



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Las Narrativas Biográficas en la Formación de Maestros

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica
con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

**ADRIANA ELENA HERRERA GARCÍA
JOHAN ESTEBAN ACOSTA GIL**

Asesor(a)

DIANA MARCELA URIBE LÓPEZ

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN**

2016

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Nuestros caminos se han cruzado para acompañarnos, y entre otros afortunados hallazgos, nuestro encuentro nos ha permitido crecer y construir.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Tabla de Contenido

Capítulo I. Sol Naciente.....	7
1.1. Prefacio.....	9
1.2. Exordio.....	14
1.3. Justificación.....	16
1.4. Vida y escenarios: posibilidades para pensar las acciones.....	19
<i>Un proyecto de vida exitoso.....</i>	<i>27</i>
<i>Comentario a “Un proyecto de vida exitoso”.....</i>	<i>32</i>
1.5. Investigación y perspectiva.....	34
1.6. Un Giro necesario para expresarnos.....	39
1.7. Marco teórico.....	45
1.8. Metodología.....	67
Capítulo II. El sol zarpa: actividad y pasión en busca de relato.....	73
2.1. Sol de Oriente.....	73



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Voz onírica.....75, 83, 86

2.2. Fe y Alegría.....94

Voz Onírica.....94, 99

En el mar.....95

¡Renuncia! (por el genio de extrañísima imaginación, el escritor alemán Franz Kafka...

.....96

El agregado “pedagógico”101

Capítulo III. Epílogo.....104

3.1. Conclusiones.....104

Consideración.....106

3.2. En ciernes: examinar lo creado.....108



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Inventario de Imágenes

<i>Figura 1. Ninfas azules</i>	9
<i>Figura 2. Ganesh</i>	12
<i>Figura 3. Institución Educativa Sol de Oriente</i>	21
<i>Figura 4. Cartelera de la Institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación, Niquía</i>	25
<i>Figura 5. El centro en medio de las condiciones</i>	48
<i>Figura 6. El Sol Zarpa</i>	50
<i>Figura 7. El Papa</i>	53
<i>Figura 8. Síntesis Metodología</i>	72
<i>Figura 9. Mandala (Kira)</i>	77
<i>Figura 10. El color de mi subjetividad</i>	78
<i>Figura 11. Mandala (Esteban y Adriana)</i>	82
<i>Figura 12. En el Camino de la Vida</i>	85
<i>Figura 13. Mandala (Barrientos)</i>	91
<i>Figura 14. Galería de Creaciones (Institución Educativa Sol de Oriente)</i>	92



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Figura 15. Galería de Creaciones. Detalle. (Institución Educativa Sol de Oriente).....93

Figura 16. La ley.....97

Figura 17. Autorretratos.....103



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Capítulo I. Sol Naciente

“(…) Como todo el mundo, sólo tengo a mi servicio tres medios para evaluar la existencia humana: el estudio de mí mismo, que es el más difícil y peligroso, pero también el más fecundo de los métodos; la observación de los hombres, que logran casi siempre ocultarnos sus secretos o hacernos creer que los tienen; y los libros, con los errores particulares de perspectiva que nacen entre sus líneas” (Yourcenar, 1955).

Cuando nos encontramos, ninguno de los dos sabíamos hacia dónde íbamos. Creíamos que estábamos en el lugar equivocado, como desarraigados. Y ese ha sido en parte nuestro peso como latinoamericanos, la violencia ejercida sobre esta tierra, y cuyos ecos aún quisieran perturbar nuestra sangre. En la Universidad sentimos ese desarraigo escalado sin comprenderlo. A veces temblaba, y no podíamos asirnos de ningún libro, de ningún significado, pues el espíritu no viaja realmente hacia otros horizontes, no comprende realmente, si no ha crecido antes dentro de sí mismo. Una de nuestras mayores luchas ha sido la de ser sinceros con nosotros mismos, de intentar extirpar la parte negativa que heredamos de la corrupción de la “civilización”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

No teníamos ninguna idea de qué implicaba que fuéramos a ser profesores. Casi nada apuntaba a que quisiéramos serlo. Era una angustia que solía acompañarnos, y que nos habría sacado de nuestro camino si no hubiera sido por la voz viva de la poesía, por las conversaciones, ágiles como el fuego (sin ataduras ni pretensiones), que tuvimos con algunos profesores, compañeros y estudiantes, y que guardamos en nuestro corazón como se cuida el fuego en algunos templos.

La llama cuidada del deseo atrae formas correspondientes de relacionarnos con el mundo. Pudimos empezar a abrirnos paso en nuestras prácticas, tras las primeras, que para muchos de nuestros compañeros, como para nosotros, no fueron agradables por nuestra falta de experiencia. Ese abrirnos paso no ha sido nada más que encontrar nuestro lugar en medio del universo de significaciones de la cultura, de la educación, de la Universidad en su más noble sentido.

Ahora sentimos que los procesos de enseñanza-aprendizaje son imposibles sin asombro y responsabilidad. Pero, más allá, su fundamento está en el poder de compartir.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

1.1. Prefacio

Las Hojas

El viento vira en los aires
sobre la hélice de la hoja.
Nadie ha visto el viento
pero las hojas van señalando su rumbo.
Da tristeza.
Para que el vuelo de las hojas
fuera a su gusto
todas deberían ir provistas
de motorcitos de mariposa

Luis Vidales



Figura 1. Ninfeas azules (entre 1916-1919). Claude Monet.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Recordar es traer al corazón, decían los griegos. Literatura, imagen, palabras. Eco que ha vibrado en algún lugar y ha imantado mi vida. Me ha hablado de los hombres y de mí, de ese rostro que tantas veces no me es posible traer al corazón. El camino del símbolo, de la representación, a veces ondeante, estruendoso y artificial, ha abierto la ventana en las venas de la corteza del árbol, imagen esta, que atrae la idea del bosque en el alba. La relación emergente entre imagen, lenguaje, narración y literatura, está mediada por el signo y por cómo este opera en cada uno de nosotros. Es decir, todas estas expresiones potencian la capacidad representadora del hombre, la cual le permite construir cosmovisiones, ideas: pensamiento.

Las ideas en torno a proyectar la vida en un tiempo presente, reconociendo lo que ha acontecido en el pasado y abriéndonos a la posibilidad de atraer el futuro, aparecen por medio de las narrativas y las biografías, las cuales nacen de la necesidad de construir desde la didáctica puentes y relaciones entre los saberes y la vida. Este imperativo llega arrastrado a nuestra orilla en forma de consciencia, la misma que nos permite conocer y actuar lejos de ser una hoja arrojada intempestivamente al cauce del río, agotada y violentada, estancada en el fondo; metáfora infinita del destino y la voluntad del hombre.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

¿Puedo proyectar mi vida? ¿Puedo mostrar caminos que les permita a otros proyectar la suya?

En mi presente, luego de estar suspendida en la seguridad de las ramas, forcejeo para no hundirme en las aguas que sobre el puente observo de un color verde oscuro y extenso. Temores direccionan este viaje; temores que podrían llevarme lacerada al fondo del estanque. Cuando traigo a mi corazón esta imagen, empiezo a conocerla y a resistirme; tal vez para convertirme en balsa, tal vez para reconocer el agua, el puente y el árbol que son a su vez el mar, el sueño y el bosque.

Adriana Herrera



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

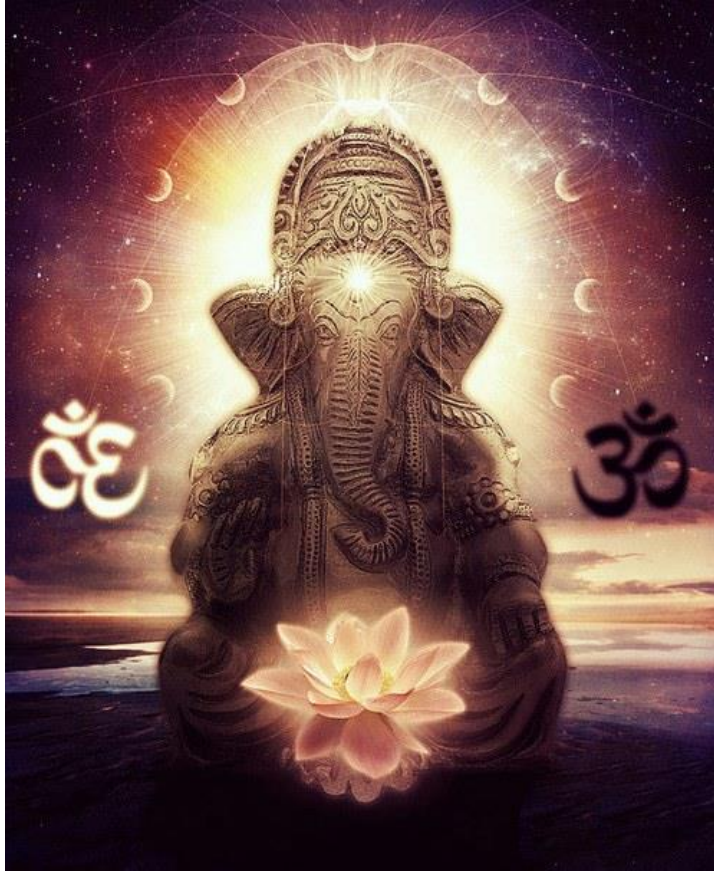


Figura 2. Ganesha (anónimo)

Cómo nos gustaría decir que nuestras huellas van bajo nuestros pies, que vamos trazando nuestro propio camino. Pero al volver hacia atrás la mirada, no son las huellas enunciadas las que nos sostienen, sino una noche que no podemos atravesar, pero desde la cual palpitan nuestras imágenes originarias.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Recuerdo la invención de grafemas para secretos alfabetos, estilos de pronunciación de improvisadas lenguas; recuerdo lenguas que consistían en la inversión silábica o letra por letra de nuestra lengua castellana; ...una canción hecha de cualquier oración de cualquier párrafo de una novela en inglés, encontrada sin tapa en un basurero; ...los infinitos monólogos “sin sentido”, insólito embrujo del sonido, del ritmo (el oído unido a la mesa, más los dedos que la tocan, haciendo un concierto de tímpano), de la lengua viva.

Vista la vida desde cierta linealidad finita, no habíamos (o hemos) nacido hasta el segundo nacimiento, de modo que la creación era (o es) ese juego solitario que no había (o no ha) roto el cascarón y nacido al mundo. Estando entre el paréntesis y a la vez fuera del mismo, estar naciendo es doloroso.

Un darnos cuenta de la vanidad de todo pensamiento toca a nuestra puerta, y al salir nos encontramos ante la inconmensurable vacuidad, soledad tras la cual nos llevamos a nosotros mismos a un juego siempre diferente... o indiferente. A nadie obedece, más que a “su” propio impulso, aliento vital. Pero no es una desobediencia externa, aparente: es peregrinar, no como absoluto anacoreta para no volver, sino en una suerte de espiral.

El maestro es alguien que está pero no está, es de todos y de nadie, pertenece a todas partes y a ninguna, proximidad y distancia en la cual el maestro es tal, en la medida de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

intensidad de su relación entre conocimiento y experiencia. Hacer de la vida algo digno de ser vivido no puede pensarse por fuera de esta conciliación.

Los pasos se silencian, se pierden en la profundidad de la noche. La expresión poética es esa Gran vanidad (solo grande en la medida en que ayuda a dignificar un poco la vida) que intenta unir una y otra vez nuestros fragmentos. Y sin embargo, son esos pasos los que nos llevan al maestro que aguarda desde el silencio, hasta que la curiosidad surge, y de esa fuente silenciosa manan las palabras, verdadera poesía, para poder seguir el camino.

Esteban Acosta

1.2. Exordio

La necesidad del hombre de *encontrar* es más que una necesidad; ésta sobrepasa la pulsión y se vuelve extensiva. Pareciera que es una finalidad, un destino, un conjuro o una facultad. *Encontrar*: -se, respuestas, la verdad, caminos, a Otro... El encuentro o hallazgo es en esencia un efecto, es decir, presupone una búsqueda, una meta, un objetivo. No obstante si alguien se declara no buscador, no puede declararse inerte. Esto es, cada acción, decisión tomada produce un eco, en ocasiones imperceptible, alterando y matizando los tonos del camino. Basta con acudir a la memoria para percibir una suerte de destello, que de golpe



Facultad de Educación

nos asaltó y nos llevó a construir y a adentrarnos en caminos, muchos de ellos escarpados y remotos, otros volátiles. En cualquiera de los casos, si las acciones no son conscientes, no cultivan la existencia: lo que es, es como si no fuera y lo que existe, existe como si no existiera.

En esta tarea de narrarnos encontramos un camino que nos permitió pensarnos en el gran telar de formación en el que las biografías, nuestras, de estudiantes y maestros, se cruzaron para proyectarnos y construir otro tipo de conocimiento mediado por el lenguaje y la experiencia. En este punto, podemos arrojar las preguntas de “para qué narrarnos”, “qué ganamos con ello”, “por qué en el camino de la pedagogía, la educación y la didáctica”. La respuesta es un hallazgo personal, pero a su vez atañe a dichos campos de conocimiento, por ello compartiremos nuestros encuentros para dilucidar un poco estos cuestionamientos.

Esta narración se sobrepone a la pretensión de generar verdades en abstracto aisladas de la vida y de los sujetos; al contrario, concebimos la escritura como posibilidad de descubrir y descubrirnos siendo: viviendo. Borges (2012) en algunos versos dibuja una imagen mucho más clara de lo enunciado: “A veces en las tardes una cara/nos mira desde el fondo de un espejo;/el arte debe ser como ese espejo/que nos revela nuestra propia cara”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Las estructuras de las historias que narramos no son lineales. Por tal razón nuestra escritura puede en un primer momento sentirse un tanto digresiva. Pero es precisamente de esta forma que nos es posible ordenar nuestras ideas y reflexiones de las prácticas pedagógicas y de las biografías que circulan en dichos escenarios. Ricoeur (2006) refiere que la narración organiza, “es una síntesis de lo heterogéneo”. Una unidad en la que las dispersiones existentes encuentran un lugar que les otorga sentido. Para efectos de comprensión y orden decidimos estructurar esta narración en tres capítulos. En el primero, narraremos cómo hemos llegado a este lugar, qué voces hemos escuchado y cuál ha sido este llamado en nuestro ser de maestros. El segundo, está referido a historias y personajes que se tejen en las relaciones pedagógicas, y el último, corresponde a los hallazgos, desaciertos, proyecciones y reflexiones.

1.3. Justificación

En nuestra sociedad contemporánea en la que el espíritu se consume por el afán y la fugacidad es importante volver a la pregunta por el ser de las cosas, y desde allí expresar con una fuerza siempre renovada la práctica de esta pregunta, es decir, la ética como puente entre el ser-pensamiento y el acto-consciencia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

¿Somos hojas mecidas por el deseo, desarraigados, errando en un presente que no está presente? ¿A dónde va a parar toda nuestra energía? Constantemente la disolvemos en la abulia, y entonces nos vemos sofocados por pantallas y metales. La amenaza se viste de inconsciencia, o más bien de una consciencia distraída, atrapada en las redes del consumismo y del sedentarismo. En medio de la distracción, el presente pierde todo sentido.

La Escuela se ve en la necesidad y en la obligación de generar escenarios formativos que cuestionen el estado de las cosas, aparentemente inamovible. La vida reclama su presencia en el aula, los contenidos deben entrar en contacto con los sujetos, con sus experiencias, con sus voces, vitalidad perceptible en la literatura, en la lengua y en el arte como expresiones e interpretaciones de la humanidad, de los territorios.

En este horizonte hacemos una elección por disminuir la brecha de la educación como un fenómeno aislado de la vida, del hombre, de la experiencia y del mundo que le rodea. Por supuesto se trata de un trabajo unitivo: le compete al conocimiento en su totalidad, a todas las disciplinas, incluso las no oficializadas, tejido que se construye en pro de la vida. Los lineamientos curriculares de educación en ética y valores humanos, en su presentación nos refieren que:



Facultad de Educación

El propósito fundamental de toda educación es preparar para el mundo de la vida y en él para el desarrollo del conocimiento, la belleza y el saber. Ello implica abarcar dos dimensiones de acción o de comportamiento: el mundo de la vida desde el cuidado y la atención de uno mismo, y el mundo de la vida desde el cuidado y la atención a los demás o lo que genéricamente llamamos, desde la antigua Grecia: el cuidado de la ciudad (MEN, 1998, p.6).

Si la educación es una preparación en la vida, la enseñanza de la lengua y la literatura implica la reflexión y la construcción de sentido¹ desde el lenguaje y los símbolos, posibilidad para expresar y descubrirse en las acciones. La importancia de la literatura en las acciones humanas no es desconocida, ella es representación de las mismas: “(...) la literatura es representación cultural del mundo de la experiencia. Desde las disciplinas englobadas en el término de ‘humanidades’ no ha dejado de teorizarse nunca sobre la inevitabilidad del concurso de la literatura en la construcción social del individuo y de la colectividad” (Colomer, 2001, p.2).

La escritura y la lectura en la vida no reciben el lugar de la reproducción o comprobación de un buen uso, sino el lugar de oportunidad para *recordarnos*, acción reflexiva que invoca nuestro reconocimiento para no perdernos en la distracción y para no desvincularnos del otro; para narrarnos en nuestra existencia y en los caminos que tomamos en medio de ella.

¹ esta construcción se refiere a otorgar significaciones, dirección.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

1.4. Vida y escenarios: posibilidades para pensar las acciones

Cuando iniciamos nuestras prácticas tempranas² experimentamos algunos temores y descontentos porque sentimos las dificultades de la disciplina, de ser escuchados, de “llevar algo” a clase y enseñar. Sentimos los desgastes de incorporarnos a un escenario desconocido, y en gran medida tuvimos dudas con respecto a la elección de ser maestros. Nuestras prácticas pedagógicas con sus aciertos y fracasos nos permitieron afinar el ser de maestros, siempre en constante proyección. La trama construida con los estudiantes de nuestras tres últimas prácticas³, parte de sus historias, relatos de vida, autorretratos, sueños, confidencias, representaciones, símbolos... circulan con lo que llevamos con nosotros: sueños, ideas, poesía, cuentos, pintura, música, escritura, lectura, biografías que refractan el rostro de la humanidad en la creación, el rostro compartido.

La heterogeneidad atrae la reflexión pedagógica, esto se debe a que ella nos permite transformar nuestras prácticas y de paso, nuestra forma de ser maestros. La reflexión es una acción del pensamiento que examina detenidamente las prácticas o las acciones que realizamos, esto quiere decir que tiene movimiento: se vuelve atrás para comprender y extraer consideraciones que a su vez dan nueva forma y sentido a los vínculos o redes en

² Tres prácticas de contextualización a partir del cuarto semestre.

³ Práctica IV y las dos prácticas pedagógicas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

las relaciones pedagógicas. La palabra reflexión viene del latín tardío *reflexio*, *-ōnis*, que significa “acción de volver atrás”. Volver atrás es volver a nuestras prácticas: reflejar imágenes, emociones y saberes para re-construirlas, re-pensarlas y re-expresarlas. “Dondequiera que se den prácticas de educación o formación institucionalizada a todos los niveles puede surgir válidamente la reflexión sobre esas prácticas, que es entonces reflexión pedagógica” (Vasco 2015).

Nuestro retorno a, y focalización en la vida comienza en la I.E. Sol de Oriente, en Enciso, un barrio como muchos de Medellín, asolado por la violencia. Se levanta justo bajo la cima del cerro Pan de Azúcar. El sol allí es líquido y se desliza hacia el ágora, donde muchos estudiantes reciben sus rayos en la mañana. Veintidós estudiantes y nuestra maestra cooperadora Paula Martínez, nos acompañaron en esta práctica que nos permitió comprender la educación en la vida, en el territorio, en la poesía, en las historias. Nos concentramos en entender (ya no en rechazar, agotando nuestra energía) lo que nos fue dado (razón por la cual nos encontramos en este escenario): la escucha y la palabra; la lectura y la escritura; la lengua y la literatura: ser maestros de lenguaje.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Figura 3. Institución Educativa Sol de Oriente (Interior y fachada. 2014)

No partimos de la circunstancia de violencia vivida en el pasado. El presente no tenía tal apariencia, sino la de jóvenes de undécimo grado con deseos de explorarse desde el arte y la ciencia, jóvenes con ideas y proyectos claros para el beneficio de su comunidad y de sus familias, renunciando a herencias y representaciones negativas, erigiendo su esfuerzo y concentración por acceder a la educación. En undécimo grado, grado de transición, los estudiantes suelen preguntarse cosas como: “¿qué voy a hacer con mi vida después de graduarme?”, “¿voy a trabajar?”, “¿voy a seguir estudiando?”, “¿voy a hacer las dos cosas?”, “¿voy a tener hijos?” En esta línea de proyección nos inscribimos nosotros mismos, en esta etapa de transición: sus preguntas son en cierta medida las nuestras.



Facultad de Educación

La pregunta por la vida siempre nos acompaña: qué significa la vida para cada uno de nosotros, nosotros mismos como vivientes, como *existentes*. Esta semilla que comienza a germinar en nuestro ser de maestros no entra en conflicto con lo que encontramos en este lugar. Nuestra maestra cooperadora nos dijo: “quiero que traigan contenido a mis estudiantes, nada de información muerta, conocimiento vital; espero que ellos sean felices”. Muchos de nuestros profesores pedirán cuenta de lo que significa llevar felicidad a un aula. Creemos que la felicidad, la portamos desde la pasión y el amor por el conocimiento mismo, por las comprensiones que podemos hacer con otros, por la sorpresa que sentimos cuando comprendemos estos contenidos en nosotros, cuando nos descubrimos en ellos. Hemos experimentado la felicidad en nuestro ser desde la poesía. La quisimos compartir con estas personas y nos encontramos nuevamente con una pregunta: ¿se puede enseñar la poesía? Si es posible que exista un lugar en el aula en el cual la poesía sea experimentada, logre entrar, aunque sea en algún rincón recóndito del ser de los estudiantes, la preparación de ese lugar (que reside en un lenguaje) debe ser igualmente poética. Nuestro trabajo en esta institución se concentró en llevar la voz de la poesía y escuchar la voz de ella en cada uno de los que vivimos esta experiencia pedagógica.

Siempre en movimiento, nuestra existencia atrae recorridos, lugares y personas. Es así como dimos continuidad a nuestras prácticas en la I.E. Fe y Alegría Nueva Generación,

ubicada en Niquía. Allí fuimos recibidos por segunda vez como practicantes. Nuestra práctica de Enseñanza de la Lengua y la Literatura en primaria⁴ fue el precedente para esta nueva práctica un tanto más madura, puesto que en nuestras prácticas en primaria vivimos la tensión de la indisciplina, la necesidad del juego que ya teníamos olvidado y nuestra duda de ser maestros. Este continuo de sentido nos confirió la difícil tarea de enseñar una asignatura que la I.E. nombra Proyecto de Vida. Nuestra asesora nos ofrece esta asignatura como posibilidad de pensar la lengua y la literatura como parte de la vida, y ésta, en la literatura y la lengua. Ya desde nuestro seminario de prácticas nuestra maestra Diana nos invitaba a cruzar el umbral que separa la Educación de la existencia. Nuestras historias de vida se cruzaron y confluyeron en un tejido, en un ritmo en el que como grupo trabajamos, construimos, nos leímos, creamos hilos de luz. Desde las narraciones revelamos nuestro propio rostro sin la vergüenza del llanto (este alivia), reconociendo nuestros talentos (así creyéramos que no los teníamos), reconociendo nuestros miedos para superarlos. Principalmente, Diana nos invitó a lo largo de todo su acompañamiento a creer en nosotros mismos, ella nunca perdió la fe en nuestras potencialidades.

Proyecto de Vida (P.V.) es un área de formación en la que se fusionan dos contenidos curriculares: Ética y Religión. De manera que retornamos a la pregunta por la vida y en esa

⁴ Práctica III



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

medida por el viviente. Inicialmente nos acompañaron treinta y cinco estudiantes, tres de ellos fueron desescolarizados por consumo de drogas. El contenido del plan de área de P.V. seguía una línea cronológica en el crecimiento del ser humano transversalizado por valores como: ser buenos hijos, no desobedecer, encuentro con la pareja adecuada, la religión católica... En este esquema encontramos contenidos religiosos en los que se evidencia un llamado a la vida recta, fuera del pecado y, por ende, una idea de ética (o más bien de moral) en las acciones sin mancha alguna, sin errores. A este antecedente se le sumó una campaña institucional, en busca de mejorar las condiciones de vida de los estudiantes a partir de las acciones presentes y futuras; campaña basada en el éxito del individuo, en el cual subyace una línea de sentido programada para ser: universitarios, entrar a la sociedad del conocimiento, tener un buen empleo, tener hijos en buenas condiciones económicas... La idea de educar para ser hombres exitosos deja en la periferia a aquellos que no lo son, que han cometido errores o que no entienden el mundo de la misma manera, aquellos que tienen otros sueños, otras realidades. La ideología de educar para el éxito corre el riesgo de volverse educación para el trabajo, no en la vida: “cuerpos productivos” que, en caso de no serlo, pueden poseer la etiqueta de defectuosos. Uno de los objetivos institucionales llama nuestra atención, además de toda la divulgación de valores que refuerzan los contenidos de Proyecto de Vida y que en vía simbólica modelan el perfil del sujeto exitoso:

“Promover una educación de calidad en los estudiantes que responda a las exigencias de hombres y mujeres competentes para un proyecto de vida personal exitoso”. (Agenda institucional Fe y Alegría N.G., 2015, p.2). Un proyecto basado en el “éxito”, en “ser campeones”, “ser competentes”... ¿acaso el sufrimiento, el fracaso y el error no hacen parte de la vida de los hombres?



Figura 4. Cartelera de la I.E. Fe y Alegría Nueva Generación, Niquía (2015).

La acción del hombre se rige por leyes individuales construidas a partir de leyes morales, sociales, y culturales que albergan sistemas de valores, creencias e ideologías que le



Facultad de Educación

permiten comprender el mundo y proyectarse. Sartre (1977) reflexiona en torno al existencialismo como oposición al quietismo, lo hace a partir de la acción humana y de la responsabilidad del hombre con respecto a sus acciones, afirmando que para el existencialismo: “(...) Solo hay realidad en la acción; el hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza, no es por tanto más que el conjunto de sus actos, nada más que su vida”. (P. 39)

La responsabilidad de nuestras acciones, en este caso narrar e interpretar los acontecimientos vividos en nuestras prácticas, nos lleva (desde la voz compañera de nuestra asesora) a confrontar la lectura que hacemos del “proyecto exitoso” de la Institución⁵, escuchar otra voz, otra perspectiva. La formación es dialógica, comunicante, no se encierra en nuestro ego inconsciente, distraído para señalar el error en la tradición.

⁵ A continuación adjuntamos un texto (sin modificaciones hechas por nosotros; solo la cursiva para distinguir las voces) que escribe el rector de la I.E. Fe y Alegría Nueva Generación con base a un cuestionario que creamos con la finalidad de no narrar solo nuestro punto de vista. Este texto tiene lugar en nuestro trabajo en la medida en que construye un diálogo entre lo que nosotros leímos de la Institución sobre “el proyecto de vida exitoso” y lo que ha construido la I.E en torno al mismo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Un proyecto de vida exitoso

Por: Eudes Gonzalez A.

Rector de la I.E. Fe y Alegría Nueva Generación, Niquía.

La real academia de la lengua define proyecto como la disposición que se forma para la ejecución de algo de importancia, como designio o pensamiento de ejecutar algo, como los diseños que se hacen para dar idea de cómo ha de ser una obra. Para Ralph Waldo Emerson “el éxito consiste en obtener lo que se desea. La felicidad, en disfrutar lo que se obtiene”. La palabra éxito viene del latín “exitus”, salida, y significa “termino”, “fin” con buenos resultados.

Un proyecto de vida exitoso es una opción de vida, es una búsqueda continua, un focalizar definido de pensamientos, y acciones para ir dando forma a la obra de la vida que cada ser humano quiere y puede construir. Desde la perspectiva trazada en el PEI de Nueva Generación tiene que ver con la búsqueda de sentido de vida, la realización personal, la satisfacción de lo logrado, el aprendizaje de los yerros, el crecimiento en el ser, las posibilidades del hacer y el tener para lograr una vida en equilibrio, en armonía, en bienestar y como consecuencia, en felicidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Como es una búsqueda, está en movimiento continuo acompañado de altibajos, y logros, crisis y aciertos que van consolidando cuatro etapas en las que se evidencia la posibilidad de mostrarnos realmente humanos, seres en evolución: crecimiento, aprendizaje, realización y trascendencia.

Para lograr su construcción propusimos la Excelencia entendida como la búsqueda de estrategias para formar mejores seres humanos y para ofrecer y obtener una educación de altísima calidad. Llevamos miles de años de civilización con logros en ciencia y tecnología pero aún en ciernes los logros que nos muestren lo que hemos evolucionado en humanidad.

Desde nuestra apuesta institucional consideramos que este proyecto de vida exitoso se evidencia en sus “salidas”, entendidas como los distintos ciclos en los que el estudiante avanza y donde puede evidenciar sus avances, pero principalmente en su “salida” a la vida después del ciclo escolar en cuatro escenarios concretos donde se concretiza el proyecto de vida diseñado, visionado: Primero en su persona misma, segundo en su familia, tercero en su opción laboral y por último en la sociedad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Después de pasar por nuestras manos e institución, los estudiantes deberían ser más personas, mejores ciudadanos, mejores seres humanos. Antes que la capacitación y el aprendizaje para la vida laboral que es uno de los escenarios donde crecemos, nos desarrollamos, nos realizamos y podemos trascender, es preciso hacer énfasis en otro escenario que aparentemente hemos descentrado del interés de la Escuela, y que es el otro escenario de realización personal, de gratificaciones y tal vez el de mayor fuente de felicidad, y es la formación y capacitación para la vida familiar.

El primer espacio donde se materializa la formación como persona, como mejor ser humano es la familia. Hacia allá deberíamos tender todos los esfuerzos de aprendizaje y formación como ejes transversales del currículo. Sembrar la inquietud, implementar acciones para enseñar y aprender a ser mejores personas, aprender a ser novios, a construir mejores relaciones de pareja, a ser mejores padres y madres, a construir familias más sanas y felices. Tal vez es una reflexión, un descubrimiento tardío, pero es lo más esencial y fundamental, en lo que aún nos falta por evolucionar. Como el amor, esto no existe, hay que construirlo, volverlo utopía para caminar y, su visualización, nos permitirá pensar que bueno vivir bueno. Y esto se puede aprender, se puede enseñar de una manera intencionada.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

El otro reto de excelencia, es el ofrecimiento y la obtención de una educación de altísima calidad. No basta con ser buenos seres humanos, es preciso una formación y capacitación que responda a las exigencias de la época que nos correspondió vivir, la era del conocimiento. De ahí la apuesta por ofrecer una educación de calidad, para insistir en que una Institución oficial si puede y debe brindar educación de calidad, porque los hijos de nuestro pueblo, de clase trabajadora, subempleada o desempleada debe recibir la mejor educación para que esta sea el trampolín que permita el desarrollo personal y laboral y así atacar las injusticias sociales que producen la pobreza y alimentan la violencia, la descomposición social y la guerra.

Como puede deducirse de lo hasta aquí escrito, nuestra apuesta por el éxito es ajena al protagonismos que la pone nuestra sociedad consumista, no es sinónimo de poder, riqueza, fama, farándula. No tiene que ver con la competencia frente al otro ni al sobresalir pasando por encima de los demás. Es más bien una búsqueda de excelencia frente a uno mismo en cada una de las dimensiones que nos constituyen como persona. Aquí el éxito no está enmarcado en lo social, publicitario, ahonda en el ser y lo considera felizmente exitoso si el primer escenario de realización es la familia fuente de las mayores



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

gratificaciones que si desde aquí se proyecta para trascender en otros espacios, personas y universos estará contribuyendo por un mundo mejor.

Si es una apuesta fundamentalmente humana, el fracaso es visto en positivo, es una oportunidad, un aprendizaje. “Las personas inteligentes no cometen errores, aprenden lecciones”

Un proyecto de vida exitoso desde nuestra mirada no se evidencia con cartones, medallas, publicidad, reconocimiento social, sino con la satisfacción personal, la construcción de familias que sean nichos de amor y desempeños laborales, profesionales que trasciendan en el servicio, en la transformación y construcción de un mundo mejor.

De ahí nuestra misión institucional: “La esencia y razón de existir está en contribuir a la transformación social mediante una formación que promueva en estudiantes, padres de familia y educadores: La adquisición de valores, principios y virtudes; El acceso a la ciencia, a la tecnología y al aprendizaje como una búsqueda a lo largo de toda la vida; El desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales que le permitan construir un proyecto de vida exitosos.”



Facultad de Educación

Comentario a “Un proyecto de vida exitoso”

Recibimos con alegría la voz de don Eudes, el testimonio de la experiencia que ha construido a lo largo de los años y que nos comparte para la construcción de esta trama. “La experiencia, para ser viva, tiene que poder ser transmitida. Y para ser transmitida, la experiencia necesita del testimonio. Todo testimonio lo es de una ausencia. El sujeto del testimonio es aquél que transmite la experiencia de una subjetivación” (Mèlich, 2011, p.91). La construcción del rector nos concede el recuerdo de algo que descuidamos muchas veces: el valor de los esfuerzos. La Institución tiene grandes proyectos de formación en los que integra planes lectores⁶: *lectura sin fin*, *Aguapanela Literaria*, dirigidos a toda la comunidad. La participación de la familia en estos procesos formativos es fundamental, los padres también leen. La I.E. coordina conferencias sobre la pareja, dirigidas por especialistas para repensar la construcción del amor en los hogares. Todo este trabajo deviene de la idea de entender la formación más allá de los procesos curriculares: se trata de la unión de esfuerzos de la Escuela por transformarse y entrar en diálogo con otros microescenarios de formación: “salir”, como lo referencia don Eudes, romper las barreras que encierran a la Escuela en un mundo lejano de la realidad social, de la vida.

⁶Participamos de estos eventos en el marco de nuestras prácticas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Partiendo del principio de finitud, pensamos que la formación es en la vida. En esta perspectiva nos inscribimos en el presente y no en un futuro. No compartimos la idea de un “cuando sea grande voy a ser...”, sino de un “¿qué soy en este instante?”, y este “soy” no es acabado: qué estoy siendo (posibilidad futura), qué predomina en mí ahora o cómo estoy siendo (atrae el pasado). Este planteamiento nos lleva inmediatamente a las acciones. Puede verse como un efecto de ondas cuando lanzamos una piedra en el estanque. La piedra se sumerge y vemos las ondas que se expanden, los efectos de las acciones acontecidas o las que avizoramos como posibilidad: las ondas más borrosas, su alcance. No obstante, la expresión: “Después de pasar por nuestras manos e institución, los estudiantes deberían ser más personas, mejores ciudadanos, mejores seres humanos”, nos deja el sinsabor de la pretensión de una vida normativizada que desconoce el presente y la experiencia de quienes ya están viviendo. La formación ética y espiritual del hombre no se reduce a un proyecto institucional, ni se aborda desde un solo discurso, “la salida hacia la vida” en futuro ahuyenta la posibilidad de una inmersión en la propia vida para transformarla desde sí. Se trata de nuestro proyecto, de nuestras experiencias: de nuestras vidas.

La vida en tanto proyecto parte del hombre y sus acciones, de su existencia, de la finitud, de la muerte, de los símbolos y huellas que la cultura signa en él. Esto es, un hombre que se



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

construye, que se narra, que se autorepresenta. Un hombre no acabado, no exitoso; solo un hombre que vive, que ha vivido y que sueña

1.5. Investigación y perspectiva

No encontrar un lugar o no sabernos en la acción, sucedió muy a menudo en nuestro pregrado. Sintiendo malestar con frases soldadas y fosilizadas, tales como: “socializar las prácticas de manera creativa”, “innovar en el aula”... Exigencias que como respuesta en algunos, atrajo un quehacer espectacular: maromas “artísticas” y socialización idílica de algunas prácticas pedagógicas. No respondiendo a dichas exigencias, no porque se tratara de lo mismo a una escala superior: sentirnos diferentes y más creativos, sino porque la diferencia se acentuaba (se acentúa) en entendernos como vivientes, con errores, descubriéndonos en nuestras acciones. Los errores, al igual que la enfermedad son oportunidad, oportunidad de repensarnos, de comprendernos y de elegir. En nuestro perfil profesional se nos presentó una figura que poco sentimos en nuestro ser por la falsedad con la que se exhibió. La figura del *maestro investigador*, efigie que encarnaba demandas de criterios diagnósticos e intervenciones a contextos para solucionar deficiencias con fines de

comprobación de objetivos e inclusión de lineamientos y esquemas en acciones para asegurar el “éxito” de la práctica. Esto, nos hizo pensar en la presencia de imaginarios en cuanto al ser del maestro, en este caso productivo, el cual debe dejar evidencias exitosas que demuestren soluciones a las problemáticas en los otros. Las observaciones que hacemos en este apartado sobre nuestro proceso de formación en investigación no se traducen en una crítica empecinada; por el contrario parten de una preocupación por entender y apropiarnos de nuestra formación. En el año 2010, algunos profesores y estudiantes se preguntan por el papel de la investigación en nuestra licenciatura y los imaginarios que circundan en torno a ella:

Las reglas de este juego discursivo apuntan a la homogeneización, universalización, objetivación, neutralización y estandarización de los procesos de producción de conocimiento. De manera que sus juegos discursivos tienden a confluir en esquemas y formatos uniformes que prescriben el deber ser de la escritura, producto de investigación en el ámbito universitario. (Ortiz, Agudelo & Olarte 2010, p.6).

El discurso, por un lado “innovador y creativo” y por otro, tecnicista nos hizo preguntarnos, ya no resistimos frontalmente, por nuestro lugar en la investigación. Nuestras prácticas pedagógicas comenzaron a dar luces con sus aciertos y fracasos, con nuestras dudas e incomprendiones de lo que sucedía en el aula y en la Universidad con nuestra formación y

la de los estudiantes que nos acompañaron. En la última fase de nuestro pregrado empezamos a tener claridades, no absolutas, de acontecimientos que se dan en la Escuela y que corresponden al currículo oculto: saberes, experiencias y sentires que se nos escapan y con los cuales los estudiantes llegan al aula cada día, con sus vidas y sus historias, con sus *universos simbólicos*, definidos por Berger y Luckmann, (citados por Ortiz et al, 2010) como:

(...) la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales (mientras toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo. Lo que tiene particular importancia es que las situaciones marginales de la vida del individuo (marginales porque no se incluyen en la realidad de la existencia cotidiana en la sociedad) también entran dentro del universo simbólico (p. 11).

Ya no partiendo de la deficiencia, sino de la escucha, nos preguntamos por la validez de este conocimiento que se nos presentaba desde otro lugar, el *no lugar* de las experiencias y de la vida. Nuestro centro finalmente llegó, el lugar en la investigación sin la apariencia de extranjero ni con la xenofobia correspondiente. El fenómeno más inquietante para nosotros: las biografías, las construcciones de éstas mismas, las narraciones y reflexiones que se empezaron a tejer desde la literatura y el lenguaje. Esto, como reflejo para nuestras propias vidas. Un tejido que nos amplió las concepciones de investigación y conocimiento sin sentir el peso del descontento de quien no encuentra su lugar. Descubrimos la investigación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

como una inquietud frente a los fenómenos cotidianos, frente a las relaciones que se tensionan y se dilatan entre los actores del escenario educativo: conocimiento, voces y personajes ubicados en un espacio y en un tiempo. Este carácter temporal y espacial ubica al sujeto en la experiencia, en la percepción, en su corporeidad. Las transformaciones que enunciamos se dan a un nivel epistemológico y práctico. Allí mismo cobra gran significación para nosotros el papel de la didáctica en nuestra forma de entender y pensar la enseñanza y el aprendizaje, en las nuevas formas de interacción que se nos presentaron. La didáctica como posibilidad de llevar la vida al aula sin cambiar nuestro vestido por un uniforme en el que la vida propia no tiene un lugar. Díaz Barriga (2009) menciona la importancia de la didáctica para entender las transformaciones del trabajo en el aula. Asimismo, hace referencia a dos corrientes de la didáctica que se ubican en dos extremos: de un lado, la didáctica clásica (énfasis en el contenido) y en otro, el movimiento de *escuela nueva* o *escuela activa* que se da a finales del siglo XIX en el cual el foco es el estudiante.

“Frente a un orden único del contenido, se dio paso a la concepción de un contenido vivo, que surge de la vida cotidiana y que puede ser objeto de disección ya sea en forma individual (Montessori, Neil) o en forma colectiva (Freinet, Kilpatrick) en el trabajo en el aula. La meta es restablecer la vida en el aula, de manera que el método y el contenido se subordinen a aquellos elementos vivos que se hallan en el entorno social, cultural y escolar del estudiante. Los contenidos se reducen, pero el



Facultad de Educación

trabajo que se realiza con relación a ellos adquiere mayor sentido y, por lo tanto, tiene más significatividad” (Díaz, 2009).

El trabajo que a continuación presentamos parte de las siguientes preguntas ¿De qué forma las narrativas posibilitan la reflexión de la *vida en tanto proyecto*? ¿Qué significados construimos al narrarnos desde el tránsito por y para nuestra formación de maestros?

Los objetivos de nuestra investigación son:

Objetivo general: Reflexionar desde las narrativas en torno a las experiencias y saberes que transitamos en nuestra formación de maestros.

Objetivos específicos:

- Construir una visión autónoma de la formación en y para la vida.
- Narrarnos en el acto educativo para otorgar sentido a nuestras prácticas pedagógicas.
- Transformar nuestro ser de maestros a través de la reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas.



Facultad de Educación

1.6. Un Giro necesario para expresarnos

El camino de la investigación biográfica narrativa emerge como posibilidad de desasirse de uno de los grandes *metarrelatos* que ha acompañado al hombre desde la modernidad: el conocimiento científico de corte positivista con sus búsquedas de objetividad, de procesos de *deshumanización* o si se quiere, de la razón puesta como verdad en abstracto. Este fenómeno conocido como el *Giro hermenéutico* se da en los años setenta en el seno de las ciencias sociales y porta un descontento que emplaza un nuevo centro en perspectiva interpretativa. El significado de los actores cobra gran importancia y validez en la forma de construir conocimiento. (Bolívar. 2006).

En Latinoamérica *El Giro hermenéutico* atrae transformaciones ideológicas y de orden político en los años noventa, como contrapunto al paradigma eurocéntrico colonial que en vía del conocimiento positivista, racional y validado (comprobable) encubre intereses económicos al servicio del modelo capitalista. Brota desde nuestro territorio una necesidad de entender estas prácticas coloniales: colonialidad del poder, en el ámbito político; colonialidad del ser, en el mundo de las experiencias; colonialidad del saber, en la producción del conocimiento. Así, una *praxis decolonial* en la educación es impostergable, de lo contrario seguiríamos perpetuando las estructuras dominantes y siendo cómplices de dichas estructuras, en apariencia inamovibles (Walsh. 2004, p.33). La pluralidad de



Facultad de Educación

discursos y experiencias que descubrimos en la Universidad de Antioquia nos permitió comprender el entramado social y cultural de una manera más amplia y performativa. La universidad pública encarna la resistencia a las prácticas coloniales globalizadas. No quiere decir ello que no esté inmersa en dichas dinámicas. De hecho la investigación como “requerimiento” es una de esas prácticas. La lucha de grandes maestros-pensadores que han habitado las aulas de nuestro campus universitario ha sido la voz de *Giro* al sistema hegemónico, han sembrado la semilla del conocimiento que no es apolítico ni impersonal: “los informantes⁷ no silencian su subjetividad” (Bolívar. 2006). A menudo nos hemos preguntado por qué la educación se vuelve paradoja en muchos casos. Pensamos que en ella pervive la contradicción, contiene fuerzas que se oponen. En nuestra Facultad por ejemplo, encontramos discursos pedagógicos, actos enunciativos. La práctica de aquellas enunciaciones carecía de una ética que les otorgara coherencia en las acciones para encarnar dichos discursos. Está claro que enunciar es una acción, pero por sí misma es un discurso muerto e inerte, que así engendra otra paradoja: muchos de estos discursos posibilitan la reflexión al encarar una postura de distancia de dicha práctica.

La paradoja también fue habitada por nosotros al ingresar a nuestro pregrado, no entramos a la Licenciatura por vocación. Algunos pedagogos de nuestra Facultad se escandalizarán y

⁷ Se refiere a los actores en investigación social.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

nos dirán “esto no es un escampadero”, como lo enunciaron en nuestros primeros semestres, mientras nosotros negábamos nuestras primeras opciones. Lo cierto es que sólo buscábamos algo que nos dijeron que era “salir adelante”. En todo este camino que hemos recorrido nos hemos percatado de que el azar no fue quien nos hizo este llamado, fuimos encontrados por un lugar en el que es posible compartir nuestras experiencias y recibir las de otros: estudiantes, pensadores...

El *Giro* que nos permite narrar nuestro tránsito por la Educación, por la formación pedagógica (ya no ocultarnos desde la vergüenza hacia ella) es el sabernos humanos con recorridos, historias, acciones, con errores. Cuando iniciamos nuestras primeras prácticas de contextualización, Práctica I en la Institución Educativa María de los Ángeles Cano, cada uno desde su experiencia individual se encontró ante una realidad que quisimos no habitar. Enseñar en el grado primero y cuarto sin tener ni idea de cómo hacerlo (se supone que eran prácticas de observación) nos hizo reproducir la forma como nos enseñaron. Por otro lado encarnamos la crítica empecinada en contra de la tradición sin comprenderla, sin darnos cuenta de que estábamos nadando en sus estanques. Nos encontramos en un contexto donde las huellas de la violencia familiar se observaban en algunos rostros, los niños narraban su falta de afectividad y algunas profesoras perpetuaban estas condiciones con violencia: gritos, estrujones y furia en sus movimientos y palabras. Al salir de la



Facultad de Educación

Institución y regresar a la Universidad denunciamos estas prácticas, poseídos por la misma furia de la que fuimos testigos. El contexto se nos convirtió en un estigma y no en una oportunidad de transformar las significaciones, es decir, el cambio no consistía en salvarles de sus problemas o que nuestra práctica intervencionista les solucionara sus vidas sino en llevar el lenguaje como posibilidad de expresión.

Portadores de la decepción y del fracaso de nuestra prematura práctica, con el miedo disfrazado de optimismo, sacamos lo bueno de lo malo y nos refugiamos en la enunciación. En medio de esta distracción continuamos nuestra práctica II: Discurso, currículo y comunidad académica. Esta práctica fue determinante en la forma de entender la Educación, no aislada de la sociedad, sino como producto o reflejo de ella. Asistimos pocas veces al aula (fue casi una práctica de observación para todo el grupo de práctica) por una suerte de inconvenientes con los tiempos y con los convenios de las instituciones. La comprensión de la Educación en la sociedad nos fue transmitida y construida por/con una de las grandes figuras de maestro con quien tuvimos el privilegio de compartir: Gloria María Zapata, una maestra que dio apertura al debate, a la escucha y a la creación. Su voz aún nos acompaña, su humor y sensibilidad se desliza en este instante atraída por el recuerdo. Nos reinventamos como maestros cuando descubrimos el discurso, el ejercicio de poder que instauramos por medio de él, nos acercamos a las mallas curriculares y a los PEI



Facultad de Educación

para entender la selección cultural de contenidos y sus implicaciones sociales y epistémicas. En la I.E. Fernando Vélez en Bello, nos encontramos con la maestra Xiomara, quien tenía una relación empática y ética con los estudiantes de 11 B. Las actividades se realizaron dentro de la institución, las tareas eran lecturas y consultas para que los estudiantes se empaparan de los temas a trabajar, y así se generaron debates. Esta maestra era consciente de lo que curricularmente debía enseñar (la lengua y la literatura colombiana), pero finalmente era ella quien hacía su selección de contenidos y decidía cómo llevarlos: toda una construcción didáctica direccionada e intencionada para generar conocimiento con los estudiantes.

Nuestra práctica III: Enseñanza de la lengua y la literatura en primaria tuvo lugar en la Institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación, Niquía. Aunque con algunos profesores que no fueron precisamente cooperadores, entendimos que la resistencia no se hace solo desde la queja sino desde la acción. Nancy Ortíz (2011), una de las maestras de nuestra licenciatura que ha pensado y trabajado las narrativas biográficas como forma de conocimiento, como punto de fuga, de resistencia, afirma que: “resistirse, en este caso, tiene implicaciones epistémicas y políticas importantes, pues no es cuestión de combate u oposición, sino de creación”. Pudimos diseñar una configuración didáctica coherente con nuestros propósitos e intenciones y las de los alumnos y la profesora cooperadora. El



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Proyecto de Aula fue otra forma de investigación en las prácticas que nos permitió articular la heterogeneidad de los deseos de los niños (salir del aula, jugar, leer cuentos), de la profesora (identificar los verbos, los sustantivos: que escribieran y leyeran “bien”) y los nuestros (ser coherentes). El saber que se privilegiaba en el aula era el saber gramatical: los libros de texto direccionaban el quehacer de la maestra. Por nuestra parte, con la estrategia de clase tipo taller, creamos y crecimos con los niños desde la escritura y la lectura, crecimos en el sentido de que nos descubrimos jugando, nos fue difícil recordarlo. No podemos negar nuestros fracasos en términos de la disciplina. En muchas ocasiones los gritos de los niños nos silenciaron y sus movimientos por todas partes nos desbordaron.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

1.7. Marco teórico

*La vida se vuelve ideas y las ideas vuelven a la vida (...) Nadie piensa ya, todos hablan,
todos viven y gesticulan en el Ser.*

Maurice Merleau-Ponty

El camino de la consciencia está dado por la *luz natural* como conocimiento que concibe las cosas *clara y distintamente*. Con estos términos de las *Meditaciones metafísicas*, Descartes (1977) hace alusión a aquello que es concebido sin lugar a dudas, no porque sea una verdad absoluta, ciega, que se niega a toda prueba, sino porque, de hecho, ha nacido precisamente tras los embates de la duda. De este modo, resulta más justo interpretar la *luz natural* como una lámpara con la que hemos trasegado en nuestros viajes, enfrentados en ocasiones a la confusión, a lo quimérico, y con la necesidad de superar obstáculos y desvelar lo ilusorio.

Desde este punto de vista podemos pensar la formación en términos de pensamientos germinativos, que engendran otros y otros para el perfeccionamiento del espíritu, en lugar de extinguirse en la circunstancialidad de la distracción. No quiere decir esto que se trate de un racionalismo lineal y progresivo (germen del materialismo científico), siempre en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

ascenso, sino que se trata más bien de una consideración ética y reflexiva, siempre provisional en tanto camino, como se puede entender desde *El discurso del método* (1999)⁸, obra en la que se nos plantea la inviabilidad de detenernos por completo por el hecho de no tener una claridad moral absoluta para cada acción.

En su *Carta VII*, Platón (1977) hace una consideración semejante del conocimiento: habla de una chispa que *de pronto* brota dentro del espíritu que convive constantemente con los problemas, con las preguntas, y no de un espíritu aislado controlando una verdad inerte. El fuego no es un invento sino un descubrimiento, y para el caso de su nacimiento en el hombre es necesaria la fricción continua: nos referimos a la voluntad. Esta consideración ética y reflexiva en Platón nos permite discernir quién es pensador y quién no lo es (o más bien qué es pensar -como *amor a la sabiduría*- y qué no lo es), pues dicha reflexión establece a partir de la corrupción de Dionisio, tirano que pagó clases privadas a algunos filósofos, cuyos pensamientos los exponía con vanagloria ante el pueblo que tiranizaba, haciéndolos pasar por fruto de su propio entendimiento. No es esta verdad absolutista, ciega, egocéntrica, a la que queremos referirnos.

⁸ El método es el camino. Hay que aclarar que Descartes reconoce que el suyo no es *el* método sino *su* método.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

En el *Tao Te Ching*, Lao-Tsé (2012) habla de una “luz que no deslumbra” (p. 259) en el sabio. Nos queremos, pues, referir con esta luz, a todo instante en el que la voluntad en tanto fricción marca una progresión de la consciencia que emerge ante la distracción hacia su concentración, por una necesidad ética y reflexiva. Tenemos por costumbre proyectarnos hacia un futuro o un pasado como deseo aislado (distracción), cuando en realidad creemos necesario proyectar las temporalidades posibles hacia el presente (“darse cuenta”⁹).

⁹ A falta de un término adecuado en español (en inglés tenemos la bella palabra *awareness*), con este término queremos plantear la consciencia en su acción concreta, es decir, como aprehensión por parte del sujeto, del objeto, pero a la vez como (re)conocimiento del sujeto de sí mismo en su acto de conocerlo.

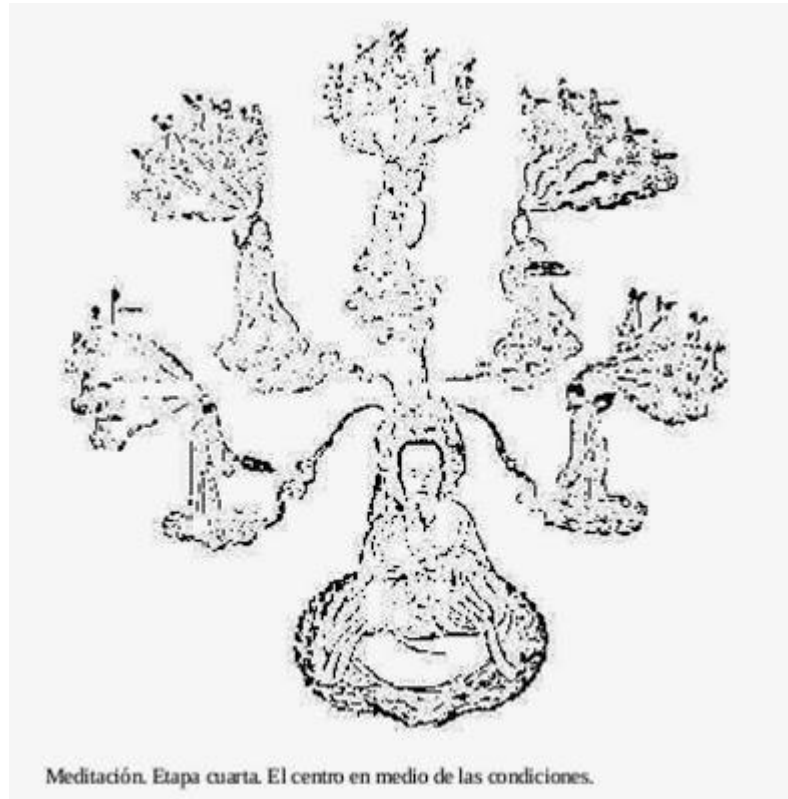


Figura 5. *El centro en medio de las condiciones.* (2009)

Jung, C. & Wilhelm, R. En: *El secreto de la Flor de Oro.*

El poeta William Blake (2002) dice en uno de sus proverbios: “El que desea pero no actúa, cría podredumbre”. En nuestros días, la vía de la satisfacción del deseo por medio de la cultura del *entertainment*, lleva la mente a la aridez, el cuerpo a la abulia, y ambos a una

separación antagónica. Esta podredumbre es un existir como si no se existiera: nos referimos a la inconsciencia. En contraposición a esto, se hace necesario reflexionar sobre una educación en la que deseo y acción, mente y cuerpo, esencia y existencia, dejen de constituir una dicotomía antagónica. Retomamos nuevamente la voz de las *Meditaciones metafísicas*:

De suerte que la luz natural nos hace ver con claridad que conservación y creación difieren sólo de nuestra manera de pensar, pero no realmente. Así, pues, sólo hace falta aquí que me consulte a mí mismo, para saber si poseo algún poder en cuya virtud yo, que existo ahora, exista también dentro de un instante (...) si un tal poder residiera en mí, yo debería por lo menos pensarlo y ser consciente de él; pues bien, no es así, y de este modo sé con evidencia que dependo de algún ser diferente de mí. (P. 42).

Esta unidad entre creación y conservación con la cual Descartes “garantiza”¹⁰ la existencia de Dios, extraída del ámbito metafísico al fenomenológico, trae a nosotros la necesidad de una existencia tendiente a la plenitud: consciente de sí en la medida del acto creador (de camino al objeto) y consciente del acto creador en la medida de sí (de vuelta al sujeto). La creatividad depende en efecto de un ser diferente de mí: depende inicialmente de mi propia capacidad perceptiva e imaginativa, pero rumbo al no ser. Esto nos recuerda el conjuro poético de Rimbaud (2010): “yo es otro”.

¹⁰ Como criticaría la filosofía analítica. En su lugar, desde la fenomenología, diríamos mejor que está recorriendo en el lenguaje emplazado (término de Merleau-Ponty) en *Dios* ciertos aspectos de la humanidad, a saber, los de su vocación unitiva con el universo que lo excede.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

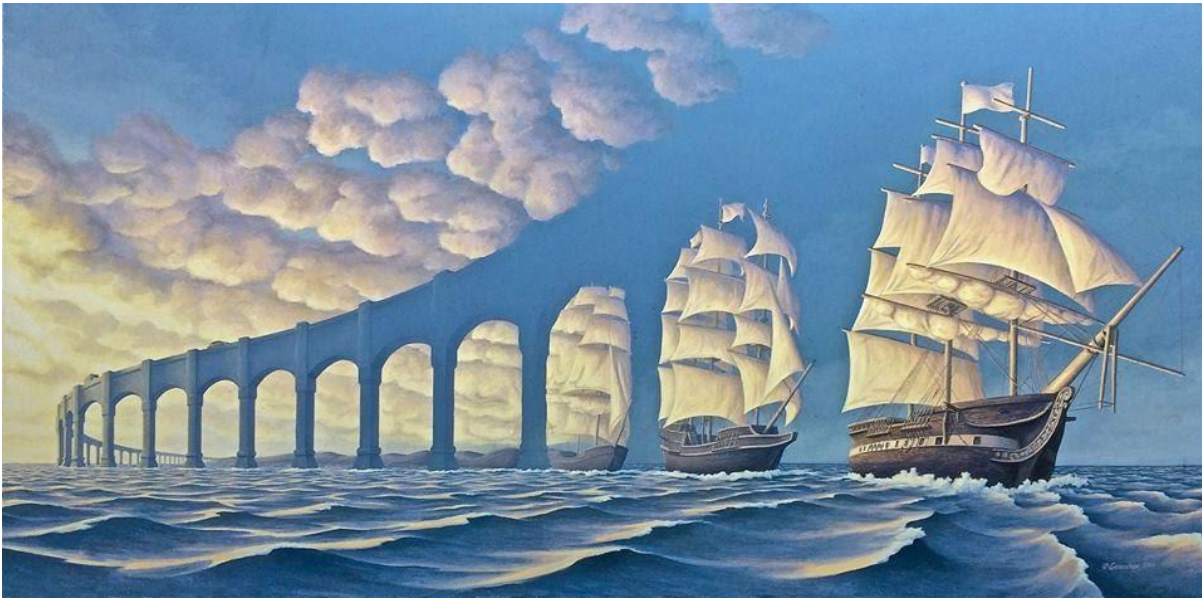


Figura 6. *El sol zarpa.* (2003). Rob Gonsalves.

Si tal como hemos conjurado los términos, la creatividad es propia de la vida como conservación-proyección, si el acto creativo es inicial y fundamentalmente búsqueda de el/lo otro posible (potencial para la reflexión pedagógica), el quehacer del maestro encuentra, para efectos del presente estudio, su bisagra ética en el planteamiento que sobre la fe en las potencialidades del otro hace el pensador humanista Erich Fromm (2007) en *El arte de amar*:



Facultad de Educación

La presencia de dicha fe es lo que determina la diferencia entre educación y manipulación. Educación significa ayudar al niño a realizar sus potencialidades. (La raíz de la palabra educación es e-ducere, literalmente, conducir desde, o extraer algo que existía potencialmente). Lo contrario de la educación es la manipulación, que se basa en la ausencia de fe, del desarrollo de las potencialidades y en la convicción de que un niño será como corresponde sólo si los adultos le inculcan lo que es deseable y suprimen lo que parece indeseable. No hay necesidad de tener fe en el robot, puesto que tampoco hay vida en él. (P. 94).

Esta fe en las potencialidades del otro no es posible si no se ha dado también, e inicialmente, en nosotros mismos desde la formación. Esta fe se integra, pues, con el horizonte de lo que desde ahora llamaremos *Vida en tanto proyecto*¹¹, cuyas características son:

- Ser siempre provisional (puesto que la vida es un estar en medio del camino, hacia el otro).
- Convivir constantemente con los problemas y las preguntas.
- Tender a unir lo disperso (va de la distracción hacia la concentración) desde el acto creador, necesario para el adecuado crecimiento del espíritu, de vuelta a sí mismo.

¹¹ Prescindimos del término *Proyecto de vida*, desde el cual no es posible pensar su desbordamiento.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Al tratarse de ver la vida de manera provisional, como profesores evitamos caer en la arrogancia, o en vanas pretensiones. No somos dueños de la luz, ni queremos deslumbrar con una falsa luz (que no es conocimiento en estado *puro*, en toda su potencialidad, pues tiene un disfraz narcisista) y de ese modo podemos trabajar en dejarnos sorprender, en ver más allá. Muchas veces, cuando se es un practicante novato o un profesor poco experimentado, hay un apego excesivo a que la clase se materialice de un modo completamente fiel a la planeación y a la expectativa, y tal vez esto se torna luego en una obsesión por controlar, una ansiedad que quiere devorar al otro, quien tiene algo para expresar, que tiene su propia luz, de quien podemos aprender, no porque sea otro dueño de la luz, sino porque puede proyectar, puede apuntar a algo que va más allá, es decir, a su vez, puede zarpar hacia un “yo soy otro”.



Figura 7. *El Papa*. Tarot de Marsella. (Anónimo). Restauración hecha por: Camoin & Jodorowsky (1997).

Al convivir constantemente con los problemas y las preguntas, el maestro está en una infinita relación de aprender y desaprender. En la imagen anterior, *El Papa* no está en una relación de fijación con sus posibles estudiantes, relación ésta que resultaría vertical; por el



Facultad de Educación

contrario, está mirando más allá, con una de sus manos en el corazón y la otra en su cetro que apunta hacia arriba, sostenido por una mano en un guante celeste. El Arcano siguiente, al que estaría mirando según el orden del Tarot de Marsella, sería *El Enamorado*. De este modo, trasponiendo esta breve semiosis, resulta importante aclarar que convivir constantemente con los problemas y las preguntas no es tanto una consideración ética de complicar innecesariamente la existencia y la vida *práctica* haciéndola entrar en laberintos racionales, sino que es un acto de amar la vida en la sabiduría y amar la sabiduría en la vida. El maestro sabe que sólo puede enseñar desde el amor. Tal vez sea amar lo que debemos aprender realmente, cada vez. Ese acto de amor tiende a unir lo disperso, a ver la unidad en lo heterogéneo, a concentrar la energía dispersa.

La *Vida en tanto proyecto* queda, pues, establecida como una consideración ética y reflexiva en cuanto a la formación. No podríamos simplemente exigir a nuestros estudiantes que asuman determinados valores o consignas frente a la vida, puesto que de esto no se trata la enseñanza. Más sensato resulta, de acuerdo con Bárcena y Mèlich (2000), la postura de “hazlo conmigo”, en lugar de “haz como yo”. Es una invitación a amar el conocimiento, no en sí mismo, sino en la medida en que nos ayuda a transformar incesantemente nuestra experiencia de la vida.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Volviendo sobre el asunto de la consciencia, el artículo definido podría llevarnos a pensar que se trata de un ente universal al que se sustrae el sujeto cuando “alcanza la iluminación”, un estado al que ha llegado para inmortalizarse y quedarse allí; un *algo*, que no sabía, que ha de llegar a saberlo y que, una vez sabido, logra un reposo absoluto. Esta idea no atenta sólo contra la realidad fenoménica de nuestra finitud, sino que resulta pobre para efectos de la práctica pedagógica, pues el maestro se vería reducido a ser el portador de una pretenciosa verdad, y los estudiantes (alumnos) a ser, por ciega ley, sus posibles receptores. Para esta aclaración conceptual, nos presta su voz el filósofo estadounidense William James (1904), en su breve ensayo *Does consciousness exist?*

Lo que quiero decir es simplemente negar que la palabra (consciencia) representa una entidad, e insistir más enfáticamente en que representa una función (...) hay una función en la experiencia que los pensamientos desempeñan, y para la cual la representación de dicha cualidad del ser es invocada. Esa función es conocer. La *consciencia* se supone que explica necesariamente el hecho de que las cosas no sólo son, sino que se reportan, son conocidas¹². (§3).

¿Por qué no hablar, para efectos de la reflexión pedagógica, de metacognición, en lugar de consciencia? Porque desde las raíces epistemológicas del “cómo sabemos que sabemos”, para la Psicología y la Lingüística cognitivas no se explicita esa necesidad ética del “darse cuenta” tras la búsqueda del otro, fundamental para la reflexión pedagógica. A partir de la

¹² La traducción es nuestra.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

consciencia, la vida puede observarse en su desbordamiento, más allá de enmarcarla en una operatividad intelectual. Y sin embargo, la *Vida en tanto proyecto* implica en cierta medida la vida como abstracción, y es aquí donde hay que rendir nuevamente cuentas formales, de *lo que se piensa hacer...* ¿y es que hay que hacer *algo con* la vida?, ¿ésta está ya delimitada, y nosotros *bien separados* de ella, como para poder determinar en ella algo? Caemos, pues, en el peligro de no llegar a referirnos sinceramente a la vida, de que verla en tanto proyecto sea desde su inicio un fracaso, un estancamiento aporético en la *inutilidad* de la teoría. Como posibilidad *a priori* no negamos una temerosa visión en la que llegaría a serlo, como en efecto podría en algún momento *hacerse algo con la vida, determinar en ella algo*, o vernos *bien separados de ella*. Y es que si no aceptáramos esta posibilidad caeríamos en el empecinamiento, en una máscara utilitaria disfrazada de razón que no estaría lejos de pretender ser la *respuesta* al *estímulo* de las consignas de la sociedad neoliberal reflejadas en el academicismo desde el cual hay que demostrar, *sin lugar a dudas*, unas competencias. Este tipo de empecinamiento (el de ocultar toda posibilidad de error o de fracaso) da lugar en la escuela a una valoración unívoca del pensar y del hacer del ser humano en correspondencia exclusiva (pero soterrada) con los valores del mercado. Desde la reflexión pedagógica Bárcena y Mèlich (2000)¹³ afirman:

¹³ El apartado se llama *El aprendizaje como decepción: la interpretación de los signos*.



Facultad de Educación

Nuestras modernas sociedades valoran extremadamente el éxito. Éste se suele asociar a una ganancia. Tiene éxito quien sale ganando algo en una pugna. Hoy se trata de una pugna que se define en términos de competitividad (...) Pero los jóvenes no lo tienen fácil, porque actualmente se tienen que enfrentar con *la experiencia de la contingencia* en un mundo complejo, plural y fragmentado, sin puntos de referencia claros y distintos. (P. 173).

Habría que pensar (en lugar de temer), por lo tanto, de una manera más amplia, que permita el rítmico movimiento de lo posible, la refracción prismática de lo *claro y distinto* (aún en la paradoja), que nuestro estudio no se estanque ni se agote en un sí o un no¹⁴, sino que pueda desenvolverse desde la fuerza dialéctica, sin que esto implique necesariamente el sacrificio del sentido en un laberinto sin salida¹⁵. En el ensayo de William James no se responde con un sí o un no a la pregunta por la existencia de la consciencia. Una vez más este filósofo, fiel a su genio, sugiere, en lugar de intentar persuadir en una suerte de encierro categórico de la realidad. Empieza hablando de la consciencia y termina a orillas de la respiración, de la exhalación divina. En *El arco y la lira* Octavio Paz (1994) apunta a algo muy similar: “Pensar es respirar. Retener el aliento, retener la circulación de la idea: hacer el vacío para

¹⁴ Como la vida, el lenguaje no sólo afirma o niega, sino que entre el sí y el no están las suspensiones de la interrogación y la duda, el tiempo que no es efectivo sino condicional, el claroscuro de la imagen y lo onírico, la paradoja, la fragmentariedad del lenguaje y de la condición humana como tal.

¹⁵ En inglés existe el vocablo *labyrinth* para designar el laberinto intrincado en el que lo más probable es perdernos. Pero también existe el vocablo *maze* que designa aquel laberinto circular que tiene una sola entrada y nos lleva al centro para luego salir por el mismo y único camino. Quisiéramos mejor un lenguaje que fluyera en este sentido.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

que aflore el ser. Pensar es respirar porque pensamiento y vida no son universos separados, sino vasos comunicantes: esto es aquello” (P. 105).

Es por esto que si procuramos no aislar la vida de *todo* aquello que la constituye, nos es imposible dentro de este tejido hacer afirmaciones categóricas que violenten el lenguaje en relación con los demás elementos de la realidad; nos es imposible seguir un lenguaje demasiado desprovisto de ritmo respiratorio, anquilosado en una uniformidad que censura con escándalo la libre intertextualidad tejida desde las inquietudes existenciales particulares del sujeto; ...seguir un mismo gesto empresarial, bajo un esquema unívoco de escritura. No podemos aceptar que la vida se reduzca a esa *estilística* de inserción y permanencia en la cultura de las demandas del consumismo y de la mercantilización de la vida, que en el academicismo se traduce en esquemas de los que el estudioso desprovisto de valentía adolece, acepta sin más, sin la posibilidad de establecer un vínculo para sí real, vital, con el lenguaje.

Siempre fragmentaria, nuestra presente condición humana se comunica con la esencia de las cosas de un modo que, aunque sea esencialmente *claro y distinto*, no disuelve por ello de una vez y para siempre nuestra existencia en dicha esencialidad. La verdad no es un punto de llegada y reposo que petrificaría la visión, sino que está ligada al movimiento. La verdad no existe como dureza aislada de la experiencia, pues las ideas llegan necesariamente para



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

ayudar a tejer la existencia, es decir, no llegan como consignas, sino que hacen parte de un incesante diálogo entre la esencia y la existencia, de modo que la verdad no puede escindirse de su necesidad para la temporalidad finita de nuestra condición.

Lo necesario nos interna en el terreno de la ética, entendida como la reflexión de nuestras acciones, de las formas que va tomando nuestra existencia, exploradas en el acto consciente. No se trata aquí de una ética del deber-ser, de las jurisdicciones que la cultura como exterioridad impone. Se trata más bien, internamente, de una ética acentual. El poeta chileno Vicente Huidobro (2003), con ese carácter afilado que no podemos dejar de mencionar, dice en uno de sus manifiestos: “ninguna elevación falsa; sólo la verdad que es orgánica”. (P. 1363). Nos referimos, entonces, en lugar de la consigna¹⁶ de la ley ejercida como exterioridad, a las asimilaciones individuales de la cultura como esencia en movimiento, es decir, haciéndose en la existencia. Ya mencionamos una de las grandes obras iniciadoras de este camino en el pensamiento occidental moderno, las *Meditaciones metafísicas*. Precisamente el valor de esta obra no radica en que pueda darnos verdades petrificadas (como lo han hecho las interpretaciones cosificadoras del quehacer filosófico), sino en que nos muestra un pensador explorando las ideas *aceptadas* inconscientemente, para modificarlas en el acto consciente. Huidobro diría al respecto de esta *luz natural* que “El

¹⁶ En el capítulo *Postulados de la lingüística* del libro *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, critican Deleuze y Guattari: “El maestro no enseña. Da consignas, órdenes”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

poeta hace algo más que decir la verdad; crea realidades dueñas de una verdad: las de su propia existencia”. Sentimos nuevamente los ecos de las relaciones entre creación y conservación, entre la esencia y la existencia a través de la consciencia, movimiento dialógico entre mente y cuerpo, heterogeneidad fragmentaria y a la vez plena, fractal, que encontramos en la posible vitalidad de las ideas. En palabras del fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty (2010):

La idea musical, la idea literaria, la dialéctica del amor, y también las articulaciones de la luz, los modos de exhibición del sonido y del tacto, nos hablan, tienen su lógica, su coherencia, sus puntos de encuentro, sus concordancias, y aquí también las apariencias son el disfraz de *fuerzas* y de *leyes* desconocidas. Simplemente es como si el secreto en que ellas están, y del que las saca la expresión literaria, fuera su propio modo de existencia; esas verdades no están solamente ocultas como una realidad física que no supimos descubrir, como un invisible de hecho que algún día podremos ver cara a cara, y que otros, mejor ubicados podrían ver ahora mismo si la pantalla que las enmascara fuese quitada. Aquí, por lo contrario, no hay visión sin pantalla: las ideas de las que hablamos no serían mejor conocidas por nosotros si no tuviéramos cuerpo ni sensibilidad (...) *como ideas*, sólo pueden sernos dadas en una experiencia carnal. (P. 135).

En el lenguaje del filósofo francés la carne no es la materia, sino cierto anonimato que yo tengo con respecto de mí mismo (punto de partida para la dirección hacia el otro). En ese conocer al otro, Merleau-Ponty caracteriza la consciencia, siempre fragmentaria, en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

términos de una doble acción, la del vidente y lo visible (en el lenguaje de William James, ser y ser conocido).

Basados en esta caracterización, podemos decir que el otro no es ese que está totalmente fuera de nosotros mismos, sino más bien resaltar el hecho socrático de que nada sabemos y que necesitamos conocernos a nosotros mismos. Quien es maestro lo ha logrado precisamente porque no abandona ese carácter formativo, no baja la guardia ante la posibilidad de aprender y de amar. El sabio no nace, como diría Lao Tsé (2012), del saber mucho, sino de (diríamos nosotros) la experiencia: somos como laboratorios donde ocurren errores y aciertos, y desde allí podemos intentar ser conscientes de todo cuanto ocurre, y entonces crear-nos y ver la *Vida en tanto proyecto*, ser videntes y visibles: esta es la pantalla, no como pugna entre la esencia y la apariencia (entre el que se refleja y lo reflejado), sino esta última como posibilidad de que se desenvuelva dicha esencia en diferentes marcos de referencia que ayuden a emerger la riqueza de las significaciones del universo en potencia que hay en cada ser humano.

¡Pero qué fácil es olvidar todo esto!, y caer en la consciencia distraída, en la “zona de comfort”, en la rutina, en el anquilosamiento de las ideas, en un trabajo que pierde sentido para nosotros mismos y para nuestros estudiantes. Tendríamos que intentar de manera incesante ese despertar de la consciencia, ese esfuerzo que exige una doble concentración, y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

en el que vamos más allá de todo lo que creemos entender (que realmente es muy poco). En este sentido, la imagen de maestro nos atrae, no como la de aquél aburrido que tiene la razón siempre y para todo, sino como aquél en quien la consciencia se desenvuelve como una incesante aventura del pensamiento y de la acción y que, sencillamente, extiende y a la vez acepta (como vidente y visible) la invitación a que la vida entre al aula a establecer los más heterogéneos vínculos en torno al despertar de cada uno.

Sabemos que no es fácil actuar de conformidad con estas consideraciones. Pero la arrogancia o la indiferencia (la abulia) no son opciones contempladas dentro del ser de maestro. Si el acto consciente no tuviera ese carácter dual que mencionamos, caeríamos en un lenguaje inmanentista, narcisista, aprisionado en la arrogancia o en la pretensión, tautológico, e incluso redundante; lenguaje que desde la crítica de la filosofía analítica, adolecería de la falacia lógica de circularidad que tanto se ha intentado atribuir a Descartes, por parte de quienes lo hacen curiosamente el responsable del subjetivismo o abuso de subjetividad¹⁷. En nuestro caso, para evitar esa peligrosa circularidad (legítima en el ámbito más “personal” o “subjetivo”) diremos se trata más bien de una espiralidad, de un camino de interiorización.

Nos presta nuevamente su voz Maurice Merleau Ponty:

¹⁷ En *Caminos de Bosque*, Martin Heidegger (1995) afirma que el subjetivismo siempre aparece allí donde hay subjetividad, como exacerbación de un quehacer autorepresentador que “garantiza” -crítica- al sujeto en tanto tal.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

(...) así como no basta, que para que yo vea, que mi mirada sea visible para x, es necesario que esta sea visible para sí misma, por una suerte de torsión, de retorno o de fenómeno especular que es dado por el solo hecho de haber nacido, así también, si mis palabras tienen un sentido, no es porque ellas ofrezcan la organización sistemática que develará el lingüista; es porque tal organización, igual que la mirada, se refiere a sí misma: la Palabra operante es la región oscura de donde viene la luz instituida, como el silencioso reflejarse del cuerpo sobre sí mismo es lo que llamamos luz natural. (P. 138)

En *El maestro ignorante* se expresa con carácter central y radical la tesis de que el *maestro explicador* es un maestro *atontador*, pues al explicar, priva al estudiante de elaborar sus propios pensamientos. De lo expuesto hasta aquí podría inferirse un acuerdo con esta concepción, una necesidad del maestro de batirse en retirada ante cualquier consigna, ante cualquier verdad dada. Sin embargo, ante la posibilidad de ver la explicación como algo inherente al lenguaje mismo, se haría tal vez imposible esta retirada. Tendríamos que cuestionarnos también si acaso la explicación anula radicalmente todo pensamiento en el estudiante, si esto no será una inversión del sutil prejuicio, de la incertidumbre *atontada* (o poca fe) de ese tal maestro con respecto al aprendizaje de su estudiante.

Se puede explicar atontadoramente si la explicación está dentro del lenguaje jerárquico enmascarado de Jacques Rancière. Pero desde un punto de vista fenomenológico explicar es



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

explicarnos, presentarnos ante el otro. Es nuestra relación con los fenómenos a los que invitamos, a los actos de consciencia puestos en determinados lugares, a una consubstanciación más que a una pretensión de encuadrar en una consigna al otro. Ese explicarnos está presente a lo largo de este trabajo, razón por la cual hablamos de una lógica espiral del mismo, y no de una linealidad.

El lenguaje de muchos filósofos del siglo XX respondió a la necesidad de salirse de los moldes de la epistemología salpicada de objetivismo, en la que el sujeto *lanza* su conocimiento para *pescar* el objeto. En los discursos académicos hegemónicos todavía persiste esta razón instrumental, a pesar del esfuerzo de deconstruccionistas, existencialistas, fenomenólogos, entre otros. Este aislamiento entre sujeto y objeto ha sido puesto en tela de juicio por Heidegger (1977), para quien el sujeto y el objeto *parten* juntos. En *La ciencia de la mente*, el budista e historiador de la ciencia B. Allan Wallace (2009) atribuye la razón instrumental a un prejuicio advenedizo en el devenir de la ciencia que ha afectado su evolución negativamente, y que llama materialismo científico. Es interesante ver cómo en su obra se desarrolla a partir de la ciencia oriental (que va más hacia *el interior*) y la ciencia occidental (más *exterior*) un punto de vista crítico donde sujeto y objeto se implican



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

mutuamente en el desarrollo genuino¹⁸ de la ciencia y la espiritualidad. En Merleau-Ponty vemos la necesidad de un diálogo, no agotable en *una* razón, entre la mente y lo sensorial, entre la sensibilidad y la idea, entre la esencia y la existencia. Esa experiencia carnal que enuncia su lengua es, más que la consigna de una ética del deber-ser (derivada pobremente de la razón instrumental), parte constitutiva de una ética acentual: habla de las ideas *mejor conocidas*.

El centro del planteamiento de una ética para concebir la *Vida en tanto proyecto* no es la instrucción en el deber ser, en lo cívico, en lo jurídico, en el moralismo neoliberal que ha llevado no pocas veces a la educación (o más bien alienación) contemporánea a la decadencia de exacerbadas y absurdas exigencias, huecas, ilusorias, en las que se ahoga nuestra sociedad en la ausencia de sentido. Este centro es visión, no imperativo, luz que se refracta en lo infinito posible. No obstante, sobre este infinito se funda la condición finita del ser humano, que no logra emanciparse totalmente de la moral y la cultura particulares de las cuales emerge. De modo que vuelve a nosotros el problema teleológico, la singularidad de *lo que se piensa hacer*. Pero ahora reconocemos que no se trata de una singularidad determinista, sino de una reflexión sobre nuestro papel docente en tanto *experiencia carnal*

¹⁸ Palabra que proviene de *genus*, y significa linaje. Si hablamos de un linaje científico, observamos que grandes hombres de ciencia como Pascal, Descartes, Newton, Tesla, Einstein, no eran ajenos a la espiritualidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

de nuestras ideas. Merleau-Ponty habla de una torsión o fenómeno especular. Como hemos planteado, aquí el sujeto no es un ente separado del objeto y que lanza su *caña* para atraparlo (razón instrumental), sino que es parte y es partícipe de una realidad que es como el túnel de reflejos que trazan dos espejos enfrentados.

Por esta suerte de torsión, en el quehacer del maestro *explicar* se vuelve *explicarnos*, no como descarnar la intimidad de nuestras experiencias e ideas y exponerlas anecdóticamente; no como el dar respuesta a la intención de cada uno de nuestros movimientos. En lugar de esto, es importante subrayar que el conocimiento en nosotros no es *el* conocimiento; son más bien fragmentos que el tiempo ha tallado en nosotros. En este sentido ha acertado el currículo en la inferencia de todo sesgo derivado de una determinada selección del contenido. Ese *qué* no es sólo un contenido como objeto aislado, sino que se entrelaza con nuestra existencia concreta a través de una consciencia que se enfoca y se desenfoca, que es, en consecuencia, (de)limitada.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

1.8. Metodología

El hombre tiene la nostalgia de una medida perdida.

José Lezama Lima.

En arte, la potencia del creador nos interesa más que la del observador, y además, la primera encierra en sí misma y en más alto grado a la segunda.

Vicente Huidobro.

Los planteamientos teóricos que hemos hecho hasta ahora configuran, aun cuando desde ellos se busque la apertura, una circularidad sobre la cual tendríamos que hacer una elección y salir, para seguir avanzando en nuestra reflexión. Más que tratarse de planteamientos positivos, se trata de una necesidad de despojarnos de -y abrirnos paso ante- aquellas formas de conocimiento que sentimos ajenas a nuestra vida. Lo cual no significa que esta circularidad, este *explicarnos*, no haya sido necesario, puesto que

El hombre no puede pretender el autoconocimiento y la autocomprensión mediante el acceso directo a su conciencia, ya que está recorrido de significaciones distintas de la suya propia. Somos seres pensantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Pero en cuanto tales, como seres dotados de mente, somos un *cogito* descentrado, disperso y sumamente falible. Para lograr la comprensión de sí, debemos dar un rodeo reflexivo (...) aprender el arte de descifrar las significaciones indirectas, el arte mismo de la hermenéutica. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 99-100)

No hemos mostrado tanto la necesidad de *hacer algo con la vida* (puesto que es en gran medida, inasible), como de mostrar brevemente lo que algunas concepciones del pensamiento occidental han *hecho de ella* en cierto modo desde lo ontológico y lo epistemológico. Hay, desde esta fenomenología incipiente, un aspecto negativo de la teoría, consistente en no erigir verdades que lleguen a petrificarse, sino de, a través de ellas, romper el círculo y continuar la espiral sin que se apague la lámpara, sostenernos en el ritmo y en la voluntad y fricción de nuestro pensar como consideración ética y reflexiva, aunque la vida siga desbordándonos. Quisiéramos pues, tras haber subido por la escalera, derribarla (seguir buscando el entendimiento), como lo plantea Wittgenstein al final de su *Tractatus*.

Como reverso de ese *ser* se asoma, tras sus despojos, una renovada necesidad del *ser conocido*, que en este caso tiene como centro nuestra relación experiencial con la educación. Desde este ámbito nos encontramos también en medio de una concepción de carácter dual,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

observada por Bárcena y Mèlich (2000) cuando establecen que “la educación se inscribe entre el *deseo de narrar*, y la *narración del deseo*”.

El abordaje teórico que hemos establecido hace parte de nuestro *deseo de narrar* en tanto reconocimiento de nuestro derecho a la *narración del deseo* como forma legítima de conocimiento, siendo este deseo para la *Vida en tanto proyecto*, siguiendo a Ricoeur (2000) en lo que llama la *cualidad pre-narrativa de la experiencia humana*, aquello gracias a lo cual “(...) tenemos derecho a hablar de la vida como una historia en estado naciente, y por lo tanto, de la vida como una actividad y una pasión en busca de relato”. Así, el *deseo de narrar* no es un deseo en sí mismo, vano, caprichoso, sino que se relaciona con el hecho de que “no hay consciencia sin memoria, no hay continuidad de un estado sin añadir, al sentimiento presente, el recuerdo de los momentos pasados”. De modo que el “carácter dialógico e interactivo de la narrativa se ancla, también, en la complejidad de otros discursos, expresando una intertextualidad que nos remite a el mundo sociocultural de la producción de los hechos narrados” (Lopes et al., 2007). Las narrativas biográficas llegan a nosotros tras la deconstrucción teórica, desde la que establecemos nuestro *derecho a narrar* como forma válida de conocimiento; llegan como metodología y a la vez objeto de estudio, carácter dual que se corresponde con ese *visible* o *ser conocido* que no se separa violentamente del *ser* o *vidente*, pues si predomina lo primero sobre lo segundo, caemos en un árido objetivismo, y si



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

se da en sentido inverso, no trascendemos la anécdota y caemos en el subjetivismo, sin posibilidad alguna de abstracción.

Las narrativas biográficas son, más que un enfoque de investigación, una posibilidad de tejer reflexiones. En *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*, Paul Ricoeur (2000) se refiere a la complejidad propia de las narrativas al decir que la trama “(...) es el acto de «ensamblar» -de com-poner- esos ingredientes de la acción humana que, en la experiencia diaria, resultan heterogéneos y discordantes. De ese carácter inteligible de la trama se deduce que la capacidad para seguir la historia es una forma muy elaborada de *comprensión*” (P. 192).

Adoptaremos como método la fenomenología, cuya finalidad será aportar los elementos para la construcción de la trama. Será el recorrido de algo de lo ocurrido en la experiencia de nuestras prácticas a través del recuerdo. Bárcena y Mèlich (2000) nos dicen que “el educador que actúa no sabe lo que hace hasta que esa acción ha finalizado y puede construir un relato o narración, a través de una especie de recuerdo reflexivo”. (P. 91).

Pero, como explica Ricoeur en el texto anteriormente mencionado, no podemos quedarnos dando vueltas en círculos, como lo haría la fenomenología si ésta no aspirara en lo absoluto a ir más allá de la descripción del fenómeno, para tender a la búsqueda de sentido. Es así como



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

la fenomenología del siglo XX se ha hecho hermenéutica, han ido de la mano en la medida en que la segunda ha bebido de la primera y la ha complementado. Por lo tanto, el método es propiamente fenomenológico-hermenéutico.

El apartado sobre la narración de Bárcena y Mèlich (2000) -que es toda una apología al pensamiento de Ricoeur-- nos permite enlazar lo enunciado con las narrativas, al decirse allí que “La teoría narrativa puede ponerse en una doble relación con el ser humano. En primer lugar, con la constitución del *tiempo humano*, y en segundo término, en relación con su aportación a la *constitución de sí*” (p. 119). En el *tiempo humano* estará, pues, el quehacer del método, y en la *constitución de sí*, su aporte a nuestra formación como maestros, en los *hallazgos*.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

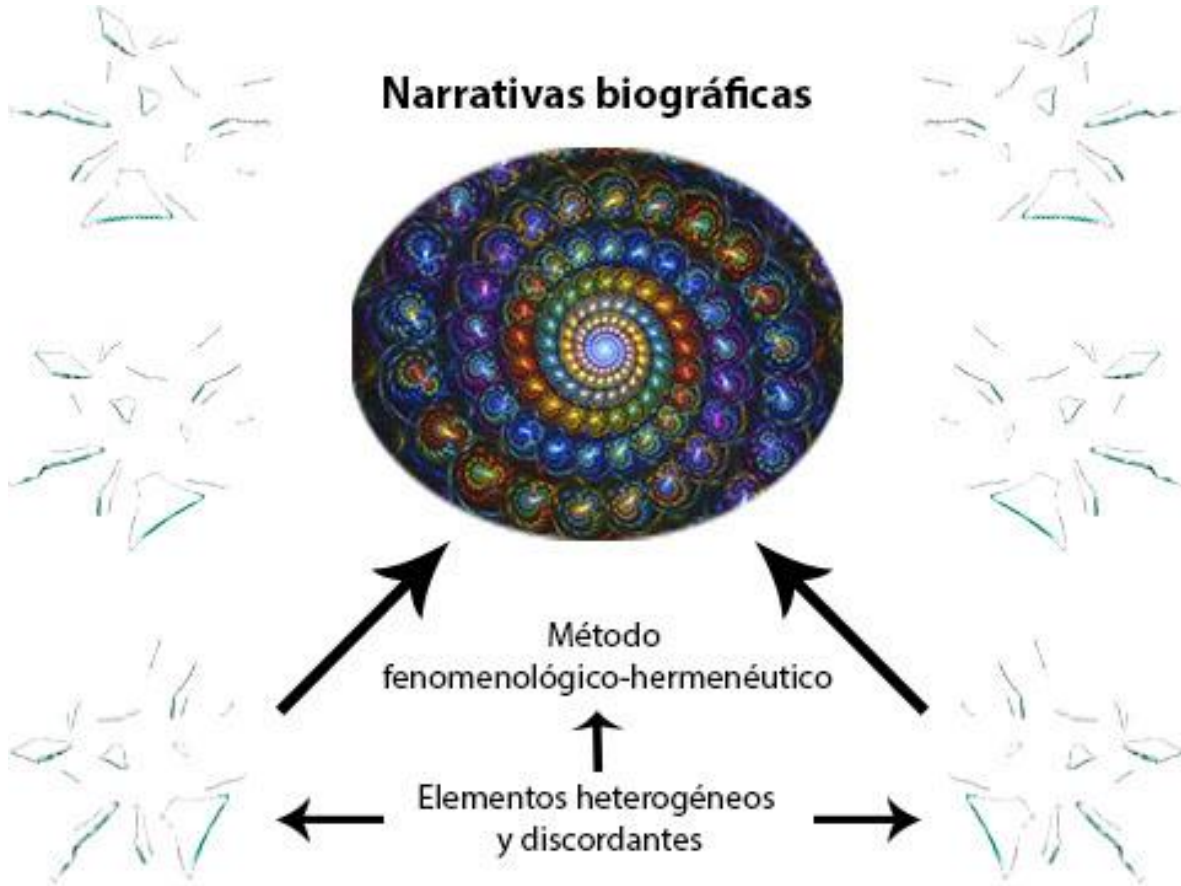


Figura 8. Síntesis Metodología (2016). Creada por Adriana y Esteban para ilustrar la metodología del Proyecto de Investigación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Capítulo II. El Sol Zarpa: actividad y pasión en busca de relato

*La palabra del filósofo permanecerá en silencio y entonces será el poeta el que tome la
palabra.*

Joan-Carles Mèlich

*Al narrar el “otro” la historia de la vida de uno pueden adquirir sentido la existencia tanto
del narrador como del personaje de la narración.*

Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich

*Las ideas no han de ser estáticas sino estéticas... Así, puede decirse que nos entregamos a la
posibilidad natural de la idea de nacer y luego desaparecer.*

2.1. Sol de Oriente

Estábamos sumergidos en una singular dualidad. Por un lado, desde la Universidad, había tensiones, no propias del pensamiento sino de las emociones. Nos sentíamos acallados, sin derecho a tener una *voz propia*. En algunas *de esas* clases se daba un forcejeo, una fricción sin sentido, un derroche de poder vertical donde el profesor no sabe escuchar y el estudiante no se puede expresar. Fue una época de mucho temor, de delicadas meditaciones y de buscar



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

nuestro lugar. Por otro lado, al llegar a la Institución educativa Sol de Oriente, mientras íbamos conversando antes de llegar a la oficina de Paula Martínez, nuestra maestra cooperadora, nos preguntamos qué íbamos a hacer. Sólo íbamos con nuestra pasión por el arte y la literatura, sin ningún conocimiento pedagógico que inflara nuestra “autoridad” de maestros... Emerge en nuestra ayuda una voz poética: *Al querer delimitar un objeto de investigación o buscarlo se nos presenta la multiplicidad. El sentido transitando de un lugar a otro como el ave que buscamos en el centro del lago, afuera de la institución, y huyó de nuestra pretensión-ojo de la cámara. Si el sentido tiene esta liquidez, ¿por qué no entregarnos a esta liquidez antes que a la arrogancia de tomar la realidad y congelarla en una sola pretensión? Aquí la realidad se nos presenta como una sola cosa, pero bajo la potencialidad, no de nuestras categorías de observación y de análisis, sino de la multiplicidad de perspectivas que no son inventadas por nosotros; que son, inicialmente, pararnos en diferentes puntos y dejarnos asombrar por la particularidad de la forma en que desde ellos se encarna la realidad. Por principio analógico, por principio poético, tenemos la convicción de hacer alquimia con estas perspectivas, de jugar con la multiplicidad, aunque ese dirigimos hacia ellas se nos puede presentar como ser llevados por ellas, ser*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

*atraídos por perspectivas que son efímeras. Algunas se imbrican una en otra; otras se diluyen entre sí...*¹⁹

Hicimos un acuerdo *empírico*: que el lugar y las circunstancias nos iban a dar el objeto de estudio y las reflexiones. De todos modos las anteriores prácticas no fueron fáciles, y ya para ese entonces estábamos fatigados de las formas anteriores de temer. Nos tranquilizamos. Cuando conocimos a la profesora, lo primero que nos dijo con respecto a sus estudiantes (que nos iba a confiar durante un semestre) fue que nuestro deber iba a ser hacerlos felices. Sentimos como una silenciosa, discreta alegría; nos sentimos bienvenidos. Ninguna maestra cooperadora nos había dicho hasta el momento algo tan sensato.

Pero había también un aire ominoso en el ambiente, en cierta región de nuestras emociones.

Voz onírica

... Iba por los corredores de Sol de Oriente. Una furia se localizaba en cierta esquina del colegio, que se levanta como una torre. Esa furia le tocó como otras veces, en otros lugares, una furia de represión. Esa furia se hizo intención, y entonces recitó un mantra que recorría esos corredores aledaños a la torre y bajaban por la escalera espiral. Luego bajó al

¹⁹ Fragmento de nuestro Diario de Campo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

segundo piso, en un balcón que había junto a la sala de profesores, y allí había un militar que gritaba de manera autoritaria y no se le entendía nada.

Tratando de encontrar nuestro lugar (recordando gracias a Jung que los mandalas son una forma de conocimiento de sí), compartimos con los estudiantes sonidos de campanas tibetanas. Era nuestra primera actividad con el grupo: la creación de un mandala. Esteban, estudiante que representaba en el grupo la más legítima rebeldía adolescente, rechazó el sonido de las campanas tibetanas (que calificó de una “música” que no le gustaba), y puso reggaetón en su celular. La atmósfera había logrado una gravitación tal que su música entró en un singular contrapunto con el sonido pausado y profundo de las campanas. Kira, una de las estudiantes más brillantes, estaba en casi todo el centro del salón creando su mandala. Su concentración era incomparable. Curiosamente llegó a decir: “pensé que lo que sonaba era una sola cosa extraña”. Más curioso fue que la rebeldía de Esteban se consumara y quitara su música, tal vez por verse abrumado por dicha gravitación, tal vez porque no encontró su rebeldía ningún oponente. En todo caso, terminó también envuelto en su propia creación.

Dice una voz poética: *Nos envuelve la música de los árboles. Son estos un cascabel, tocado en el filo de sus hojas por las corrientes de un viento ascendente; el ritmo verde y dorado de*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

*las hojas entrando y saliendo de la luz del sol. Los árboles danzan. Adentro, la acumulación de las ondas de las campanas son vasos comunicantes de las voces de los árboles.*²⁰



Figura 9. Mandala creado por Kira (Estudiante de undécimo grado de la I.E. Sol de Oriente. 2014).

Todos estábamos en círculo, pero cada uno (en mayor o menor grado, más en el centro o más hacia afuera, más silencioso o más conversador) en el círculo de su propia meditación, creando su mandala. Finalmente compartimos nuestras palabras en torno a nuestros mandalas, y así mismo lo hicieron cada uno de los estudiantes. Simplemente es como si todos hubiéramos formado un gran mandala, un vínculo que nos permitiría reconocernos

²⁰ Íbid.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

desde el contacto que permite la palabra, mediados por el arte y la poesía; un vínculo que continuaría en cada compartir.



Figura 10. El Color de mi Subjetividad (actividad de clase en la I.E. Sol de Oriente. 2014).

Las sombras de la ley autoritaria volvían, y nosotros con ellas, a los viejos temores. Quisimos ir hacia atrás, dejar nuestro interés por enseñar desde la poesía y el arte, y en lugar



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

de ello, trabajar con nuestros estudiantes algo que les fuera más *útil*. Le expresamos esta inquietud a Paula Martínez. Pero en lugar de adherirse a esta (im)postura, nuestra maestra cooperadora nos manifestó mucho interés en que lleváramos la poesía al aula, aún cuando nos había expresado antes que su relación con ésta era fundamentalmente personal. Así, pudimos reafirmarnos en el camino que nos había sido dado.

*Y la música eludía el silencio creado por la voz del ave/ el ave siempre escucha su música/ y duerme profundo en su propio mundo*²¹.

Antes de acceder al asombro, a la perplejidad y a la sobreabundancia de la poesía, no hay en el peso de la vida ordinaria ninguna sospecha de su existencia. Cuanto más hemos perdido el contacto con nosotros mismos, con nuestra naturaleza interior, tanto más es considerado el arte poético un mero artificio. Por extensión, la narrativa es considerada ficción, como algo aislado de e inimaginable en la experiencia concreta de nuestra vida. En el acceso a esa *ficción* creemos entender, pero lo que sucede es que nos olvidamos o huimos de nosotros mismos, nos entretenemos sin lugar a dudas. Pero con el arte poético, desde su interés originario, para el que no sirve en lo absoluto el lenguaje prosaico, muchas veces no hay ese

²¹ Extraído de una actividad de escritura colectiva llamada *Cadáver exquisito*. Su característica principal es que es una forma de escritura que desvela el *inconsciente colectivo*. Por esta razón es desconocido el nombre del estudiante que escribió este fragmento.



Facultad de Educación

entretenimiento, sino que salta a la vista el “no entendí”. Esta falta de entendimiento no se deriva tanto de unos saberes que habría que tener, sino que, por el contrario, habría que despojarnos de las formas en que creemos entender, para poder acceder a la realidad (o más bien recordarnos) como seres contemplativos.

Ese despojarnos corresponde más a la labor genuina de un maestro. Sócrates es uno de los grandes referentes de la duda que ayuda a redireccionar el espíritu al *conócete a ti mismo*. Más tarde, en la modernidad, Descartes comienza a dudar de cada uno de los sentidos, e incluso de la misma mente. A través de sofisticados métodos de contemplación, algunas tradiciones místicas orientales buscan la comprensión de la realidad, tanto la que se nos muestra desde la apariencia (que llaman *Velo de Maya*) como desde la esencia *detrás* del velo. Partiendo del necesario dudar desde diferentes perspectivas, creamos el mandala que se muestra en la siguiente página, para romper los espejos, para posibilitar en el aula la *torsión* del sujeto sobre sí mismo o el *yo es otro*. Con esto quisimos que en nuestras prácticas se dieran experiencias de aprendizaje en las cuales el lenguaje no estuviera aislado de la percepción, de la mente y de las emociones.

Así, a través de la escritura creativa, de las conversaciones, y de diversas formas de representación pasamos lentamente del “no entendí”, a la posibilidad de establecer vínculos entre el lenguaje y las experiencias concretas de los estudiantes, a establecer vínculos con



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

perspectivas que estaban en ellos mismos pero que les eran desconocidas. Al respecto recordamos con el poeta Paul Celan que “yo soy yo cuando yo soy tú”.

Pero más allá de darles la luz de un entendimiento, las actividades las hacían tanto ellos como nosotros. Sin embargo, empezamos a sentir la necesidad de salir para entrar en nosotros, no ser aves enjauladas, conocer *nuestra propia música*.

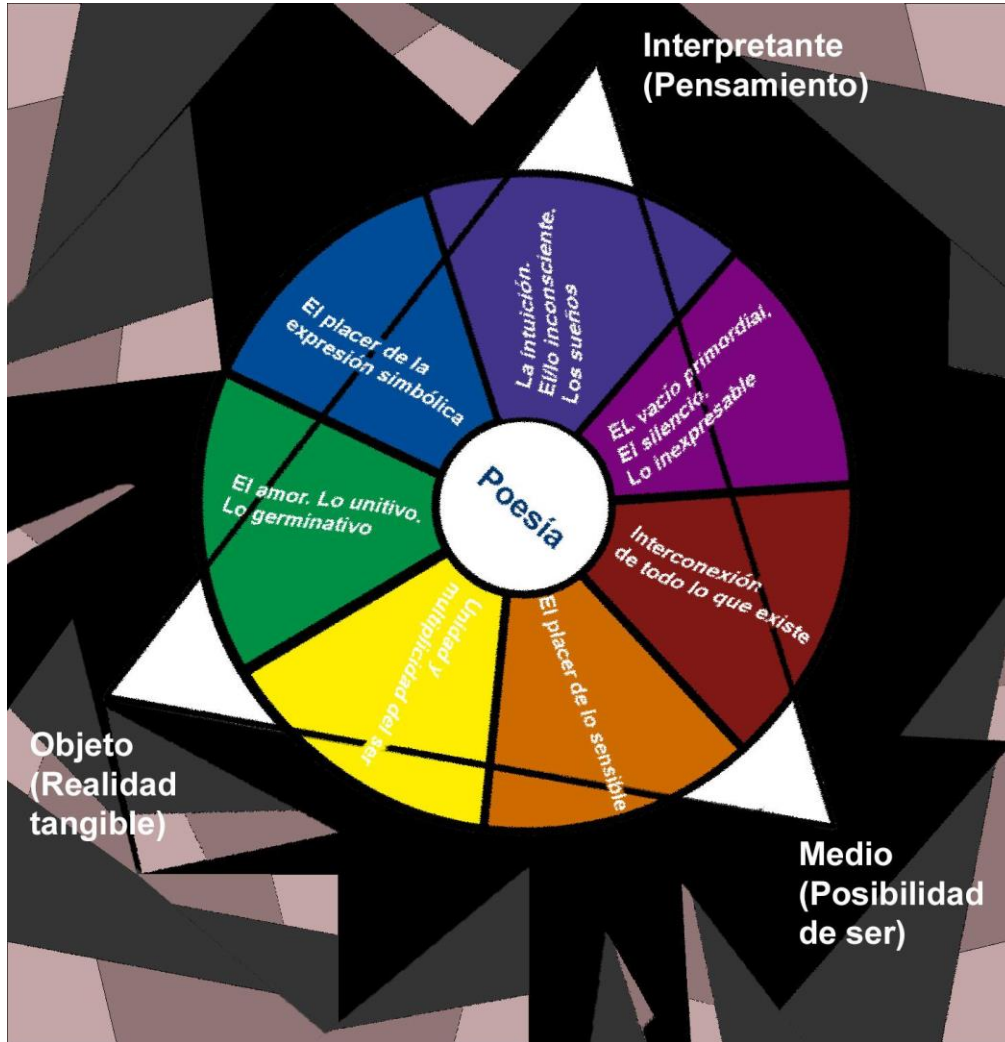


Figura 11. Mandala creado por Adriana y Esteban en el proyecto de aula de la práctica IV (2014). Creación sintética utilizada para comprender la relación existente entre en poesía, vida y pensamiento.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Voz onírica

Se veía, desde el corredor del tercer piso, a los niños corretear en el patio a la hora del descanso. Esperábamos ser atendidos en una oficina en la que estaba Álvaro Uribe ofreciendo fusiles. Yo decliné este ofrecimiento. Algunos colegas llegaban de sus clases muy aburridos, con mil quejas. Yo bajé al patio, y estando allí se trataba de una revuelta. Corría yo también de un lado a otro. Cuando caían los gases lacrimógenos usaba baldes para taparlos. Había que ser muy ágil en medio del peligro... hasta que sonó el timbre, que eran realmente las campanas de una iglesia, y todo se aquietó abruptamente, hora de salida de la institución, y todos salían silenciosos, despacio, como bueyes. Te vi saliendo y sentí una gran alegría. Nos sentaríamos allí afuera a tomar café y a contarnos nuestras vidas, como siempre.

Abiertos a un gran día de sol y de un cielo muy azul, nos disponíamos a subir al cerro Pan de Azúcar con los estudiantes y con la profesora Paula. Como el camino es muy largo y los estudiantes estaban muy cansados por la clase que tuvieron de educación física, nos detuvimos en “El camino de la vida”²², para verla desde otra perspectiva. Nos sentamos a comer papitas con gaseosa. Leímos Haikús²³, por tratarse de poemas cortos, que atrapan el

²² Nombre del camino cercano al colegio que se dirige al cerro Pan de Azúcar

²³ Uno para cada estudiante, tomado al azar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

instante esencial, chispa que brota tras la contemplación. Al leerlos se produjeron, lejos del ruido de la ciudad, diferentes impresiones que convergieron en torno al asombro y a las (son)risas. Sobre estas últimas se inició una tendencia espontánea, coral, a hacer una graciosa exclamación de aparente exaltación al final de la interpretación de cada estudiante de su Haikú. Lejos de ser una mofa que desordenara la clase, era como si brotara de, o estuviera cobijada por la tranquilidad misma del lugar, y tras las (son)risas salíamos del poema y volvíamos al paisaje.

Cada uno de nosotros se dispersó al lugar que nos iba llamando, hacia una perspectiva particular, para contemplar en soledad. Al reunirnos de nuevo, nos aseguramos de que los estudiantes se vendaran los ojos antes de que la concentración acumulada se disipara. Desprovistos de este sentido perdieron muy pronto las ganas de conversar. Cada cual se fue yendo al cuarto oscuro y silencioso de sí. Diez minutos después, les pedimos rápidamente que escribieran (para que fuera aprovechada la concentración lograda). La escritura se experimentó dilatadamente.

Nos acompañó nuevamente una paz de árboles, sólo que en un espacio abierto nos dio mucha más felicidad. Reconocimos que este tipo de experiencias debían de repetirse. Esta clase hizo contrapunto a la torre de babel que erigimos en la educación, en la que la lengua aparece sobreestimada, al considerarse de manera aislada. La contemplación de lo que hay a nuestro



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

alrededor es fundamental, antes, y como condición para el nacimiento de la genuina expresión.



Figura 12. En *El camino de la vida*. (Salida pedagógica con estudiantes de undécimo grado de la I.E. Sol de Oriente. 2014).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Voz onírica

No puedes hablar. Tus estudiantes aguardan en sus sillas. No puedes hablarles: estás demasiado ocupado ocultando tu culpa.

En aquella mañana se manifestaba una inconsciencia irascible. Adriana había sentido un dolor en el pecho unos días antes. Esteban no había dejado de soñar siendo perseguido para ser asesinado. La clase que tenían preparada era sobre el ritmo, tema que a ambos apasionaba, pero especialmente a Esteban, que tocaba la batería. Parecía claro que el ritmo es uno de los acontecimientos más importantes para entender la experiencia temporal y el movimiento. Pero a Esteban se le olvidó todo esto. Cuando llegaron, la profesora Paula Martínez no estaba. Les prestaron otro salón. Era increíblemente estrecho. Quedaba en un lugar muy elevado de la institución. El sol parecía salir apenas unos metros más arriba, era incendiario. Esteban fue a pedir prestado un marcador, y sintió un desespero eterno porque no le ayudaban. Más bien su presencia en la sala de profesores no era genuina, su propia furia era la que lo invisibilizaba, y no se daba cuenta, no era visible para sí mismo (sino, habría recordado que fuera de esa sala, en otro plano, hubo un balcón con un militar iracundo al que no se le entendía nada). Cuando por fin volvió, la atmósfera era un sopor y un derretimiento insoportables, o más bien inverosímiles. Entró en todo el amarillo del salón un perro negro. Algunos estudiantes lo acariciaban. Todo era dispersión. La clase parecía que no

iba a empezar nunca. Pero la culpa llamó a su verdugo. Cuando parecía que se iba a empezar a dar el ritmo, irrumpieron sin previo aviso la asesora de la práctica y un señor desconocido, con un chaleco rojo de alguna entidad gubernamental. Entraron sin permiso, con la asesora a la cabecera, en un contoneo altivo. Dijo ella a qué venían, y terminó diciendo que se continuara con la clase, que hiciéramos de cuenta que eran fantasmas.

Voz poética: de todo lo que pueda estar pasando afuera, siempre se ve justo aquello que está pasando adentro.

Adriana: Después de la agitada búsqueda del espacio, encontramos el suave ritmo de la conversación sobre el tema a tratar. Mi respiración tranquila y los movimientos de mi corazón pausados y profundos. De repente irrumpe ante mí un nuevo movimiento que marca ahora el ritmo de la clase. El vacío se me presenta. La ausencia y las múltiples presencias me arrojan a una caótica oposición que acelera el movimiento de esta pieza musical, un ir y venir de dualidades. En el pico estaba mi interior caótico y en la base mi cordura, la tranquilidad de quien sabe que el ritmo es variable me permite moverme en él.

Merieu ha mencionado esto del fenómeno no planeado que se nos escapa. Me sucedió ante la irrupción abrupta de fantasmas que se te aparecen, te observan, juzgan tus acciones. La ausencia de una energía vital en la clase hizo que los fantasmas me aterrorizaran. Después de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

un ritmo álgido y violento, me asumí poseída de fantasmas y miedos. Me calmé un poco al pensar que incluso los fantasmas se han dejado arrastrar de sus propios fantasmas, y que a su vez les marcan un ritmo arrastrado por el tiempo y aplastado por el peso de su cadencia.

Finalmente, todo se torna nuevamente tranquilo y el ritmo que hemos construido empieza a escucharse de nuevo cuando los fantasmas salen del lugar. “profe estaba asustada” me dijo Robinson mientras sonreía, yo le respondí: por supuesto, se trataba de fantasmas.

Esteban: Cuando la asesora dijo lo de los fantasmas, yo respondí como sátiro que ojalá no nos fueran a espantar. Y entonces la ira se quedó sin suelo. Sentía que me iba a desvanecer. Dejé de recordarme. No volé en paz como en la supremacía onírica, tras escapar de los asesinos, no en ese momento. Huí lleno de miedo. Caminaba lentamente hacia la salida de la institución. Me deslizaba lento y frío en medio del sol extremo, como hacia la muerte (no me recordaba). Los corredores estaban vacíos, todo el colegio parecía vacío en el silencio. Nadie se dio cuenta de que salí. No estaba el usual portero en su lugar, pero tampoco estaba cerrado el portón. Afuera empecé a atravesar como un bardo. Primero pedí ayuda a unas señoras, y me dieron una bebida caliente. Viendo que mi pánico no cedía me sugirieron ir a un hospital muy cercano para que me atendieran. En ese hospital no me atenderían, entonces me



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

sugirieron ir a otro. Al preguntar qué tan lejos quedaba, me respondieron que tenía que tomar un bus. Como seguía sin recordarme fui a tomar el bus. Estaba vacío. Cuando fui a mirarlo por el otro lado, había un hombre que lo había estado lavando, riéndose mientras orinaba en una de sus llantas. Seguía yo caminando de un lado a otro, sin rumbo. En la luz del sol se ensombrecía mi vista. Sentía vergüenza por mi cobardía. Entonces, un hombre desconocido que observaba mi error me ofreció llevarme a un hospital en su carro blanco. Mi cobardía no tenía opción, y acepté. Llegué a pensar que me iba a matar, y quise tirarme del carro. Pero pensé que si me tiraba eso no me salvaría: el carro transitaba por lugares para mí extraños, iba muy rápido zigzagueando por una bajada. Entonces acepté la posibilidad de morir así (igual ya había estado muerto todo ese eterno instante), y le conté mi circunstancia. Así volvió la calma. Era un hombre de buen corazón y con algunas canas. Me insistió con mucho carácter en que me tenían que atender. Cuando me bajé del carro ya deseaba volver al colegio. Pero estreché la mano de aquel hombre y me vi ya dentro del hospital.

Había como treinta o cuarenta personas en la sala de espera. Ansioso, me acerqué a la recepción, pero allí había otras cuantas personas tratando de hablar con la secretaria. Recuerdo que casi todos eran adultos mayores. Empecé a desesperar, y al voltearme, una mujer que estaba en la última fila me hacía un gesto de compasión. Fui a sentarme en la penúltima fila y logré verla de cerca. Era morena, no muy joven pero tampoco vieja. Tenía



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

un turbante rojo oscuro, y un vestido largo hasta los tobillos. El vestido era rojo oscuro con algunas franjas azules oscuras, con patrones y arabescos que adornaban la falda... Continuando con la espera, se presentó allí una escena singular. Había ingresado un paciente en una camilla. Lo acompañaba un muchacho de unos dieciocho años. Al paciente lo ingresaron, pero no con el joven, que de repente estaba frente a frente con un policía. Tres o cuatro personas vieron lo que sucedía y retiraron su mirada. Hasta que mi visión se estrechó allí y todo lo demás se congeló. El policía fingía que la fijación amenazante de la mirada del joven no le afectaba, pero se veía intimidado, no era capaz de sostenerle la mirada. Empecé a sentir miedo, y al ponerme de pie, la mujer morena murmuró: “tranquilo”, aunque no la vi decirlo...

Me hice junto a una ventana que quedaba junto a la entrada del hospital. Tenía varias llamadas perdidas de Adriana en el celular. Volvió a sonar y le contesté. Venía en camino. Yo la esperaba mirando por la ventana. La espera se hacía larga. Un anciano se fue acercando lentamente hacia la ventana, y me quedé pasmado al ver cuánto se parecía a mí. Su sola proximidad empujó mi levedad fuera de la ventana. Lo observé mirando hacia afuera. Pero él no esperaba; sus ojos melancólicos recordaban con resignación.. Entonces la espera fue de eterna tristeza. Fui desleal a mi compañera, la abandoné en aquella circunstancia, aunque es mejor decir que me abandoné a mí mismo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

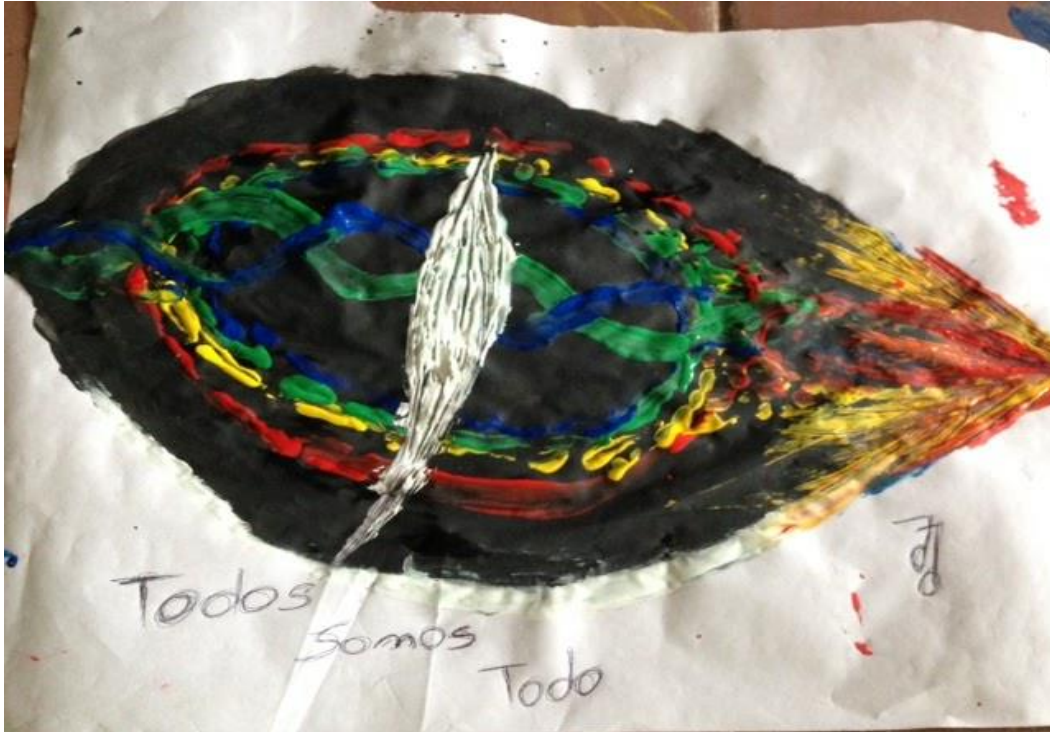


Figura 13. Mandala creado por Barrientos, estudiante brillante de undécimo grado de la I.E. Sol de Oriente (2014).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Galería de creaciones

El arte se hace en la vida y la poesía explica el arte y el sentido de la vida.

Barrientos.



Figura 14. *Galería de creaciones.* Exposición realizada en la I.E. Sol de Oriente como cierre del curso; Lengua Castellana. Así mismo es el cierre de nuestra práctica (2014).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

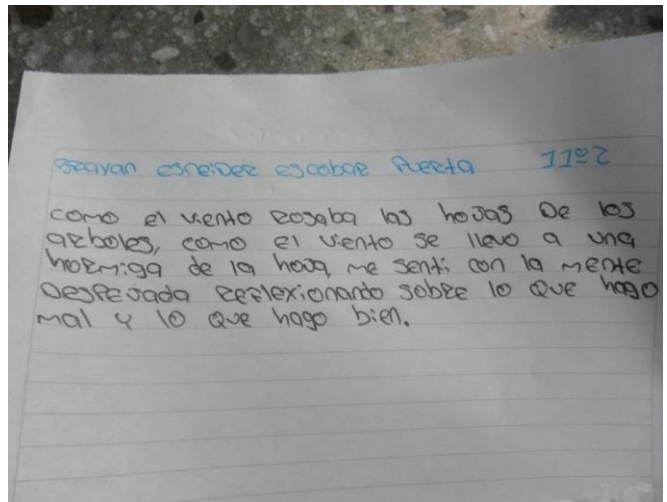
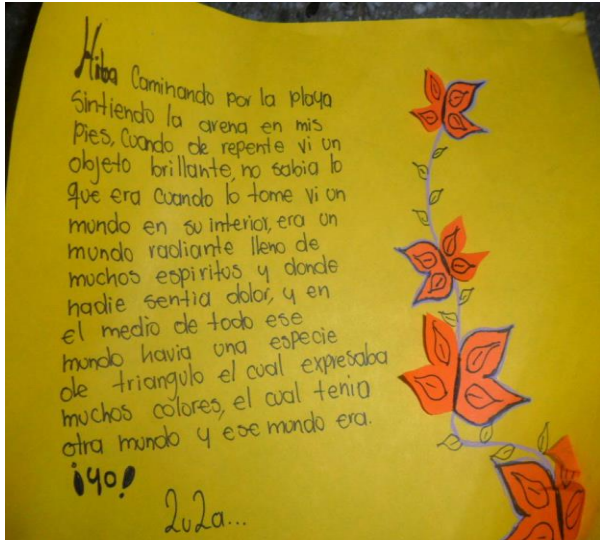


Figura 15. Galería de Creaciones. Detalle de algunas creaciones. (I.E. Sol de Oriente.2014)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

2.2. Fe y Alegría

La sola fe está muerta. No puede vivir hasta / que se le devuelva su alma, el amor.

*Que no ames a los hombres es del todo justo. / Es a la humanidad a la que debe amarse en el
hombre.*

A. Silesius.

*Sólo puede haber un objetivo —despertar—. Todos los demás objetivos deben estar en
consonancia con ese.*

P. D. Ouspensky

Voz onírica

Se había perdido en medio del mar. Le acechaban tiburones. Hacía un sol terrible y la tierra firme no lograba verse. No buscaba cómo sacar la energía para nadar. Buscaba albatros qué seguir. Entonces apareció una nadadora con una espalda grande que brillaba hermosa. Su presencia me enseñó un nado serpentino que fluía con la corriente.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Recordamos que algún maestro nos dijo una vez que las ideas llegaban necesariamente, como la nadadora ante quien se iba a ahogar. Se nos mostraba esto como punto de partida para emprender un nuevo viaje, lo cual desde la didáctica tomó la forma de esta metáfora inicial:

En el mar

Imaginen que todo lo que existe ante nosotros es el mar. Cada uno está abandonado en la mitad de su mar: ¿Quién nos enseña a nadar? A veces nos llega una compasiva ayuda, pero nadie puede dejar de nadar para llevarnos a costas a recorrer toda la inmensidad del mar. Siempre estamos creciendo, aunque no lo queramos asumir nunca completamente. La vida es un descompleto completarse, un aprender a inquietarnos; pero también la vida es un completo descompletarse, un aprender a aquietarnos.

A veces nuestra consciencia está nadando. Cuando nadamos bien vamos con la corriente, ¿qué más sucede cuando nadamos?

A veces nuestra consciencia se está ahogando. ¿Cómo nos sentimos cuando nos estamos ahogando?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Aprender, siempre aprender. A nadar en la tormenta, a disfrutar las aguas cuando están tranquilas. Estamos en un mar.

¡Renuncia! (por el genio de extrañísima imaginación, el escritor alemán Franz Kafka)

Era muy temprano por la mañana, las calles estaban limpias y vacías, yo iba a la estación. Al verificar la hora de mi reloj con la del reloj de una torre, vi que era mucho más tarde de lo que yo creía, tenía que darme mucha prisa; el sobresalto que produjo este descubrimiento me hizo perder la tranquilidad, no me orientaba todavía muy bien en aquella ciudad. Felizmente había un policía en las cercanías; fui hacia él y le pregunté, sin aliento, cuál era el camino.

Sonrió y dijo:

-¿Por mí quieres conocer el camino?

-Sí –dije-, ya que no puedo hallarlo por mí mismo.

-Renuncia, renuncia -dijo, y se volvió con gran ímpetu, como las gentes que quieren quedarse a solas con su risa.

Les preguntamos qué era la virtud y qué era el vicio. De la conversación grupal se infirió que la virtud tiene que ver con el deseo de transformarnos, y el vicio con el anquilosamiento en los hábitos. De modo que construimos estos círculos sobre la ley

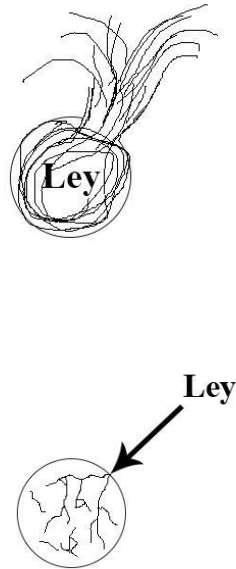


Figura 16. La ley. Imagen creada por Esteban y Adriana en el proyecto de aula realizado en las prácticas pedagógicas (2015).

La primera la llamamos ley interiorizada, que emana como una convicción de la propia voluntad en apertura, permitiendo el sujeto el cambio, que lo dado fluya en su interior. Por su lado la segunda, la llamamos ley violenta: nos cerramos ante aquello que nos es dado y de todos modos la ley del cambio obra.

Lejos de plantear estos conceptos como una receta moral, lo que nos permitió fue adquirir una raíz ética desde el principio: cuestionarnos junto a nuestros estudiantes cómo íbamos nadando o nos íbamos ahogando en los diferentes ámbitos de nuestras vidas, desde los más



Facultad de Educación

generales hasta los más específicos, éstos últimos como una creciente fenomenología de nuestras acciones en el aula: si acaso estábamos todos embarcados en las reflexiones que proponíamos desde las metáforas que buscaban la concentración de la energía en el sentido de la *Vida en tanto proyecto*, en cada uno. Si no era así no caía sobre ellos una reprensión sin sentido, sino que, procurando siempre la paciencia nos dirigíamos como capitanes del navío en clave pedagógica, les recordábamos las metáforas que fuimos tejiendo colectivamente desde diferentes ángulos, en diferentes claves, pero siempre con la intención de mantenernos en la dirección de dichas ideas, no en el sentido de una pasiva obediencia, sino de que cada individuo pudiera pensarse y expresarse a través del lenguaje po-ético.

Reflexionamos en torno al miedo, a la muerte, al cultivo de la virtud, a las ataduras del vicio, al amor, a los sueños, a la inmanencia, a la trascendencia, entre otros. Más que decirles en qué consistían estos aspectos de la existencia, construíamos con ellos las nociones o los conceptos y les mostrábamos vídeos, pinturas, poemas, cuentos cortos relativos a dichos temas y que detonaran la conversación en diferentes direcciones. El sentido colectivo era la consciencia, el darnos cuenta, no una dirección religiosa ni secular determinada. Había niños que nos decían que creían en Dios, otros que se consideraban ateos; en otros se mostraban más desde el asombro poético, o desde una raíz científica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Nunca nos asumimos en una labor diferente a la de sugerir vías según sus intereses. Nos entusiasman mucho sus visiones y posturas, siempre y cuando no fueran groseros. Aprendimos mucho de ellos el valor que le otorgaban a la familia y del compañerismo y la calidez que nos mostraban.

Voz onírica

Bajando las escaleras en espiral de aquella escuela encuentro a mis posibles estudiantes sentados en la hilera descendiente, cada uno con un tambor. Es desde allí que puedo ver, sólo desde allí, desde mi propia luz. Y ahora me percato de que nuestros estudiantes han tenido hasta ahora, siempre disponible, su pálpito...

Dice una voz poética: *El radio de acción de una consciencia, el área que precisa el desenvolvimiento de su concreción es una pradera donde se desenvuelven los rayos del sol para el resplandor pleno de su veracidad. Es desde ese momento del pálpito completamente cercano al corazón que nacen las ideas. A la sangre que se mueve turbulenta cercana al corazón, a eso llaman los hombres inteligencia, nos afirma Empédocles.*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Mientras ese radio de acción no se vea irrumpido por una ceguera empecinada en alguna forma de odio, de sufrimiento o de arrogancia, diremos que se trata de la libertad, y no hay nada más fecundo que lo que se hace con una voluntad plena y libre. Sólo desde allí se pueden re-conocer las personas.

La naturaleza de las relaciones pedagógicas que se tejieron nos hizo cuestionarnos por qué los profesores usualmente manejan una relación tan distante con los estudiantes, y no suelen interesarse por ellos, o en el peor de los casos, reconocerlos siquiera. Esto fue lo que vivimos en la escuela, en el colegio, y es “norma” incluso en la Universidad. Pero la forma en que estábamos viviendo la enseñanza, el aprendizaje y nuestra formación al interior del aula hizo que de las relaciones pedagógicas trascendieran la mera exposición y se refinara cada vez más la conversación. De hecho, intercambiamos varias palabras con algunos de nuestros estudiantes en el descanso o a la hora de salida.

Entonces un día Santiago, junto a sus dos amigos, Marlon y Juan Pablo, nos contó que se estaba ahogando en el vicio. A Juan Pablo le fue más o menos indiferente, y a Marlon no le agradó mucho que contara, pues era como el líder, y se murmuraba que expendía en el colegio. Sea como fuere, su actitud no era de culpa. Antes que señalarlos o juzgarlos, les preguntamos qué sustancias consumían y les hablamos desde diferentes puntos de vista



Facultad de Educación

sobre sus usos, sobre sus abusos, sobre su historia, haciendo diferentes matices. Por ejemplo, estableciendo diferencias al hablar de la hoja de coca y sus usos, y la cocaína (mezclada con otras cosas) que expenden en plazas ubicadas en barrios azotados por la violencia; entre la marihuana artificial vendida en contextos igualmente hostiles y consumida indiscriminadamente, y la marihuana utilizada para curar a niños con epilepsia, o utilizada en un contexto cultural como es en Jamaica, como parte de una red de significados y propósitos espirituales que se han transmitido tradicionalmente.

Como se dio desde el conducto institucional, los estudiantes fueron desescolarizados por el consumo de drogas a pesar de las ayudas que se les ofrecieron. Pero Santiago tuvo la oportunidad de reivindicarse. Fue con su padre a una clase para la cual les habíamos reservado un espacio. El padre había preparado unas diapositivas, y la exposición comenzó. Pero entonces hubo una singular irrupción.

El agregado “pedagógico”

Agentes de la policía ingresan al aula con un can entrenado para detectar sustancias psicoactivas. Rostros pálidos se ven circular en forma de mosaico por todo el salón. Empiezo a sentir cómo el corazón me palpita en la garganta. Jerónimo respira profundo

cuando Choco, el perro, se acerca a olfatearlo. Todos lo miramos. La angustia se apodera de mí. Pregunto por qué están haciendo eso, y el agente me responde: —“es una acción pedagógica”. Esta “acción pedagógica” empieza a meter sus manos en los bolsillos y bolsos de mis estudiantes, de su intimidad, de su ser, de sus ojos pasmados ante mí, mientras palidecen, susurran y hurgan en sus bolsillos tratando de ocultarse; yo misma quise hacerlo porque sentí que me buscaban a mí, que iban por mí, por mis vicios, mis pecados, mis errores, por mi ser...

Cuando los agentes salieron, respiramos y en coro repetían —“no somos delincuentes”.

Yo sufrí y debo confesarlo, sufrí porque sabía que Esteban tenía su pipa en el bolso y podría ser el delincuente. Me sonrojé y pensé, podrían acusarme de complicidad, quise esconder su bolso y el de cada uno de los que estábamos allí. Pensé en qué podría tener en el mío, qué llevaba conmigo.

¿Qué implica ser el delincuente? Salir inmediatamente de la institución, ser señalado, interrogado. Recuerdo las palabras de Santiago, “otro delincuente” que ya no está en el aula, —“Profe, me estoy ahogando en las drogas”; ¿no es suficiente saber que te ahogas? Parece que no. Bueno, así parece que son algunas acciones “pedagógicas”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Galería de Creaciones



Figura 17. Autorretratos. Linda y María Alejandra. Estudiantes de séptimo grado de la I.E. Creados a partir de autobiografías (2015).



Facultad de Educación

Capítulo III. Epílogo

3.1. Conclusiones

Toda obra es una producción original, un nuevo existente en el reino del discurso.

Pero la afirmación inversa no es menos verdadera: la innovación sigue siendo una conducta controlada por reglas. [...] Se haya conectada de una manera o de otra a

los modelos recibidos por la tradición. (Ricoeur 2006, p.14)

- ❖ Las narrativas biográficas como construcción permanente de conocimiento: de sí, del otro y del mundo trascienden la información. Se trata del conocimiento en la vida y parte de la posibilidad de examinar nuestra existencia, nuestras experiencias y acciones para transformarlas, resignificarlas, tomar una distancia para regresar y otorgarle un nuevo valor, un descubrimiento.
- ❖ La formación del Maestro es un tránsito que se teje con sus acciones aconteciendo, no se trata de una vocación determinada sino en constante cambio, no es un asunto individual porque así parta de la reflexión introspectiva siempre está habitada por las voces de personajes, saberes, temporalidades, testimonios, ideas y lugares que imprimen significados en nuestro ser y a su vez, en el gran telar de la existencia humana. Proyecto de vida: más que buscar un cómo enseñarlo, cómo planificarlo y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

desarrollarlo nos permitió entender cómo aprendemos, cómo nos autorepresentamos, cómo nos trans-formamos: Cómo salimos una y otra vez de la distracción a la concentración de nuestras energías. Así, la búsqueda de nuestra sinceridad, de nuestro lugar, de nuestra voz no se encuentra en el conflicto de la tensión, no porque estas fuerzas de fricción no se nos presenten sino porque le dimos un lugar en la heterogeneidad de nuestros rituales.

- ❖ En este camino más que respuestas siempre encontramos preguntas para pensar nuevamente la Escuela y los actores y dinámicas en ella, creemos que nuestro trabajo consiste en el movimiento que la pregunta genera porque de inmediato nos pide transitar otros caminos para aceptar provisionalmente algunas construcciones, siempre cambiantes.
- ❖ El aporte de nuestra investigación al campo de la pedagogía, de la didáctica y del lenguaje consideramos se encuentra en la posibilidad de buscarnos en nosotros mismos (en los actores de un tiempo y un espacio concreto), en la vida, en las relaciones que tejemos, una suerte de desandarnos para explicarnos y comprendernos todo un acto de interpretación, de formación.
- ❖ La focalización en la vida ordinaria, en las acciones, en la vida propia a través de las historias narradas y *no narradas*, claramente hace parte de símbolos culturales



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

consciente o inconscientemente incorporados en nuestra forma de interpretar la vida vivida, en la ficción del relato.

- ❖ Los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan desde un conocimiento que no es transmitido verticalmente, sino construido en conjunto. El conocimiento es una luz que se crea, que se proyecta colectivamente. No se trata de un hacer ejemplar, sino de un hacer en el que el maestro no sólo es transmisor o mediador, sino que también es partícipe de las actividades, también debe encarnar el fenómeno del aprendizaje. Es por ello que en una didáctica para la vida no existe la enseñanza *per se*.

Consideración

Por: Diana Uribe

Asesora del Trabajo de grado

Que los estudiantes en su práctica profesional se aproximen a la Escuela con otros sentidos diferentes al de comunicar exclusivamente el saber de su disciplina, diagnosticar debilidades curriculares (en planes de áreas o proyectos), diseñar e implementar configuraciones didácticas para atender a una necesidad, carencia o debilidad de un grupo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

(a partir de secuencias, proyectos de aula o estrategias) o como el requisito de finalización del ciclo de formación de su licenciatura (Trabajo de grado); y en cambio, se ocupen de reconocer los rostros de sus estudiantes, escuchen sus historias, reconozcan su individualidad, inscriban el conocimiento en la vida, vinculen y pongan en diálogo otras disciplinas con la lengua y la literatura, problematicen el conocimiento, humanicen su quehacer, reflexionen acerca de su rol para reconstruir su saber desde la experiencia, son impronta de Maestros que asumen su labor desde una perspectiva humana e intelectual.

En este camino hemos confiado, compartido ideas y equívocos, construido juntos, comprendido que el conocimiento no debe tener fines de poder ni de subyugación, y en cambio puede constituirse en el pretexto para preguntar y preguntarnos, para el encuentro consigo mismos, con los otros y con la cultura.

Es entonces fundamental en la tarea de educar, reconocer lo propio y lo ajeno como aquello que puede tejerse, trabajar en colectivo, hacernos conscientes y responsables de nuestras palabras, actos y pensamientos y del eco que éstos pueden generar en la memoria de los estudiantes a través del tiempo, aunque ya no estemos. Entender que la formación apenas comienza y que sabernos ignorantes puede permitirnos aprender a lo largo de la vida.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

3.2. En ciernes: Examinar lo creado

Quienes quisieran andar este camino pueden concentrar su energía en escuchar: escucharse en los otros y en las acciones, escuchar para poder escuchar a los demás, dejar de ser una hoja para convertirse en balsa. Un aspecto que creemos debemos ampliar en esta investigación, y que otros pueden tener en cuenta a la hora de realizar la suya, es otorgarle un papel más protagónico a la voz de los estudiantes porque corremos el riesgo de distraernos y quedar atrapados en nuestro deseo de narrarnos. Además, porque resulta relevante en la tarea de reinterpretarnos hacer lecturas de sus experiencias, con sus propias palabras, con sus escritos, sus interpretaciones después de que terminara el proceso en la Institución, sería una forma de evaluar los posibles efectos de nuestra práctica.

Tal vez no pretender que nuestra investigación se convierta en un quehacer de comprobación pueda generar sensaciones de amplitud o digresión y sea necesario que lo concretemos en algunos aspectos explicativos o referenciales para ubicar a nuestros lectores. La idea de que hay cosas que se infieren podría generar imprecisiones y en este caso caer en la arrogancia de escribir exclusivamente para nosotros.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós
- Blake, W. (2002). *El matrimonio del cielo y el infierno*. España: Ediciones Cátedra
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en Educación. En: *Revista electrónica de investigación educativa* 4(1), 40-65
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 7(12), 1-53
- Borges, J. (2012). *Jorge Luis Borges. Selección Cuentos, ensayos y poemas*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Colomer, T. (2001). La enseñanza como construcción del sentido. En: *Lectura y Vida, revista latinoamericana de lectura*. 2(14), 1-22
- Conelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.



Facultad de Educación

Díaz, Á. (2009). *Pensar la Didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.

Deleuze, G. (1988). *Capitalismo y Esquizofrenia*. España: Pre-Textos.

Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. España: Alaguara

_____ (1999). *El discurso del método*. Madrid: Alianza Editorial

Fromm, E. (2007). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós

Heidegger, M. (1994). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza Editorial

_____ (1977). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica

Huidobro, V. (2003). *Obra poética*. España: Allca Xx

James, W. (1904). *Does consciousness exist?* Recuperado de:
<http://psychclassics.yorku.ca/James/consciousness.htm>

Mèlich, J. (2011). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.

MEN (2008). Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_9.pdf



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ortíz, N. (2011). La Narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. En: *Revista Educación y Pedagogía* 23(61), 133-144.

Ortíz, N. Agudelo, P., Olarte, M. (2010). La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Una aproximación a los imaginarios circundantes. *Informe técnico CODI*

Paz, O. (1994). *El arco y la lira: el poema, la revelación poética, poesía e historia*. Medellín: Fondo de Cultura Económica

Platón (1977). *Obras completas*. Madrid: Editorial Aguilar

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. En: *Ágora: papeles de filosofía* 25(2), 9-22.

_____ (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En: *Anàlisi. Quaderns de comunicació i cultura* (25), 189-207

Rimbaud, A. (2010). *Cartas al Vidente*. En: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/153514.pdf>

Sartre, J. (1977). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Editorial Sur

Tse, L. (2012). *Tao Te Ching*. Madrid: Editorial Trotta S.A.

Vasco, C. (2015). *Algunas Reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica*.
repository.unad.edu.co

Wallace, B. (2009). *La ciencia de la mente*. Barcelona: Editorial Kairós S.A.

Walsh, C. (2004) *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. II encuentro multidisciplinario de educación intercultural CEFIA-UIC-CGEIB: “política e interculturalidad en la educación”.

Yourcenar, M. (1955) *Memorias de Adriano*. Buenos Aires: Sudamericana.

Imágenes

Figura 1. Monet, C. (Entre 1916-1919). *Ninfeas Azules*. Recuperado de:

[http://www.museoteca.com/r/es/work/934/monet_claude/ninfeas_azules/!](http://www.museoteca.com/r/es/work/934/monet_claude/ninfeas_azules/)

Figura 2. (Anónimo). *Ganesh*: Recuperado de: https://9wtndm2306.files.1drv.com/y3pozjicVjPSDrNcrGElvrWtPel_sol_zarpa



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

DtbEnnHe4Sv33YrqU_D2fYqwEvjgLPUBSszCw_uNsA0DH1xSFr6v4JeDzGGPs3dUmsRi0j_ts7nWmL5-LgMsmqzUIAVVJt9A8yG7dZcfnKW2yYfsFDOSXZgYIJP0KSziwokLcUV1r5WcP0d4w5eu4/Ganesh.jpg?psid=1

Figura 5. Jung, C. & Wilhelm, R. (2009). El centro en medio de las condiciones. En: *El secreto de la Flor de Oro*. Barcelona: Paidós.

Figura 6. Gonsalves, R. (2003). *El Sol Zarpa*. Recuperado de: <http://www.foroxerbar.com/viewtopic.php?t=7334>

Figura 7. Jodorowsky, A. & Camoin, P. (1997). El Tarot de Marsella.