



**Una Praxis Pedagógica en la ciudad de Medellín: los maestros y la guerra sucia**

Hamilton Arley Arias Jiménez

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Jesús Alberto Echeverri Sánchez Doctor (PhD) en Historia de la Educación y la  
Pedagogía

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2021

Cita	(Arias Jiménez, 2018)
<b>Referencia</b>	Arias Jiménez, H. (2021). <i>Una praxis pedagógica en la ciudad de Medellín: los maestros y la guerra sucia</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	



Maestría en Educación, Cohorte XIX.  
 Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.



Centro de Documentación Educación

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

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

**Rector:** Nombres y Apellidos.

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Gloria Beatriz Vergara Isaza.

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

## **Agradecimientos**

A los maestros que me contaron sus historias y con las cuales yo fui otro: a Cariño por ser la funcionaria de la poesía; al Dirigente por estar en pie de lucha; al Viajero Pensador por su sonrisa siempre blanca y sus historias jocosas.

A mí maestro, Jesús Alberto Echeverri, quien me ha enseñado las formas del pensar, abatir los dogmas y a cuidar la palabra.

Al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, gracias a todas sus enseñanzas estas palabras pudieron ser escritas. Me han donado un mundo de comprensión que aún sigo indagando.

A los amigos viejos y nuevos, por la paciencia en tiempos inciertos.

A mi familia, siempre.

## Tabla de contenido

Resumen .....	6
Abstract .....	6
Introducción .....	8
Planteamiento del problema: .....	9
Que las mangostas recojan las hojas secas. Una real ficción .....	9
El maestro y su devenir: entre la Tecnología Educativa y el Movimiento Pedagógico .....	11
Estado del Arte.....	16
Objetivos .....	22
Justificación .....	22
Presupuestos éticos .....	25
Metodología .....	27
Ustillaje metodológico: Unos instrumentos intelectuales/espirituales .....	27
Mapeo y muestreo.....	38
Técnicas de recolección de la información: Tematización y entrevista.....	42
Lectura temática:.....	42
Entrevista .....	56
Marco Conceptual/Horizonte Conceptual de la pedagogía:.....	59
Maestro (de escuela) .....	60
Saber pedagógico:.....	62
Praxis pedagógica .....	65
Guerra urbana y Guerra Sucia.....	72
Resultados .....	76
Una praxis pedagógica y las diferentes prácticas: del gobierno a las urgencias lloradas. ....	76
La violencia como elemento constituyente de la nación colombiana:.....	76

Medellín: 1982 – 1994. La violencia desde diferentes frentes .....	79
El ideal de sujeto a formar, el gobierno (pedagógico) .....	94
Una constante histórica: Las urgencias lloradas de los maestros .....	99
Los maestros personajes: unicidades fragmentadas .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
“Cariño” .....	111
“El dirigente” .....	126
El viajero pensador .....	137
¿Quién enseña? El maestro: entre el fervor y la fe .....	150
¿A quién enseñamos? A “Los muchachos”: El receptáculo de todas nuestras miserias .....	156
De la calle a la escuela... ¿A quién enseñamos? .....	156
¿Qué se enseña? Objetivaciones [ <i>inspiraciones</i> ] de la historia de la humanidad .....	170
¿Cómo se enseña? El primer día como una semilla .....	178
La actitud científica y el monomito .....	182
La palabra: la palabra-poesía, la palabra-silencio .....	184
Un nuevo Orbis Pictus: Las carteleras .....	190
El deporte/ El juego .....	192
Borrando los límites de lo pedagógico: gestos de humanidad .....	194
¿Para qué se enseña?: el ofrecimiento de ser otros .....	196
Conclusiones .....	203
Recomendaciones .....	208
Referencias .....	210

## **Resumen**

Este trabajo trata sobre la praxis de los maestros de la ciudad de Medellín durante el periodo comprendido entre 1982 y 1994. Rodeados de un conflicto urbano, denominado Guerra Sucia, los maestros desarrollaron una praxis singular que respondió a las preguntas pedagógicas “quién, a quiénes, qué, cómo y para qué”, para hacer frente a esta problemática en las aulas. El trabajo se plantea, por tanto, el objetivo de “analizar la praxis pedagógica de los y las maestras que se encontraron atravesados por la guerra sucia en la ciudad de Medellín durante el periodo de 1982 a 1994”. En este sentido, a través de una metodología biográfico narrativa, se trabajan narraciones de tres maestros que experimentaron de primera mano la llegada del narcotráfico y las guerrillas a las ciudades. Se presentan como resultados una “unicidad fragmentada” en la praxis pedagógica de estos maestros, atomizada por la Guerra Sucia en la que vivían sus estudiantes, circundados por la vida en pandilla, el narcotráfico y el sicariato. Esta praxis pedagógica estuvo marcada por la palabra, la poesía, un nuevo “Orbis Pictus”, y en general por gestos de humanidad que desbordan lo pedagógico que

abarca la escuela. Se concluye con unas “nuevas urgencias lloradas” de los maestros y su rol dentro de una sociedad que aún está por construirse.

*Palabras clave:* praxis pedagógica, unicidad fragmentada, urgencias lloradas, gobierno pedagógico, Guerra Sucia.

## **Abstract**

This work is about the praxis of the teachers in Medellín city during the period between 1982 and 1994. In the middle of the Urban conflict, named dirty war, the teachers developed a singular pedagogical praxis that responded to pedagogical questions like “who teach, to who teaches, what teach, how to teach and what teach for” to face this issue in the classrooms. This work proposes the goal of analyzing the pedagogical praxis of teachers in the middle of the dirty war in Medellin city beetwen the years 1982 and 1994. Through a biographical-narrative inquiry, this work presents three narratives of teachers that taught when the drug trafficking and the guerrillas arrived in

the city. The results show the fragmentary uniqueness of the teacher's praxis because the dirty war of which their students were part. This praxis was marked by the speech, the poetry, a new "Orbis Pictus", and the humanity gestures. This research concludes with the teachers regrets and their role in a society which needs to be built.

*Keywords:* pedagogical praxis, fragmentary uniqueness, humanity gestures, pedagogical

Governmentality, dirty war, teachers regrets.

## Introducción

*“No es este el relato de hazañas impresionantes. Es un trozo de vidas tomadas en un momento en que cursaron juntas un determinado trecho, con identidad de aspiraciones y conjunción de ensueños”*

Diarios de Motocicleta

Quien se aproxime a este trabajo debe saber que es una ensoñación en el sentido en que el principal objetivo, cambiarme a mí mismo, se logró a través de los diferentes relatos y encuentros con tres maestros de la ciudad de Medellín que ejercieron su labor pedagógica en escuelas de la ciudad entre los años 80's y 90's. Parto, entonces, de un poliedro de inteligibilidad, es decir, diferentes caras para abordar el problema de la relación entre la praxis pedagógica y la guerra sucia; este problema establece el eje tensionante “maestro reproductor/maestro intelectual/violencia”; para continuar con el análisis del estado del arte donde se encuentran dos grandes tendencias. La primera hace referencia al maestro como una víctima del conflicto armado; y la segunda habla de la escuela como un espacio al servicio de la guerra: es un lugar de proselitismo político, refugio, cuartel, lugar de reclutamiento, etc. De manera seguida, continúo con la exposición de los objetivos de la investigación, trazándome como principal “Analizar la praxis pedagógica de los y las maestras que se encontraron atravesados por la guerra sucia en la ciudad de Medellín durante el periodo de 1982 a 1994”. A continuación, se presentan los resultados, socializando los relatos de estos tres maestros que ejercieron su labor durante la época; se asocia su praxis a las prácticas sociales, políticas y económicas que se desarrollaron en una sociedad como la medellinense, circundada por el narcotráfico, las pandillas, el sicariato, el surgimiento y expansión del poderío de las oficinas, como resultado del primer objetivo específico. Posteriormente se relatan las historias de los maestros tal y cual me ofrecieron su significado, e identificando en ellas las posibles respuestas ante las preguntas que nos ofrece praxis pedagógica: quién enseña, a quién enseña, qué enseña, cómo lo enseña y para qué lo enseña. Por último, se presentan las conclusiones donde se explicitan las tareas posteriores y las recomendaciones.

## Planteamiento del problema:

### Que las mangostas recojan las hojas secas. Una real ficción

Quisiera acudir al cuento de Julio Cortázar llamado “Con legítimo orgullo” como modelo en la estructura de exposición de la siguiente problematización. Este cuento me permite exponer la normalización de ciertas prácticas que se instauraron en la historia de una ciudad y el olvido de las fuerzas que tejen su emergencia. Cortázar nos anuncia:

Ninguno de nosotros recuerda el texto de la ley que obliga a recoger las hojas secas, pero estamos convencidos de que a nadie se le ocurriría que puede dejar de recogerlas; es una de esas cosas que vienen desde muy atrás, con las primeras lecciones de la infancia, y ya no hay demasiada diferencia entre los gestos elementales de atarse los zapatos o abrir los paraguas y los que hacemos al recoger las hojas secas a partir del dos de noviembre a las nueve de la mañana. (Cortázar, 2013, pp. 125-126)

Esta lógica cortazariana, donde existe una normalización o naturalización de ciertas prácticas, sirve como un claro ejemplo en el que se confunde la historia del maestro y su devenir, precisamente porque “[...] la cultura nos ha hecho pensar que la historia<sup>1</sup> es una sucesión encadenada de eventos que se desenvuelven para dar lugar a un presente” (Álvarez, 2016, p. 87).

Según esta concepción de historia, existe una historia del maestro en Colombia como una sucesión de eventos que nos llevan hasta el presente: una historia lineal y causal. Sin embargo, la orientación de este trabajo tiene otro tipo de lógica histórica. Una lógica que precisamente quiere

---

<sup>1</sup> Acá retomo la concepción de historia de los profesores Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri, cuando mencionan que: “...la historia de la pedagogía lleva a cabo sus realizaciones mediante métodos correspondientes al campo histórico, y en este sentido está vinculada a la ciencia histórica y debe contar con ella, pero esto no le hace perder su estrecha pertenencia a la teoría pedagógica, porque “las cuestiones directoras del conocimiento en la historiografía pedagógica son de índole pedagógica y deben concretarse constantemente en nueva forma a partir del complejo total de la teoría de la educación” (Nicolín, 1981: 358). Es claro, por consiguiente, que en el esclarecimiento de la crisis, la historia juega un papel muy importante.” (Zuluaga y Echeverri, 1990, p. 186). Para una revisión de la historia del maestro en la tradición del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, revisar el magnífico texto del profesor Alejandro Álvarez “El maestro en Colombia”, 2016, pp. 87- 157.

desnaturalizar el quehacer del maestro y, a través de este, tejer una historia de un sujeto público que es y ha sido producido por una serie de tensiones<sup>2</sup> históricas.

Hacer este tipo de historia implica comprender que “[...] ser maestro ha sido algo muy diverso y el oficio ha cambiado radicalmente con el tiempo, en relación con sus fines políticos, con su importancia social, con el tipo de conocimiento y de valores que enseña” (Álvarez, 2016, p. 88). Implica, como dirían los profesores Zuluaga y Martínez (1997), que la educación, y por tanto el maestro, aunque están insertos en el entramado social, no están sometidos únicamente a las variaciones políticas, no se encuentran en una constante determinación por las decisiones políticas, sino que, al estar inmersas en las prácticas pedagógicas, encuentran formas de permanencia o de cambio.

Así es que comprendo que el maestro ha sido producido a lo largo de su historia por una serie de tensiones que se ubican entre las necesidades sociales que le han asignado a la escuela determinados objetivos (gobierno, formación, instrucción, etc.), los procesos de su institucionalización (la necesidad de su formación) y el saber que sustenta su quehacer (el saber pedagógico). Es por ello que, al hablar de la historia del maestro, se hace necesario hablar de la escuela y el saber pedagógico, ya que “sin esta institución y este saber, es impensable la historia del maestro” (Álvarez, 2016, p. 88).

En esta lógica, el maestro, producido históricamente, tiene una relación con la escuela, institución que también es producida de acuerdo determinados objetivos que se le asignan históricamente: “[...] lo que parece haber ocurrido históricamente es que la escuela se ha ocupado de formar, para distintos momentos, distintos tipos de ciudadano, cada vez que cambia los fines y los tipos de hombre requeridos por la sociedad [...]” (Saldarriaga, 2003, p. 261).

---

<sup>2</sup> Al decir de Álvarez (2016) respecto al maestro: “...cuando mostramos cómo se le niega el salario, cómo se le vigila, o cómo otros actores le dicen lo que debe hacer, simplemente hablamos de fuerzas que tensionan la subjetividad que se va configurando, junto a las instituciones que lo forman, las normas que regulan su oficio, los discursos que exaltan su labor en la sociedad, o los niños que lo obedecen o lo irrespetan, los padres de familia que le exigen o le delegan su autoridad, en fin” (p. 88). A su vez, Martínez (2010), va a declarar que el maestro se encuentra “...ubicado en el centro de las tensiones de nuestro tiempo, su propio tramado está signado por fuerzas centrípetas y centrífugas que lo interrogan, que lo desubican” (p. 129).

Pero, además de esto, el maestro tiene una relación constante con la infancia, con el sujeto a formar, o con el ciudadano que se requiere en la sociedad; y esto lo ubica nuevamente en una tensión, ya que “Su gesta moderna comprendía una relación triádica entre el saber, la escuela y la infancia [...]” (Martínez, 2010, p. 129).

Allí, precisamente en los fines y los tipos de hombres (y mujeres) requeridos por la sociedad se encuentra la figura del maestro y su función, ya que los “[...] fines históricamente configurados también por el modo de gobernar la población, afectan al maestro, pues cambian las instituciones que lo forman, cambian las normas que lo regulan y cambia el saber pedagógico que sustenta su quehacer” (Saldarriaga, 2003, p. 261, citado por Álvarez, 2016, p. 93).

Lo anterior quiere decir, precisamente, que el maestro no tiene una esencia o una identidad, sino por el contrario que es “hijo de su tiempo”, es decir, se encuentra inmerso en una serie de tensiones que configuran su oficio. Por tanto, lo que interesa acá no es encontrar la identidad del maestro; lo que pretende este trabajo es saber cuál fue la praxis de los y las maestras de la ciudad de Medellín durante el periodo de 1982 a 1994, ya que en este periodo de tiempo y en esta ciudad específica, las tensiones tejidas entre el saber, las instituciones, los movimientos sociales y las diferentes formas de violencia, produjeron un maestro específico.

Entre los ejes de tensión de producción del maestro durante la temporalidad establecida, se encuentran la Tecnología Educativa y el Movimiento Pedagógico; la primera de ellas produciendo un maestro “reproductor” y la segunda un maestro “intelectual de la pedagogía”.

### ***El maestro y su devenir: entre la Tecnología Educativa y el Movimiento Pedagógico***

La tecnología educativa fue un proyecto multinacional para hacer frente a una “Crisis Mundial de la Educación<sup>3</sup>”; crisis expuesta por el discurso del desarrollo<sup>4</sup>, mediante el cual los

---

<sup>3</sup> Según Martínez et al. (1994) la crisis Mundial de la Educación se tradujo en “...cinco aspectos concretos: 1) desbordamiento estudiantil, 2) aguda escasez de recursos, 3) aumento de los costos de la educación, 4) inadecuación del producto de la educación, y 5) inercia e ineficacia de los sistemas educativos ( p. 103).

<sup>4</sup> Esta idea de desarrollo ubicó principalmente la configuración de la idea de eficiencia y eficacia en los procesos educativos, dirigidos principalmente a alcanzar un grado de desarrollo deseado, es decir, el Primer Mundo. De esta manera, para poder lograr esas condiciones de vida era necesario reestructurar la educación como factor clave para

sistemas educativos de los países subdesarrollados, y entre ellos Colombia, debían transformarse, para hacer frente a esa crisis.

Para el caso colombiano, se presenta todo el aparataje que se conoció como la Tecnología Educativa, que se focaliza por una descentralización de la autoridad estatal con miras a un control internacional. Esta visión internacional dio pie a entender que era necesario “[...] crear pequeños sistemas locales unidos por un gran sistema nacional que a su vez dependía del sistema internacional. Esto implicaba que la educación pasara de las manos estatales (Parlamento) al control de las agencias internacionales (Banco Mundial, Unesco, BID)” (Quiceno, 2002, pp. 97-98).

Dicho planteamiento tenía como fuente principal la planeación, para lo cual se requería una fuerte estadística de todo lo concerniente a la educación y por tanto se desplaza la singularidad por factores numéricos; era necesario pues, saber el “... número de escolares, de maestros, de escuelas; población en edad escolar por fuera del sistema, desertores, repitentes, analfabetas y analfabetas funcionales; cantidad de dinero invertido, rentabilidad, eficiencia y eficacia del sistema; materiales educativos, textos, etc.” (Noguera, 2002, p. 257). Y de esta manera operar para el cumplimiento de las metas del desarrollo, y entre una de ellas la disminución de la pobreza.

Esta concepción de la educación desde la tecnología educativa adopta un “modo de pensar, una actitud ante los eventos de la vida. Y esa actitud se traduce en formas concretas, en estrategias y técnicas, en procedimientos, en metodologías” (Velilla, 1973, p. 12 citado por Martínez, et al., 1994, p. 145). Este modo de pensar se propició bajo la idea de, rentabilidad, eficiencia y eficacia, para lo cual era necesario eliminar todo elemento que retrasara el aprendizaje de la población, entre ellos el maestro. Era necesario, entonces, eliminar del camino a este sujeto que podría poner trabas a los procesos del desarrollo. Para tal efecto, se sustituyó la labor del maestro por los Manuales o Guías de Aprendizaje, elementos que ya tenían planteado los procesos de aprendizaje, pues con ellos se sabía el qué y el cómo de la educación, sin la intermediación del maestro:

---

lograr el desarrollo y así los países del Tercer Mundo se vieron inmiscuidos en unos procesos de reforma educativa que planteaban el desarrollo, a partir de la conjugación de la enseñanza, la educación y la industria.

El proyecto de Tecnología Educativa y Satélite Educativo proponía una solución al problema representado por los maestros: sustituirlos por máquinas de enseñar: “[...] La máquina de enseñar era un dispositivo que controlaba paso a paso todas las conductas requeridas para ejecutar una tarea” (Arcila, 2002, pp. 208-209).

El maestro, ubicado dentro de la Tecnología Educativa, era un operador de la gran máquina de enseñanza que estaba fundamentada en la planificación y “[...] su autonomía sobre el proceso de enseñanza se restringe al mínimo, pues otros son los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso, reduciendo su papel al de un administrador del currículo” (Martínez et al., 1994, p. 150).

Esta lógica suponía que los maestros fuesen desapareciendo de la enseñanza y se convirtieran en “administradores de enseñanza programada o de currículos. En la primera fase, esa conversión de los maestros tenía como condición entrenar a los maestros para que no cayeran en la tentación de enseñar” (Arcila, 2002, p. 210).

De esta manera la Tecnología Educativa se conformó como todo un aparataje educativo que pretendía una eliminación directa de los maestros como actores en la enseñanza y los redujo y condicionó a un papel operante y funcional que pretendía reducir costos, “aumentando” además la eficiencia de todo proceso de aprendizaje. Podríamos decir con esto: la Tecnología Educativa produjo un maestro “reproductor”.

Ahora bien, por otro lado, estaba el Movimiento Pedagógico<sup>5</sup>, que se planteó como una lucha por posicionar al maestro en las luchas por el saber/poder. Este Movimiento Pedagógico se trazó como objetivos:

---

<sup>5</sup> El Movimiento Pedagógico no puede caracterizarse como una sola cosa, por lo tanto, dar su definición como algo que va de un año hasta otro, o encasillarlo dentro de un solo marco no permitiría su comprensión. Sin embargo, expreso varias ideas de lo que fue este Movimiento: Movimiento de crítica, de oposición, de reacción, de rechazo y de olvido de la escuela y la educación (modelo fábrica, industria e instrucción ocupacional) que se impusieron en América Latina y en Colombia entre 1950 y 1975 (Quiceno, 2002, p. 106)

[...] recuperar la pedagogía como disciplina de la educación y la enseñanza, rescatar su autonomía intelectual y profesional como trabajadores de la cultura y conquistar el derecho a ser sujetos de política educativa y protagonistas principales de las reformas de la educación [...] la incorporación de la innovación e investigación pedagógica y educativa como componentes del ejercicio profesional; el mejoramiento de las condiciones socio-laborales y profesionales para el ejercicio de la función docente; y la participación de los maestros en la actividad política democrática (Rodríguez, 2002, p. 49-50).

Este Movimiento Pedagógico insertó al maestro en la lucha no solo por “[...] ser reconocidos como profesionales, sino también como sujetos de saber pedagógico [...]” (Echeverri, 2015, p. 158), en oposición al lugar que quería delegarle la Tecnología Educativa. Movimiento que se presentó, además, como una opción ideológica alternativa y diferente a la propuesta que planteaba el Estado con todo el proceso llevado a cabo a través de la Tecnología Educativa y su última afirmación con la Reforma Curricular de 1978. Esto suponía una autonomía de los maestros y maestras en tanto trabajadores de la cultura y portadores y productores del saber pedagógico. Es lo que Jesús Alberto Echeverri (2015) ha denominado como la voluntad de saber, lo cual le permite, al maestro, reconocerse como portador de saber que lo ubica a la par de los investigadores, pues al rechazar el saber del otro (Estado) reclama para sí esa voluntad de saber y por tanto el ejercicio activo de investigación y producción de conocimiento pedagógico que no se limita a la relación de profesor/alumno, ni en la sociedad, ni en la ciencia, sino que viaja más allá, a los conocimientos y juegos que la pedagogía traza en los caminos cruzados con las instituciones, las ciencias y los sujetos. Así, el maestro derrota la pasividad que se le había impuesto a través de la Tecnología Educativa. En ese sentido, ser pues un intelectual<sup>6</sup> requiere de un desplazamiento desde la pasividad hacia y sobre sí mismo y su accionar, es decir su práctica pedagógica.

Es en este sentido en que el eje de tensión Tecnología Educativa/Movimiento pedagógico tiene un efecto en la producción del maestro, ya que confronta la idea del maestro como

---

<sup>6</sup> Respecto a esta categoría de intelectual, quisiera citar a Marco Raúl Mejía, cuando expresa que: “El maestro debe discutir el estatuto que le proponen, de ser un profesional liberal del siglo XX, o como pretenden los impulsores de políticas, un técnico del currículo del siglo XXI, o la construcción de un sujeto de saber, que en una producción colectiva lucha por el estatuto propio como un intelectual con especificidades investigativas, epistemológicas y prácticas propias, que quiere buscar una coherencia con la particularidad de su saber y en estos tiempos cambiantes buscar otros caminos y palabras para hablar de lo que se hace” (Mejía, 2002, p. 201).

reproductor y el maestro como productor de saber. En esta tensión, existe un eje más que compone un poliedro de inteligibilidad<sup>7</sup> del maestro durante el periodo de tiempo ya señalado: “la violencia”:

Este período está marcado por el aumento general de las formas de violencia, lo cual se puede ver en las 11.249 víctimas relacionadas con las violencias asociadas al conflicto armado en la ciudad registradas por el Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH y por el RUV. Este período terminó con la desmovilización de uno de los actores: las milicias populares (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2017, p. 28).

Para el caso de la ciudad de Medellín, esta violencia histórica iba a tener una expresión singular para el periodo de tiempo entre 1982 y 1994; esta se conoce como una Guerra Sucia, que “[...] engloba todas las cuestiones expresamente prohibidas en la guerra convencional: la ejecución de personas indefensas, el ensañamiento con las víctimas, la vulneración de los derechos de los prisioneros, el no reconocimiento de las acciones propias, la difusión de noticias falsas, etc.” (Egaña, 1996, p. 385).

Entre esa violencia, que iba a invadir todo el tejido social, se encontraba la violencia ejercida hacia los maestros y maestras<sup>8</sup> por su papel activo dentro de las comunidades: “A las maestras y maestros los han asesinado, desaparecido o han intentado exterminarlos debido al papel protagónico que cumplen en la vida social y cotidiana de las comunidades en las cuales se inscriben.” (Escuela Nacional Sindical [ENS] y Asociación de Institutores de Antioquia [ADIDA], 2011, p. 18)

---

<sup>7</sup> Como nos lo hace ver Foucault, la aprehensión de una realidad u objeto, necesario a ser problematizado, se aleja de la causalidad y de la historia entendida como la ciencia que abre el horizonte de la modernidad, siempre lineal, con una sucesión de tiempos que, si bien pueden presentarse como rupturas, hacen parte de un mismo gran proceso. Es en este sentido en que Foucault se distancia de esta concepción y por tanto la realidad no puede ingresar en la causalidad, sino que, según Garavito: “La disminución del peso de la gravedad causal consiste en que en torno al acontecimiento singular lo que hay no es una causa sino un ‘polígono’ o más bien, un ‘poliedro de inteligibilidad’ cuyo número de caras no está definido de ante mano y que jamás puede ser considerado como totalmente acabado...Entre más se descomponen el proceso desde dentro más podemos ver relaciones de inteligibilidad externa». Y, dice más adelante: «es a la vez demasiado y demasiado poco: demasiadas relaciones diferentes, demasiadas líneas de análisis y al mismo tiempo insuficiente necesidad de mantener una unidad»” (s.f. p. 22)

<sup>8</sup> Este eje de la tensión se analizará en el apartado del Estado del Arte.

Para esta visualización de la violencia me remito al Estado del Arte construido, sobre el cual el eje de la violencia dará una luz sobre el actuar del maestro y la sociedad.

### *Estado del Arte*

La generosidad de nuestras autoridades no tiene límites, incluso en aquellas cosas que podrían perturbar la tranquilidad pública. Por eso nunca sabremos - ni queremos saber, conviene subrayarlo - qué ocurre con nuestros gloriosos heridos. Como si quisieran evitarnos inútiles zozobras, sólo se da a conocer la lista de los expedicionarios ilesos y la de los muertos, cuyos ataúdes llegan en el mismo tren militar que trae a los expedicionarios y a las serpientes (Cortázar, 2013, p. 131).

Ahora bien, el maestro y la escuela han sido tocados por la violencia. En la revisión documental, que se pudo levantar para la presente investigación, se encontraron dos grandes tendencias. La primera de ellas ubica al maestro como una víctima del conflicto armado, a su vez como responsable de procesos formativos que hacen frente a la violencia; y la segunda tendencia hace referencia a la escuela como un espacio estratégico para la guerra en diferentes modalidades (entrenamiento, castigo, proselitismo, reclutamiento, cuartel, etc.), así como también un espacio para hacer frente a la guerra a través de procesos pedagógicos.

Según Romero (2012):

Las escuelas, sus alumnos y profesores han sufrido ataques directos. La presencia y actuaciones de los actores armados propician el desplazamiento masivo, lo que genera un abandono de la escuela; en ocasiones limitan la libre circulación de los pobladores, lo que imposibilita que los estudiantes puedan acceder a la escuela; a veces los problemas de orden público hacen que, por protección de los niños, niñas y docentes, la escuela se cierre temporalmente (p. 61).

El enfoque de este estudio está basado en el Derecho, visualiza al maestro y a los estudiantes como víctimas del conflicto, y los categoriza como sujetos a los cuales se les han

violado sus derechos. Se enfoca en el derecho a la Educación, derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes y menciona la categoría de desplazamiento como un elemento que viola este derecho. El desplazamiento, así, no es solo un elemento que viola el derecho a la educación, sino que se usa como un elemento de adaptabilidad para sobrevivir en medio de la guerra. En este sentido se menciona con regularidad al niño y a la niña como sujetos de derecho. A su vez, menciona la relación del conflicto con los profesores: violencia contra maestros y maestras, desde las amenazas y el asesinato selectivo en las aulas de clase, hasta el desplazamiento forzado y la intimidación pasando por el secuestro y la desaparición forzada; así como la violación de su derecho al trabajo. Allí, la escuela es utilizada como alojamiento o protección, allí no se distingue grupo, tanto fuerzas legales como ilegales están presentes.

Por otro lado, Ortega y Herrera (2012) se preguntan ¿Cómo las memorias acerca de la violencia política configuran subjetividades y se relacionan con la formación ética-política de los jóvenes y maestros en Colombia? Y ubica su delimitación espacial y temporal en la ciudad de Bogotá entre los años 2000 y 2011.

Las autoras mencionan que los jóvenes, dentro del contexto de violencia “han sido visibilizados tanto como sujetos de protección, de derechos, en estado de riesgo, en condiciones de vulnerabilidad y sujetos de prevención, así como víctimas y victimarios de los diversos conflictos” (Ortega & Herrera, 2012, p. 94). Por otro lado, ubican a los maestros como mediadores de

los conflictos, formadores políticos, constructores de convivencia, facilitadores de paz, pero a su vez se les responsabiliza, en muchos casos, de la escalada violenta, como consecuencia de insuficientes procesos educativos que no tienen en cuenta la formación ético-política que estos contextos necesitan (p. 95).

Centran la relación del conflicto armado y la escuela y los maestros en el papel de los derechos humanos, teniendo en cuenta la memoria como elemento de construcción ético-política. Se plantean como objetivo: identificar y comprender en las narraciones de los jóvenes y maestros las huellas de situaciones de violencia política y develar en las actuaciones de los jóvenes y de los

maestros sus comprensiones éticos-políticas sobre la violencia. Todo esto visto bajo la perspectiva de la construcción de subjetividad.

Cantor y Hormaza (2017) identifican al maestro como una víctima del conflicto armado; para ello toman tres narrativas de maestros de ciencias sociales que fueron asesinados por llevar a cabo procesos formativos críticos que iban en contra de los ideales paramilitares. El propósito de su investigación es trabajar la memoria “a partir del teatro y desde un aula de clases, que es al fin de cuentas, el espacio donde se forja un maestro y sus estudiantes” (p. 61). Para tal fin, ubican su investigación en la ciudad de Bogotá entre los años 2000 y 2015, y la centran en el ejercicio de la violencia generado por los grupos paramilitares.

A su vez, Vélez (2010) realiza una investigación donde se centran en los maestros víctimas del conflicto; menciona que, específicamente, son los maestros rurales los que han sufrido con mayor gravedad la violencia del conflicto. Su investigación se inclina sobre la amenaza y vulneración de los derechos constitucionales:

El método de estudio escogido consiste en analizar 21 sentencias de tutela que abordan casos concretos de maestros sometidos a altos niveles de riesgo por parte de los distintos actores guerreros, las cuales fueron proferidas entre 1994 y 2008, y compiladas mediante un rastreo jurisprudencial previo (p. 61).

El estudio, realizado bajo una perspectiva del derecho constitucional, concluye que el asunto de los maestros amenazados por el conflicto:

es definido como una tensión entre el derecho a la vida e integridad de los maestros, por un lado, y el principio de solidaridad social y el de continuidad en la prestación del servicio público de educación, por otro; adicional a esto, se identificó una subregla constitucional que guía las decisiones del Tribunal en los mencionados casos, la cual establece que por regla general y ante la necesidad de prestar el servicio público de educación, los docentes están obligados a soportar el riesgo potencial al que son sometidos por causa del conflicto armado; salvo, en aquellos eventos en que el riesgo supera los

límites generales y el docente está frente a una amenaza grave e inminente, caso en que el Estado tiene la obligación de adoptar las medidas necesarias para asegurar su integridad (Vélez, 2010, p. 100).

Por otro lado, Cuervo y San Martín, desde un enfoque curricular, se plantean “indagar sobre los conocimientos teóricos y conceptuales que el profesorado estudiado tiene sobre la violencia” (2016, p. 135), ya que consideran que las concepciones que los maestros tienen sobre la violencia influyen en la configuración del currículo escolar. Ubican el estudio en la ciudad de Medellín, donde participaron 25 maestros y maestras que pertenecen a tres instituciones educativas, tanto de corte público como privado.

Este trabajo se centra en cómo los maestros y maestras que hayan laborado o estén laborando en zonas de alto conflicto armado y violencia directa configuran el currículo, entendido como “los contenidos escolares que se seleccionan y estiman válidos para el tratamiento de una temática en el ámbito educativo” (Cuervo y San Martín, 2016, p. 134).

Por otro lado Ortega y Vega (2014) en su tesis de maestría se preguntan por la práctica pedagógica de los maestros en contextos donde se vive el desplazamiento, en la en I.E Belén ubicada en el Municipio de Montelíbano, Córdoba. Ubican al maestro como portador de un saber con el cual “fomentan prácticas que acompañan al sujeto en su desarrollo, en las tareas de la vida y que se preocupan por el reconocimiento de su ser como tal, la convivencia y la superación del dolor personal, causado por la pérdida de su identidad y valores culturales” (p. 22).

El trabajo tiene como propósito identificar las formas de ser maestro que emergen y se hacen manifiestas en este contexto particular, referente al desplazamiento forzado, así como vislumbrar el tipo de hombre y ciudad a formar para así comprender los alcances de la escuela en sus propuestas pedagógicas para hacer frente a este desafío.

A su vez, el informe “Tirándole libros a las balas”, del gremio ADIDA, expone que la violencia ejercida contra el magisterio sindicalizado tiene por objetivo debilitar y desarticular la organización, y por tanto toman “distancia de interpretaciones que asocian la violencia antisindical

a móviles de delincuencia común, crímenes pasionales, o de violencia generalizada como explicaciones exclusivas de las violaciones contra las organizaciones sindicales (ENS y ADIDA, 2011, p. 36).

Por el contrario, la violencia que se ha ejercido históricamente sobre el magisterio sindicalizado obedece a las lógicas de sus funciones cotidiana: "...bien sea en el enfoque a su ejercicio docente, en su acción política sindical, en sus acciones comunitarias o en su transformación propia del tejido social" (ENS y ADIDA, 2011, p. 37). Este informe presenta una información detallada acerca de las movilizaciones y paros de maestros durante finales de la década de los 70 y finales de la primera década del siglo XXI; realiza un recuento histórico de acciones políticas llevadas a cabo por el Estado, movilizaciones y acciones violentas promovidas por grupos insurgentes, paramilitares y la fuerza armada, además de una sistematización cuantificada de los asesinatos perpetuados durante las diferentes periodizaciones que establece para realizar el análisis de la violencia ejercida sobre los maestros y maestras sindicalistas. Aparece, en este informe, nuevamente el maestro como víctima del conflicto armado.

En otro sentido, Bedoya (2018) reconoce al maestro como el encargado de la transmisión de formas de ser y conocer; también manifiesta que su labor ha sido influida por agendas internacionales, demandas del mercado y disposiciones gubernamentales. Se pregunta por el maestro como sujeto político y su labor educativa donde las dinámicas pedagógicas, sociales y políticas se ven afectadas por el conflicto armado. Para dar respuesta a tal pregunta se plantea la ruta metodológica de la biografía. Presenta así, cinco biografías de maestras y maestros, ubicados tanto en la ruralidad como en la ciudad de Medellín, y la temporalidad se ubica entre los años 1985 y 2006. El trabajo se realiza desde un corte de la ciencia política y por tanto su pregunta principal es por el ser político del maestro en medio del conflicto.

Hasta ahora se ha visualizado que los trabajos mencionados se ubican en áreas diferentes a la pedagogía, como lo son el derecho y la ciencia política, así como informes históricos que ubican al maestro y la maestra como víctimas de la violencia y el conflicto armado; a su vez, los trabajos reconocen la labor de los maestros y maestras como un elemento importante en los procesos democráticos, así como su rol político dentro del conflicto armado. Los trabajos oscilan

entre los años 1978 y 2017; en su mayoría hablan desde la memoria, pasando por aspectos como el currículo, e identifican al maestro como un sujeto al que se le han violado los derechos constitucionales y humanos. Sin embargo, más allá de visualizar la violación de derechos hacia los maestros y maestras, sin dejar de lado su importancia, no se evidencia una pregunta por las acciones pedagógicas llevadas a cabo por estos durante la temporalidad establecida para la presente investigación (1982 – 1994).

Por tanto, en el poliedro de inteligibilidad Tecnología Educativa/Movimiento Pedagógico/Violencia, que configuró un oficio de maestro para el periodo mencionado, se encuentra una ausencia curiosa, ya que, según el Movimiento Pedagógico, el maestro como un trabajador de la cultura al servicio de las masas y como luchador por sus derechos laborales y democráticos, no se cuestionó, de manera directa, por la violencia ejercida hacia su oficio; y gracias a que la labor del maestro ha tenido una gran importancia en nuestra sociedad, esto se logra visualizar en la necesidad y deseo de controlar su oficio (Tecnología educativa), así como liberarse de las ataduras para establecer sociedades más democráticas (Movimiento Pedagógico), surgen preguntas iniciales ¿por qué el maestro fue violentado? ¿Cuál es la posible relación entre el Movimiento Pedagógico Nacional y las diferentes formas de violencia en el periodo en que el primero emergió en nuestro país? ¿Por qué las luchas magisteriales se centraron en la lógica poder/saber y la división social de los saberes? ¿Cómo figuran los grupos armados y la violencia en general en esta lucha? Además de ello, ¿Por qué existe una ausencia en el registro de actividades del oficio que lo caracterizaba como un elemento susceptible de la violencia? Es decir, no hay registro de su praxis pedagógica para el periodo de tiempo de 1982 y 1994 en la ciudad de Medellín, y, por tanto, la pregunta que encierra este trabajo es ¿cuál fue la praxis pedagógica de los y las maestras durante la Guerra Sucia de la ciudad de Medellín en el periodo de 1982 a 1994?

## ***Objetivos***

En el panorama presentado con anterioridad, los objetivos planteados son:

### **Objetivo general**

Analizar la praxis pedagógica de los maestros que se encontraron atravesados por la guerra sucia en la ciudad de Medellín durante el periodo de 1982 a 1994.

### **Objetivos específicos**

- Describir la relación de la praxis pedagógica con diferentes prácticas (políticas, económicas, culturales, sociales, tecnológicas, etc.).
- Identificar las características de la praxis pedagógica en los procesos de su institucionalización y los sujetos de dicha praxis.

## ***Justificación***

“Quizás ningún personaje como este maestro criollo pueda mostrar de una forma tan clara los avatares, desdichas, esperanzas y persistencia de aquellos sujetos, que aún hoy persisten en asumir la dirección intelectual y moral de una junta de niños y jóvenes” (Martínez et al., 1999, p. 10). El maestro del que habla la anterior cita es Agustín Josep de Torres, un maestro público en la Colonia, quien, a pesar de su condición económica, decide publicar una cartilla para aprender a contar. Retomo esta figura ya que el maestro ha tenido una importancia a lo largo del surgimiento de la nación colombiana puesto que se ha encargado de la educación de las juventudes, la perpetuación de la cultura y su transformación; y, sin embargo, no existe un reconocimiento de su labor. Pareciera que existe una continuidad en cuanto a la lucha del maestro por su salario, por sus condiciones laborales:

Sin duda alguna, ese personaje que veían pasar los vecinos de ciudades y villas cruzando la Plaza Mayor con destino a la sede del Ayuntamiento o Cabildo, con un pergamino bajo el brazo, tiene que ver mucho con el que hoy vemos con alguna periodicidad marchando por las calles o protestando por su salario, parodiando, tal vez sin saberlo, a su colega de hace 200 años al insistir una y otra vez que no hay razón ni motivo para que se le retenga el salario “por ser legítimamente ganado con su sudor y trabajo...”. Definitivamente es esta una continuidad que espanta. La continuidad de la miseria, de la tragedia, del desarraigo. Azarosa continuidad que a su vez muestra las profundas diferencias: el uno, inserto en un proceso de constitución del maestro; el otro, el de hoy, abarcado por un proceso de sustitución, de extinción, en donde el problema no es sólo el de la represión sino el de la productividad dirigida y la autonomía perdida. (Martínez et al., 1999, et al., p. 43).

Y aún hoy asistimos a las mismas luchas, por el salario. El maestro no es reconocido por su labor; su representatividad social no se refleja, su palabra no es tomada en cuenta, a los maestros pocas veces se les consulta y muchas se les informa qué deben hacer. Por ello, la importancia de este trabajo radica en el hacer del maestro, en su praxis, en aquello que da cuenta de su ser, de su concepción de mundo, del universo experiencial que le ronda y que fue clave en la constitución de una sociedad como la que se vivió durante el periodo de 1982 a 1994, donde las diferentes formas de violencia constituyeron uno de los pilares fundamentales de socialización, de comprensión de la realidad.

Los maestros jugaron un papel importante en este proceso, papel que no es visualizado, que no se conoce, que está olvidado, se encuentra en la memoria corporal de aquellos que sobrevivieron a la guerra, de aquellos que reconocen en los maestros una esperanza para el nuevo camino a trazar en la sociedad del posconflicto, pero que, a su vez, tanto tienen por decir los maestros de cómo constituir la sociedad, tanto han enseñado en sus luchas, pero no han sido escuchados.

Como bien lo señalan el Centro de Pensamiento Pedagógico (2019), en el prólogo al libro “Voces de maestros por la paz”, ha existido una iniciativa por la recuperación de la memoria

pedagógica, enmarcada por diferentes hitos en la perspectiva de las historias de vida y los relatos de experiencia de maestros que recorre desde el Movimiento Pedagógico, los trabajos de Parra Sandoval, la Expedición Pedagógica Nacional, talleres, seminarios y proyectos de escritura que intentaron e intentan reivindicar la experiencia de los maestros. Este trabajo se integra a ese esfuerzo de reivindicar la experiencia de los maestros, de brindar posibilidades para que su voz sea escuchada y con ello se dé un posible camino a la construcción de una sociedad en la que el maestro figure como un hacedor de subjetividades, pues han enseñado, a través de su praxis, a través de sus reflexiones, de sus luchas, de su actuar pedagógico, que son pilares fundamentales de la sociedad y que, gracias a ellos, la experiencia de la violencia fue otra para miles de niños, niñas y jóvenes, y que también, gracias a ellos, la cifra de muertes en esta Guerra Sucia, no fue mayor, pues salvaron vidas.

Quisiera terminar este apartado apostándole al siguiente fragmento:

Poco que decir ante estas ambivalencias heredadas del maestro: “mientras se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres, se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. Mientras se le exige una gran capacidad profesional, la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se le exige una vocación que supuestamente le viene con la sangre, pero no se le reconoce una identidad intelectual. Arquitecto de sociedades, debe luchar cotidianamente por su salario y su saber como si no fuesen derechos sino limosnas. Su misión histórica es gigante, pero su vida se debate entre grandes carencias” (Álvarez & Martínez, 1990, p. 5). Entre el cielo que se promete con la acción de la escuela y las precarias condiciones del maestro, se instala con frecuencia el látigo, que a veces resuena con particular masoquismo: no hace, no sabe, no piensa y paradójicamente tienen tanto por hacer, por decir, por pensar (Martínez, 2010, p. 148).

Creemos pues que este trabajo es necesario para aunar las voces de los maestros que tienen tanto por hacer, por decir y por pensar, que nos enseñan diariamente la elección de una profesión que, a pesar de sus avatares históricos, se erige como una edificadora de hombres y mujeres, que luchan como una línea de combate, sin armas, para robarle vidas a la guerra y, sobre todo, para

transitar senderos que implican abandonar la idea de la violencia, para vernos en el espejo de la realidad e instaurar un cambio, para reconocer en los rostros de aquellos que se exponen ante miles de rostros a través de los años, una autoridad en el camino largo y sinuoso de la paz, para que reconozcamos en ellos una voz apaciguadora y podamos, por fin, consultarlos y no informarlos.

### *Presupuestos éticos*

Quería redactar el texto narrativo final en coherencia a las finalidades, a las intenciones y al estilo de relación que habíamos mantenido la maestra y yo. Mi intención era reflejar el papel que mantuve durante la investigación [...] Esta postura de reflejar mi voz en busca de la suya significaba presentarme explícitamente como responsable y autora del texto. De esta forma se podía comprender mejor que las limitaciones e insuficiencias que podía tener el informe final fueran sobre todo las mías como investigadora (Arnaus, 1999, p. 67-68).

Según nos enseña Arnaus, las voces implicadas en este trabajo de investigación iban en conjuntanza con mi voz, y ese fue el estilo que quería darle a este trabajo. Es por ello que los resultados de la investigación (y sus limitaciones) recaen enteramente sobre mí y mi capacidad de interpretación, de análisis de la información.

En esta dirección y debido a la delicadeza de la información brindada por los participantes, procedí a realizar una invitación y un pacto de confianza. Este iba acompañado de una lectura previa de un poema, una historia, un extracto de un texto académico, según el maestro o maestra que acompañara el proceso. A continuación, se presenta el pacto de confianza:

### **PACTO DE CONFIANZA**

Actualmente está en curso la investigación Una Praxis Pedagógica en la ciudad de Medellín: los maestros y la guerra sucia, realizada para optar al título de Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Esta investigación se ha trazado el objetivo de Analizar la praxis pedagógica de los y las maestras que se encontraron atravesados por la guerra sucia en la ciudad de Medellín durante el periodo de 1982 a 1994.

Le hemos invitado a usted a hacer parte de esta investigación porque consideramos que posee una información vital dada su experiencia y recorrido como maestro y maestra de la ciudad de Medellín para el periodo seleccionado y su impacto en la formación de maestros.

Su participación es voluntaria y podrá desistir en cualquier momento. La información que se recoja durante el proceso de investigación será usada estrictamente con fines académicos, por tanto, las únicas personas autorizadas para ver sus respuestas son las que trabajan en el estudio y las que se aseguran de que éste se realice de manera correcta, es decir, investigador y asesor de investigación. Cuando compartamos los resultados de la investigación en el informe de final, en un artículo académico o la socialización de resultados, no incluiremos su nombre, a no ser que usted otorgue una nueva autorización permitiendo su uso.

Debido a la delicadeza de la información que usted pueda brindar pueden existir momentos de tristeza o de incertidumbre, en cualquier caso, usted puede negarse a contestar cualquier pregunta del investigador. Si tiene alguna duda sobre este proceso de investigación puede hacer las preguntas que considere pertinentes para lograr su claridad. De forma similar, si durante el proceso de recolección de información usted tiene alguna observación o pregunta puede hacérselo saber al investigador o al Asesor y/o abstenerse de responder.

Agradecemos su valiosa colaboración y participación en el proceso de investigación.

#### Consentimiento

Yo, \_\_\_\_\_, C.C. \_\_\_\_\_  
de \_\_\_\_\_ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria.

He sido informado y entiendo que el proceso de investigación implica la realización de variadas actividades para recoger la información que se requiere. También soy consciente de que esta información puede ser publicada o difundida sólo con fines académicos y de formación, y que puedo pedir información adicional a la Asesor de investigación.

Recibí una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma de Maestra Participante

Fecha: \_\_\_\_\_

---

Firma del Investigador

---

Firma del Asesor

---

Además del consentimiento informado, una vez se realizó el proceso de escritura, se socializó con cada uno de los maestros, la construcción narrativa con el ánimo de conversar posibles deslices, información que no quisieran que se presentara o se presentara de una manera diferente.

## Metodología

### Uillaje metodológico: Unos instrumentos intelectuales/espirituales<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Estos instrumentos intelectuales/espirituales parten de una lectura del Tratado de la Reforma del Entendimiento de Spinoza (2014), (pero también de las enseñanzas de mi maestro Jesús Alberto Echeverri) pues allí Spinoza nos habla de que el "...entendimiento, con su fuerza natural (nativa), se forja instrumentos intelectuales, con los que adquiere nuevas fuerzas para realizar otras obras intelectuales y con éstas consigue nuevos instrumentos, es decir, el poder de llevar más lejos la investigación, y sigue así progresivamente, hasta conseguir la cumbre de la sabiduría" (p. 111); estos instrumentos que yo me trazo hablan de una forma de proceder, de pensar, parten de las preguntas que realizo a mí mismo, tratando de evocar aquello que considero lo más importante para esta investigación, siguiendo aquel efecto del acceso al conocimiento, o si se quiere, de una preparación a este. Quiero recordar entonces lo que nos enseña Foucault (2002) en la Hermenéutica del Sujeto cuando dice que: "...la espiritualidad, al menos tal como aparece en Occidente, tiene tres características (...) es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta en cierta medida y hasta cierto punto, en distinto de sí mismo para tener derecho al acceso a la verdad (...)" Continúa diciendo que esta transformación puede hacerse de diferentes maneras: (...) esa conversión puede hacerse con la forma de un movimiento que arranca al sujeto de su estatus y condición actual (...)" Y por último, nos menciona que "(...) Para la espiritualidad, la verdad no es simplemente lo que se da al sujeto para recompensarlo en cierto modo por el acto de conocimiento y llegar a colmar este acto. La verdad es lo que ilumina al sujeto; la verdad es lo que le da la bienaventuranza; la verdad es lo que le da tranquilidad al alma." (pp. 33-34). De esta manera, este apartado se constituye de los instrumentos Intelectuales/Espirituales, que me permitan alcanzar una idea de mi objeto. Uno de los conceptos que permiten el investigar de esta manera es el que Foucault propone como experiencia, de ser más experimentador que un teórico, y en ese sentido Foucault nos plantea que la verdad de sus libros, aunque puede ser verificable, lo esencial residen en la experiencia que el libro permite tener; se entiende entonces un libro como resultado de un proceso de investigación, atravesado por una experiencia: "Y una experiencia no es ni verdadera ni falsa: es siempre una ficción [invención], algo construido, que existe solo después de que se ha vivido, no antes; no es algo "real", sino algo que ha sido realidad" (2003, p. 15). Lo real así, juega un papel dentro de la experiencia que permite "posibilitar la alternación, la transformación de la relación que llevamos con nosotros mismos y nuestro universo cultural: en una palabra, con nuestro saber". (p. 15). Foucault plantea una que, primero "...no existe un

Mi maestro me ha enseñado a investigar teniendo en cuenta modelos de proyectos de investigación que ilustran determinados problemas o conceptos, por tanto, quisiera iniciar este apartado, a partir del siguiente modelo: “Escribo precisamente porque todavía no sé qué pensar sobre un tema que atrae mi atención” (Foucault, 2003, p. 9). Así, este ejercicio escritural me permite indagar mi pensar sobre un tema. Por ello, creo en la posibilidad de que la investigación no tenga objetivos al plantear un proyecto. La escritura del proyecto puede estar planteada en la medida de los errores, lo negativo, exposición o afirmación por la negación<sup>10</sup>.

Sin embargo, esta afirmación anterior trae consigo un problema esencial ¿qué certeza podría haber en los resultados de una investigación que no se plantea objetivos? Lo cierto es que no podemos abandonar el mundo en que nacimos, es decir, nos encontramos en una relación en la cual pertenecemos y nos desligamos de lo ya establecido; en palabras de Mèlich (2012):

Heredamos una gramática que ordena, clasifica y conceptualiza, que incluye y excluye, que prescribe. De todo esto se encarga la herencia gramatical, que no es otra cosa que un conjunto de signos y símbolos, de mitos, tradiciones y rituales, de valores, hábitos y costumbres que estructuran nuestra vida cotidiana y configuran un mundo dado por supuesto. (p. 17)

Por tanto, este proyecto se inscribe en la tradición de corte cualitativo, ya que este:

---

fundamento teórico que sea continuo y sistemático” (pág. 16); a su vez dice que todo libro tiene al menos una experiencia personal directa; tercero, la experiencia allana el camino para la transformación, que es colectiva también: “esta experiencia debe poder ser relacionada, en cierta medida, con una práctica colectiva y con una manera de pensar” (p. 16).

<sup>10</sup> Bourdieu piensa de esta manera cuando menciona que: “...ante todo, la construcción del objeto – por lo menos de acuerdo con mi experiencia como investigador – no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis u observaciones a través del cual se efectúa dicha construcción no es un plan elaborado de antemano, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia, es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo, decisivas. (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 169). Además de esto, mi asesor me ha enseñado que al parecer en la investigación oficial no hay cabida a los errores, solamente está presente el éxito. Y de ello, precisamente, trata este apartado metodológico, de la construcción de unas herramientas intelectuales/espirituales tanto en la construcción del objeto de estudio como de su análisis.

[...] puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen) (Hernández et al., 2010, p. 10).

Así pues, el paradigma en el cual me ubico juega el papel (estratégico) de un faro que ilumina la altamar para poder conducir los barcos a puerto seguro o precisamente alejarlos de encallar o embarcar en direcciones que no permitan un curso fluido. Aquel paradigma, de corte cualitativo, es llamado por Guba y Lincoln (1994), Teoría crítica y relacionadas:

El término teoría crítica es (para nosotros) un término “sombrilla” (muy amplio) que designa un conjunto de varios paradigmas alternativos incluyendo adicionalmente (pero no restringido a) el neo-marxismo, el feminismo, el materialismo y la investigación participante. En efecto, la teoría crítica puede útilmente dividirse a su vez en tres subconjuntos: el postestructuralismo, el postmodernismo y una mezcla de estos dos. Cualesquiera que sean sus diferencias, la ruptura que presuponen todas estas variantes es la de que la naturaleza de la investigación está determinada por valores - es decir, una diferencia epistemológica. Nuestra agrupación de estas posiciones en una única categoría es una toma de partido; no trataremos de ser absolutamente justos con los puntos de vista individuales. (pp. 7-8)

En este sentido, quisiera plantear que, si bien Guba y Lincoln toman esta teoría crítica a partir de un agrupamiento de las posturas en “[...] una sola categoría de acuerdo a nuestro propio juicio (1994, p. 8)”; no hay que olvidar que la teoría crítica bebe su naturaleza epistemológica del marxismo:

El marxismo, desde el siglo XIX, es por excelencia la teoría crítica de la sociedad. Su aporte sustancial fue mostrar que más allá de la voluntad de las personas, más allá de las coyunturas históricas, más allá del pensamiento y de las ideas, son las condiciones

materiales las que determinan el modo de ser de una sociedad en un momento histórico y en un contexto geográfico específico. (Álvarez, 2014, p. 11)

Es así como no podemos abandonar las formas de trabajo, ya que los diferentes métodos utilizados hacen parte del “[...] repertorio clásico: demostración, prueba mediante documentación histórica, citas de otros textos, referencias a comentarios autorizados, relaciones entre ideas y hechos, la proposición de patrones explicativos, etc.” (Foucault, 2003, p. 12). Sin embargo, al igual que Foucault, quiero experimentar por mí mismo lo que somos y fuimos, a través de la praxis de los maestros y las maestras de la ciudad de Medellín en una periodización determinada y, específicamente, en medio de unas tensiones como las diferentes formas de violencia.

Por ello, además de los objetivos planteados en esta investigación, quisiera cambiarme a mí mismo, cambiar mis puntos de vista, y esto implica saber que “[...] cada nuevo libro [investigación] altera profundamente los términos de los conceptos alcanzados en los trabajos anteriores”(Foucault, 2003, p. 9). Quiere decir esto que no quisiera desarrollar un método aplicable a todo lo que pueda investigar, o inclusive aplicar lo que otros ya han construido para investigar, lo que implicaría no aplicar “[...] sistemas deductivos que deban ser aplicados uniformemente en diferentes campos de investigación” (Foucault, 2003, p. 9). No existe pues, el Método, no hay algo preconcebido, sino que se debe “[...] desentrañar un objeto y construir un método de análisis orientado hacia ese fin” (Foucault, 2003, p. 10). Existe, en esta medida, una cierta cantidad de pautas que puedan orientar el proyecto, pero no existe una predeterminación. Una de estas pautas es la literatura, sobre todo lo que Julio Cortázar menciona en sus clases de literatura en Berkeley, y que es lo que yo quisiera decir acá, a viva voz, con la resonancia de otros:

[...] es un poco llevar las cosas a sus últimas consecuencias para que lo que quiero decir, que es una visión muy latinoamericana de nuestro tiempo, llegue al lector con más fuerza, de alguna manera le estalle delante de la cara y lo obligue a sentirse implicado y presente en el relato (Cortázar, 2013, p. 109).

Esta referencia que hago de Cortázar tiene una funcionalidad estructural dentro de este apartado denominado “utillaje metodológico: herramientas intelectuales/espirituales”, y es el hilo

conductor a través de la literatura, del cuento “Apocalipsis de Solentiname”, que plantea una alteración espacio temporal, donde el protagonista, al revisar unas fotografías de unos cuadros que la población de Solentiname realizó, encuentra escenas violentas y en ese proceso comprende que no puede comprender lo que sucedió, así como esta pretendida retahíla de relatos de los maestros y maestras de la ciudad de Medellín durante el periodo de tiempo que transcurre entre 1982 y 1994, compondrá a penas una mirada sobre los maestros y maestras, las escuelas, el saber pedagógico que se encontraron en contextos de una guerra sucia y que, sin embargo, me dejan sentado en el borde de mi abismo como maestro, llorando y vomitando, mientras aún pasa el tiempo; y con ello incitar a que los lectores se sientan implicados y presentes en estos relatos: “[...] En el baño creo que vomité, o solamente lloré y después vomité o no hice nada y solamente estuve sentado en el borde de la bañera dejando pasar el tiempo[...].” (Cortázar, 2013, p. 117). Así, la literatura me permite atravesar “experiencias directas, personales [...]” y por tanto “[...] impedirme ser siempre el mismo” (Foucault, 2003, pág. 12).

Para conseguir tal objetivo, me tracé una serie de preguntas fundamentales que necesitaba responder para poder continuar: ¿Cuál es el método y las técnicas que me permitan escuchar mejor las voces de los y las maestras? ¿Cuál es el archivo de mi objeto de investigación? Y por tanto ¿Dónde se encuentran las voces de los maestros, las memorias<sup>11</sup> de su práctica?

Sin duda, la naturaleza de mi objeto (la praxis pedagógica de los y las maestras en tiempos de guerra sucia en la ciudad de Medellín durante el periodo de 1982 a 1994), exige un método singular, lo que traduce en una tarea ardua de búsqueda, llevándome a otra pregunta: ¿Debo hacer emerger mi archivo o debo buscarlo en lo existente? Es decir, ¿debo construir herramientas que me permitan la búsqueda, selección y análisis de relatos ya existentes de mi objeto o debo construir mi archivo a través de instrumentos que me permitan elaborar la información sobre mi objeto?

---

<sup>11</sup> Al hablar de memoria en este trabajo, acudo a la conceptualización de las profesoras Zuluaga y Marín (2015). Así, la noción de memoria activa del saber pedagógico es entendida como “...el lugar donde podemos encontrar cuales han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades y los avances acerca de la enseñanza...” (Zuluaga, 2000), así como las discontinuidades, los discursos, las normas, los reglamentos, los manuales de enseñanza, los textos escolares, las disposiciones del cuerpo, y los materiales de memoria: objetos, emblemas, etc., que permiten reconstruir la historia de nuestras prácticas pedagógicas...La noción de memoria activa indica la vigencia de conceptualizaciones y de problemas para la actualidad, y nos lleva a la producción de conceptos y sus condiciones de posibilidad...” (p. 82)

Responder a esta pregunta implica inclinar la balanza sobre un método documental o un método etnográfico<sup>12</sup>.

En el proceso de delimitación del objeto de investigación a través del Estado de la cuestión o Estado del Arte, hallé que en las fuentes secundarias no se encuentra ni la temporalidad establecida, ni el objeto de la praxis pedagógica de los y las maestras de la ciudad de Medellín, por lo tanto, la balanza se inclinó sobre la construcción del archivo que me permitiera obtener la información sobre el objeto. Aquí es importante realizar una pregunta fundamental que expone Foucault (1980) respecto a su investigación en *Vigilar y Castigar*: “¿Cuáles son los documentos necesarios y suficientes para hacer aparecer los programas punitivos previstos, las decisiones efectivamente tomadas y las consideraciones que han podido motivar unas y otras?” (p. 40). Esto en la medida en que, de acuerdo al problema, no existe la necesidad de decirlo todo, sino de encontrar los documentos, voces, imágenes, experiencias, necesarios para que el problema emerja. ¿Qué hacer, entonces, si los documentos no se encuentran?

Es por esta serie de problemáticas que se hace necesaria la elección de la metodología de la investigación narrativa, entendida como: “[...] una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tal como los narran quienes los viven” (Chase, 2015, p. 59).

Se hace la elección de esta metodología no solo por la necesidad de la construcción de la información, sino porque permite contagiar a los lectores de lo

que vivimos y sentimos con el máximo de contexto y significación posibles. Creo que sólo el estilo narrativo lo permitía, porque su forma no aboca a presentar los hechos y la realidad reunidos en categorías de análisis lógicas e indiscutibles. Al contrario, permite presentar una realidad abierta a las dificultades, al contraste, a posibles interpretaciones

---

<sup>12</sup> Menciono acá el método etnográfico porque con él nace la entrevista como una técnica de recolección de la información. Posteriormente se verá la relación de este método y esta técnica con lo narrativo.

diferentes, a posibles identificaciones con los personajes, con el ambiente. En definitiva, a través de la narración se puede plasmar y construir una realidad abierta al diálogo y a la complicidad con quien lea el texto (Arnaus, 1995, pp. 65-66).

No es mi intención ser categórico con lo que se expresa en los resultados de la investigación, por el contrario, quisiera incitar a nuevos caminos con los cuales se pueda reconstruir una historia negada de los maestros en esos momentos de crisis social. Esta elección se realiza por la maleabilidad y elasticidad de la investigación narrativa para expresar la experiencia:

Sin embargo – en sentido estricto, como ha resaltado DENZIN (1995) – la investigación narrativa introduce una seria “fisura” en la investigación cualitativa habitual: la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador. Esto torna problemática (crisis de representación) la relación entre experiencia y texto. También los criterios habituales de validez, generalización y confiabilidad se tornan problemáticos (crisis de legitimación). Si contar con una orientación teórica facilita el análisis, y disponer de modos de análisis lo hacen posible; en último extremo es también una tarea artística; parecida al buen periodista que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso (Bolívar, 2012, p. 80).

Es en este sentido en que la investigación narrativa adquiere un énfasis vital en este proceso investigativo, puesto que se encuentra en los bordes de la investigación en ciencias sociales, ya que no solo refiere a un método o una forma de analizar la información, sino que se encuentra presente en la misma forma de recolección de la información, su posterior análisis y presentación:

comporta un *enfoque* específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos

hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una *perspectiva* peculiar de investigación (Bolívar, 2002, p. 42).

La construcción artística acá propuesta parte de la experiencia, de la literatura, de la música y del cine. Construcción que abarca la intención de lo sublime que es “[...] en primer lugar una experiencia del misterio del mundo, un escalofrío metafísico, una gran sorpresa, un deslumbramiento y una sensación de estar cerca de lo inefable (naturalmente, todos estos escalofríos tienen que encontrar una forma artística)” (Zagajewski, 2005, p. 44). Así, esta investigación narrativa se inscribe en aquel giro hermenéutico que se dio en las ciencias sociales durante los años 60’s, donde la interpretación y el significado que los actores dan a los fenómenos sociales, entendidos como textos, adquieren una mayor importancia (Bolívar, 2002). Es por ello, que la literatura, la música y el cine, componen una intencionalidad de potenciar aquellas voces, reinterpretar aquello que se encuentra manifiesto en los relatos.

La investigación narrativa logra captar una riqueza en el relato que la relación establecida tradicionalmente entre la objetividad y subjetividad, o en términos de Guba y Lincoln (1994), en la pregunta epistemológica: “¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede ser conocido?” (p. 110), no logra captar:

Este tipo de investigación convencional no sólo fracasa al tratar las experiencias vividas, sino que éstas son rechazadas como posible objeto de investigación, al entrar en el ámbito de lo subjetivo, que debe ser excluido de la investigación científica (Van Manen, 1990). El supuesto de partida de este tipo de racionalidad –como decía Kant en el referido lema– es que cuanto menos subjetivo y más objetivo sea, habrá mayor grado de científicidad. La investigación hermenéutica, por el contrario, se dirige a dar sentido y a *comprender* (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada (Bolívar, 2002, p. 45).

Así, pareciera ser que, la necesidad de la construcción de la información, pudiera suplirse a través de las entrevistas ya que: “La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree...” (Spradley, 1979, p. 9 citado en Guber, 2011, p. 69). Acá se

me trazó otra pregunta esencial ¿Cuál es la relación existente entre la Etnografía y los trabajos narrativos? Si la técnica de la entrevista es la técnica que mejor permite que la información emerja ¿Qué tipo de entrevista debo construir?

Guber (2011) menciona que hay un tipo de entrevista que habla del mundo externo y que por tanto el sentido de lo que los entrevistados hablan cobra sentido cuando se confrontan con la realidad. Esta perspectiva permite contrastar lo real y la mención de los informantes sobre dicha realidad, se busca entonces encontrar la verdad:

Desde esta perspectiva, la entrevista consistiría en una serie de intercambios discursivos entre alguien que interroga y alguien que responde, mientras que los temas abordados en estos encuentros suelen definirse como referidos no a la entrevista, sino a hechos externos a ella (p. 70).

En este apartado quisiera detenerme, ya que nos adentra en la discusión por la verdad, y lo que importa acá serían los procesos que permiten la constitución de esa verdad, sus condiciones de posibilidad. Foucault se aleja de esta concepción histórica y emprende una nueva forma de historiar a partir de la positividad en tanto no existe la necesidad de indagar lo que se quiso decir con tal o cual afirmación, sino que su fuerza descansa en lo dicho en tanto dicho, y descarta al sujeto como motor de la historia<sup>13</sup> y su intencionalidad tras lo dicho; en palabras de Martínez (2012):

Por el contrario, se trata de analizar el discurso a partir de su funcionamiento inmanente, es decir, de las reglas que determinan su formación, aparición, emergencia y

---

<sup>13</sup> Con esto hago referencia a la problematización, donde el sujeto maestro es producido históricamente y no situado por fuera de la historia conscientemente, desde donde puede dirigir su accionar; esta concepción del sujeto como motor de la historia y su abandono en la propuesta foucaultiana, tiene una gran potencialidad en tanto permite comprender a los sujetos hablantes, informantes, no como movidos por la historia lineal que tiene el fin de llevar a la humanidad a un mejor fin, a un fin último racional y consciente de las decisiones, sino como sujeto en una trama de relaciones. Según el profesor Álvarez (2014): “El sujeto es un lugar en el discurso, no su productor. No se trata de buscar un sujeto trascendental que produce un discurso, o las formas *a priori* en que ese discurso es producido, para desde allí establecer su veracidad, tal como sucedió desde la ilustración; lo buscado es el *a priori histórico* del discurso que le asigna al sujeto un lugar, una posición en un espacio político (donde diferentes fuerzas no discursivas actúan). El *a priori histórico* es en Foucault el conjunto de reglas que caracterizan una práctica discursiva...” (p. 60)

singularidad sin remitirlo a la aparición de un sujeto fundador (ni trascendente, ni psicológico) (p. 59).

Dicho esto, la perspectiva de la verdad y su contrastación con lo que el informante dice que conlleva esta primera perspectiva de la entrevista, no me serviría ¿Sería entonces la entrevista no directiva la que mejor me permitiría la emergencia de la información? En esta perspectiva se menciona que "...la no directividad se funda en el "supuesto del hombre invisible", esto es, en la creencia de que no participar con un cuestionario o pregunta preestablecida favorece la expresión de temáticas, términos y conceptos más espontáneos y significativos para el entrevistado" (Guber, 2011, p. 73).

Asimismo, esta perspectiva permite dejar hablar al entrevistado; es utilizada, según Guber por el psicoanálisis, y que puede ser aplicado para la etnografía busca "...la obtención de conceptos experienciales que a su vez permiten dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y asignan contenido a un término o una situación" (Guber, 2011, p. 74). Entonces me pregunto si acaso en esta perspectiva debe existir la decodificación como un elemento esencial; me permito citar a Foucault, pero no en la afirmación que él realiza sino modificando esta, a una pregunta: "[¿] Es preciso, por tanto, que descubra de una sola vez lo que quiere decir el mensaje: y las leyes en virtud de las cuales el mensaje quiere decir lo que quiere decir [?]" (Foucault, 2013, p. 44). Quisiera dejar esta pregunta abierta, puesto que aún no tengo respuesta a ella.

Por otro lado, es importante aclarar que este tipo de entrevista me permite comprender que todo es transitorio, la ruta de investigación es solo una, como antes había mencionado: "Pero, a diferencia de otros contextos investigativos, sus temas y cuestionarios más o menos explicitados son solo nexos provisionarios, fugas tentativas que serán dejadas de lado reformuladas en el curso del trabajo" (Guber, 2011, p. 75).

Sin embargo, esta entrevista tiene un problema y es que mi ser sí se vería implicado, ya lo mencioné con Cortázar. Esto me permite conectar lo que (2008) menciona respecto a los encuentros: "Lejos de buscar explicaciones, será a partir de un trabajo artesanal, hilando y

deshilando textos de diferentes autores y dichos de entrevistados que emergerá mi propia voz construyendo otro texto” (p. 18).

Esta perspectiva de la entrevista a partir del encuentro, y no como asociación libre, sino como un proceso de construcción de otro texto me remite de nuevo a las preguntas que realicé con anterioridad ¿Cuál es la relación existente entre la Etnografía y los trabajos narrativos? ¿Es mi objeto de naturaleza etnográfica o narrativa? ¿Se oponen? Si parto de la concepción de que la investigación narrativa<sup>14</sup> entendida como “...una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tal como los narran quienes los viven” (Chase, 2015, p. 58), debería poder entender que ambos métodos no se contradicen, por lo contrario, permitirían enriquecer esta investigación.

Por tanto, lo narrativo tiene una funcionalidad acá en el sentido de lo que Chase (2015) presenta:

Una narrativa puede ser oral o escrita y puede elicitar o escucharse durante el trabajo de campo, una entrevista o una conversación natural. En cualquiera de estas situaciones, una narrativa puede ser: (a) una historia corta con un tópico determinado sobre un acontecimiento particular y personajes específicos, como el encuentro con un amigo, jefe o doctor; (b) una historia extensa acerca de un aspecto significativo de nuestra vida, como la escuela, el trabajo, el casamiento, el divorcio, la maternidad, una enfermedad, un trauma o la participación en una guerra o en un movimiento social, o (c) una narrativa completa de nuestra vida desde el nacimiento hasta el presente (p. 60).

Por esto que se menciona, es que tejo el puente de las discusiones entre lo narrativo y lo etnográfico, precisamente porque ambos enfoques permitirían una profundidad mayor a lo que

---

<sup>14</sup> En este sentido, lo narrativo encuentra una fuerza y una compañía en el Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, en tanto la narratividad del campo no se interesa por su definición conceptual, ni un estatuto epistemológico, ni arqueológico, ni genealógico, sino que se expresa desde la literatura misma. Esto quiere decir que el empleo de conceptos no indica un estar de acuerdo con todo lo que ellos enmarcan, sino su funcionalidad en la investigación.

quiero y es allí donde me encuentro discutiendo qué tipo de entrevista como técnica de recolección de la información es la que permita escuchar las voces de los maestros, como lo menciona la misma autora: “Para todos los investigadores narrativos, una de las cuestiones fundamentales es cuál voz o cuáles voces deben utilizar los investigadores para interpretar y representar las voces de aquellos a quienes estudian” (Chase, 2015, p. 60).

### ***Mapeo y muestreo***

A este nivel, existe una pregunta que no se ha hecho en la investigación y que, si bien ya se han realizado unos esbozos de esta, no se ha explicitado ¿con quién se realizará la investigación? Es decir, ya se ha clarificado que los datos encontrados no permiten indagar sobre la praxis, quiere decir esto que es necesario generar y recolectar la información, pero ¿a quiénes acudir para ello? Quintana (2006) declara que esto responde más “...a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo, más que a un proceso de estandarización u homogenización de las mismas” (p. 81). Por otro lado, Foucault (1980) preguntaría “¿Dónde buscar la explicación del fenómeno? ¿De la parte de lo que lo precede, o de la parte de lo que le sigue?” (p. 40). Es por ello que veo necesario levantar un mapeo y un muestreo.

#### **Mapeo**

Según Sandoval (2002), la intención de un mapeo

es poder lograr un acercamiento a la realidad social o cultural objeto de estudio, donde se tengan claramente identificados los actores o participantes, los eventos y situaciones en los que interactúan dichos actores, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que estos desarrollan; en fin, un cuadro completo de los rasgos más relevantes de la situación o fenómeno objeto de análisis. Es, en definitiva, un trabajo de “cartografía social”, como lo denominan Schwartz y Jacobs (1984) (p. 119).

Esto implica responder a la pregunta de los participantes, ¿con quiénes se hará la investigación? Pero también los eventos; y si bien esta es una pregunta fundamental, solo se tiene

claro que es el evento de la Guerra Sucia específicamente en la ciudad de Medellín, ya que precisamente fue allí donde las incursiones de diferentes actores armados operaron con fuerza en el tiempo establecido; esto al menos como un elemento estructural de la investigación, si allí se encuentran situaciones, estas, aunque conocidas dentro de la periodización, tendrán que adquirir importancia a través de la emergencia de lo dicho por los participantes. Es necesario entonces, responder a la pregunta de las variaciones de tiempo y de lugares, que a su vez tendrán que ser respondidas por los participantes.

A este punto se tiene claro, y se puede deducir a través del objeto, que la población serán los maestros<sup>15</sup>, el evento es la Guerra Sucia, y las variaciones temporales oscilarán entre los años 1982 y 1994 que se presentaron en la ciudad de Medellín. Sin embargo, es necesario especificar estos puntos, y por ello acudo al muestreo.

### Muestreo

Según Sandoval (2002) el muestreo podría definirse como “[...] la selección del tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos, y temas que serán abordados en primera instancia en la investigación” (p. 120). También esta perspectiva sobre el muestreo en la investigación cualitativa la señalan la OMS-PATH (Organización Mundial para la Salud) (2007), al mencionar: “Así pues, en la investigación cualitativa, la estrategia de muestreo se debe seleccionar para ayudar a dilucidar la pregunta que se está planteando” (pp. 114-115). De esta manera, el muestreo, en una investigación de corte cualitativo, es una selección intencionada de elementos que entrarán a brindar una serie de información que dé cuenta de la pregunta principal del proyecto de investigación. Es necesario tener en cuenta que el muestreo en el enfoque cualitativo se presenta desde el planteamiento del objeto de análisis, pero también del contexto o los contextos en los que se establecen las relaciones con este y también “...está sujeto a la dinámica que se deriva de los propios hallazgos de la investigación” (OMS-PATH, 2007, p. 120).

---

<sup>15</sup> Para este caso, en atención a las consideraciones éticas que rigen el proceso de investigación cualitativa, los nombres de los maestros identificados no van a ser mencionados en el proyecto.

¿Cuáles serían entonces esos elementos que permitan dilucidar información pertinente para el proyecto de investigación? Acudo a Sandoval (2002) para responder a ello y a su vez a Foucault (1982): Tiempo fuerte de análisis o tiempos y momentos; espacios y escenarios y dónde buscar la explicación del fenómeno, o en este caso particular con quién buscar esa explicación.

Quisiera empezar por el último de estos elementos, es decir, dónde o con quién buscar la explicación del fenómeno, lo que equivale a preguntarse nuevamente ¿cómo generar y recolectar la información? Sandoval (2002) ya nos lo aclara a través de la pregunta: “¿A quién incluir y a quién excluir de la recolección de datos?” (p. 121). Para ello acudo al muestreo de tipo cadena o bola de nieve que explica que:

[...] tiene su origen en la búsqueda de comprensión de realidades culturales o personales que por su condición de marginalidad del orden social imperante, o por otras razones, se mantienen en la clandestinidad o en la oscuridad del anonimato. La clave está, aquí, en encontrar un caso perteneciente al grupo objeto de investigación y éste lleva al siguiente y al próximo y así sucesivamente hasta alcanzar el nivel de información suficiente para dar por terminada la investigación (Sandoval, 2002, p. 123).

Es en este sentido en que mi maestro y asesor, Jesús Alberto Echeverri se compone como un informante inicial, pues debido a su actividad política y pedagógica durante la temporalidad establecida, conoce a una serie de maestros que participaron en movimientos sociales, pero que también cumplieron el rol de maestros de escuela en la temporalidad elemental en este proyecto. Por tanto, se genera desde allí un nombre recurrente. Para confirmar este caso, acudo a la institución ADIDA el día 23 de noviembre de 2019 y frente a las consultas realizadas en la asociación de jubilados, en la secretaría y en el centro de investigaciones docentes y en la consulta inicial realizada en la biblioteca de la institución frente a unos descriptores seleccionados en el motor de búsqueda, surge el mismo nombre, notorio maestro e investigador del sindicato. Este maestro, se compone entonces como un caso fundamental en el grupo de investigación.

Una vez consultada esta información y realizado un primer encuentro con el maestro en mención, surge otro nombre quien fue maestro en la temporalidad establecida en la ciudad de

Medellín y a su vez fue compañero del primer maestro acá mencionado, quien lo reconoce como un caso perteneciente al grupo objeto de investigación.

Por otro lado, me encuentro con una maestra, a quien llego por ser un referente en la formación de maestros y por sus trabajos referentes a la contextualización de maestros en la ciudad de Medellín; quien fue maestra en el periodo de tiempo establecido.

Por tanto, se contaron con tres maestros que manifestaron su voluntad en la participación de este proyecto de investigación, quienes tuvieron parte en los procesos pedagógicos llevados a cabo en diferentes escuelas de la ciudad de Medellín durante el periodo establecido en esta investigación y que además tienen una representatividad y reconocimiento a nivel institucional y pedagógico.

Además de esto, cabe aclarar la línea temporal del muestreo a partir de los tiempos y los momentos (Sandoval, 2002), en donde se especifica temporalmente las situaciones en las cuales se pudiesen identificar o reconocer el objeto problema. Acá cabe aclarar, y por fin especificar, el porqué de la temporalidad de 1982 – 1994<sup>16</sup>. Esto se debe a lo planteado por el CNMH (2017) cuando menciona, para la temporalidad establecida:

Esta decisión se vio impulsada por el incremento de las acciones guerrilleras en las ciudades, principalmente del M-19 y del grupo Autodefensa Obrera, que tenían origen y vocación urbana, así como por las reorientaciones estratégicas de las viejas guerrillas de los años sesenta que habían decidido adoptar tácticas más ofensivas (FARC), insurreccionales (EPL) o que estaban en proceso de reagrupamiento (ELN) (p. 59).

Esta elección del periodo se debe entonces a un cambio en la estrategia del conflicto armado haciendo su aparición decidida en la esfera urbana y en especial en la ciudad de Medellín.

---

<sup>16</sup> En este mismo sentido, preguntarse ¿qué comprenderá el situar históricamente un problema? Es necesario, entonces, establecer una diferencia de procedimiento entre el análisis de un problema y el estudio de un periodo. Foucault, en el “polvo y la nube” (1982) menciona tres aspectos fundamentales: El objeto, el tiempo fuerte del análisis y, por último, los límites últimos del análisis, este último, también visto desde lo temporal. Quiere decir esto que el problema de investigación acá planteado, aunque se inscribe en una temporalidad, no estudia esa temporalidad como objeto central.

En cuanto al muestreo de espacios y escenarios, Sandoval habla de que este tipo de muestreo permite identificar lugares que estén relacionados con "...el problema objeto de análisis, por ejemplo, la escuela y como situación..." (2002, p. 120), es decir la Guerra Sucia en la ciudad de Medellín. Si bien, en el estado del arte no aparecieron espacios y escenarios específicos referidos a las escuelas, apareció ADIDA como un escenario institución que acoge a los maestros sindicalizados, que iban a ser objeto de la violencia en la ciudad de Medellín, pero no como lugar donde se logra visibilizar la praxis pedagógica; por tanto, el espacio central de esta investigación es la escuela.

### **Técnicas de recolección de la información: Tematización y entrevista.**

#### ***Lectura temática:***

La lectura temática tiene que ver con la constitución histórica del método de estudio utilizado por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica que se alimenta de instrumentos de la caja de herramientas de Michel Foucault. En este horizonte, hemos elegido esta lectura ya que en el transitar de la formación en investigación ha jugado un papel importante que permite obtener resultados dentro de la interioridad de los textos mismos; así no se da una interpretación de lo que los autores dicen, sino una lectura que permite identificar elementos del decir, a partir de elementos del pensamiento relacional:

La tematización es una descomposición o una desarticulación de los registros. No es etimológica, gramatical, lógica, lingüística o de los actos de habla; en su lugar, se pretende descomponer desde una lógica relacional. Las relaciones se determinan por las funciones que cumplen en los documentos cada uno de los componentes que se identifican: nociones, conceptos, objetos, etc. De lo dicho en tanto ha sido dicho, no es lo mismo la expresión el " el rey de Francia es calvo" si aparece en una máquina de escribir, en una obra de teatro o en un periódico, su circulación por diferentes escenarios discursivos y sociales. La tematización puede estar orientada por hipótesis (relacionadas con los objetos históricos), siempre y cuando se definan en función de las relaciones susceptibles de ser

analizadas (no tienen variables dependientes e independientes). Es una operación conceptual inmanente a los registros, que permite trabajarlos desde su interioridad hasta cada exterioridad. Con la tematización se buscan las diferencias no la mismidad (Yarza, 2011, pp. 51-52).

En este sentido, la lectura temática debe incorporar a manera del establecimiento de relaciones constantes, entre lo dicho y entre las diferentes fichas, así se van componiendo relaciones y relaciones de relaciones que permiten esa descomposición de lo dicho en tanto dicho. No nos preguntamos por la verdad, sino por los procesos que permiten la constitución de esa verdad, sus condiciones de posibilidad, como lo llamaría Foucault, un régimen de verdad, esto es, nuevamente, lo dicho en tanto dicho, y no lo dicho en lo no dicho.

Según el profesor Alejandro Álvarez (Comunicación personal, 15 octubre, 2020), el proceso de tematización conlleva una serie de pasos a seguir que estructurarán el análisis posterior, es por ello que además de que expongo el proceso de construcción de la información a partir de la lectura temática sobre el archivo (documentos), también se expondrá el proceso de análisis que se empleó con las entrevistas/charlas y los documentos. Así, paso a mostrar el proceso de construcción de la información a partir de la lectura temática.

1. **Identificación de fuentes**, en este proceso se buscan las fuentes posibles de información y que se relacionan con el objeto de investigación. Pueden referirse a las fuentes especializadas, literatura, novelas, poemas, ensayos, cartas, la prensa, canciones, etc.
2. **Revisión de documentos**, que implica revisar los documentos para realizar una selección y organización de estos de acuerdo a su pertinencia.
3. **Selección de documentos**, acá se trata de seleccionar los documentos más representativos y diversificados.
4. **Prelectura y tematización de documentos y codificación de documentos**, para este apartado el propósito es leer los documentos seleccionados definitivamente, y se pasa al proceso de tematización a través de un instrumento, la ficha temática.

**5. Fichaje de documentos**, acá se especifica el proceso de la tematización que consta de varios pasos:

- a. Se procede a una especie de etnografía del documento: el tipo de documento, número de la ficha, los datos bibliográficos, localización del documento;
- b. Se transcriben los párrafos considerados como la unidad mínima de análisis;
- c. Se describen los temas de los que habla el documento;
- d. Se procede a seleccionar los descriptores como regularidades, relaciones, repeticiones o irrupciones en el habla;
- e. Se pasan a realizar comentarios que tienen el propósito de establecer puentes o mencionar cuestiones esenciales del documento.

**6. Establecimiento de agrupaciones**, el propósito es encontrar series, series de series, es decir, agrupar las diferentes fichas para comprender las fuerzas o las regularidades

**7. Análisis de las fichas y articulación de la información para la redacción de informe**, en este último paso se trata de los agrupamientos que estructurarán los capítulos del informe, las recurrencias, las distancias, las diferencias, las emergencias, etc.

Para conducirme en esta lectura análisis de las entrevistas/charlas con los profes, debía tener unos conceptos lentes que permitirán leer pedagógicamente el mundo de la praxis de los maestros; ¿Cuáles son, entonces, esos conceptos? La praxis obedece a una serie de relaciones, un haz de relaciones que me permite leer en múltiples dimensiones. Así, una primera dimensión fue concebir la praxis referida al micro entorno, que a su vez tiene otra serie de relaciones, así:

Praxis pedagógica: – maestro-alumno – Maestro-microentorno; alumno-microentorno; cada uno expresado en su relación individual. Este haz de relaciones implica lo siguiente:

- a) Para ubicar el microentorno social o antrópico de cada alumno en una red compleja de relaciones alumno(s)-alumno(s), maestro(s)-alumnos, etc., en donde las interacciones sociales se van extendiendo a directivos docentes, personal auxiliar y otras personas presentes en la escuela, y a la familia, la vecindad, los pares (peers) intra- y extra-

escolares, y a círculos cada vez mayores, y para ubicar en ese microentorno antrópico las relaciones de los alumnos con los saberes localmente circulantes.

b) para tratar de delimitar el microentorno físico o preantrópico del alumno, con el fin de ver cuáles de todos esos aspectos están más o menos relacionados con los saberes, cuáles son más o menos reconfigurables por el maestro, y cuáles son más o menos condicionantes de la actividad aprehendiente del alumno” (Vasco, 1990, p. 112).

La segunda instancia de esta praxis pedagógica está referida al macroentorno, en donde las relaciones de la praxis se expresan de la siguiente manera: maestro-alumno – Maestro-microentorno; alumno-microentorno; las relaciones de todos ellos con el macroentorno (Vasco, 1990, p. 112).

Nos preguntamos entonces ¿qué es el macroentorno? Una serie de capas de microentornos que se extienden guiados por los saberes circundantes. ¿Cómo definir entonces cuáles son los círculos mayores en donde se dan las praxis pedagógicas? Vasco nos lo presenta de la siguiente manera:

Muestra también ese análisis que, así como la pedagogía no puede limitarse a reflexionar sobre la enseñanza, porque esa reflexión constituye sólo una parte de la didáctica, tampoco puede limitarse la reflexión pedagógica a la relación maestro-alumno(s) y a sus mediaciones, principalmente al trabajo, al lenguaje y a la interacción (la que comprende a su vez el poder y la afectividad), sino que tiene que tener en cuenta también los micro y macroentornos de la práctica pedagógica, los modos de articulación de esa práctica con otras prácticas y con los distintos saberes, y los modos de inserción de esa misma práctica y esos mismos saberes en el sistema social en el que ocurren y circulan (Vasco, 1990, p. 115).

En este sentido, para ampliar el marco referencial del concepto de praxis pedagógica, recurrí a lo que los profesores Andrés Runge y Diego Muñoz (2012) presentan el planteamiento histórico-praxeológico de Dietrich Benner:

[...] en toda sociedad “compleja” los seres humanos que la componen se ven abocados a tratar con una serie de inconvenientes o dificultades que resultan, como mínimo, de tres situaciones problemáticas fundamentales a las que se ven enfrentados y confrontados y que los llevan a hacer (praxis) algo:

1) La situación básica de relación y confrontación de los seres humanos con la naturaleza, es decir, con el mundo (ser humano - mundo). De esa situación problemática básica resulta el problema capital de cómo hacer para auto conservarse (*Selbsterhaltung*), para mantenerse con vida, para protegerse del mundo, para afrontar y enfrentar a la naturaleza, para no sucumbir ante sus inclemencias y “dominarla”. La respuesta en términos prácticos, es decir, en términos de qué hacer se convierte acá, por ejemplo, en trabajo, en ciencia, en técnica, en agricultura.

2) Una situación problemática básica que se da partir de la condición de estar juntos, de tener que vivir con otros de su misma especie; es decir, de la confrontación de los seres humanos entre sí (ser humano - ser humano). En este caso los seres humanos se las ven con la necesidad de responder a las preguntas acuciantes de cómo hacer para estar juntos y no matarse, cómo repartirse en un espacio determinado, cómo organizarse, cómo distribuirse, cómo regularse, cómo dirigirse entre sí, etc. La praxis se configura acá como praxis política, económica, político-moral.

3) La situación problemática fundamental que se da a partir de la confrontación de los seres humanos con su propia condición humana de finitud y que viene expresada en términos de:

a. *formabilidad* (plasticidad, maleabilidad) e *imperfección* en tanto seres socio-culturales (como seres necesitados de una actualización cultural) que los pone en una condición *menesterosa* y *necesitada de educación*,

b. “*desvalimiento*” (Pestalozzi) y *orfandad* que los dimensiona como seres necesitados de protección, de amparo, de custodia y de cuidado,

c. “*fragilidad*” –enfermedad, impotencia– con la que se desmoronan todas las ilusiones de omnipotencia

d. y mortalidad –caducidad, perecimiento–.

Como respuesta entonces a los aspectos de la tercera situación problemática básica, los seres humanos desarrollan una serie de prácticas curativas, religiosas y educativas (pp. 81-82).

Esta carga conceptual aparecería, como ya dije, de manera fragmentaria en las palabras de los maestros. Lo que los maestros cuentan abarcan el universo de la praxis pedagógica; en este nivel de microentorno y su caracterización y análisis estaba muy bien demarcado por las cuestiones de las relaciones inmediatas que se establecen en un espacio delimitado socialmente, como lo es la escuela. Sin embargo, la tarea difícil estaba en caracterizar el macroentorno; esta pregunta por esta instancia de la praxis pedagógica la quise delimitar a partir de los saberes circundantes sobre las praxis sociales: economía, ética, política, arte, religión. Todas ellas en relación con la educación. Unas emergieron más que otras.

Y esto, particularmente tiene una explicación:

Benner sostiene que las praxis individuales como derivaciones de la praxis humana conjunta se encuentran en una relación entre sí que no es teleológica ni jerárquica (solo lo uno puede existir en relación con lo otro). Esas formas de praxis tampoco se encuentran en una relación de armonía; por lo tanto, afrontan y enfrentan constantemente dos peligros (de allí la idea de una reflexión amplia y permanente, de una praxeología):

- el de la diferenciación de las praxis y la consecuente posibilidad de una reorganización jerarquizada, por ejemplo, cuando praxis como la económica y la política se vuelven hegemónicas y con ello una praxis como la educativa termina reducida a un medio para la consecución de los fines de aquellas, y

- el de las exigencias de un tipo de praxis que no solo se pone por encima de las otras, sino que también impone una visión unidimensional de sí. Por ejemplo:

- cuando en la praxis económica se absolutiza un modelo económico como el actual neoliberal,
- cuando en la praxis política se privilegia la postura política de una clase o de un grupo o
- cuando la praxis religiosa se unidimensionaliza en una sola forma de creencia en un orden teocrático totalitarista (Runge y Muñoz, 2012, p. 84-85).

Es por ello que, para evitar este peligro, fue necesaria la construcción de una ficha que me permitiera leer aquello que los maestros hablan sobre el microentorno y el Macroentorno; ficha que muestro a continuación:

<b>TIPO DE DOCUMENTO</b> Periódico – Revista – Enciclopedia- Libro – Diccionario - Volante – Texto escolar – Cartilla – Manuscrito – Testimonio oral – Cuaderno Escolar – Literatura – Música – Fotos - otros...		<b>N° de Ficha</b>	
<b>DATOS BIBLIOGRÁFICOS:</b> Con las especificaciones técnicas escogidas. Tener en cuenta las diferencias según el tipo de documento			
<b>LOCALIZACIÓN DEL DOCUMENTO:</b> Lugar de procedencia: Archivo, biblioteca, institución, persona ... Referencia para llegar a él.			
<b>TEMAS:</b> Según la identificación de los mismos que se haya hecho en la fase de prelectura de documentos			
<b>CONTENIDO</b>  “Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente” (pg..... )	Maestro- microentorno (maestro- maestro(s), maestro- directivos docentes,	alumnos- microentorno (relaciones alumno(s)- alumno(s), maestro(s)- alumnos, etc., en donde las	Macroentor no (saberes circundantes/Praxis social): El hombre tiene que conseguir y mantener (economía) mediante su trabajo,

	maestro-padres de familia, etc.)	interacciones sociales se van extendiendo a directivos docentes, personal auxiliar y otras personas presentes en la escuela, y a la familia, la vecindad, los pares (peers) intra- y extra- escolares...	mediante la explotación y cuidado de la naturaleza, la base de su subsistencia; tiene que problematizar, desarrollar y reconocer las normas y reglas del entendimiento humano (ética); tiene que proyectar y darle forma a su futuro social (política); tiene que trascender su presente en representaciones estéticas (arte) y se encuentra confrontado con el problema de la finitud de su prójimo y su propia muerte (religión). Del trabajo, la ética, la política, el arte y la religión hace parte, como sexto fenómeno
--	----------------------------------	--	---

			fundamental, la educación (Benner, 1996: 20)
<p><b>COMENTARIOS</b></p> <p>Este apartado es clave porque acá se van escribiendo ideas que servirán para hilvanar después el texto final.</p> <p>Se puede comentar, si es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el contenido del párrafo en el conjunto de la obra</li> <li>- si se quiere decir algo sobre las palabras, los hechos o las actitudes seleccionados</li> <li>- aportes que van surgiendo para armar los argumentos que se desarrollarán en el trabajo</li> </ul>			

Ahora, si bien la tematización que estaba realizando respondía implícitamente a las preguntas que continúan acerca de la praxis pedagógica (quién, a quién, qué, cómo, para qué), me di cuenta de que tenía que ir a un nivel embrionario, es decir, esas mismas preguntas. Esto debido a una emergencia, y era la condición de maestro, su posición, un elemento fundamental de la praxis es que es singular, no todos los maestros respondieron de la misma forma ante las condiciones sociales que presentó la violencia, por tanto, esa emergencia de la singularidad, de la unicidad fragmentaria de los maestros, del volver sobre sí mismos a través del recuerdo, sobre su praxis, me llevó a tener que identificar las posibles respuestas a estas cinco preguntas, para luego pasar a intentar comprender la complejidad de la praxis en su singularidad; sobre todo porque es una lectura de doble entrada que intenta descifrar las diferencias, agrupaciones de diferencias y las relaciones de estos, son relaciones diferenciales, para allí visualizar tanto el corte hacia adentro (microentorno) y hacia afuera (macroentorno), pero también su relación y condicionamiento:

Las prácticas de formación, todavía simplemente formativas (es decir no-institucionalizadas), o ya educativas (es decir institucionalizadas), ocurren dentro de un proceso muy complejo e interdependiente de los demás procesos económicos, políticos, sociales y culturales que se dan en un sistema social históricamente situado en el espacio-tiempo, por difícil que sea precisar o aislar a éste de los demás sistemas sociales. La única manera que tenemos de comprender estos procesos de formación y educación es la de

configurar ciertos constructos mentales sistémicos, que llamamos "modelos" de ellos, a través de cortes más o menos arbitrarios que hacia el exterior los distinguen de otros procesos y sistemas, y hacia el interior los desglosan en componentes o elementos, relaciones o correspondencias, y actividades o transformaciones (Vasco, 1990, p. 110).

El corte permite distinguir el adentro del afuera, pero siempre atravesado por la unicidad fragmentaria. Esto permite hablar del método de investigación y del método de exposición, el método de investigación está dado por la primera parte de la tematización, el método de exposición lo da la estructura de la praxis pedagógica. Esa puede ser una salida, y la otra es que se puede establecer la relación de relaciones a través de la serie de series, en este caso no por la variante sujeto, institución, discurso, sino por las formas de emergencia de respuesta a las cinco preguntas que se establecen: quién, a quién, qué, cómo, para qué. Y dentro de ellas pueden surgir diferentes tipos de maestros, diferentes tipos de estudiantes, diferentes saberes, diferentes formas, diferentes finalidades y diferentes formas de escuela.

Luego de realizar esta lectura análisis surge una nueva categorización a partir de los elementos fundamentales de la praxis pedagógica. Todo esto se realizó con el objetivo de lograr comprender la praxis pedagógica, hacer una descripción de su constitución y su posterior análisis. Este proceso surge, además, a partir de las conversaciones con los maestros, puesto que los tres maestros ante la pregunta de ¿Qué fue ser maestro en los años 80's? responden desde su biografía, es un elemento fundamental que me permitió comprender lo que dice Edgar Garavito sobre Barthes, y que según entiendo me permite entender que los maestros no representan la unicidad de una obra, son una lista fragmentaria "de gustos, pulsiones, tendencias, rechazos" y esa fragmentación es su unicidad: los maestros no pueden separar su praxis de lo que ellos mismos son. Quizás es volver a la pregunta que nos enseña Mario Lodi: "¿Cómo debe ser uno para poder enseñar? (Milani, s.f., 235 citado en Lodi, 2000, p. 20). Esto me llevó a intentar caracterizar quiénes eran los maestros con quienes conversaba y sus palabras se iban mostrando, iban emergiendo, me hablaban de alguna manera que aún no podía leer, y que, sin embargo, debía hacer.

Es por ello que se hizo necesaria la construcción de una nueva ficha temática que me permitiera leer la estructuración de la praxis pedagógica, a partir de las cinco preguntas que ya he establecido:

Pensada pedagógicamente toda praxis educativa, como mínimo, se estructura, bien sea que esté explícito o no, bien sea que se conciba como educación, enseñanza o instrucción, a partir de los siguientes aspectos básicos:

- un "quién" (maestro, mayor, enseñante, tutor, preceptor, institutor, profesor, asesor) o instancia que educa,
- un "a quién" (alumno, discípulo, aprendiz, educando, tabula raza, sujeto receptivo, sujeto activo) o instancia a la que se educa,
- un "que" (contenido formativo, educativo, de aprendizaje, de enseñanza, saber didactizado, conocimiento científico, costumbre, hábitos, virtudes) o aquello que explícitamente e implícitamente- es objeto de educación -lo que se enseña,
- un "cómo" (enseñanza frontal, enseñanza dirigida, enseñanza programada, enseñanza individualizada, adoctrinamiento, grupo de discusión, lección, taller, seminario, trabajo en grupo, tutoría, viaje) o la manera en que se lleva a cabo la educación
- un "para qué" o proyección de las metas y fines que se han de lograr o que se ha de procurar lograr mediante la educación -siempre se educa para algo. Esto abarca desde objetivos específicos como aprender a sumar, hasta fines más elevados -ideales formativos o ideas de ser humano como formar a un sujeto racional, integro, moral, cristiano, crítico, competente, virtuoso, sabio.
- y un "dónde" o lugar en que se lleva a cabo la educación (escuelas, colegios, universidades, espacios educativos no formales, ciudad educadora, etc.) (Runge, 2008, s.p.).

En este mismo sentido el Saber pedagógico que propone la profesora Eloisa Vasco (1990):

- a. Una primera pregunta tiene que ver con **qué** enseña el maestro.

b. Una dimensión de su quehacer, a la cual el maestro concede singular importancia responde a la pregunta **a quiénes** enseña el maestro.

c. Al igual que cualquier otra actividad humana consciente y ordenada, la actividad del maestro cuando enseña responde, aunque sea de manera implícita, a la pregunta **para qué**.

d. El maestro tiene también un saber relacionado con la pregunta **cómo** enseña su asignatura.

Esta nueva ficha me permitió generar las relaciones de relaciones no solo entre las singularidades de los maestros, sino en torno a las prácticas sociales que se establecieron en la ciudad de Medellín para los años 1982-1994. Ficha que muestro a continuación:

<p><b>TIPO DE DOCUMENTO</b></p> <p>Periódico – Revista – Enciclopedia- Libro – Diccionario - Volante – Texto escolar – Cartilla – Manuscrito – Testimonio oral – Cuaderno Escolar – Literatura – Música – Fotos - otros...</p>	<p><b>N° de Ficha</b></p>
<p><b>DATOS BIBLIOGRÁFICOS:</b></p> <p>Lugar de procedencia: Archivo, biblioteca, institución, persona ... Referencia para llegar a él.</p>	
<p><b>LOCALIZACIÓN DEL DOCUMENTO:</b> Archivos personales</p>	
<p><b>TEMAS:</b></p> <p>Según la identificación de los mismos que se haya hecho en la fase de prelectura de documentos</p>	

<b>Contenido</b>	<b>Maestro-</b>	<b>alumnos-</b>	<b>Macroentor</b>
<p>“Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente” (pg..... )</p>	<p>microentorno (maestro- maestro(s), maestro- directivos docentes, maestro-padres de familia, etc.)</p>	<p>microentorno (relaciones alumno(s)- alumno(s), maestro(s)- alumnos, etc., en donde las interacciones sociales se van extendiendo a directivos docentes, personal auxiliar y otras personas presentes en la escuela, y a la familia, la vecindad, los pares (peers) intra- y extra- escolares...</p>	<p>no (saberes circundantes/Praxis social): El hombre tiene que conseguir y mantener (economía) mediante su trabajo, mediante la explotación y cuidado de la naturaleza, la base de su subsistencia; tiene que problematizar, desarrollar y reconocer las normas y reglas del entendimiento humano (ética); tiene que proyectar y darle forma a su futuro social (política); tiene que trascender su presente en representaciones estéticas (arte) y se encuentra confrontado con el problema de la</p>

			<p>finitud de su prójimo y su propia muerte (religión). Del trabajo, la ética, la política, el arte y la religión hace parte, como sexto fenómeno fundamental, la educación (Benner, 1996: 20)</p>
	<p>a. Una primera pregunta tiene que ver con <b>qué</b> enseña el maestro.</p> <p>b. Una dimensión de su quehacer, a la cual el maestro concede singular importancia responde a la pregunta <b>a quiénes</b> enseña el maestro.</p> <p>c. Al igual que cualquier otra actividad humana consciente y ordenada, la actividad del maestro cuando enseña responde, aunque sea de manera implícita, a la pregunta <b>para qué</b>.</p> <p>d. El maestro tiene también un saber relacionado con la pregunta <b>cómo</b> enseña su asignatura (Vasco, 1990)</p>		
<p><b>COMENTARIOS</b></p> <p>Este apartado es clave porque acá se van escribiendo ideas que servirán para hilvanar después el texto final.</p> <p>Se puede comentar, si es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el contenido del párrafo en el conjunto de la obra</li> <li>- si se quiere decir algo sobre las palabras, los hechos o las actitudes seleccionados</li> </ul>			

aportes que van surgiendo para armar los argumentos que se desarrollarán en el trabajo
--

### *Entrevista*

Si bien ya se ha hablado de la entrevista y se ha desarrollado un planteamiento inicial, en este apartado quisiera explorar y manifestar una postura más clara en torno a esta técnica. En cuanto a esta técnica, me decanto por lo que la profesora Duschatzky (2008) ha mencionado en su libro “Una cita con los maestros”, en el sentido de los encuentros, las entrevistas serían encuentros que permite

Lejos de buscar explicaciones, será a partir de un trabajo artesanal, hilando y deshilando textos de diferentes autores y dichos entrevistados que emergerá mi propia voz construyendo otro texto. Sin desconocer en cada momento las distintas fuentes, es justamente mi voz la que operará ligándolas, entramándolas en una misma red y haciéndolas dialogar (p. 18).

Pensar la entrevista como un encuentro implica poner en evidencia cierto enfoque donde no hay un comienzo con conceptos definidos de antemano, sino que emergen cuando la polifonía de textos, de voces permiten el encuentro. Por ello, el aparataje conceptual que se maneja acá y también de lo metodológico adquieren un sentido provisional. No resta esto la importancia de definir una ruta y, sin embargo, el camino puede indicar otros azares que me permitan indagar otros senderos por los cuales transite el silencio, puesto que “Hablar de voces implica también la posibilidad del silencio. A manera de una partitura musical, espacios en blanco donde habitan voces secretas, donde el pensar se prolonga e invita al decir de otros” (Duschatzky, 2008, p. 19).

Es decir, esta elección de la entrevista como un encuentro permite generar condiciones de evocación de sentires, sensaciones, intuiciones de los entrevistados, que permitan indagar con sus rostros como maestros, de las condiciones históricas de su tiempo, de su devenir como maestros en medio de la violencia.

Con esta forma de entrevista quería, además, alejarme de toda postura que intentara alojarse en la coacción de quién pregunta que precisamente se dirige por intenciones normativas. Hacer esto implicaba posicionarme al mismo nivel de los maestros con quienes tuve las charlas, ya que, si no lo hacía así, los maestros se veían en la obligación de establecer la legitimidad de su status. Quería, sobre todo, borrar alguna asimetría que pudiese existir entre ellos y yo, que no sintieran ninguna especie de pesquisa que yo intentara, en mi inexperticie, conseguir. Debía alejarme del interrogatorio policial donde se pone en duda todo lo que el “acusado” o “sospechoso” dice; por el contrario, tendría que captar la singularidad y la diversidad de cada una de las situaciones y no dirigirme por la búsqueda de las intenciones y razones del origen de la totalidad de las acciones de los maestros. Esta fue una tarea ardua, puesto que implicaba desestructurar mis intenciones detrás de mis intenciones y simplemente irnos por la charla.

Esta elección que opté fue un “bello peligro”, puesto que me permitía tener una rejilla por la cual la lluvia de palabras de los maestros entraba casi lozana:

La lluvia es una reja y a través de esa reja me reconcilié con el mundo, que está lleno de prójimos, de tristes. La lluvia es una reja y a través de esa reja me veo en un espejo en que estoy pero enrejado (Benedetti, 2010, p. 113).

En este sentido, me he planteado la entrevista a través de una serie de preguntas incitadoras a la conversación, al encuentro, que, nuevamente, son una ruta que puede dejarse de lado, que se retoma y se transita. Esta batería de preguntas las presento a continuación:

La estrategia de diseño de los instrumentos, así como de sistematización y análisis puntual de la información- tanto la proveniente de análisis documentales como del trabajo narrativo -estará orientada por una grilla de análisis que plantea preguntas en tres sentidos: la identificación e interpretación de los conceptos presentes en el contextos (sujetos de enunciación, sujetos que son objetivo de las prácticas, formas de enunciación, saberes, fines, modelos); la caracterización de las prácticas (definición del sujeto a formar, formas de aprendizaje, relaciones entre aprendiz y formador, temas de formación y potencias del sujeto que se busca afectar); y finalmente, los efectos de estas prácticas de educación sobre los individuos, los grupos poblacionales y los procesos

(individualización, infantilización, potenciación del sujeto, potenciación de otros procesos, potenciación de reflexiones y afectos, resistencias).

¿Cuál es el sujeto de enunciación (posición de sujeto) de los discursos conceptuales, prescriptivos y de las prácticas?

- ¿Qué era ser maestro en los años 80's?
- ¿Qué decían el Estado, la comunidad, los estudiantes, los mismos profesores?
- Sabíamos que hay dos discursos imperantes: la Tecnología Educativa y el Movimiento Pedagógico. ¿Se sintió en algún momento inclinado por una idea de maestro de estos o se sintió al margen?
- ¿Existía una prescripción por parte de algún ente extra escolar? (Estado, familias, grupos armados)
- ¿Qué suponen o plantean los discursos sobre lo que es el sujeto? (el ser humano, la "naturaleza" humana: sus inclinaciones, sus límites y alcances).
- ¿Cuáles son los fines de las prácticas? ¿Qué se puede esperar de quienes son formados?
- ¿En qué saberes se fundamentan?: saberes expertos-saberes prácticos o basados en la experiencia, saberes populares.
- ¿En qué concepciones de pedagogía, educación, formación, aprendizaje, saber, conocimiento, cultura, política, moral, ética, etc. se fundamentan?

Estas preguntas me permitieron indagar en la praxis de los maestros; si bien no se realizaron todas las preguntas debido a la dinámica propia del encuentro, sí se plantearon caminos que permitieron dilucidar en qué consistía esa praxis en medio de una Guerra Sucia.

### **Marco Conceptual/Horizonte Conceptual de la pedagogía:**

Introducir este campo de cuestionamientos y de planteamientos teóricos requiere en un inicio una claridad teórica, o mejor conceptual, sobre el horizonte conceptual de la pedagogía. Según la profesora Zuluaga (1987):

Por horizonte conceptual entiendo en su acepción más amplia, el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado: un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de “cientificidad”; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con éstos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber (p. 262).

Lo anterior nos declara que existen una serie de objetos sobre los cuales hubo y hay una suerte de elucubraciones teóricas y prácticas. Tales objetos son, por mencionar algunos, la escuela, el maestro y la infancia. Según Martínez: “[...] Su gesta moderna [la del maestro] comprendía una relación triádica entre el saber, la escuela y la infancia [...]” (2010, p. 129); a su vez, Álvarez nos menciona “[...] Sin esta institución [la escuela] y sin este saber [la pedagogía], es impensable la historia del maestro” (2016, p.88); como también lo menciona Saldarriaga: “[...] lo que parece haber ocurrido históricamente es que la escuela se ha ocupado de formar, para distintos momentos, distintos tipos de ciudadano, cada vez que cambia los fines y los tipos de hombre requeridos por la sociedad [...]” (2003, p. 261).

Así pues, en este horizonte conceptual de la pedagogía aparecen, al menos, tres objetos: el maestro, la escuela y la infancia. A su vez, allí existe una forma de enunciación sobre estos objetos por parte de los sujetos que se relacionaban con ellos de manera directa e indirecta; esto

nos menciona que no tienen que ser solo los pedagogos o la pedagogía quien hable de estos objetos, sino también otros saberes, disciplinas y ciencias.

### *Maestro (de escuela)*<sup>17</sup>

Según Quiceno (2010) el maestro de escuela surge como una experiencia colectiva, en donde este se transformaba a sí mismo antes de iniciar el proceso de transformación de otros seres; muy al contrario de lo que podría ser un docente, pues este no “[...] proviene de una comunidad, de un lugar común, de una experiencia de cuerpo o del alma” (p. 57); sino que nace de razones muy específicas a través de un régimen de trabajo y de producción, es conocido entonces como un trabajador, como producto del trabajo.

A su vez, esta figura de docente va a decir el profesor Álvarez (2016) “[...] es entendida contemporáneamente como un oficio que puede desempeñar cualquier profesión. El término docente aplica para todo aquel que dicta clase, que ejerce la docencia” (p. 92). Y, continúa en la misma lógica el profesor Quiceno, quien anuncia que “Docente es un espacio que cubre o llena un cualquiera según las necesidades y urgencias de la población, que son sobre todo de transmisión de saberes, disciplinas y códigos” (2010, p. 58). En fin, alguien que educa la forma muy amorfa de la población.

Quiere decir esto entonces que el maestro tiene un rasgo distintivo de otros profesionales, de otras asignaciones como profesor y docente, ¿cuál es? En la misma lógica de estos dos autores expuestos, el vocablo profesor se ha utilizado comúnmente para referirse a aquel que dicta clase en las universidades o en los niveles superiores de la educación básica. (Álvarez, 2016)

---

<sup>17</sup> Quiero clarificar acá que es diferente el maestro al maestro de escuela. “Una cosa es el maestro de escuela, en su subjetividad y otra muy distinta, el maestro histórico. El maestro histórico, tiene un lugar específico, según cada sociedad y cada formación social” (Quiceno, 2010, p. 63). El maestro de escuela, como se verá, surge con una institución específica y con un saber, que le dotan de ciertas cualidades que lo diferencian de otras formas de ese saber y de las intencionalidades de su oficio. Por tanto, si bien se hace la distinción entre maestro y maestro de escuela, el maestro se toma acá como un maestro de escuela, por las razones que se exponen en este apartado.

Frente a esto, debo manifestar nuevamente lo que ya se propuso en la problematización: el maestro no siempre ha existido, tiene unas características específicas, ya nos lo enseña Álvarez (2016) cuando expresa:

La condición del maestro no es una condición estática ni única, es móvil y múltiple. No hay una identidad por buscar en el pasado, ni por construir para el futuro; ser maestro ha sido algo muy diverso y el oficio ha cambiado radicalmente con el tiempo, en relación con sus fines políticos, con su importancia social, con el tipo de conocimientos y de valores que se enseña (p. 88)

Quiere decir esto que el maestro no siempre ha sido el mismo; esta es una concepción que he intentado mantener en este proyecto; el maestro, como resultado de la historia se encuentra en constante tensión por diferentes fuerzas y es por ello que no existe una constante única. Es necesario aclarar, a este punto del proyecto, que no existe, según Quiceno (2010) una continuidad entre maestro y maestro de escuela, ya que existen en épocas históricas diferentes sino también porque son “...dos experiencias subjetivas distintas” (p. 60).

Es por tanto que acá se acude a una tipología de maestro que se sitúa históricamente, por ello la tensión entre Movimiento Pedagógico y Tecnología educativa; se habla del maestro de escuela, si bien se comprende que para el periodo de estudio (1982 – 1994) hubo una violencia sistemática hacia profesores universitarios que a su vez cumplían el rol de defensores de derechos humanos, no hacen parte de nuestro objeto, ya que optamos por el maestro de escuela, y a continuación se va a aclarar el porqué de esta decisión.

Álvarez (2016), y en general el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica ha optado por la noción de maestro<sup>18</sup>, por diferentes motivos; me apego a esta noción que se ha compuesto como

---

<sup>18</sup> Es necesario aclarar que este grupo surge con un propósito que ha mantenido a lo largo de su existencia y es el de empoderar al maestro como sujeto de saber; y en esta lógica, el presente proyecto no sería sino una extensión de ese propósito en tanto lo que se plantea la profesora Zuluaga (1987) es el de “...preguntarse hoy de qué saber se trata y qué relación tiene ese saber con los sujetos y las instituciones de la práctica pedagógica contemporánea” (Álvarez, 2010, p. 91).

una tradición, no exenta de críticas, análisis y tensiones teóricas, para analizar en este proyecto. Así, los motivos de esta elección tienen que ver con lo siguiente:

a) Una razón histórica y metodológica, puesto que el maestro surge cuando la educación pública se convierte en un asunto del Estado que liga este proceso a una universalización de la escolarización de la población. Anudado a esto se encuentra la razón metodológica, ya que se liga al maestro a la institución de la escuela y al saber pedagógico, y por tanto evitar toda confusión con quienes ejercían el saber pedagógico en otros escenarios (universidad, escuelas técnicas, etc.) y para otros fines.

b) La segunda razón es política; allí se diferencia al maestro del docente, no solo por lo ya expuesto, sino también porque los maestros “[...] saben lo que hacen, es decir, tienen un saber que orienta lo que hacen y puede dar cuenta de él” (p. 92). Así mismo, el docente puede educar a la población, a aquella masa amorfa que presenta la población, por el contrario, el maestro ejerce su labor en la escuela y desde allí existe una pretensión de “reivindicar un oficio que tiene una tradición y una complejidad que exige rigor, dedicación y cultivo. En ese sentido, desde nuestra apuesta, no cualquier persona puede ser maestro” (p. 93).

### ***Saber pedagógico***<sup>19</sup>:

Ahora bien, el maestro posee un saber como ya lo hemos venido anunciando en este apartado, este es el saber pedagógico. Existen varias conceptualizaciones del saber pedagógico, el de la profesora Olga Lucía Zuluaga y el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, el de la profesora Eloisa Vasco. En este apartado trataré ambas concepciones de saber pedagógico.

La profesora Eloísa Vasco (1990), plantea que el saber pedagógico no se puede circunscribir únicamente a la institución llamada escuela y, sin embargo, anuncia que:

---

<sup>19</sup> Elegí este concepto debido a que dota la investigación pedagógica “...de una herramienta metodológica que brinda movilidad para desplazarnos desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas” (Echeverri & Zuluaga, 2003, p. 79).

El hecho de que el maestro esté ubicado en la institución escolar confiere a su labor características que se derivan de las condiciones concretas de su trabajo y que le plantean ciertas exigencias, restricciones, limitaciones e incertidumbres que son ineludibles. Es a partir de esas condiciones concretas y dentro del ámbito de esas restricciones desde donde el maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre su labor, de generar y de hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en el diario quehacer de enseñar. Es éste un saber complejo cuyo primer sujeto legítimo es el maestro; un saber que se pone en acción primordialmente cuando ese sujeto, el maestro, enseña (p. 124).

Acudir a esta conceptualización nos vuelca nuevamente sobre el maestro y sobre la escuela, sujeto e institución en que se sitúan esta investigación y, por lo tanto, es un concepto que nos abre la mirada hacia las condiciones concretas del maestro y su oficio en un periodo de tiempo determinado, lo ubica entre la teoría y la práctica, en la reflexión, en la acción, y las disposiciones sobre la enseñanza y que nadie más obtiene por no encontrarse ubicado en una labor, con una población y en una institución específicas. Puesto que la profesora aclara que en su experiencia la pregunta ¿en qué trabaja? hecha al maestro tiene diferentes respuestas y que estas dependen de una red compleja de dimensiones que implica responder a preguntas que se encuentran de manera implícita en esta pregunta, y que sin embargo el maestro lo hace desde un saber específico que, si bien se conecta con otras ciencias o disciplinas, es un saber relativamente autónomo: el saber pedagógico:

Propiamente hablando, es el saber pedagógico, junto con la conciencia de ser sujeto privilegiado de ese saber, lo que puede dar al maestro la posibilidad de ser mediador de diversos saberes y de conferirles sentido en condiciones que respondan a las realidades de ese quehacer. El saber pedagógico se ve entonces como un saber relativamente autónomo, pero no aislado de otros saberes, los cuales le aportan elementos valiosos. Desde su propio espacio, el saber pedagógico tiene la capacidad de apropiarse y transformar para sí los aportes de otras disciplinas, y de generar un conocimiento que se legitima desde la experiencia y la reflexión de los maestros, y desde el quehacer mismo de enseñar (Vasco, 1990, p. 141).

Este saber es el que está presente pues en la dualidad o multidimensionalidad del tiempo de los rostros, de los espacios también (dentro y fuera del aula), también de otros saberes, se expresa en una interioridad que es marcada por lo pedagógico, y por la exterioridad que proviene de otros campos de saber. Allí en el aula, como viaje, se expresan una serie de preguntas que se constituyen como la razón de ser de la pedagogía:

- a) Una primera pregunta tiene que ver con qué enseña el maestro;
- b) una dimensión de su quehacer, a la cual el maestro concede singular importancia responde a la pregunta a quiénes enseña el maestro;
- c) al igual que cualquier otra actividad humana consciente y ordenada, la actividad del maestro cuando enseña responde, aunque sea de manera implícita, a la pregunta para qué;
- d) el maestro tiene también un saber relacionado con la pregunta cómo enseña su asignatura (Vasco, 1990).

Si bien la profesora Vasco habla del saber pedagógico desde la institucionalidad de la escuela, como ya se dijo, este no se reduce a esta institucionalidad ni al aula específicamente, aunque esta siga ejerciendo una fuerza sobre la labor del maestro. Esto nos permite hablar de un saber pedagógico que se encuentra en planteamientos teóricos:

El saber es una noción metodológica que aplicada a la pedagogía, designa el saber pedagógico. Un saber que no concluye necesariamente en la formación de una ciencia, pero es indispensable a su constitución [...] El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas, buscando particularizar su campo discursivo, hasta aquellos que logran cierta sistematicidad, todavía no ligada a criterios formales (Zuluaga y Echeverri, 2003, p. 78).

Esta conceptualización nos permite hablar desde las conceptualizaciones de la pedagogía, pero también hablar de la cotidianidad, de las situaciones de la enseñanza, de lo que sucede con el maestro y con la escuela, que es lo que nos interesa en este proyecto, pero también, al ser un estudio

eminentemente pedagógico, es necesario acudir a aquellos estudios fundamentales para la pedagogía como lo son el problema de la relación de esta con otras ciencias o disciplinas.

Acudimos a estas dos conceptualizaciones porque son complementarias, en el sentido en que la profesora Vasco habla específicamente de los maestros en el aula, y ello no se desliga de las reflexiones teóricas, del saber producido en diferentes campos de la ciencia o la disciplina que, por ejemplo, enseña el maestro, y las comprensiones que el maestro hace de ello, de la selección cultural que realiza para su labor, y posteriormente lo que realmente se enseña en la escuela.

Esto anterior solo es una mención de lo que implica el saber pedagógico y, así mismo, estas reflexiones se aplicarían para el proceso de dar respuesta a las preguntas que la profesora Vasco plantea y que constantemente están en relación con ese campo más sistematizado del saber.

Habría entonces que preguntarse ¿Qué relación existe entre el saber pedagógico y la praxis pedagógica y cómo aparece allí el maestro?

### ***Praxis pedagógica***

Cuando se empezó a realizar este proyecto, se tenía pensado el concepto de práctica pedagógica al nivel que lo plantea la profesora Zuluaga, es decir, como una noción metodológica que designa:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la Pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.

5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1987, p. 196).

Ahora bien, optar por este concepto implicaba una suerte metodológica que se escapa de las posibilidades de este proyecto en tanto implicaría establecer relaciones con estudios históricos que permitan un estatuto epistemológico de la pedagogía, cosa que no interesa en esta investigación; también construir puentes con la Pedagogía que permita analizar su ejercicio cotidiano, cosa que sí va bien con el estudio; y por último implicaría apoyarse en trabajos históricos de epistemología.

Ahora bien, un trabajo de esta índole, según Martínez (2012), implica "...analizar el discurso a partir de su funcionamiento inmanente, es decir, de las reglas que determinan su formación, aparición, emergencia y singularidad sin remitirlo a la aparición de un sujeto fundador (ni trascendente, ni psicológico)" (p. 59).

Introducir lo anterior hace de la práctica un concepto metodológico que nos lleva a renovar la mirada sobre la historia, puesto que se enfoca en lo singular. Este concepto permite desplazarnos de la mirada sobre un objeto histórico teleológico y causal a una especie de suspensión singular de su devenir, esto en el sentido de que la práctica sustenta la materialidad de discursos, instituciones y sujetos y permite ubicar una masa documental o archivo que admiten su materialidad. Hablaríamos acá de inexistencia de la necesidad de indagar lo que se quiso decir con tal o cual afirmación, sino que su fuerza descansa en lo dicho en tanto dicho y descarta al sujeto como motor de la historia y su intencionalidad tras lo dicho.

Cabría preguntarnos entonces si el rastro de la singularidad emerge a través del archivo o es necesario buscarla como quien busca con una lupa su lentilla perdida. Esto en la medida de que las singularidades parecieran establecer dos búsquedas, de aquella práctica a la manera de lo que las personas hacen, pero también buscar qué hace emerger esa práctica, esa forma de hacer.

En este sentido, historiar prácticas implica encontrar la singularidad y a su vez las reglas de juego que permiten la existencia de esas prácticas, de lo dicho; para esto último el concepto de

dispositivo permite pensar los objetos (¿Prácticas?) “como sometidos a fuerzas, a posiciones, a enunciados y a relaciones que actúan como vectores, como tensores” (Martínez, 2012, p. 59). Esta tarea es compleja en tanto existe una doble fuerza, al menos inicial, de ver lo “estable”, lo que se sedimenta, lo que permanece como estrato, pero a su vez la movilidad, lo que se encuentra como fisura, como discontinuo, como singularidad. Pero además de ello, el dispositivo, instaura una nueva “dualidad” que distribuye un régimen de luz, permitiendo apreciar lo visible y lo enunciable, es decir lo que se puede ver y hablar. Así sucede en las formaciones históricas que cambian las formas de ver y hablar, y más allá de esto está el análisis necesario para poder comprender lo que hace posible esas nuevas formas de ver y hablar.

Acá es necesario actuar metodológicamente en tanto es inminente el uso del concepto de la positividad, en tanto:

- 1- Las formas de decir, de enunciar algo, se encuentra diseminadas;
- 2- El discurso es visto como una práctica y por tanto formas de hacer ver, de tratar;
- 3- En esas formas de decir, de enunciar, se encuentra todo lo que puede ser dicho, es decir, no existe una intencionalidad oculta.

Para lo anterior se hace necesaria la construcción del archivo que da la posibilidad de decir de, por ejemplo, la práctica como aquello que se materializó a través de los discursos; y esto se logra a través de anudar la dispersión de una misma temática. Y realizar esto implica una construcción de un archivo extenso y que, dadas las condiciones de viabilidad del proyecto, de su interés, pero también de las condiciones sociales en nuestro tiempo, desborda las posibilidades de este estudio, además de que no obedecen a la naturaleza del objeto.

Por tanto, me he decantado por el concepto de praxis pedagógica, en tanto:

[...] cuando se habla de práctica no se excluye la reflexión: sólo se prescinde de si se da o no se da. Práctica y praxis no son pues categorías dicotómicas: la práctica es una

categoría más amplia, y la praxis es una subcategoría más específica que incluye la reflexión (Vasco, 1990, p. 107).

En este sentido, Vasco nos presenta una praxis pedagógica que no está desligada de la práctica pedagógica y que sin embargo son diferentes, aludiendo a que los sistemas de acciones se decantan en prácticas y que los fracasos en estas prácticas conllevan a la praxis que es una reflexión que puede refinarse y convertirse en teoría.

Ahora bien, un aspecto central de esta concepción de praxis del profesor Carlos Eduardo Vasco, es el de la posibilidad de la reflexión; se acude entonces a decir que la praxis es una práctica reflexionada. Allí se logra percibir una diferenciación fundamental y es el de los procesos de institucionalización que pueden demarcar la formación o la educación:

Toda sociedad busca la configuración de sus nuevas generaciones para la supervivencia y la con-vivencia en el sistema social dado. Para referirme a las prácticas (reflexionadas o no) que pretenden lograr esa configuración, hablo de “formación” [...] Hablo de “educación” cuando la formación ocurre en contextos institucionalizados para ello, como la institución de los tutores o *paidagogoio* en las mansiones griegas, las escuelas coránicas, los sistemas de aprendizaje gremial, las escuelas catedralicias en la época carolingia, las universidades medievales, la escuela masiva en las sociedades burguesas, etc. (Vasco, 1990, p. 108).

Esto nos lleva a pensar en los procesos de institucionalización de las prácticas, puesto que este concepto en su teorización, es importante en el sentido en que va a demarcar la posibilidad de una práctica formativa o una práctica educativa o pedagógica; y acá nos aclara lo siguiente: “[...] la terminología propuesta presupone una concepción relativamente rígida de lo que está ya institucionalizado específicamente con segregación de espacios, tiempos, personas, roles y símbolos” (Vasco, 1990, p. 109).

Esta institucionalización de las prácticas de formación permite el surgimiento de la práctica pedagógica que asigna un rol específico llamado pedagogo o pedagoga, y justo cuando esa práctica

ya institucionalizada fracasa, empiezan a desarrollarse una serie de reflexiones y transformaciones de esas prácticas, que pueden llamarse praxis pedagógica y esto tiene que ver con la pedagogía, ya que

[...] propongo que se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer” (Vasco, 1990, p. 110)

Y este proceso de institucionalización se hace necesario un sistema que el profesor llama modelo sistémico, en el cual existen los sujetos de la educación: los maestros y los alumnos. Y es acá cuando todo su planteamiento sobre la praxis pedagógica toma relevancia para este proyecto, pues indicaría que estos sujetos, y en especial el maestro, es aquel que realiza la reflexión, o no, de las prácticas pedagógicas, en donde es necesario visualizar “[...] las relaciones maestro-alumno(s), maestro-microentorno(s); alumno-microentorno(s), y las relaciones de todos ellos con el macroentorno, y en particular con los saberes socialmente circundantes” (Vasco, p. 111).

Me gustaría entonces, aclarar acá que aquellos sujetos involucrados con la práctica pedagógica, es decir, los sujetos de la práctica pedagógica, son:

Los sujetos que enseñan en instituciones educativas, comprende dentro de su órbita al maestro, a los profesores y a los catedráticos. También incluye a los sujetos de otras instituciones, de otros saberes y otras prácticas que entran en relación con la enseñanza” (Zuluaga, 1987, p. 199).

No hay que olvidar acá que la elección de este proyecto se sitúa sobre el maestro, y por tanto este sería un sujeto de la práctica pedagógica. Por tanto, estaríamos manifestando que son los maestros quienes reflexionan acerca de la práctica pedagógica constituyen la praxis pedagógica.

Para dar claridad a este concepto de praxis pedagógica, quisiera retomar los planteamientos de los profesores Andres Klaus Runge y Diego Muñoz (2012), del grupo Formaph:

Siguiendo a Dietrich Benner (1995, 1996) proponemos entonces considerar la educación como una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad). Sostenemos en ese sentido –siguiendo a Schleiermacher (2000)– que la educación ha existido mucho antes de que hubiese surgido la pedagogía, es decir, que son dos cuestiones que se pueden diferenciar, que no remiten a algo idéntico (p. 77).

Este sentido teórico se parece al ya planteado con el profesor Vasco, en la diferenciación entre la institucionalidad de las prácticas, pero cambian sus nombres: con el profesor Vasco, vamos a tener las prácticas formativas, a lo que los profesores Runge y Muñoz, llaman, con Schleiermacher, educación; y la praxis pedagógica, o pedagogía, que el profesor Vasco explica, los profesores van a llamar pedagogía. Sin embargo, los profesores anudan sus planteamientos a la antropología pedagógica y a la praxeología, con lo cual manifiestan que existen una serie de situaciones problemáticas a las cuales los humanos se ven afrontados y que los llevan a cabo una acción<sup>20</sup>:

3. La situación problemática fundamental que se da a partir de la confrontación de los seres humanos con su propia condición humana de finitud y que viene expresada en términos de:

a. *formabilidad* (plasticidad, maleabilidad) e *imperfección* en tanto seres socio-culturales (como seres necesitados de una actualización cultural) que los pone en una condición *menesterosa y necesitada de educación*,

b. “*desvalimiento*” (Pestalozzi) y *orfandad* que los dimensiona como seres necesitados de protección, de amparo, de custodia y de cuidado,

c. “*fragilidad*” –enfermedad, impotencia– con la que se desmoronan todas las ilusiones de omnipotencia

---

<sup>20</sup> Para el aspecto que nos interesa en este apartado, solo se citará la última de estas praxis.

d. y mortalidad –caducidad, perecimiento– (Runge y Muñoz, 2012, p. 82).

Es esta situación la que se liga profundamente a una *praxis educativa* y con ella

[...] se le ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas) en sociedad y se regula, en términos micro y macrosociales, no solo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los individuos, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad (Runge y Muñoz, 2012, p. 85).

Para tal efecto se hace necesario el surgimiento de una reflexión de las prácticas llevadas a cabo por las sociedades a través del proceso de institucionalización; este ámbito reflexivo se conoce como pedagogía. Esta fundamentación de la pedagogía como una reflexión permite pensar la praxis, pensada pedagógicamente a partir de una serie de preguntas: quién educa, a quién se educa, qué se enseña, cómo se lleva a cabo la educación, para qué se educa y un dónde se lleva a cabo la educación (Runge, 2008).

Por tanto, para terminar este apartado, es necesario aclarar el por qué llamar praxis pedagógica y no práctica educativa, y dar una definición de praxis pedagógica.

Si se piensa la praxis educativa pedagógicamente, se hace necesario, como ya vimos, responder o pensar unas preguntas, que también son las preguntas que establece la profesora Eloisa Vasco respecto al saber pedagógico. Por tanto, hablar de praxis educativa requiere pensarla pedagógicamente, con lo cual se acude al horizonte conceptual de la pedagogía, y por tanto a un saber y a un sujeto de ese saber (el maestro) y unas condiciones institucionales (la escuela); objetos, que como ya vimos, son pedagógicos, y son tratados desde las teorías de la educación, las teorías de la formación y las teorías de la pedagogía, que responden a preguntas “acerca de la fundamentación de una teoría de la acción educativa (pedagógica)” (Runge y Muñoz, 2012, p. 93), y:

Así, en tanto teoría de la educación y de la formación, y como ejercicio de autofundamentación, “[...] la pedagogía tiene su origen en la *misma praxis educativa dada históricamente* que, una vez que ni la experiencia del trato (*Umgangserfahrung*) cotidiano de los individuos ni el saber experiencial con ella adquirida pueden ayudar a asegurar el éxito de los esfuerzos educativos, empieza a exigir una orientación con sentido y un direccionamiento teórico de la acción” (Benner, 1991: 15) (Runge y Muñoz, 2012, p. 94).

En este sentido, la praxis pedagógica (o educativa) es:

La actividad – o conjunto de actividades – o simplemente la praxis en la que una instancia A (maestro, profesor, tutor, sabio), en el marco de unas orientaciones implícitas o explícitas (para qué) y de unas circunstancias específicas (aspectos sociales, culturales, locativos), trata de influir sobre una instancia B (alumno, adulto, aprendiz) de cierto modo (cómo) con el propósito (con qué fin) de que esta última se transforme, bien sea al apropiarse de unos contenidos (qué) y/o al cambiar su forma de ser (Runge, 2008, p. 47).

Por ello este concepto se compone como una vértebra de esta investigación, pues con las claridades ya aludidas sobre los sujetos de la práctica pedagógica, queda claro que es el maestro quien realiza una praxis intentando influir en los jóvenes de los años 1982 y 1994, periodo en el cual se desató la guerra sucia en la ciudad de Medellín.

### ***Guerra urbana y Guerra Sucia***

Para efectos de este trabajo, elegimos el concepto de guerra urbana, entendido como el

[...] proceso mediante el cual el conflicto político nacional, respondiendo a estrategias trazadas por los actores armados irregulares (particularmente la llamada urbanización del conflicto político) hacía su ingreso a las ciudades (en este caso a Medellín) (Blair et al., 2008, p. 33).

Las autoras definen que, al menos para el periodo trazado en su investigación (1995-2005), no se puede nombrar Guerra Urbana para el caso de Medellín, y esto tiene dos razones de ser; la primera de ellas se compone de la modalidades de violencia que provenían de diferentes frentes como lo son el conflicto político que atravesó a Colombia, el narcotráfico, las bandas delincuenciales y la violencia proveniente de las dinámicas propias de los barrios; la segunda razón se debe a la especificidad de los conflictos, que marca el carácter de la confrontación.

Sin embargo, elegimos esta categoría, para la temporalidad establecida en esta investigación ya que se identifican una serie de actores específicos, que actuaban bajo unas ideas iniciales (que luego cambiarían), y por tanto denotaban partido, elegían bandos específicos que eran propios del conflicto armado por el cual atravesaba nuestro país:

A finales de los años setenta (sic) y comienzos de los ochenta (sic) los grupos insurgentes trasladan la guerra del campo a la ciudad con la mentalidad de construir movimientos políticos amplios [...] Sin embargo, el modelo queda a la deriva debido a la represión política y los golpes militares (Nieto y Robledo, 2006:63, citados en Blair, et al., 2008, p. 35).

Si bien la dinámica del conflicto en nuestro país y en la ciudad de Medellín específicamente es de difícil comprensión por todas las variables que este presenta, elegimos este concepto porque nos permite evidenciar los actores armados, las modalidades específicas de la violencia, los cambios de esta, los efectos sobre el tejido social, los números crecientes de muertes y el narcotráfico.

Ahora bien, para la temporalidad establecida existe otro concepto que entra en juego, que es el concepto de Guerra Sucia, entendido como, aquella violencia sistemática generada por parte del Estado amparado en la legitimidad de combatir a las fuerzas subversivas que intentan hacerse con el poder (B. Jaramillo, 2015).

Este concepto permite entender entonces la respuesta estatal frente al surgimiento de nuevos actores del conflicto, pero también de la existencia de nuevas modalidades de combate.

Todo esto permite entonces la justificación del “Estatuto de Seguridad” durante el gobierno de Julio César Turbay, que pretendía:

...facilitar la lucha del Estado contra la subversión armada y la represión contra las protestas sociales. El giro en el diagnóstico de las autoridades parece sorprender pero es explicable: las guerrillas revolucionarias exhibían un “nuevo carácter” y la intervención de las fuerzas militares en la formulación de las políticas de orden público se anteponía a las consideraciones de las autoridades civiles” (Pécaut, 2006b [1987], páginas 318; 2006<sup>a</sup> [1983], páginas 291-294, en CNMH, 2017, p. 58-59).

A su vez, las acciones llevadas a cabo mediante el Estatuto de Seguridad [allanamiento y detención, desapariciones, secuestros, torturas y eliminación física de todo opositor del régimen (Jaramillo, 1987)] generaron mayor violencia y enfrentamientos directos entre el aparato estatal y los diferentes grupos armados (Guerrilla y paramilitares). Por tanto, el concepto de Guerra Sucia enmarca las diferentes violencias presentadas en nuestro país y específicamente en la ciudad de Medellín.

Para el de estudio del presente proyecto se concibe entonces la Guerra Sucia como el concepto central como un lente que permite visualizar el estado de la guerra en nuestra ciudad “Su principal característica es el despliegue de la violencia y el terrorismo del Cartel de Medellín, encabezado por Pablo Escobar, y, al mismo tiempo, el ejercicio de la violencia política, con alta complicidad de las instituciones estatales, conocida como “guerra sucia” (CNMH, 2017, p. 27).

Esta guerra sucia se enmarca dentro de la lógica de la no convencionalidad:

Así, y como contraria a la guerra convencional, surge la guerra sucia, es decir, aquella que no se ajusta a los cánones y leyes descritos y firmados por la comunidad internacional. La guerra sucia, por lo general, suele ser propiciada por los aparatos de un determinado estado para acabar con una disidencia interna por medios expeditivos. Al no reconocer el conflicto y en consecuencia, no actuar en función de sus límites, despliega una guerra inconfesable, la guerra sucia. [...] Por tanto, la guerra sucia engloba todas las

cuestiones expresamente prohibidas en la guerra convencional: la ejecución de personas indefensas, el ensañamiento con las víctimas, la vulneración de los derechos de los prisioneros, el no reconocimiento de las acciones propias, la difusión de noticias falsas, etc. Son elementos que, en su conjunto, comportan una forma de hacer lejana de cualquier planteamiento ético y moral, algo ya de por sí puesto en entredicho por la guerra misma (Egaña, 1996, p. 385).

## Resultados

### Una<sup>21</sup> praxis pedagógica y las diferentes prácticas: del gobierno a las urgencias lloradas.

*“[...] la nación carece de la noción exacta de lo que fue la violencia: ni la ha sopesado en toda su brutalidad aberrante, ni tiene indicios de su efecto disolvente sobre las estructuras, ni de su etiología, ni de su incidencia en la dinámica social, ni de su significado como fenómeno, y mucho menos de su trascendencia en la psicología del conglomerado campesino; ni de las tensiones que creó, ni de la crisis moral que presupone, ni del enjuiciamiento que implica a los dirigentes de todo orden, ni del llamado que formula a una nueva permanente, eficaz y serena meditación del problema que plantea.”*

*(Guzmán et al., 1988, p, 23)*

### ***La violencia como elemento constituyente de la nación colombiana:***

Colombia ha constituido la violencia como un “[...] eje estructurante del orden político, desde donde se configuró el ámbito de la política y se construyeron y recompusieron las relaciones entre actores y fuerzas sociales, entre gobernantes y gobernados, entre incluidos y excluidos, en fin, entre sociedad civil y Estado” (Uribe, 1995, p. 39). Así fue, según esta autora, hasta bien entrado el siglo XX. Se trata de que, en Colombia, la guerra y la política, la violencia y el Estado nacional en su formación, han sido inseparables y constituyen el escenario de lo público. Lo logramos evidenciar con la siguiente nota:

Apenas transcurre un día sin que los periódicos den cuenta de un crimen horrendo. Lo más doloroso es que la sociedad parece haberse familiarizado con la producción en serie del crimen. Nadie se impresiona ante el atentado criminal. Asesinatos en que los bandidos

---

<sup>21</sup> Esta expresión de “Una Praxis Pedagógica” posee la intencionalidad, ligada con la historicidad de los saberes, de alejarse de expresiones totalizantes y de las pretensiones de expresar una experiencia universal. La profesora Zuluaga (2001), lo plantea de la siguiente manera: Historiar un saber es en gran medida encontrar sus relaciones con prácticas sociales y procesos de institucionalización donde dicho saber se inserta. De esta forma el saber comienza a entenderse como un "conjunto integrador de lo diverso según reglas de producción susceptibles de historiar", esto en contraposición a la concepción, en historia de las ideas, según la cual el saber se presenta como una evolución lineal del pensamiento (p. 81).

ultiman a familias enteras, ancianos y niños; venganzas que recuerdan la vendetta corsa; actos de crueldad estúpida como desollar a las víctimas y mutilarlas en forma salvaje; el puñal y el revólver usados en reyertas por centavos; el atraco en pleno día en las calles de la capital; la inseguridad en las ciudades y en los campos. Tal es el cuadro (Nieto, 1956, citado en Guzmán, et alt., 1988, p. 26).

A nivel nacional, pareciera que nunca existió una diferencia clara entre los gestos elementales, las prácticas cotidianas y la violencia. Esta última nos es tan elemental “[...] que sólo muy pocas veces y con gran esfuerzo volvemos a hacernos las preguntas que nuestros padres contestaban severamente en nuestra infancia, enseñándonos así a responder algún día a las preguntas que nos harían nuestros hijos” (Cortázar, 2013, p. 128).

En este sentido, podríamos presuponer que uno de los componentes de la construcción de la nación colombiana ha sido la violencia; esta ha sido usada como un medio por el cual diferentes entidades, entre ellas el Estado, han intentado obtener los objetivos de la gobernabilidad. María Teresa Uribe (1995) nos lo enseña cuando menciona que “Las violencias y las guerras siguen siendo una solución expedita y eficiente para el logro parcial de objetivos de muchas organizaciones sociales, partidistas y del mismo Estado” (p. 48).

Esta violencia, aunque se ha mostrado como una constante en nuestro contexto, ha tenido diferentes modificaciones a lo largo de la historia de la nación. Inicialmente era un rasgo de la representación de lo público, que se estructuraba bajo la tensión entre lo moderno y lo premoderno y prepolítico; el primero representado por el naciente Estado, y los segundos por las comunidades cristianas. La filiación e identificación de una población que sobrepase lo individual, estaba dado, inicialmente por las comunidades cristianas, y posteriormente suprimidas, no sin violencia, por el Estado:

Estas guerras por la representación de lo público, se expresaron desde el momento mismo de la Independencia (federalistas y centralistas, militares y civiles, defensores de la ética civil o de la moral religiosa) y continúan haciéndose más complejas y profundas a lo largo de todo el siglo XIX (Uribe, 1995, p. 43).

Así, la violencia derivó en las guerras civiles cruentas de todo el siglo XIX, que dejaron marcada la idea de esta como medio por el cual se llega a la representatividad política. Posterior a la tensión entre el Estado y las comunidades cristianas, quienes iban a tomar la bandera de lo estatal, como estandarte de la construcción de una nación, serían los partidos políticos, quienes “fueron los que le otorgaron algún principio legitimador e integrador al Estado colombiano” (Uribe, 1995, pp. 46-47). Este cambio no llevó a un cese de la violencia, sino que esta derivaría en la exclusión de otras formas de organización política y social, ya que la adhesión a los partidos políticos se dio por medio de lealtades personales e intercambios políticos, donde la guerra iba a ser su eje estructural. Entramos así en una violencia ejercida por, y a través, de los partidos políticos.

Es de conocimiento general el proceso histórico conocido como la violencia bipartidista que acaeció en Colombia a mediados del siglo XX:

Colombia ha venido sufriendo el impacto de una dura prueba desde 1930, agudizada desde 1948, a la que, por sus características siniestras, se ha denominado “la violencia”. Mucho se ha escrito sobre ella, pero no hay acuerdo en cuanto a su sentido. Se acentúa en cambio, el peligro de habituarse a la situación patológica que conlleva (Guzmán, et al., 1988, p. 23).

Frente a esta violencia, surgiría el Frente Nacional como un proceso que intentaría darle término. Sin embargo, representó la hegemonía del ejercicio del poder gubernamental en los partidos liberal y conservador, excluyendo a otras formas de organización social y que se organizarían en las conocidas guerrillas: “Es a partir de 1965, durante el Frente Nacional, cuando empiezan a organizarse los grupos guerrilleros orientados por la izquierda, cuyos enfrentamientos entre sí y con el Estado han configurado la historia reciente de Colombia” (Uribe, 1995, p. 48).

Estas guerrillas tendrían una incidencia en las dinámicas de la violencia y su evolución en el contexto nacional en la ruralidad durante los primeros decenios de su surgimiento, sin embargo, realizarían un desplazamiento de margen de acción hacia las ciudades y las grandes urbes a partir

de finales de los años 70's y principios de los 80's. Entre ellas, se encontraba la ciudad de Medellín, que conocería durante el periodo de 1982 a 1994 un reencrudecimiento de la violencia:

Durante la década de los 80, las FARC establecen como uno de sus principales objetivos la conquista de las ciudades. Al tener sus principales puntos en zonas de colonización comienzan a tener una estrecha colaboración de los grupos narcotraficantes. Bajo la tregua de la administración Betancourt, las FARC comienzan un proceso de consolidación en las regiones y buscan acercarse a Bogotá, Medellín y Cali. (Bello, 2008, p. 78).

### ***Medellín: 1982 – 1994. La violencia desde diferentes frentes***

Durante el periodo de 1982 a 1994, la ciudad de Medellín estuvo rodeada por una violencia ejercida desde diferentes frentes que la insertaron en una lógica de la criminalidad, desorden social y administrativo. Entidades estatales, así como grupos armados de izquierda en su creciente urbanización, narcotraficantes y mafiosos, fueron los protagonistas del ejercicio de la violencia.

A través del Estatuto de Seguridad promovido por, el entonces presidente, Julio César Turbay, se permitió que grupos de ciudadanos se armaran como medio para "...facilitar la lucha del Estado contra la subversión armada y la represión contra las protestas sociales" (CNMH, 2017, p. 62). Para el caso específico de la ciudad de Medellín se encuentra el Decreto 358 de 1979:

Además de todo esto, los gobernantes de Medellín animaron a la ciudadanía a "crear grupos de autoprotección en los barrios" mediante la expedición del Decreto 358 de 1979 (Jaramillo, 1996, página 560). Desde entonces proliferaron grupos, con nombres como Amor por Medellín o Muerte a Jaladores de Carros, que lanzaban advertencias mediante panfletos y marcaban a sus víctimas con sindicaciones (CNMH, 2017, p. 68).

Por otra parte, agentes ajenos a la autoridad central, ejercieron la violencia como una posibilidad de extensión de su dominio social; así, la violencia estuvo validada desde la legalidad y la legitimidad:

En este proceso podemos encontrar algunos hitos: el acuerdo de los jefes del narcotráfico para reaccionar al secuestro de Marta Nieves Ochoa (13 de noviembre de 1981) que condujo a la conformación del grupo Muerte a Secuestradores (MAS); la destrucción de la estructura político-militar del M-19 en Antioquia con un saldo estimado de “400 muertos entre militantes, amigos y familiares de los guerrilleros y veinte militantes retenidos” (Salazar, 2001, página 105); y la guerra abierta contra el Estado por parte del Cartel de Medellín a raíz del asesinato del ministro de Justicia Rodrigo Lara Bonilla (30 de abril de 1984), ordenada por Escobar. Esta última confrontación llevó a que Medellín padeciera los efectos de “unos 60 carros-bomba y otros 140 atentados con explosivos” entre 1988 y 1993 (Martin, 2014, página 191). También cabe destacar la ola de asesinatos selectivos del grupo armado del narcotraficante Fidel Castaño que buscó el exterminio del Comité de Derechos Humanos Antioquia, entre octubre de 1987 y agosto de 1989 (Martin, 2014, páginas 183-185)<sup>37</sup>. En último lugar estaría la contienda entre los carteles de Cali y Medellín, iniciada en 1988, que condujo a muchos asesinatos y atentados con explosivos a las residencias de los capos y a sus negocios (Salazar, 2001, páginas 215-222) (CNMH, 2017, p. 71).

La violencia se toma las ciudades a través de las lógicas del conflicto armado aunado a la emergente cadena de narcotráfico con la cual se lograban sustentar todo tipo de actos delictivos. Los estudiosos no saben cómo realizar una lectura de este nuevo fenómeno que se toma las principales ciudades del país: “¿Se trata de una urbanización del conflicto armado nacional? ¿Podremos decir que es una guerra urbana, o es válida la calificación dada por el Presidente en el sentido de que son simplemente acciones terroristas contra toda la sociedad?” (Angarita, 2003, p. 97).<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Quizá ninguna otra mirada como la literatura ha logrado comprender el fenómeno del conflicto armado: “Tempranamente huérfana, sus padres habían muerto cuando ocurrió el último ataque a nuestro pueblo de no se sabe todavía qué ejército –silos paramilitares, si la guerrilla: un cilindro de dinamita estalló en mitad de la iglesia, a la hora de la Elevación, con medio pueblo dentro; era la primera misa de un Jueves Santo y hubo catorce muertos y sesenta y cuatro heridos-: la niña se salvó de milagro: se encontraba vendiendo muñequitos de azúcar en la escuela; por recomendación del padre Albornoz vivía y trabajaba desde entonces en casa del brasilero –de eso hará dos años-. (Rosero, 2007, p. 12-13).

Se agregaba a estas circunstancias de violencia otro elemento que agravaba la situación de la ciudad. Existió, para la década, una crisis económica<sup>23</sup> que golpeó a la ciudadanía y que, ante la reacción de esta última por medio de paros, protestas y marchas, el Estado responde con represiones agresivas. Durante este periodo se deslegitimaron, por parte del Estado, a las diferentes movilizaciones y organizaciones gremiales que provenían de las corrientes de izquierda que circulaban en el contexto internacional, tachándolas de comunistas<sup>24</sup>:

Los problemas en la industria manufacturera fueron mucho más graves en el ramo de textiles, que estaba afincado en la región desde principios del siglo XX y que vio perder más de la mitad de los empleos (Arango, 1991, página 125). Los efectos sobre el empleo fueron drásticos: en 1984 la tasa de desempleo de Medellín (16,25 %) era muy superior a la de Bogotá (11,39 %), Cali (12,73 %), y al promedio de las siete áreas metropolitanas del país (11,12 %). La protesta social también aumentó en el país, en especial entre los trabajadores: las huelgas se hicieron más frecuentes y masivas que en la década anterior (Archila, 2003, página 202); la participación estudiantil, barrial y del activismo político de izquierda fue notoria, sobre todo en los paros nacionales convocados en 1981, 1985 y 1988, lo que produjo la respuesta represiva de la fuerza pública, en medio de una sobrevaloración del peligro comunista (CNMH, 2017, p. 69-70).

La reacción de esta crisis económica que convertía a la ciudad de Medellín en el primer corredor urbano con la tasa de desempleo más alta para la década, estuvo liderada por los grupos delincuenciales pertenecientes al narcotráfico. Estos grupos implantaron la cultura del dinero fácil y frente a la ausencia del Estado para dar respuesta ante la crisis, sus respuestas presentaron una solución inmediata:

---

<sup>23</sup> Los años 80's, se caracterizan por grandes transformaciones; en lo económico, por la agudización de la marginación y exclusión de los barrios periféricos que siguen creciendo debido a las constantes olas de desplazamiento forzado y migraciones del campo a la ciudad, situación que se agudizó por la crisis económica de los años 80's, las deficientes políticas en materia de seguridad y políticas sociales, la entrada contundente del narcotráfico en sectores formales de poder que terminan infiltrando los diversos organismos del Estado gracias a la corrupción y la conocida compra de conciencias. ( Rodríguez et al., 2010, pp. 39-40).

<sup>24</sup> Acá no hay que olvidar que en nuestro país históricamente el término “comunismo” se ha asumido no como otra cosa sino robar y destruir el capital (González, 2015).

Salazar Alonso y Jaramillo Ana (1999), argumentan que ante esta situación (el creciente desempleo en Medellín –crisis económicas tradicionales-), los más beneficiados que las industrias y financistas fueron los narcotraficantes, quienes ya para comienzos de los años 80's habían logrado ‘coronar’ exitosamente importantes negocios, contando con el apoyo de sectores de clase alta, media y popular que vieron en ellos una alternativa de enriquecimiento rápido y cuantioso generando en dichas poblaciones una “cultura” del “dinero fácil” impulsada por la economía subterránea propia del narcotráfico, que buscó controlar expendios y corredores de circulación de droga pero que a su vez, se convirtió en fuente de financiación de guerrilla y paramilitares (Rodríguez, et al., 2010, p. 40).

Siendo, de esta manera, la juventud quien se viera afectada por la violencia y el desempleo, debido a que la crisis económica afectó la retención escolar, en donde “[...] la inactividad ciudadana de jóvenes hombres era la más alta entre las principales ciudades del país” (CNMH, 1027, p. 70). El Estado se ve incapaz de hacer frente a las múltiples crisis a las cuales se veía abocada la ciudadanía para la década de los ochenta. En este sentido, la violencia, la crisis económica y la incapacidad de retención escolar convirtieron a la juventud medellinense de los años ochenta en el sector con mayor vulnerabilidad frente a la violencia emergente de la ciudad:

No es de extrañar, por tanto, que la inmensa mayoría de las víctimas de homicidio entre 1979 y 1984 fueran jóvenes de entre 20 y 24 años de edad, con tasas para su grupo etario que triplicaban o más los indicadores nacionales (Franco, 2009, página 383; García y otros, 2012) (CNMH, 2017, p. 70).

Estos elementos ayudan a crear una cultura del “No futuro”. ¿Qué esperanza puede existir en una ciudad donde se muere tanto? Los jóvenes estaban condenados a la guerra, negados en las escuelas, con una crisis económica que apremiaba la necesidad de “llevar pan para la casa.” Esta cultura fue muy bien representada por Víctor Gaviria en la película *Rodrigo D no futuro* (1990). Allí, Rodrigo no tenía más opción que mostrar su inconformidad, ante un

encierro de sueños, a través de su música, el Punk<sup>25</sup>, específicamente a través de la canción de los Mutantex, “Sin reacción<sup>26</sup>”:

¿Cómo me calmo yo?  
 Todo rechazo.  
 Ya no consigo más satisfacción  
 Ya ni con drogas, ni con alcohol,  
 Ya no consigo ninguna reacción  
 ¿Cómo me calmo yo?  
 Ya no consigo ninguna reacción  
 ¿Cómo me calmo yo?  
 Todo rechazo.  
 Ya no consigo más satisfacción  
 Oh, no, no, no  
 ¿Cómo me calmo yo?  
 Todo rechazo.  
 Ya no consigo más satisfacción  
 Oh, no, no, no

Esta letra refleja el sentir de una generación que no tenía escapatoria ante las circunstancias sociales que el Estado y la misma sociedad les ofrecía. Específicamente, cuando Mutantex expresan “Ya ni con drogas, ni con alcohol, Ya no consigo ninguna reacción”, se logra apreciar la decadencia de la ciudad, una selva de cemento sin futuro, sin esperanza, sin ninguna reacción.

Además de lo anterior, los maestros y maestras de la ciudad fueron víctimas de la violencia, no solo física y directa, sino simbólica. Ya he hablado un poco de ello en la

---

<sup>25</sup> El punk en Colombia se involucró directamente en la historia del conflicto, proporcionándole a la juventud otra manera de actuar, criticar y cuestionar a la sociedad y sus relaciones de poder. Por ello su música adquirió inmediatamente un carácter social y llegó a un sector de la juventud antioqueña excluida por el Estado y la elite de la ciudad. Se trataba de una juventud sin educación, sin salud, sin trabajo y sin opciones de vida digna, que por eso mismo despreciaba su patria y su historia y era incrédula frente a la política tradicional, el Estado, sus instituciones y sus propuestas de cambio. El punk coincidió también con el desarrollo del fenómeno del sicariato en estos sectores de la ciudad, a raíz de la aparición del narcotráfico. El sicariato, al igual que diversas formas de delincuencia juvenil y el uso y comercialización de la droga, se impusieron en esta década como alternativas de la subsistencia para la juventud de las comunas. Esta situación evidencia el nivel de descomposición social de estos sectores y refleja la ineficacia del Estado en la promoción del desarrollo social. Fue sólo hasta 1982, cuando un sicario mató al Ministro de Defensa Rodrigo Lara Bonilla, que el Estado le prestó atención a la situación de la juventud “marginal”. (Restrepo, 2005, p. 17)

<sup>26</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=PcaAaRZXOfs>

problematización, sin embargo, para poder dar respuesta a la relación de la praxis pedagógica con otras prácticas, es necesario volver a reflexionar sobre este aspecto.

No hay que olvidar que la problemática instituida en nuestra nación parte del nuevo orden mundial establecido después de la Segunda Guerra Mundial, y que se incrusta en la Guerra Fría. De esta manera, las nacientes guerrillas de nuestro país inspiradas en la toma del poder para constituir la dictadura del proletariado, bebieron de la izquierda leninista, trotskista, maoísta, castrista. Esta lógica permite entender el contexto de lo que sucedía en nuestro país, pero específicamente, qué sucedía con los maestros y la educación.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el planeta se dividiría en tres grandes bloques: Primer Mundo o países desarrollados (Estados Unidos y Europa); Segundo Mundo (Conformado por la URSS, que caería en 1989 tras la caída del Muro de Berlín y en 1991 con la disolución de los estados soviéticos); y el Tercer Mundo (Conformado por los países de América Latina, Asia y África). Así, los nuevos planteamientos se dirigían a alcanzar el grado de desarrollo deseado, es decir, el Primer y Segundo Mundo. Estos bloques expandirían sus dominios, ya no a través de una idea imperial de conquista por la fuerza física y militar sino a través de ejes de influencia dictaminados por ideologías y relaciones económicas y políticas.

De esta manera, para poder lograr esas condiciones de vida era necesario reestructurar la educación como factor clave<sup>27</sup> para lograr el desarrollo y así los países del Tercer Mundo se vieron

---

<sup>27</sup> La inyección económica en la educación, propiciaban las circunstancias necesarias para el cambio, pues se puntualizó y se reforzó la idea de la “educación como el factor más importante en el camino hacia el desarrollo económico y social.” (Noguera, 2002, p. 258)

inmiscuidos en unos procesos de reforma educativa que planteaban el desarrollo<sup>28</sup>, a partir de la conjugación de la enseñanza, la educación y la industria<sup>29</sup>.

¿Cómo establecer la relación entre la educación, la enseñanza y la industria? Se trataba de crear una nueva estructura en la educación:

Crear un nuevo aparato de educación: modernizar el Ministerio de Educación Nacional, las escuelas industriales: técnica, formación, cultura, educación. [...] El nombre que identificó a este nuevo discurso sobre la educación, que se produce entre 1940 y 1960, es el de Tecnología Educativa, entendiendo por tal concepto, campos de aplicación y experimentación, teorías, instituciones y sujetos. Sus campos aplicados fueron: el currículo y la instrucción (Quiceno, 2002, p. 100).

El aparataje que se conoció como la Tecnología Educativa, se focaliza por una descentralización de la autoridad estatal con miras a un control internacional. Esta visión internacional dio pie a entender que era necesario pasar de las manos estatales al control de agentes internacionales (Banco Mundial, Unesco, BID) (Quiceno, 2002).

Todo el centro que se le da a la educación como factor de desarrollo desde la Tecnología Educativa se propició bajo la idea de rentabilidad, eficiencia y eficacia, para lo cual era necesario eliminar todo proceso que retrasara el aprendizaje de la población, y entre ellos el maestro<sup>30</sup>. Si se

---

<sup>28</sup> Arturo Escobar anuncia en *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción de desarrollo*, Bogotá, Grupo Editorial Norma, 1996, la estrategia del desarrollo. Se trata de un discurso, o mejor, de un aparato discursivo que logró construir todo un andamiaje teórico, técnico y político a partir del cual se inventó el subdesarrollo y el llamado desde entonces, Tercer Mundo. (...) no se trata de la creación de unos nuevos términos para referirse a las realidades observables en aquellos países distintos de Europa, Norteamérica o el "bloque oriental"; se trata de uno de los acontecimientos teóricos y políticos más importantes del siglo XX: la creación sistemática de una nueva realidad: el subdesarrollo, a partir de la puesta en escena de un complejo conjunto de discursos, saberes, técnicas y métodos (derivados de la economía, la sociología, la estadística, la demografía, entre otras), y prácticas como las misiones económicas, los estudios de caso, la planeación o planificación; -los-censos, etc. (Noguera, 2002, p. 256).

<sup>29</sup> Este nuevo discurso se podría identificar como una especie de ideología mesiánica que pretendía dar solución a una serie de problemáticas que se identificaban en las sociedades, sobre todo las subdesarrolladas: "escuela para todos, educación elemental, disminución de la pobreza, desarrollo en los países del Tercer Mundo" (Quiceno, 2002: 101) Discurso que dominó en nuestros contextos desde los primeros 25 años de la segunda mitad del siglo XX.

<sup>30</sup> Existía un consenso en ese momento de que la mejor estrategia para optimizar el rendimiento del sistema educativo era la tecnología educativa. Esta, entre otras cosas, buscaba matizar el creciente grado de concientización de los estudiantes, supuestamente provocado por la estrecha relación entre maestros y alumnos. Desde este punto de vista, era conveniente disminuir en lo posible el contacto personal formativo del niño con el maestro y procurar aumentar el

analiza el proceso con detenimiento se puede encontrar que el maestro se presentaba como un factor realentizador de los procesos debido a su carácter de peligroso, pues el maestro podía pensar. Era necesario eliminar del camino a este sujeto que podría poner trabas a los procesos del desarrollo; para lo cual se sustituyó por los Manuales o Guías de Aprendizaje<sup>31</sup>, elementos que ya tenían planteado los procesos de aprendizaje, pues con ellos se sabía el qué y el cómo de la educación, sin la intermediación del maestro<sup>32</sup>:

El proyecto de Tecnología Educativa y Satélite Educativo proponía una solución al problema representado por los maestros: sustituirlos por máquinas de enseñar. (...) La máquina de enseñar era un dispositivo que controlaba paso a paso todas las conductas requeridas para ejecutar una tarea (Arcila, 2002, p. 208-209).

De esta manera la Tecnología Educativa se conformó como todo un aparataje educativo que pretendía una eliminación directa de los maestros como actores en la enseñanza y los redujo y condicionó a un papel operante y funcional que pretendía reducir costos, aumentando además la eficiencia de todo proceso de aprendizaje.<sup>33</sup>

---

contacto del niño con los materiales, con los computadores, con los textos programados, con los folletos y los módulos. En este sentido, se introducía una especie de cambio en la relación maestro-alumno, para que el alumno tuviera más contacto con materiales diseñados centralmente. Así se empezaron estas asesorías en tecnología educativa, cuyo primer efecto fue el Decreto 1710 de 1963 (Vasco, 1985, citado Rodríguez, 2002, p. 30).

<sup>31</sup> Con base en el Decreto 1710 de 1963, el Ministerio de Educación Nacional produjo las Guías Didácticas (OAPEC-1964) y las Guías para el maestro, con la colaboración de la Misión Pedagógica Alemana (1965-1976). Estas guías constaban de unos objetivos generales y específicos, unos contenidos, más indicaciones metodológicas o procedimientos, unas orientaciones para la elaboración de ayudas educativas y la planeación del trabajo escolar, basados en estrategias didácticas de integración denominadas "problemas", "globalizaciones" y "epocalización". El Manual hace que todas las cosas sean simples, de una simpleza que no es la de místico ni la del sentido común del ama de casa; es más bien la simpleza del contador o del tinterillo al servicio de la naciente república, quien considera que los negocios de la enseñanza son cosa de hombres poco instruidos- Desde el siglo XIX y mediados del XX, (Rodríguez, 2002, p. 17).

<sup>32</sup> Sustituyendo los maestros por la enseñanza programada y equipos, la nueva industria educativa tendría una composición orgánica semejante a las industrias productoras de bienes de capital. (...) Los maestros irían desapareciendo como desaparecen los obreros en una fábrica automatizada. ¿Qué hacer, entonces, con los maestros? La propuesta del proyecto era la de convertir a los maestros en administradores de enseñanza programada o de currículos. En la primera fase, esa conversión de los maestros tenía como condición entrenar a los maestros para que no cayeran en la tentación de enseñar. (Arcila, 2002, p. 210)

<sup>33</sup> Para dar un ejemplo de cuál era el papel del maestro quiero exponer el relato de uno de ellos para el periodo: "Carentes de formación pedagógica, los maestros así graduados, fundamentábamos la labor de la enseñanza en la vocacionalidad y la experiencia empírica y no en el saber pedagógico y la reflexión. El ejercicio del magisterio lo asumíamos más como una ocupación o un oficio que como una actividad intelectual de carácter profesional. Por esta razón nos comportábamos más como funcionarios o trabajadores, que como profesionales de la pedagogía. La enseñanza era asumida como un asunto técnico como tal, podía desempeñarse con el simple dominio de unas herramientas didácticas y el uso de ayudas metodológicas. Como no sabíamos nada de pedagogía nos venían muy

Frente a esta realidad impuesta desde las divisiones generales en la geopolítica mundial (Capitalismo vs Socialismo), expresada en los bloques de influencia; y particularmente en la postulación de la idea de desarrollo impulsada por la educación a través de la Tecnología Educativa, surge un frente de resistencia que se negaba a aceptar aquella disposición funcionalista del maestro; surge así un movimiento desde diferentes lugares y desde diferentes actores. Surge el Movimiento Pedagógico<sup>34</sup>.

Quisiera entonces hablar ahora de las circunstancias que permitieron el Movimiento Pedagógico. También entender en qué consistió, y principalmente dar a conocer cómo se entendió el maestro como un intelectual, un trabajador de la cultura.

Haciendo expresión de aquella dualidad política del mundo, las influencias de los planteamientos socialistas a la izquierda colombiana permiten afianzar unos procesos de sindicalización de la labor docente, que se renueva a través de la sustitución de los líderes sindicales por jóvenes que, alimentados de las teorías socialistas no sistémicas, pretendían dar un giro a las posturas políticas de los maestros representados como gremio. Esta conformación se dio en el sindicato FECODE (Federación Colombiana de Educadores)<sup>35</sup>. La sustitución generacional

---

bien los programas y las guías que enviaba el Ministerio de Educación Nacional, a las cuales nos apegábamos rígida y cariñosamente ante la dificultad para pensar y reflexionar desde la teoría nuestra propia práctica y experiencia. (Rodríguez, 2002, pp. 16-17).

<sup>34</sup> El Movimiento Pedagógico no puede caracterizarse como una sola cosa, por lo tanto, dar su definición como algo que va de un año hasta otro, o encasillarlo dentro de un solo marco no permitiría su comprensión. Sin embargo, expreso varias ideas de lo que fue este Movimiento: “Movimiento de crítica, de oposición, de reacción, de rechazo y de olvido de la escuela y la educación (modelo fábrica, industria e instrucción ocupacional) que se impusieron en América Latina y en Colombia entre 1950 y 1975” (Quiceno, 2002, p. 106). “Este movimiento emerge de todos lados, de todas partes: del centro de Colombia y de las regiones, de instituciones y de particulares, de redes de maestros y de cuerpos colectivos” (Quiceno, 2002, 105) Cabe aclarar también que es un movimiento que no proviene de las esferas que dominaban o que podrían representar la autoridad para el momento, como lo es la iglesia, el estado, los partidos liberal y conservador. Proviene netamente de los maestros y su sindicato, de los profesores universitarios y de los investigadores.

El Movimiento Pedagógico fue un encuentro del sindicalismo docente y el activismo político de izquierda con el saber pedagógico, un saber que era desconocido en uno y otro ámbito. Hasta esos tiempos ni el sindicalismo ni la izquierda política habían tenido contacto con la pedagogía. Los portadores del "nuevo" saber eran militantes, ex militantes o simpatizantes de organizaciones de izquierda o personas independientes, que se habían propuesto una labor de recuperación de dicho saber a través del trabajo investigativo y docente. Su gran mérito fue que en la medida que lo iban recuperando lo iban trasladando a los maestros. No sólo se apropiaron de él sino que además lo pusieron en circulación (Rodríguez, 2002, p. 24).

<sup>35</sup> **La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE**, fundada el 24 de marzo de 1959 y reconocida por el Ministerio de Protección Social, según Resolución N° 01204 del 6 de agosto de 1962, agrupa a

de los líderes también permitió una apertura a diferentes posturas del marxismo, que conllevó a contrariar posturas centralistas y autoritarias de la vieja generación; pero también a tener diálogos con diferentes grupos de profesores universitarios que trajeron consigo la discusión en torno a la pedagogía, promoviendo así el trabajo conjunto de maestros y profesores universitarios.

Junto con este acercamiento a la pedagogía los maestros luchaban por condiciones necesarias para poder discutir con mayor profundidad cuestiones pedagógicas, por lo cual la lucha por el Estatuto Docente<sup>36</sup> fue necesaria; pues precisamente este trataba de conseguir unas seguridades laborales mínimas que permitieran la labor docente, este estatuto apremiaba desde cuestiones económicas hasta seguridades políticas.

Un año antes de la aparición del Estatuto Docente, se presentó la Reforma Curricular<sup>37</sup> (1978) que pretendió impulsar la Tecnología Educativa, especialmente se prescribió la función del maestro

---

docentes al servicio de la educación pública en Colombia, organizados en 33 sindicatos regionales y uno nacional, con los cuales se integra la estructura federativa. Surge a través de un proceso de fusión de sindicatos nacionales, de niveles de enseñanza y regionales. Su Comité Ejecutivo es elegido por voto directo y democrático de docentes afiliados y afiliadas a los sindicatos que la conforman. FECODE es una organización sindical gremial de segundo grado, pluralista, filial de la Central Unitaria de trabajadores CUT (somos cerca del 50% del total de afiliados a la Central) con una cobertura de 270.000 docentes afiliados/as de los casi 312.000 docentes en todo el país al servicio del Estado. Cotidianamente el magisterio interactúa con más de 8 millones de niños, niñas y jóvenes, e indirectamente con cerca de 7 millones de padres y madres de familia. Tomado de: <https://www.fecode.edu.co/index.php/quienes-somos/historia.html>

<sup>36</sup> Las movilizaciones y actuaciones de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), enmarcados en el movimiento pedagógico (1982), junto a las grandes movilizaciones de 1971, en las cuales tuvo lugar el paro nacional por el estatuto docente, establecieron un amplio escenario de discusión frente a propuestas alternativas de educación vinculado a aspectos políticos, económicos y culturales, como nuevas rutas pedagógicas de actuación sindical. Sin duda este camino de reivindicaciones y movilización estableció la ruta para construir un ejercicio sindical más allá de las actuaciones propiamente gremiales, lo que supuso al tiempo un renovado interés por ampliar la dimensión de la actuación sindical. En igual dirección, las conclusiones del XII Congreso de Fecode, en 1982, señalaron tres rutas centrales desde las cuales es fundamental entender el ejercicio sindical de los educadores en sus actividades diarias: Como trabajador de la cultura, el maestro debe tener un compromiso pedagógico que necesita rescatar para colocarlo al servicio de las masas populares y contribuya a la liberación nacional.

- El maestro como luchador consecuente por sus derechos laborales y salariales.
- El maestro como ciudadano, luchador por sus derechos democráticos. (Montoya & Rua, 2008, p. 32)

<sup>37</sup> El nuevo ordenamiento incluía los fines del sistema educativo, las características del currículo, los componentes y características de los programas curriculares, las características de los currículos por niveles de enseñanza, los tipos y modalidades de bachillerato que podían ofrecer los colegios, los niveles educativos que podían ofrecer los planteles educativos, la forma de reglamentación de los planes y programas curriculares y los criterios que debían atender la formación y capacitación de docentes (Rodríguez, 2002, p. 29).

su autonomía sobre el proceso de enseñanza se restringe al mínimo, pues otros son los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso, reduciendo su papel al de un administrador del currículo. Pierde así la inteligencia del proceso en la medida en que pasa a ser un ejecutor de los planes diseñados en las oficinas de planificación ministerial, en donde se elabora el paquete curricular de objetivos operacionales, actividades para su logro, sugerencias metodológicas e indicadores de evaluación del proceso, siempre en función del conjunto de comportamientos, habilidades y destrezas que el alumno debe adquirir al finalizar cada curso. La enseñanza, reducida a la instrucción, se mecaniza de tal manera que pasa a ser un proceso instrumental para garantizar el rendimiento escolar, es decir, la máxima eficacia en el aprendizaje (Martínez et al., 2003, p. 167-168).

Gracias a los investigadores, el sindicato pudo darse cuenta de las implicaciones pedagógicas que esta reforma curricular pretendía, lo que permitió un mayor acercamiento entre ambos grupos, llevando así a la discusión de los procesos sindicales las cuestiones pedagógicas.

Dadas las condiciones, tanto de conquista como posturas a enfrentar se da el Movimiento Pedagógico como el de una opción ideológica alternativa y diferente a la propuesta que planteaba el Estado con todo el proceso llevado a cabo a través de la Tecnología Educativa y su última afirmación con la Reforma Curricular de 1978:

Se trata, en primer lugar, de un movimiento, porque supone la atracción de los maestros hacia una corriente de pensamiento y de acción en el campo de la cultura, y más específicamente en la educación y la pedagogía. [...] En segundo lugar, el Movimiento tiene un frente específico de acción: el pedagógico. Esto implica que la corriente de acción y pensamiento se) desarrolla ante todo hacia la construcción de alternativas pedagógicas y dentro del contexto de la transformación de la escuela (Rodríguez, 2002, p. 38).

Ahora bien, por motivos de espacio no me extenderé a hacer un análisis de todas las implicaciones que tuvo el Movimiento Pedagógico para la educación y la pedagogía en Colombia. Centraré el análisis que sigue en la condición intelectual del maestro. Para lo cual tomaré con referencia la siguiente definición del Movimiento Pedagógico, recordando que este Movimiento

implicar una serie de situaciones y circunstancias que extrapolan el análisis que acá se hace, y que por tanto también posee otras conceptualizaciones:

El Movimiento Pedagógico puede definirse como una movilización intelectual de los maestros colombianos, orientada a recuperar la pedagogía como disciplina de la educación y la enseñanza, rescatar su autonomía intelectual y profesional como trabajadores de la cultura y conquistar el derecho a ser sujetos de política educativa y protagonistas principales de las reformas de la educación<sup>38</sup> (...) la incorporación de la innovación e investigación pedagógica y educativa como componentes del ejercicio profesional; el mejoramiento de las condiciones socio-laborales y profesionales para el ejercicio de la función docente; y la participación de los maestros en la actividad política democrática (Rodríguez, 2002, 49-50).

De esta manera la concepción que se tiene del maestro desde el Movimiento Pedagógico, aunque es múltiple, se puede definir desde la idea de un intelectual orgánico:

Quando se oye hablar de un movimiento pedagógico inconscientemente pensarnos en grandes grupos de maestros, que como intelectuales orgánicos, participan permanentemente en una praxis reflexiva y crítica, y con una fuerza tal que el problema de la escuela, de las relaciones que se generan a su interior, de su finalidad, se transforma en un acontecer público" (Rodríguez, 2002, p. 45).

Principalmente la cuestión del maestro se posiciona desde un reconocimiento de sí mismo primero como portador de un saber y luego como productor de ese saber, el pedagógico. Un saber que le permite con autoridad científica decir de la educación, y su acontecer, a través de lo que se

---

<sup>38</sup> Cabe mencionar en este apartado que el Movimiento Pedagógico se trazó más objetivos como lo son: a) Adelantar, mediante discusiones, talleres, seminarios, escritura y difusión de artículos, una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel cultural del educador b) Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados. Hacer más vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas, difundiéndolas y sometiéndolas a la crítica y reelaboración colectiva. c) Incidir en el cambio educativo, siguiendo criterios fundamentados a través del estudio y la discusión colectiva, a dos niveles: desde abajo, mediante el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas; desde arriba, mediante la presión sindical sobre las políticas educativas oficiales. d) Preocuparse inmediatamente, como parte del compromiso con una educación democrática y popular, por el fortalecimiento de la educación pública, lo que significa luchar por la ampliación de su cobertura y principalmente por mejorar su calidad, lo cual implica, en particular, reivindicar la independencia intelectual y cultural de los educadores (Cárdenas y Rojas, 2002, p. 240).

ha denominado como “trabajador de la cultura”<sup>39</sup> pues posiciona al maestro en la intelectualidad, pero también desde un punto de vista ciudadano en la lucha democrática por la educación, es decir con las producciones científicas a través de los procesos de investigación posicionar a la enseñanza como objeto de la pedagogía, y de esta manera descentralizar las cuestiones propuestas por el Estado en la educación instruccional; ya el maestro no queda relegado a lo que los demás le dicen que puede y debe hacer, sino que, a través de su propia experiencia práctica y teórica, puede decir de su propio hacer, es decir, reclamar para sí su autonomía:

Gracias al llamado del Movimiento a ejercer la autonomía profesional, muchos maestros se encontraron frente a la necesidad de explorar personalmente el conocimiento, pensar su trabajo y reflexionar sus prácticas pedagógicas. De aquí les nació la convicción de que a través de la autoformación individual y grupal pueden resolver problemas y hacer contribuciones al desarrollo del pensamiento pedagógico (Rodríguez, 2002, p. 54).

Esto es lo que Jesús Alberto Echeverri (2002) ha denominado como la voluntad de saber, lo cual le permite reconocerse como portador de saber que lo ubica a la par de los investigadores, pues al rechazar el saber del otro (Estado) reclama para sí esa voluntad de saber y por tanto el ejercicio activo de investigación y producción de conocimiento pedagógico que no se limita a “[...] la relación de profesor/alumno, ni en la sociedad, ni en la ciencia, sino que viaja más allá, a los conocimientos y juegos que la pedagogía traza en los caminos cruzados con las instituciones, las ciencias y los sujetos” (p. 140).

Así el maestro derrota la pasividad que se le había impuesto a través de la Tecnología Educativa. En ese sentido, ser pues un intelectual requiere de un desplazamiento desde la pasividad hacia y sobre sí mismo y su accionar, es decir su práctica pedagógica, poder obtener la palabra, la suya y decirse, pero también decir lo que corresponde de la educación y la pedagogía; no es quitarle la palabra al otro (Estado) sino tener voz para hablar. Para poder hacer esto el maestro cumplía la doble función de intelectual maestro y maestro sindical, ambas sin dejar de ser maestro.

---

<sup>39</sup> Esta definición del maestro como trabajador de la cultura toma distancia de los campos económico y político en donde está inscrito como asalariado y funcionario; en ella se presiente una naturaleza más cercana al saber, a lo público, a todo aquello que hasta los años ochenta le impulsaba a ser. (Echeverri, 2022, p. 131).

¿Qué fue lo que sucedió con este movimiento? Lo que se puede analizar es que la balanza estuvo inclinada hacia razones de grupo, de condición de maestro, o de clases si se quiere, desde lo político estatal y no desde lo intelectual pedagógico; y esto fue el culmen de todo un proceso que se dio desde los años 90's hasta ahora y se evidencia a través de:

- El fenómeno de la violencia dada desde los años 80's y 90's que acabó con varios líderes sindicales, pero también con la muerte de muchos profesores universitarios.
- Una inclinación en la balanza hacia el sindicato y el gremio<sup>40</sup>, es decir, cuestiones económicas y laborales referidas a la aplicación de la Ley General de Educación de 1994. Que desencadenó una especialización de la discusión de manera bilateral FECODE – Gobierno y no multilateral como se planteó en el Movimiento Pedagógico: Ong's, maestros, intelectuales, profesores de la universidad, investigadores<sup>41</sup>. Esto indica una especialización en cumplir esta ley y no en producir conocimiento a la par. Pero también una inclinación debido a los ataques que el neoliberalismo libraba hacia la educación con sus ideas de eficiencia, eficacia y productividad.
- División de los Estatutos Docentes: Estatuto Docente establecido en 1978 por el Decreto 2277 y el Estatuto Docente establecido en 2002 por el Decreto 1278.
- Establecimiento del Decreto 715 de 2001, como contra reforma a la Ley general de educación.
- Los procesos de acreditación que desdibujan las discusiones teóricas y pasan a la visualización del experto que evalúa y legitima mediante resoluciones estatales (Rodríguez, 2002).

---

<sup>40</sup> En la medida que las tensiones entre el aparato sindical y los investigadores y maestros, que se empezaban a conformar como campo conceptual, se resuelven en favor de alguno de los polos de la tensión, el Movimiento Pedagógico queda subyugado por el corporativismo o potenciado por el CEJD, centrado en la gestión pública de la enseñanza y la escuela (Echeverri, 2002, p. 135).

<sup>41</sup> Es necesario mencionar que a partir de esta especialización varios grupos de maestros optaron por una separación y emprendieron un camino aparte del estatal, lo que derivó en La Expedición Pedagógica Nacional como otra manifestación del Movimiento Pedagógico. Sería necesario un espacio más amplio para explicar este proceso y analizar si tuvo la incidencia del Movimiento Pedagógico y también entender cuáles fueron sus alcances y limitaciones y su legado. Pero vale mencionar para este caso que el propósito central de la Expedición fue: “Lo que se quiere ganar es una diferenciación, reconocerse en un umbral diferente con respecto al sistema, como propósito explícito, para existir simultáneamente dentro y fuera del sistema, respondiendo por lo que le es más cercano a su quehacer” (Martínez, et al. 2002, p. 89).

De esta manera, la fuerza del legado del Movimiento Pedagógico, trasmutó a otros movimientos como la Expedición Pedagógica Nacional y el Proyecto de la Reforma de las Escuelas Normales. Esto permitió comprender una situación que va más allá de las circunstancias económicas,<sup>42</sup> lo que permitió entender que el maestro tiene la posibilidad de pensar su actuar a través de reflexiones teóricas, pedir mejoras en las condiciones pedagógicas y educativas pero que se argumentan por investigaciones, por el saber pedagógico que le es propio, y no por razones económicas y condiciones de trabajo, que aunque son necesarias no son suficientes.

Aunada a toda esta violencia simbólica en la lucha por la división social del saber, donde se ubicaba al maestro como un reproductor, se suma la violencia política de la que fue víctima el magisterio colombiano, una violencia que

[...] no ha estado aislada de un agitado contexto social y político, en el que los maestros y maestras han jugado un papel importante, un papel crítico, activo y constructor de nuevas realidades, ni tampoco ha estado aislada de las luchas del movimiento sindical, que ha resistido e impulsado cambios sociales de la mano y con el apoyo fundamental del magisterio (ENS y ADIDA, 2011, p. 7-8).

Esta violencia hacia los maestros tiene que ver, específicamente, con su rol como líder dentro de las comunidades. Si bien, no se posee un registro de la violencia ejercida hacia maestros del sector privado, sí se puede obtener una información de la violencia que sufrieron los maestros afiliados al Estado y sustancialmente a los maestros que hacen e hicieron parte del sindicato en nuestra nación.

El 90% de los docentes amenazados laboraba en medios difíciles, como lo eran las comunas populares del Área Metropolitana, o bajo el fuego cruzado de la violencia guerrillera y paramilitar. En Antioquia unos 2.200 docentes recibieron amenazas por

---

<sup>42</sup> Más allá de las luchas económico-reivindicativas, el magisterio puede y debe cumplir un papel central y protagónico en la necesaria renovación ideológica y cultural del aparato educativo que demanda el país como parte de los muchos campos de lucha por la democracia. (Artote et al., citado en Rodríguez, 2002, p. 39).

razones diversas, en muchos casos desconocidas. Según estadísticas de la Secretaría de Educación de Antioquia unos 2.175 docentes fueron reubicados. Los maestros amenazados reiteraban su posición de que para ellos no es fácil manejar esta problemática porque “[...] sólo saben de tizas, tableros y desconocen todo acerca del manejo de los fierros” ((ENS y ADIDA, 2011, p. 81).

En este sentido surge la pregunta de las propuestas educativas y/o pedagógicas que tenía el Estado y las diferentes entidades administrativas en medio del contexto de la violencia y a la victimización a la cual estaba enfrentada la juventud y los maestros. Podríamos preguntarnos entonces, ¿cuál era el ideal de sujeto a formar a través de las instituciones educativas donde se impartía educación primaria, básica y media? ¿Cuáles eran las funciones de los maestros y maestras de la ciudad de Medellín, propuestas desde el Estado, durante los años 1982 y 1994? Si tomamos la pedagogía como el discurso que “[...] da cuenta de la manera como se producen los sujetos, los modos de subjetivación propios de una sociedad [...]” (Álvarez, 2014), podríamos preguntarnos ¿Cuáles fueron los efectos que tuvieron las diferentes prácticas (políticas, económicas, culturales, sociales, etc.) sobre la praxis pedagógica de los maestros y maestras de la ciudad de Medellín en un contexto de violencia urbana para la década de los años 80’s?

### *El ideal de sujeto a formar, el gobierno (pedagógico)*

La educación ha tenido que ver históricamente con la perfectibilidad<sup>43</sup> del hombre en suplección de su vulnerabilidad, es decir, se ha educado a las nuevas generaciones para que se adapten al mundo existente, pero, además, para que lo transformen:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y

---

<sup>43</sup> Las diversas escuelas coinciden también en considerar que el hombre se puede liberar de semejante estado y acceder a una verdadera existencia, mejorar, transformarse, alcanzar el estado de perfección. Los ejercicios espirituales están destinados, justamente, a tal educación de sí mismo, a tal *paideia*, que nos enseñará a vivir no conforme a los prejuicios humanos y a las convenciones sociales [...] sino conforme a esa naturaleza humana que no es sino la razón (Hadot, 2006a, p. 49 Noguera, 2012, p. 42).

morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 2013. p 59).

Es en este sentido que todo proceso educativo requiere el trazo de una meta, cosa que empieza a especificarse con mayor rigurosidad a través de la pedagogía, “Recordemos que el término `pedagogía´ es usado desde el principio para referir la práctica de conducir y orientar la conducta de otros” (Noguera, 2012, p. 37).

Quisiera retomar, entonces, la noción de gubernamentalidad que toma el profesor Noguera (2012) de Foucault, para comprender las relaciones entre esta noción y la educación, en el sentido en que ambas tratan de la conducción de la conducta propia y la de otros.

Esta noción metodológica<sup>44</sup> permite comprender una realidad existente en el proceso educativo, a saber, llevar de un estado a otro a quien se intenta formar; para ello se hace completamente necesario el que se tenga dilucidado, implícita o explícitamente, el punto de llegada, a dónde se quiere ir con la formación impartida. En el caso que nos atañe, la relación que existe entre las prácticas sociales existentes y la praxis pedagógica pareciera existir una alteración de dicha relación, es decir, no hay una confluencia entre las múltiples prácticas, pues todo lo que social y estatalmente se propuso, no coincidió con lo que la realidad de la escuela y la educación perpetuaron. El gobierno propuso el ejercicio de la violencia mientras la escuela se convirtió, en muchos casos, en un territorio en disputa puesto que allí se ubicaban los sujetos que el narcotráfico y el sicariato necesitaban: jóvenes que pudieran cumplir con las tareas del patrón (robos, extorsiones, asesinatos, microtráfico, campanadas, etc.) y pasar desapercibidos por la policía, o en su defecto, tener un castigo menor por no tener la mayoría de edad.

Así, la escuela se convirtió en un espacio de gobierno al servicio de múltiples agentes que se disputaban el sujeto a formar. Por un lado, estaban los maestros que intentaban con su saber,

---

<sup>44</sup> Una noción metodológica es una herramienta para pensar, un instrumento para operar sobre un problema. En el sentido particular que quiero señalar en este trabajo, una noción metodológica es una herramienta, un instrumento que Foucault elabora para el desarrollo de su actividad de investigación y enseñanza [...] Si una noción metodológica (como, por ejemplo, la de gubernamentalidad) es diseñada como herramienta para pensar, entonces se trata de un instrumento para provocar, para tensionar, para incitar el pensamiento: pensar de otro modo, pensar lo impensado antes que conocer o reproducir lo ya sabido (Noguera, 2012, p. 26).

con la ciencia, con la palabra, con los gestos pedagógicos transformar la realidad de sus estudiantes y abrirles otros caminos posibles a los asignados socialmente; por el otro lado estaba la vida del narcotráfico, el sicariato y las pandillas. Los sujetos allí presentes fueron gobernados y así fueron conducidos en un territorio en disputa. Esta tensión traía dos vías del hombre a formar, la vía legal y la vía de la ilegalidad. Se somete a los sujetos a dos espacios discursivos que tienen objetivos diferentes.

La escuela, así vista, es sometida a un proceso de politización a través de la violencia que impartía los nuevos ritmos,<sup>45</sup> pues ya no estaría al servicio del tiempo escolar sino que se veía sometida a intentar dar solución a las problemáticas sociales que existen en la sociedad, proceso denominado politización:

La politización de la escuela significa, sobre todo, que a la escuela se le confían tareas imposibles de cumplir sin abandonar lo que la escuela propiamente es. Se hace responsable a la joven generación de la existencia de problemas sociales, así como de la realización del sueño político de otra sociedad mejor (Masscheleins & Simons, 2014, p. 101).

En este sentido, se advierte que la sociedad ha mirado a la escuela, espacio de gobierno por excelencia, como un territorio que puede solventar los problemas que el orden político no ha podido resolver. La escuela abandona el tiempo escolar, entendido como un tiempo no productivo, un tiempo y un espacio

“[...] desvinculado de del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre” (Masschelein y Simons, 2014, p. 28).

---

<sup>45</sup> Hay un cuento de Hernando Téllez, lección de domingo que habla de ello. La escuela no podía estar abierta en semana debido a que el territorio estaba en disputa, y los paramilitares impusieron un nuevo ritmo escolar, así el tiempo escolar queda sometido a la nueva lógica de la guerra: se entra a determinada hora, se sale a la hora que la guerra asigne, entran y salen quienes designe el poder del fusil.

Se interrumpe este tiempo para dar paso a la atención de los desafíos que la construcción de una nueva sociedad impone.<sup>46</sup> Se impide, de esta manera, que la nueva generación goce de su rol como nueva generación, ya que “Si los jóvenes se insertan inmediatamente en el viejo mundo, ya no les permitimos la experiencia de ser una nueva generación” (Masschelein y Simons, 2014, p. 102).

Se ejerce pues, un enrarecimiento de la praxis pedagogía que se deriva del enrarecimiento de la pedagogía. No quiero remitirme al campo conceptual de la pedagogía, sino al campo conceptual y narrativo de la pedagogía, puesto que no quiero ahondar en cuestiones epistemológicas o del grado de cientificidad que se adoptó a partir de las ciencias de la educación en nuestro contexto colombiano desde los años 50's. Esta discusión es de suma importancia, sin embargo, la naturaleza del objeto de esta investigación no remite a cuestiones epistemológicas como centro de la discusión, sino a lo que mi maestro ha llamado “los dramas pasionales”, esos dramas de los maestros, de su cotidianidad, puesto que allí es donde se encuentra la superficie de positividad de dichos problemas epistemológicos.<sup>47</sup>

En las expresiones de los problemas del enrarecimiento de la pedagogía nos encontramos con que los maestros dejaron de lado, al menos por momentos, los objetivos trazados desde el Ministerio de Educación y los objetivos loables de civilidad, pues el afán al que se enfrentaban en las escuelas era el cómo lograr que sus estudiantes se salvaran de la muerte. Así, en muchas de

---

<sup>46</sup> No se trata de abandonar el sentido social de la escuela visto desde su significado político, de hecho, “la creación y la organización de la escuela –como tiempo libre para practicar – es una intervención política” (Mascheleins & Simmons, p. 102). Lo que sí se debe criticar es el estatuto de emergencia como objetivos a alcanzar por parte de la escuela; y bajo la perspectiva de praxis científica, estas problemáticas políticas deben ser tratadas como materias de estudio y no como competencias “políticas”.

<sup>47</sup> La relación de las cuestiones epistemológicas y las cuestiones de la praxis se expresan bien en la concepción de cotidianidad de Zagajewski (2005) que ya he citado con anterioridad, pero que paso a ampliar acá: “La cotidianidad es como la superficie de un río pacífico que cruza una llanura; se dibujan en ella las corrientes sutiles y los torbellinos, presagio de los dramas y las inundaciones que quizá nunca, o sólo al cabo de mucho tiempo, se hagan realidad. De momento no nos inquietan los relámpagos mudos en el cielo por ser sólo señales de tormentas lejanas. Pero un día aquellas tormentas llegarán hasta nosotros. La cotidianidad privada a hachazos de cualquier posibilidad de heroísmo y santidad del temblor de una tragedia aún lejana se vuelve llana y aburrida” (p. 42). Aquellos relámpagos mudos en el cielo son las cuestiones epistemológicas, puesto que sientan bases de la concepción y comprensión de determinada realidad, que puede llegar o no hasta nuestros días, son tormentas lejanas, inundaciones que quizá nunca se hagan realidad. Por el contrario, la cotidianidad, la praxis, aunque se alimenta de esas tormentas se alimenta también de otros sedimentos que va recogiendo como un río pacífico cruzando la llanura, va llenando de sustrato su cuenca, su desembocadura, y como un meandro va dibujando las corrientes sutiles y los torbellinos. Es a esta realidad, a esta cotidianidad, como drama pasional, a la que me quiero referir en este apartado.

estas alteraciones de lo pedagógico, se encuentra que emergió la pedagogía como un concepto operativo, es decir, un concepto que intentaba responder a la pregunta de “cómo hacer que” reducido al espacio del aula en muchas ocasiones.

Asimismo, la pedagogía aparece atomizada, ya no desde el campo del saber y la multiplicación de los objetos de saber; no vista ya desde la posición subalterna del maestro frente al Estado docente, expresada en “[...] la imposibilidad del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales” (Zuluaga et al., 2003, p. 24), sino frente a una nueva problemática social: la violencia. Así, los maestros ya no respondían únicamente a la normativa y la supervisión del Estado, sino a la violencia. La escuela deja de lado la concepción de tiempo escolar y pasa a responder a las problemáticas sociales.

Esta imposibilidad del maestro para levantar proyectos alternativos no tiene que ver con una condición de la pérdida continua del saber, responde mejor, a condiciones y circunstancias que teje la praxis social comandada por la violencia y la guerra sucia. Los maestros levantaron proyectos alternativos para otros objetivos y funciones sociales de la escuela: la supervivencia. Estos objetivos y funciones estaban sujetos a la realidad social existente, un ritmo marcado por la violencia.

Es entonces cuando comprendemos que los maestros, dentro de todas las formas que pudieron trazarse para hacer frente a la guerra, se encuentran en una elección de gobierno puesto que:

[...] podríamos decir que existen prácticas pedagógicas milenarias, prácticas utilizadas para el gobierno de sí y de los otros (la mayéutica, la memorización, la escritura de sí), que han sido reubicadas, retomadas, desplazadas o reutilizadas dentro de diversos dispositivos de gobierno (o pedagógicos). Y enseñar, instruir, educar, formar, aprender son algunas de las formas históricas adquiridas por prácticas pedagógicas cuyo propósito general ha sido la conducción de la conducta propia o de los otros (Noguera, 2012, p. 53).

Este paso nos lleva a concebir el rol de los maestros en medio de la praxis pedagógica con relación a las diferentes prácticas existentes y es una constante histórica del ser maestro en nuestra nación.

***Una constante histórica: Las urgencias<sup>48</sup> lloradas de los maestros***

Según los historiadores de la práctica pedagógica Martínez et al (1999), existen unos hechos congénitos en la emergencia del maestro a finales del siglo XVIII, el primero de ellos hace referencia a su voz: “La voz del maestro aparece en la historia para suplicar el pago del estipendio atrasado o solicitar un aumento para aliviar sus urgencias” (p. 12); el segundo hecho se refiere a la dependencia del maestro de otros intelectuales, específicamente del cura del pueblo y de los funcionarios del cabildo local, quienes no solamente escribían los planes de escuela sino que le recomendaban como un cristiano virtuoso; los límites de su saber se compone como el tercer hecho congénito, consistía en que la formación de maestros, a falta de instituciones que regularan su saber, estaba supeditada al manual de enseñanza puesto que “Allí estaba registrado todo lo que un buen maestro tenía que saber para ejercer la enseñanza, como hoy está en los libros de texto lo que necesita saber un docente y aprender un estudiante” (Martínez, et al., 1999, p. 13). Por último, la cuarta señal que estos historiadores encontraron con el surgimiento del maestro como sujeto público es la “ilusión intelectual del maestro” y tiene que ver con la actividad de escritura del maestro, específicamente sus disertaciones en torno a la enseñanza, a pesar de estar rodeado de una serie de dificultades, sobre todo económicas, que le limitan.

Ahora bien, estos hechos congénitos parecieran ser una constante cuando hablamos del maestro, puesto que aún hoy encontramos las luchas magisteriales por tener mejores condiciones laborales, aún hoy existe un campo en disputa por la intelectualidad de su oficio y por el

---

<sup>48</sup> Las “Urgencias Lloradas” constituyen las condiciones de vida del maestro Don Agustín Joseph de Torres, maestro de escuela pública en Santafé colonial. “El 30 de junio de 1787, Don Agustín Joseph de Torres elevaba una petición, con el “mayor respeto y veneración, a la máxima autoridad de la época, el ilustre Arzobispo – Virrey Antonio de Caballero y Góngora. Esta no será la primera que hiciera Don Agustín al Superior Gobierno, y como veremos, tampoco será la última. Apenas constituye un eslabón dentro de las múltiples comunicaciones, representaciones, contestaciones y solicitudes que durante 16 años vendrían a constituir lo que él mismo denominara sus “urgencias lloradas”. A través de esta solicitud, Don Agustín describe la situación de desconcierto que padece como maestro de la única escuela pública de Santafé al Arzobispo-Virrey, que por esta época había fijado su residencia y sitio de despacho a muchos kilómetros de Santafé, más exactamente en Turbaco, cerca de Cartagena (Martínez et al., 1999, p. 65).

cercamiento sobre su formación, pero además de todo ello, aún hoy los maestros persisten en crear mejores condiciones para la enseñanza, que parten sobre todo de sus reflexiones, del desdoblamiento de sus urgencias lloradas.

Cuando releo las historias que los maestros personajes me narraron, logro identificar allí las luchas que se mencionan, el Movimiento Pedagógico, los paros por el Estatuto Docente, las marchas para expresar y comunicar a la comunidad el asesinato de maestros y, sin embargo, lo que más resalta en este acontecer del maestro es su lucha por enseñar y por ello piensan, reflexionan, escriben, componen formas en las cuales puedan llevar a buen puerto su práctica. Si bien las “urgencias lloradas” existieron en su tiempo (1982-1994), lograron sobreponerse a ellas para estar enfrente de sus estudiantes para iniciar, a pesar de las muertes y las ausencias, de los asesinatos, de las bombas, de las persecuciones políticas, una nueva clase, para responder ante las dudas y los rostros de quienes acudían a ellos pidiendo escucha o consejo, para ingeniárselas y negociar con los “duros” y los pillos un espaciecito en la cancha para poder hacer las clases de educación física, buscar en el corazón de sus estudiantes los despojos de humanidad para que estos se sintieran queridos y reconocidos.

Además de estas urgencias lloradas que se componen como una constante, se le agregan una nueva, de vital importancia: la violencia, ya sea ejercida sobre los maestros, los estudiantes o la misma escuela. Es por ello que a continuación, paso a relatar las historias de los maestros. Aunque el tiempo parece ir más lento después de relatar estas historias, ellos y yo seguimos hablando. Sé que hablamos de muchas más cosas, sé que me contaron sus experiencias de maestros nóveles, sé que hubo más historias detrás de esto que acá menciono, pero no puedo dejar de pensar en ellas meses después de que me las contaran. Recuerdo que no pude volver a escuchar las conversaciones grabadas sino muchas semanas después. Por ello quiero hacer un alto en estas historias, porque pareciera un acto fortuito sus presencias y los poemas que ellas componen, que todo coincide como sin razón, por un azar. Siento que en medio de estos relatos se desencadenan múltiples fuerzas que luchan, como condenadas las unas a las otras: “[...] y poco a poco los dos condenados se fueron convirtiendo en uno solo, trasmutándose en tercera las dos naturalezas. Es el fenómeno de la composición del yo [...]” (González, 2012, p. 7). La bala y los maestros, la silla y el poema, el cuaderno y los compañeros, la cotidianidad y la escuela, los muertos, las amenazas,

la charla y el diálogo; múltiples formas de nombrar el fuego cruzado en el que vivían los jóvenes de una Medellín de los años ochenta.

Sale la bala arrojada fuera del cañón. Con un objetivo directo. La bala pasea segura y firme durante su trayecto. Hiriendo de muerte al viento. Más rápida que el tiempo. Defendiendo cualquier argumento. No le importa si su destino es violento. Va tranquila la bala no tiene sentimientos. Como un secreto que no quieres escuchar. La bala va diciéndolo todo sin hablar. Sin levantar sospechas asegura su matanza (“La bala”, Calle 13)<sup>49</sup>.

Cierto tiempo después recuerdo esta canción de Calle 13 y pienso que eso es lo cotidiano a lo que los maestros se refieren. ¿Qué puede la poesía frente a ello? ¿Qué puede la palabra? Porque si a algo asistimos acá es a asumir la praxis pedagógica como poesía, y

¿Qué es la poesía? Por suerte, no lo sabemos muy bien y no necesitamos saberlo de un modo analítico; ninguna definición (¡y las hay tantas!) es capaz de formalizar este elemento de la naturaleza. Yo tampoco tengo ambiciones definidoras. Sin embargo, resulta atractivo contemplar la imagen de la poesía en su movimiento «entre» – la poesía como uno de los vehículos más importantes que nos transportan hacia arriba – y descubrir que el fervor precede a la ironía. El fervor, el ardoroso canto del pájaro al que respondemos con nuestro propio canto lleno de imperfecciones (Zagajewski, 2005, p. 26).

¿Puede existir una praxis pedagógica en un contexto de violencia? Sin duda, pero esta no puede ser regularizada, e inclusive puede escaparse a un análisis riguroso; por esto prefiero asumirla como una praxis que se transfigura en poesía, porque ¿qué respuestas claras se pueden en un entorno que ofrecía como cotidianidad la muerte de los estudiantes, de los jóvenes, de aquellos a quienes va dirigida la praxis? ¿Qué praxis puede existir si el “a quién” de esta enmudece tras las balas? “¿Qué es lo que hace el maestro?, hoy por primera vez en la historia de nuestra práctica pedagógica la respuesta ha dejado de ser evidente, clara y distinta” (Saldarriaga, 2003, p. 303).

---

<sup>49</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=RuVBjhEQkLo>

Sin embargo, no podemos dejar de hacer un intento de análisis. Recuerdo entonces que en mi experiencia de maestro novato recibía constantemente la pregunta de mis estudiantes de octavo grado, ¿Hamilton, para qué? ¿Para qué se esfuerza en que nosotros cambiemos, que las cosas cambien, si nada va a cambiar? Y yo no atiné a dar respuesta, porque no la tenía. Simplemente creía en algo, algo que alguna vez quise nombrar con la siguiente frase: “Porque el bien aún existe y hay que luchar por él” (Peter, 2002). Y entonces – ¿Para qué nos preguntan los estudiantes? ¿para qué nos preguntamos nosotros? Uno escribe las cuestiones magisteriales, de la teoría, de cómo hago este ejercicio y cómo me fue y cuáles fueron los resultados, que es lo que se presentan en algunas cosas. Uno escribe “esto somos, y a lo mejor somos otras cosas distintas y no lo hemos escrito porque hay que escribir eso para poderlo mostrar porque si no, no existe.” – Me dice la maestra al terminar su relato y no puedo evitar recordar el capítulo 105 de Rayuela: “Vanidad de creer que comprendemos las obras del tiempo: él entierra sus muertos y guarda las llaves. Sólo en sueños, en la poesía, en el juego -encender una vela, andar con ella por el corredor- nos asomamos a veces a lo que fuimos antes de ser esto que vaya a saber si somos” (Cortázar, s. f.).

Meses después de estas charlas logro, con mucha delicadeza, atinar una respuesta. La praxis pedagógica se fundamentaba en la esperanza, en el reconocimiento del otro, de aquello que nos decía el maestro Vasco:

Si la investigación educativa ha encontrado algunos resultados estables y profundos, para mí uno de los principales y más profundos es que si el maestro no tiene fe en lo que pueden lograr sus discípulos, por bueno que se le considere desde muchos puntos de vista, será a la larga un maestro ineficaz (1997, p. 99).

Es entonces el reconocimiento del otro, la esperanza de lo que puede ser, el inicio de toda praxis y también su fin. Y es allí, con sus estudiantes, con los espectros de sus estudiantes, que la praxis pedagógica de los maestros se entretejió, puesto que estos sobrevivieron a la muerte de sus estudiantes, aprendieron a vivir:

...con las ausencias y con los ausentes, con los espectros de los que ya no están y no volverán jamás, con esos espectros que me asedian en los momentos más insospechados,

que rompen la dicotomía entre la presencia y la ausencia, con esos que, precisamente porque son espectros, no están del todo presentes ni del todo ausentes...” (Mèlich, 2012, p. 14).

## Los maestros personajes: unicidades fragmentadas

*“No es este el relato de hazañas impresionantes. Es un trozo de vidas tomadas en un momento en que cursaron juntas un determinado trecho, con identidad de aspiraciones y conjunción de ensueños. ¿Fue nuestra visión demasiado estrecha, demasiado parcial, demasiado apresurada? ¿Fueron nuestras conclusiones demasiado rígidas? Tal vez. Pero ese vagar sin rumbo por nuestra mayúscula América, me ha cambiado más de lo que creí. Yo ya no soy yo. Por lo menos no soy el mismo yo interior.”*

*Diarios de Motocicleta.*

Tres personajes componen esta trama de historias. Tres personajes que “se ponían a narrarme sus tristes casos, a gritarme cada cual sus razones, a arrojarme a la cara sus descompuestas pasiones” (Pirandello, 2003, p. 8). Sus narraciones recordaban que en estas calles medellinenses conocimos el sonido de la muerte que venía en dos ruedas y que estaba amparada por la bendición de una virgen consagrada; me recordaban, que esa muerte soltaba la ráfaga de sus “tas tas” y el sonido seco de sus milagros golpeaba los cuerpos de quienes corren azotados por la parca. Recuerdan que se salvaban los corredores zigzagueando en la noche calle abajo.

Tres personajes que sabían y me contaban sus historias detrás de las corridas y los “tas tas”, historias de sus rostros que profesaban palabras de salvación; sus historias no contadas que se guardan en el cuerpo. Otras tantas historias de los que no se salvaron a pesar de las profecías y los buenos deseos; estas, historias acompañadas de rostros descompuestos, heridos; aquellas de poemas, de charlas, del sostén del mundo. Historias que llegaban como cachetadas a esta realidad tan fantásica.

Tres personajes que hablan acompañados de sus recuerdos, que los cobijan en cada palabra y extienden su influencia hasta que ellas salen y yo escucho lentamente, sorprendido, alegre, triste, con pasiones que desencajan el alma; sobre todo porque esas historias eran todo lo que yo no era, eran la deuda que yo tenía cuando miraba los rostros de esta humanidad. Eran las respuestas que yo no tenía y que sacudían mis sinsabores como maestro, mis desesperanzas. Por ello, estas

historias son las cosechas de esperanzas caídas y hacen que me mire en ese recoveco de la vida que he sido.

Tres personajes que cobran vida mediante sus historias. No es vana, pues, su existencia, ya que con “[...] su viva pasión y su tormento [expresan] lo que durante muchos años fueron labores de mi espíritu [...]” (Pirandello, 2003, p. 12). ¿Quién pudiera salvarse de sí mismo y sus añoranzas? Es entonces cuando echo a andar mi cuerpo sobre las palabras de aquellos que supieron responder a preguntas jamás hechas, y que yo venía intentando meter en un margen del papel en blanco, como un escultor que toca un bloque de mármol y no sabe qué hará con él, me pierdo en la bruma de posibilidades que no pienso, que no traigo para mí como clarividencia. ¿Será acaso una epifanía de cincel que moldee? No lo sé. Ese mármol es, quizá “[...] una especie de material muerto que recorría un poco como una suerte de jardín desértico, como una extensión inutilizable, que yo recorría” (Foucault, 2014, p. 81).

Tres personajes que son recuerdos; recuerdos ante preguntas que no pueden dar respuestas acertadas, sino que van a tientas, que van estirando las manos contra el viento tratando de hallar un punto reconocible a sabiendas de que “[...] los recuerdos son algo frágil, efímero; no se trata de conocimientos precisos, sino conjeturas sobre uno mismo. No son aún conocimientos, son solo sentimientos”(Alexiévich, 2015, p. 59). ¿Para qué recordar entonces? Para no sentirnos tan solos.

Tres personajes maestros; condición que nos lleva a oficiar la palabra, al camino de la conversación, a la multiplicidad de historias que nos invaden de tal manera que no queda espacio para lo trágico, para los afectos negativos, sino siempre un signo de “No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender” (Bourdieu, 2007, p. 7). Condición de maestros que nos llena de la humanidad que existe en el encuentro; acudir, como diría Borges, al presagio de las historias que se contaban nuestros antepasados alrededor del fuego. Ser maestros, compartir la alegría de nuestros propios descubrimientos (Meirieu, 2005) y vivir el amor como “[...] una enfermedad sagrada que todo lo embellece, todo lo glorifica, todo lo crea” (Arango, 2018, p. 96)). Allí está el ser maestro, en el artificio de su palabra, en el amor con ella y, siempre, en su silencio y “[...] lo decisivo no puede ser dicho, nunca podrá ser dicho, a lo sumo se mostrará en el silencio de las palabras, en los espacios en blanco de la escritura”(Mèlich, 2012, p. 16).

Por ello acudo a la pregunta ¿Cómo somos maestros en aquellos casos en que se deber ser más allá de lo posible, de lo que se nos exige, cuando van apareciendo imágenes de los maestros que fuimos, cuando aparece el reflejo en la historia de los maestros que nos antecedieron? Acudo a aquella máxima del maestro Federici a través de uno de sus discípulos para recordar ese reflejo:

Podría yo decir que el Dr. Federici sólo trató de inculcarnos un solo principio: la obligación moral de no inculcar. Y que sólo nos exigió adhesión a una fe: a la fe en lo que podemos lograr nosotros mismos como discípulos, y a la fe en lo que podrán lograr nuestros discípulos si algún día llegamos a merecer el nombre de maestros (Vasco, 1997, p. 99).

¿Qué nos queda si nos han robado la palabra, el encuentro? ¿Cómo podremos recordar nuestra ignorancia – condición que exige nuestro crecimiento – quienes tan a menudo tenemos que usar nuestros conocimientos? (Thoreau, 2004). ¿Cómo ser maestros cuando hay silencios que impiden observar nuestro actuar, cuando no se nos devuelve la palabra musitando dudas, sino un silencio que no da pie a recordar nuestra ignorancia? Nos queda el sueño, la ilusión de las palabras arrojadas.

Tres personajes son. Tres maestros en búsqueda de palabras con afán de infinito, en búsqueda del fervor, aquel “[...] ardoroso canto del pájaro al que respondemos con nuestro propio canto lleno de imperfecciones [...]”; buscando la belleza, “[...] como una promesa...no de felicidad, pero sí de un gran peregrinaje eterno” (Zagajewski, 2005, pp. 26-27). Tres personajes en búsqueda de la vida de su oficio, tres personajes “[...] tan prosaicos, sí, al parecer tan normales (¿nos merecemos la poesía?), y no obstante nosotros también seremos una leyenda para las generaciones venideras, porque hemos vivido y porque nuestra palabra significará más de lo que hoy estaríamos dispuestos a admitir (Zagajewski, 2005, p. 60).

Este trabajo se compone de intuiciones, de aquellas cosas que ya sospechábamos sobre la relación de los maestros y los contextos violentos, sin embargo, gracias al proceso de investigación se convirtieron en intuiciones confirmadas. De alguna manera muchos sabemos que debemos una gran inmensidad de lo que somos a nuestros maestros y, sin embargo, hasta ahora no había encontrado voces que me permitieran confirmar esas intuiciones. Lo que presento acá son

“existencias apagadas” que quería convertir (al menos intentarlo) en “[...] existencias reales, que se les pudiesen asignar un lugar y una fecha [...]” (Foucault, 1996, p. 123). El presente trabajo, es un intento de fragmentación molecular, “...una reivindicación de la pluralidad de la lectura y la escritura” (Garavito, 1999, p. 19).

Presento estos escritos como una obra inconclusa, guiada por mis limitaciones, pero además como algo que se me imponía, como cierto mensaje vertical. Son unas “naderías”: “Existencias contadas en pocas líneas o en pocas páginas, desgracias y aventuras infinitas recogidas en un puñado de palabras” (Foucault, 1996, p. 121). Parten del propio placer, de la nostalgia y del dolor, de una búsqueda que empezó años atrás y que intentó “...captar la vida cotidiana del alma. La vida de lo ordinario de unas gentes corrientes” (Alexiévich, 2015, p. 44).

No quiero discurrir, entonces, en la identidad del maestro, puesto que, lo que la experiencia me ha enseñado, es tan múltiple y diversa que es asir el aire. Sin embargo, ese asir el aire no nos impide intentar una suerte de comprensión de lo que quisiera llamar una “unicidad fragmentada”, que se expresa muy bien en la frase de “Cariño”: Uno escribe “esto somos” y a lo mejor somos otras cosas distintas y no lo hemos escrito porque hay que escribir eso para poderlo mostrar porque si no, no existe. También, lo que esta investigación me ha enseñado y que puede ser una suerte de resultado preliminar, es que la praxis pedagógica está ligada a los maestros, los maestros se identifican en ella y con ella, y, por tanto, su singularidad no permite categorizarla de una vez y para siempre, aquello que se gana se pierde, puesto que su praxis no es técnica, no responde a unas fórmulas preestablecidas con las cuales pueda dar solución a toda suerte de crisis. Lo que, una vez más, no impide realizar una “[...] lista fragmentaria de gustos, pulsiones, tendencias, rechazos [...]” (Garavito, 1999, p. 17). Este intento no tiene un fin específico más que dibujar unos bordes, siempre difusos, que se expanden y se contraen constantemente, con una suerte de intentar

[...] realizar pequeñas excursiones a diferentes lugares pero sin tener una meta fija ni establecer un corpus coherente. Podría hablarse allí de un nomadismo de la escritura, de un auténtico vagar callejero dejándose llevar por las intensidades de un momento. De esta suerte será difícil hallar el desarrollo de un tema y, más aún, esperar una conclusión (Garavito, 1999, p. 20).

Lo anterior me permite hablar de personajes más que de identidades, invenciones tejidas en diferentes momentos, que vienen representando una “[...] profunda necesidad espiritual de no admitir figuras, vicisitudes o paisajes que no estén empapados, por así decirlo, de un particular sentido de la vida, cobrando con eso un valor universal” (Pirandello, 2003, p. 9). Estos personajes se componen sobre todo de rostros: “[...] paisajes, alelamientos, desvaríos y sonambulismos” (Echeverri, 1998, p. 139).

En este proceso del decir de sí mismo en cuanto a la praxis, su quehacer pedagógico “[...] el maestro reinterpreta los saberes de las ciencias y las culturas como versiones del mundo, y las pone en juego en el proceso de enseñanza” (Díaz et al., 2006, p. 4). Somos versiones del mundo que podemos interpretar para nosotros mismos, y en el caso de los maestros para los demás, en el sentido en que “...los infantes encuentran en él [el rostro de los maestros] la clave que les abre o niega el acceso al mundo de la vida” (Echeverri, 1998, p. 135).

Los personajes maestros que acá presento son invenciones de ellos mismos, que me contaron a través de las charlas, pero también son invenciones mías, en el sentido en que:

La creación de un personaje se efectúa con elementos que están en el autor, reprimidos unos, latentes, más o menos manifestados, otros. Durante el trabajo, la imaginación y demás facultades se concentran e inhiben los complejos psíquicos que no entran en la creación, y desarrollan, activan, aquellos que lo van a constituir, hasta el punto, a veces, de que el autor sufre un desdoblamiento y la ilusión de haber perdido su personalidad real (González, 1973, p. 11, citado en Marín, 2017, p. 42)

Estos personajes surgen en medio de una serie de tensiones entre lo interpersonal y lo intrapersonal, significaciones e identidades, interacción constante entre el ser y la sociedad, entre aquello que los maestros me contaban, lo que decían de sí mismos, de sus estudiantes, y lo que yo era en ese momento con ellos; es decir, los personajes surgen a través de una serie de tensiones que venían emergiendo y que tienen su punto culmen en el encuentro, los personajes son singulares, mediados por la posibilidad: “Llamo posibles a esas mismas cosas singulares, en cuanto que, si atendemos a las causas por las que deben ser producidas, no sabemos si están determinadas

a producirlas” (Spinoza, 2009, p. 186). Es el encuentro<sup>50</sup> mismo con los maestros, con lo que ellos venían siendo, con lo que creían ser, con lo que me contaron, con lo que yo venía siendo, lo que fui con ellos que surgen estos personajes, situados históricamente. Así la cosa, la concepción del personaje varía de acuerdo a unos significantes como lo son las propias identidades forjadas a partir tanto de una afirmación del yo como sujeto, y una identificación relativa del sujeto ante la sociedad, se podría decir que oscila entre los procesos de subjetivación propios del sujeto interactuante.

En este sentido, debemos señalar que nuestra visión de la identidad personal, del yo en definitiva, no es la de una entidad homogénea y estable, una especie de soporte unificado de los actos del individuo. Por el contrario, coincidimos con muchos autores en los últimos años en una visión del yo que, lejos de ser homogéneo y estable (o rígido), se define por su carácter distribuido y dialógico (Díaz et al., 2006, p. 163).

Hechas esas declaraciones, paso a exponer quiénes fueron los maestros que enseñaron. Para tal efecto, presento sus historias tal y cual me las contaron; solo fueron modificadas en el sentido que permitiera ocultar datos puntales que permitieran una identificación de ellos; también en el sentido estético, las presento en

“...el orden en que me impusieron por primera vez su significado.” Esta idea fue clave porque me permitió la manera de representar tanto la experiencia vivida, como ya he expuesto, como el conocimiento elaborado a partir de los significados que iba construyendo. A través de la narración podía expresar estos dos tipos de orden diferentes (Arnaus, 1995, p. 66).

---

<sup>50</sup> Acá quiero llamar la atención en un punto en que Arnaus (1995) presenta: “Esta postura de reflejar mi voz en busca de la suya significaba presentarme explícitamente como responsable y autora del texto. De esta forma se podía comprender mejor que las limitaciones e insuficiencias que podía tener el informe final fueran sobre todo las mías como investigadora. Para mí, asumir esa posición era una decisión de compromiso ético porque la finalidad de la investigación era comprender ‘una’ persona, y eso significaba exponerla públicamente.” (p. 68) Esto me permitía pues, saber que aquello que los maestros me contaron pasó por mi ser de maestro, por mis limitaciones y, muchas veces, excesos.

De manera seguida a las historias de los maestros, realizo una breve presentación de las tensiones que regían al magisterio colombiano para la periodización 1982-1994. Aclaro con ello, que los maestros mismos dan cuenta de estas tensiones, puesto que son personajes que transitan en medio de estas tensiones, las resuelven, piensan en ellas, se inmiscuyen en y a través de ellas.

## “Cariño”

*No te salves  
 No te quedes inmóvil al borde del camino  
 No congeles el júbilo, no quieras con desgana  
 No te salves ahora ni nunca, no te salves  
 No te llenes de calma  
 No reserves del mundo solo un rincón tranquilo  
 No dejes caer los párpados pesados como juicios  
 No te quedes sin labios, no te duermas sin sueño  
 No te pienses sin sangre, no te juzgues sin tiempo  
 Pero, si pese a todo no puedes evitarlo  
 Y congelas el júbilo y quieres con desgana  
 Y te salvas ahora y te llenas de calma  
 Y reservas del mundo solo un rincón tranquilo  
 Y dejas caer los párpados pesados como juicios  
 Y te secas sin labios y te duermes sin sueño  
 Y te piensas sin sangre y te juzgas sin tiempo  
 Y te quedas inmóvil al borde del camino y te salvas  
 Entonces  
 No te quedes conmigo*

*Mario Benedetti*

### **Aviso:**

Cariño, la maestra acá presente, es una mujer que lleva muchas mujeres dentro de sí. Me contó de su experiencia como maestra. Tejió con sus manos muchas historias. Caminó sentada, se paseó de nuevo por los salones, volvió a ver el rostro de sus estudiantes y me llevó a mí de un tirón con ella y sus historias. Acudimos al viaje de sus palabras, a un ensueño de maestra, una composición eremítica, palabras de sus soledades. Le decían “Cariño”, me cuenta. A “Cariño” le mataron a sus estudiantes.

**15 de noviembre de 2020**

*¿Por qué pensar que los sueños no son más que polvo y cenizas, pensamientos desintegrados y decrepitos, y no pensamientos que siguen un patrón musical, como un sistema*

*que busca organizarse? Éstas son las esperanzas, las raíces, las nueces que incluso el más mísero de los hombres guarda en su despensa, y que de tanto en tanto descortezas y prepara durante las tardes de invierno, que incluso el pobre podrido de deudas mantiene junto a su cama y su cerdo, es decir, junto a su pereza y su voluptuosidad.*

(Thoreau, 2012, p. 68)

Antes de leerle a Thoreau en una carta agradeciendo por la charla, me pide una pausa para ir por su cigarrillo y por un tinto. Cuando se vuelve a sentar me doy cuenta de unos aretes en forma de hoja que le hacen juego con su cabello blanco y contrastan con sus cejas negras. Toma el tinto en un pocillo blanco de flores. Cuando empiezo la lectura de aquello que había escrito para esa ocasión se posa en su rostro una mirada incrédula pero prontamente se ríe. – ¡Qué lindo! – Dice y mira al cielo y cierra los ojos como queriendo que esa frase se quede en su cuerpo. Nos reímos de ello. Ahora, a la tarea. Pregunto y ella mira hacia abajo, luego al frente y titubea un poco, dirige su mirada nuevamente al cielo, esta vez tratando de recordar, de escudriñar en su memoria aquello que le pregunto. Ordena sus ideas, me mira y comienza su historia.

Esperanza se llamaba la coordinadora. Uno se queda mirándola expectante y ella dice que me va a estar acompañando, que prepare la clase para la próxima. Era mi práctica. No me acuerdo de qué preparé clase. No recuerdo nada de lo que tenga que ver con contenidos. – ¿Para qué recordamos lo que recordamos? Pienso. – Las niñas no hacen indisciplina, están abiertas, se sonríen, dicen. Después de tres clases, la maestra me dice que tiene muchas cosas que hacer en el colegio. Me deja con las estudiantes porque me va bien. Yo no supe en qué me iba bien, no tengo idea, no lo sé. – Dejamos escapar una risa ambos, en esa complicidad de sabernos maestros y la incertidumbre de los primeros contactos con los estudiantes, los nervios, la inseguridad, la palabra, la voz. – Y entonces eso lo estimula a uno como maestro. – Cuando dice esto último niega con su cabeza y sus aretes se mueven. Sonríe un poco mientras habla, tal vez sorprendida desde su presente, sorprendida de que esa historia realmente le sucediera a ella, específicamente a ella. Sus gestos denotan sorpresas, extrañeces, tal vez alivios. Tal vez soy yo quien imagina estos gestos en mí a través de su historia. – Ahora puedo advertir que ella tenía tanto trabajo que de pronto vio a una mujer que era juiciosa y que preparaba las clases, que no tenía mayores errores en el reporte de los contenidos. – Esta historia le está pasando, lo nota ahora. – Ella no se da cuenta, no se entera

quién soy yo como maestra. Se entera sí, en esas cosas iniciales, pero me imagino yo que también tenía un ojo y un oído atento, y permite que yo sea. Era una mujer librepensadora. – Pienso en ella cuando me cuenta sobre Esperanza.

Te hago ese preámbulo Hamilton, porque me va bien con ellas, ellas aprenden, yo aprendo, y yo me siento feliz. En un inicio no quería estudiar educación, no era mi intención ser una licenciada en educación, la vocación mía era ser abogada, en un inicio. – ¿Por qué me sorprende esa confesión? Me sorprende de su vocación. Qué esencial se vuelven las personas con sus oficios en mí que no puedo imaginarles otras. Quizá esas son las suertes de tirarse al vacío y caer parado, no saber el porqué del hacer, pero el caer de pie al hacerlo. – Pero me doy dando cuenta de que hay algo ahí que me vincula con los jóvenes y eso ha sido para mí, como maestra, en este camino que yo puedo revisar, de ir siendo maestra, algo que me parece que puedo reconocer en mí, que tengo empatía con la gente joven y eso me permite tener una cercanía grande con la juventud, más grande incluso que con las personas de mi edad. – Recuerdo entonces el por qué estoy acá sentado frente a ella. Recuerdo haber estado sentado junto a ella y otros tres maestros más hablando de venir siendo maestros años atrás. ¿Qué podía decir yo de ser maestro si era un novato en ello? Terminaba mis estudios en la universidad ese año y tenía la calma que solo la tormenta venidera de la incertidumbre de un trabajo podría traer. Recuerdo que era una charla abierta al público, pero la ausencia de oyentes nos reúne entorno a nosotros mismos. “Venir siendo maestros” se titulaba. Sé ahora que abarcamos la tragedia como maestros. La abarcamos en un abrazo que nos funde en su tristeza, con un fuego que incita a la invención, a la palabra de la humanidad en el encuentro. Y sé que Cariño no puede ser otra cosa. En su trasegar como maestra está la tragedia, una que ella abarca, pero sobrepone con su ser.

Yo termino la universidad en diciembre del año 87... – Continúa con la historia – ...Y en el enero 88 estoy firmando un contrato en un colegio de la ciudad. Lo hago tranquila porque no dependía salarialmente de ese empleo. Yo tenía otras cosas en ese momento y pensé “si no soy capaz pues puedo anunciar y esperar para que haya otro profesor que me reciba” – Suena un tanto avergonzada de su pensamiento y se disculpa diciendo que suena muy egoísta, que los seres humanos somos así, que ella no es la más altruista tampoco, que en ese tiempo apenas se estaba construyendo como maestra.

El preámbulo es muy largo. – Se disculpa. Yo me voy perdiendo en la historia, veo cómo se va tejiendo una retahíla, me voy yendo con su voz apacible e imagino a sus estudiantes, a una Cariño joven, jovial, pero siempre con el mismo espíritu. Desde que la conozco, ha insistido en que es necesario conocer contextualmente qué es lo que les sucede a los personajes que estudiamos, qué les permite escribir lo que escribieron. Las pasiones son incitadoras y ahora reafirma su postura en ello. – Es porque se tiene que situar contextualmente qué es lo que está sucediendo. – Continúa. – Llego a un colegio porque yo quería tener la experiencia. Yo nunca pensé dedicarme al oficio, yo pensé seguir por otras rutas. A mí me agradaba todo lo que tenía que ver con la pedagogía, los cursos de pedagogía para mí fueron amorosos y bellos, con profesores excelentes, pero eran, qué te digo yo, teorías, no se tenía la cercanía a ello. – Ahora comprendo que me contó todo esto porque estaba ofreciendo su vida a través de su historia; porque quería ser honesta con su vida y conmigo. Pienso ahora que su historia le dolía, le duele, aunque no tenga remordimientos sobre ella.

Llego a este colegio y fue muy duro. Era un colegio masculino, no había secretarías, todos eran hombres y, además, era un colegio al que llegaban todos los muchachos que no recibían los otros colegios. – Mira su mano y parece que la ve vacía. Imagino que coge la cajetilla de cigarrillos, que acaricia el borde de los pitillos. Empiezo a notar un dejo en su rostro, que empieza a descomponerse un poco, que la tristeza de sus ojos se vuelve más triste, más valiente. – El colegio quedaba en el centro de la ciudad, muy cercano a barrios como La Milagrosa, El Salvador, Buenos Aires, La Toma. A ese colegio asistían muchachos de esos barrios. Era un colegio privado de los que quedan pocos; uno donde las pensiones no eran muy costosas, y por ello podrían estar muchachos que hubieran echado del San Ignacio, pero también a otro que hubieran echado de la institución educativa Ozanam, muchachos que no recibían en otro oficial y que los papás hacían el esfuerzo para pagarle la mensualidad. A otros papás no les representaba absolutamente nada. Por eso se podían encontrar niños que tuvieran carros y motos. – Se sorprende y abre los ojos como administrando el tiempo que ha transcurrido hasta ahora. Lleva el cigarrillo a su boca apenas para prenderlo al mismo tiempo que chasquea el encendedor para darse fuego. Lo deja a un lado y continúa con la historia. – Estamos hablando de la época más violenta de la ciudad, pues más violenta no, aquí cada vez habrá más violencia, pero digamos en términos del narcotráfico y la incidencia que tenía Pablo Escobar sobre todos estos muchachos. Eso lleva a que muchos de los estudiantes que hay allí pertenezcan a las oficinas; si bien no hacían parte de las cúpulas altas de

las oficinas de Pablo Escobar sí hacían parte de esa jerarquía, trabajaban para las gentes de las oficinas de Don Pablo. – Hasta ahora no había fumado. Mira a un costado, y trae a su boca el cigarrillo, aspira el humo que obliga a la pausa en su historia; aspira la nicotina como tragando la amargura de ese nombre de Don Pablo y su poder en los jóvenes, sus estudiantes. Me dice que ha olvidado mi pregunta inicial. Pasan los buses y los carros, recordándonos que hay una ciudad allí afuera, que es esa ciudad en la cual los muchachos se mataron por poder, como si sus calles fueran testimonios vivos, aunque ausentes, como si caminar por ellas fuese el revivir las corridas, las lomas, los tas tas de las armas. Vuelvo a decirle la pregunta, para volver a la Medellín recordada y me sorprende con cuanta calma fuma, no con el abandono inexperto al que se dan los neófitos en el tabaco, sino con la calma, con la pausa que permite que la nueva bocanada de nicotina inunde los pulmones.

Ser maestra en ese tiempo fue muy cruento. – Vuelve a decir. – En mi caso por la cantidad de asesinatos de estudiantes. A otros maestros sería por la cantidad de asesinatos de sus compañeros y las amenazas que había sobre ellos. En mi caso la violencia fue ser una maestra en un contexto de violencia en el que el narcotráfico podía con todo, compraba las conciencias de los jóvenes. – Al decir esto, sus ojos se mueven de arriba abajo y llegan al culmen de la tristeza que da la impotencia. Tal vez es el gesto propio de la incomprensión. – Y eso era supremamente triste y lesivo para uno, intentando enseñar ciencias sociales sobre cosas de las que supuestamente no podía hablar, porque hablar sobre eso que estaba sucediendo era un compromiso grande de poder ser asesinada. – Siento que su voz me reclama algo, como una pregunta, tal vez pidiendo disculpas porque qué se podía hacer, como pidiendo una respuesta ante aquello que se agolpa en los corazones cuando no se puede hacer lo que se cree que es debido. Y entonces busca la respuesta en su cigarrillo, aspirando nuevamente el humo y me dirige nuevamente la pregunta de no saber si lo que está diciendo es lo que yo necesito escuchar. Era lo que ambos necesitábamos, ella poder decir y yo escuchar. Entonces atino a divagar también en mi pregunta, porque no importa cuánto me haya preparado para hacer las preguntas, las historias así siempre terminan por derrumbar cualquier edificio teórico. – Muchos estaban en el colegio porque el colegio les daba un carné, y ese carné les permitía mostrarlo a la policía en el momento en que los detuvieran por cualquier cosa. El hecho de decir que estudiaban en un colegio era mirado de otra forma cuando un policía te detiene, era una forma de estar encubierto.

A ver, cuando yo llego allí, – Continúa su relato. – a ese colegio, que no en el otro, el otro tenía sus propios sufrimientos, fue muy agresivo. Había una profesora, la profesora Nelly de inglés y español. Nelly era una mujer a la que respetaban, era una mujer divina, elegantísima, pero creo que eso era también lo que les faltaba a esos niños, que venían de hogares muy difíciles. Era mirar a otras personas, pienso que inclusive yo me convertí en ese referente para ellos...una persona que no habla parlache, y nunca me vinculé con ese parlache, me lo aprendí, y ellos me hablaban así, pero yo respondía normal. – ¿Quién es el maestro para nosotros? Pienso. ¿Quién es aquel que está al frente o al lado con su palabra? ¿Quiénes son para nosotros los estudiantes? ¿Qué somos para los estudiantes? ¿Qué pueden los maestros ante sus estudiantes? ¿Quién puede dar cuenta de cómo somos como maestros? Cuando nos vamos por las ramas sueltas. – Entonces esas mujeres, Nelly y yo, les teníamos un afecto grande. Nunca nos amenazaron, porque otros profesores de la institución sí estuvieron amenazados por los estudiantes y por las bandas. – Fuma rápidamente un cigarrillo que ya es colilla y se apresura a continuar con la historia. – Pero ella y yo nunca. Lo pienso ahora, en este momento. Que ellos se relacionaran con unas mujeres que eran amorosas, amables, pero distantes, es decir “usted y yo no tenemos una relación distinta a que yo soy su profesora, su maestra”; creo que eso nos permitió estar hoy vivas, nos permitió irnos con ellos por otros caminos y ser una voz de respeto, una figura de respeto sin maltratarlos con la palabra ni con el grito.

Me tocó conocer a jefes de bandas grandes. En ese tiempo fueron asesinadas aproximadamente 50 personas, y yo te estoy hablando de colegio donde solo había un grupo por grado. Estudiantes asesinados, generalmente, mientras realizaban sus acciones delictivas; en otras oportunidades por otras bandas. Ellos no me lo contaban. Había otras cosas que ellos me contaban, pero yo les decía que no me lo contaran porque yo era la maestra y no tenía que saber nada de esas cosas porque cometía un delito al saberlo, porque yo sabía que tenía que denunciarlos, y no quería hacerlo porque ellos eran menores de edad. Yo estuve allá seis años, me dolió mucho retirarme.

Yo no sé de qué te estoy hablando, Hamilton – Me dice exhalando un aire pesado de tabaco. Apenas noto el tono blanco de su cabello y la tristeza en sus ojos. – Me acuerdo de Edison – Comienza otra vez, jugando con el cigarrillo y el carrizo de su mano bailoteando, la punta del

cigarrillo danza describiendo figuras ininteligibles. – Me acuerdo que era muy cariñoso conmigo; tenía un rostro, en lo que la estética dice, feo, era un niño feo. Desde que lo conocí, desde que llegué al colegio era muy cercana con él, y quihubo Edison y que camisa tan linda, ese pantalón tan bonito como te queda. – Lo dice y toma una pausa para inhalar el tabaco, lo contiene en sus pulmones, lo exhala lentamente. Prolonga la pausa para tomarse un tinto que imagino muy negro muy negro y sin una pizca de azúcar, tan amargo como la vida, como mi vida cuando escucho sobre ese tiempo que me cuenta. – Y ese día no llegó. Se ubicaba en el frente y ese día no estaba. – Cuando dice esto, yo noto la soledad de una silla en medio de un salón con muros verdes y blancos. En el salón están los muchachos idos por la marihuana y la misma voz que me está hablando, tal vez no exhibiendo el juego de las palabras y el humo, cómo las primeras definían las formas del segundo; pero con la misma calidez, con la misma nostalgia que le atraviesa de pies a cabeza a ese rostro tan claro y tan triste. – A Edison lo mataron esa mañana. Ellos dijeron otra palabra, tal vez fue lo pegaron o alguna otra de su parlache. Entonces mi cara y la lágrima inmediatamente, porque cómo no, era una persona muy amorosa en la clase. Alguno se trajo su mochila. Me la muestran. Me contaron que él se puso su mochila de frente, frente a sus ojos, es una protección ridícula, pero creo que uno haría lo mismo. Viene la bala, la bala atraviesa la mochila, y se pega; no sé qué es lo que pasa, por qué se pega. Y uno en medio de todo eso no atina a articular palabras, entonces recuerdo que pregunté por qué se habían traído esa mochila. Ellos me dicen que es porque después se la roban y se la querían llevar a la mamá. – Imagino cada palabra en mi mente, las voy dibujando con figuras sin rostros, muchachos de jeans azules y camisas blancas, tal vez bajando por una de esas lomas de Medellín, tal vez en el centro de la ciudad donde quedaba el colegio, tal vez caminando por las interminables calles que yo mismo he recorrido en mi infancia y mi juventud, pero a ellos les robaron su infancia y su juventud. Ella habla y yo me imagino que las palabras se le escapan de la boca y revolotean por el cielo raso, juegan con el humo, juegan a escaparse por los orificios de una ventana medio abierta, por la puerta apenas cerrada, yendo y viniendo al ritmo de su voz, palabras redondas, gordas, iluminadas por la claridad del día. Era muy de día, pero la historia teje una sombra sobre ellas. Su voz me reclama de nuevo, me saca de mi enmismamiento. – ...y ellos no se quedan ahí, se vienen para el colegio; es que era una cosa tan cotidiana. – Me pregunto qué es la cotidianidad en esa Medellín de años atrás, ¿La muerte? – Y se vienen para el colegio porque también les podía pasar a ellos. En el colegio se sienten más protegidos, al colegio nunca entró ninguna banda ni ningún asesino a

matarlos...en las afueras sí, pero adentro no...y la bala perforó el cuaderno de ciencias sociales donde tenía la tarea que llevaban para ese día.

Yo me acuerdo de ver como esa bala atraviesa y te digo que él era muy amoroso y demás. Uno siempre les leía una cosita, y me acuerdo que el día anterior les leí una poesía de Benedetti. – Cuenta toda la historia, se va por las ramas como toda buena historia, pero esta es triste, una historia triste. Me acuerdo entonces de que yo mismo en mi primer día de clases frente a mis estudiantes les leí un poema de Benedetti, pero a mí no me tocaba salvarlos de las balas, sino de ellos mismos, tal vez hasta de mí en mi condición de novato. Me sigue contando que de Benedetti le gustan unas cosas, sobre todo la profundidad que tiene en las cosas que dice, no necesariamente le gusta cómo lo expresa, porque pareciera “Ay Benedetti, tan rosadita”. “Los hombres que miran” le parece muy bello. Vuelve a la historia central –...y les había leído algo que se llamaba no te salves, no te quedes al borde del camino, no te quedes sin juicio, no te quieras sin ganas. Y él me interpeló todo el tiempo que estuve leyendo la poesía esta de Benedetti – Dice. Y no logro evitar esa imagen de la caída de esas palabras, no se salvó, se quedó al borde del camino, se quedó sin juicio, se lo arrebataron. Es como una marca de nacimiento. – ...y me decía, “¿pero por qué lo dice así?” Yo le respondía, “Mira tenemos que pensar, tenemos que ser críticos, tenemos que hacer esto, ustedes qué piensan.” – Me parece estar en esa clase, no tan distinta de la que tuve con ella en la universidad: poemas y sus vestidos que parecen poemas, y su tinto, y su cigarrillo afuera del salón, y sus palabras, y su llanto. Pero ahora es nuestro llanto, porque ambos lloramos, ella contando la historia y yo escribiéndola. – Se convirtió en una clase fabulosa – Vuelve a decirme. – y yo lo hacía con ese propósito, “...pero es que ustedes valen la pena, es que todos valemos la pena, tan importante, la palabra que yo digo es importante, todo lo que podemos construir.” Y cuando yo abro el cuaderno de ciencias sociales donde estaba la tarea, estaba escrito el poema de Benedetti que yo no se los había dictado, sino que seguramente él fue a buscarlo quién sabe dónde; seguramente se fue para la biblioteca Comfama para poderlo escribir. Eso es muy duro. Entonces yo abro el cuaderno y miro esa silla ahí sola y digo “¡Ay, no se siente nadie por favor ahí por un tiempo!” – Veo la silla de Edison tan vacía, tan fría, que lamento el que su presencia se desvanezca; su muerte será estadística y con ella su historia, su rostro, su afán de salvarse, las garras de una ciudad que lo atrapaban, la funesta bala, todo se va con él, con la silla vacía.

Fue una historia dura, es una historia dura, pero no fue la única. – Su voz vuelve a reclamarme. – Solo en el momento en que uno está nombrando el mundo... – Se corta su voz en seco, pero continúa. – No estoy intelectualizando nada, vos que sabés lo que querés observar vas encontrando el hilo por dónde atar, porque, aunque las historias son muy tristes, son el escenario. Lo otro es cómo me constituyo como maestra en un entorno violento y ya te dije que yo no me sentí amenazada, yo en ningún momento estuve amenazada, o no me sentí, pude haber estado y no me sentí. Lo que puedo decir es que yo traté de proteger vidas, pues la vida de muchos para que no fueran asesinados, no solo por las balas, sino asesinados sus sueños, sus deseos, porque ellos veían clase de ciencias sociales y les interesaba, no sé por qué se interesaban, no sé cómo expresarlo. Yo intentaba hacer cosas distintas, y mirá lo más extraño sin pensar en el saber pedagógico o didáctico...no me vinculaba para nada con eso, porque lo que yo tenía que encontrar era unos elementos que les permitiera a ellos soñar, que les permitiera saber que hay otra cosa detrás del pequeño mundo provinciano de la violencia barrial, de asesinar al otro simplemente porque sí o porque me dijo Don Pablo que había que asesinarlo o el de la oficina tal, entonces necesitaba encontrar cómo moverlos y proteger esa vida, eso es muy jodido porque eso tiene que tener unas historias teóricas. – Pienso entonces en ¿qué es la pedagogía para mí? ¿Qué venía yo buscando? ¿Por qué sus palabras resuenan con tanta fuerza en mí? – Todos ellos, lo que han escrito lo han escrito desde los lugares de la experiencia de su contexto, pero aquí lo que nos decía la pedagogía y la didáctica sin que yo la reflexionara porque se hizo acto en mí como maestra, se insertan en mi red vida, se insertan en mí sin la necesidad de pensar en la teoría. No sé cómo expresarlo. – Las palabras nunca alcanzan...– Yo sé, en este momento, que las estudiantes y los estudiantes dicen que yo soy buena maestra y les gusta estar conmigo en clase, en este momento pero sé también que cuando trabajé en ese colegio, a ellos les gustaba estar en clase conmigo, y cuando trabajé después en un colegio privado de estrato cinco o seis, también a esas estudiantes les gustaba estar conmigo, les gustaba la maestra que estaba al lado, no al frente, yo no soy la maestra al frente, yo soy la maestra al lado...no al frente porque entonces al frente estaría diciéndoles “eso no se hace así, eso no está bien, eso no se dice.” – Juega con la candela, la activa una y otra vez, se mira las manos mientras lo hace. Buscamos la iluminación, vamos buscando con qué encendernos la vida, pienso. – Creo que ningún estudiante puede decir de mí que eso no se hace así o eso no se dice así, porque yo no puedo hacerlo, una cosa es que uno diga pudo haberse hecho así, pero es que quién soy yo para decir que eso no se hace de esa manera, yo no soy nadie.

Entonces pienso que la maestra de al lado, de estar al lado del otro y de tener la posibilidad de tener esa empatía con la gente joven, permitió esa compañía y esa construcción magisterial en mí y acompañar la realidad del otro y encarnar esas teorías pedagógicas y didácticas, solamente pasándolas por el corazón y seguramente esas neuronas en lo profundo lo tenían, puesto que la tarea tenía un propósito y el propósito se cumplía. Eso es tan diciente que en los años en que trabajé en ese colegio de los muchachos violentos se hacían unas ferias en Medellín que se llamaba la feria de las ciencias. Era muy democrático todo el asunto y salía muy bonito porque era los esfuerzos de los maestros y los estudiantes por hacer una cosa distinta, que no se conocía. en ese tiempo era con las uñas. Había ocurrido la tragedia de Villatina y la estudiamos en la clase e hicimos unas maquetas lo más de bonitas. Ganamos el tercer puesto de la feria de las ciencias en Medellín. A ese colegio nunca le había pasado nada de eso, a esos estudiantes jamás les había pasado nada que medio se pareciera a eso, pues que les dijeran que eran buenos estudiantes por hacer una cosa que nadie había hecho, mostrar todo el proceso de erosión que había ocurrido allí por infiltración de aguas de escorrentía. ¿Quién iba a pensar que esos muchachos iban a hacer eso? – Vuelvo entonces sobre la frase de Federici... “La fe en lo que podrán lograr nuestros discípulos si algún día llegamos a merecer el nombre de maestros.” Me retumba, me retumba...la fe en lo que podrán lograr nuestros discípulos si algún día llegamos a merecer el nombre de maestros, la fe...la fe...la fe en lo que podrán lograr nuestros discípulos.

¿Cómo se metía uno? ¿cómo hacer con ese libro de no nacimos pa’ semilla? Es libro que todos estaban felices por leer, qué bueno conseguirlo, qué es lo que dice ahí porque eso fue un boom aquí en Medellín tremendo y yo dije: vamos a hacer una cosa, estos muchachos quieren saber de esto, pues bueno, entonces vamos a hacer las clases y al final a los últimos diez minutos, tengan el reloj ahí, y vamos leyendo todos los días el libro, y eso fue una provocación increíble porque ahí hablaban. – Sus ojos se iluminan por el recuerdo; mira hacia el cielorrasso y se sonrío mientras habla, busca algo a su lado. – Pero vengan muchachos eso no lo podemos dejar pasar así, cómo así que hay vigilantes que me permiten pasar o no a los barrios, vengan a ver cuenten, entonces hablemos de las fronteras pensemos en otras fronteras que han existido en el mundo, que tampoco son de esta manera, o los límites de los países, venga miremos Colombia con qué limita...es decir de algo que les llamaba la atención y que cada día estaban esperando escuchar los últimos diez minutos de clase para mí fue una fortaleza, de poder leerles y de poder construir toda

la clase. Sí es posible, sí es posible hacerlo distinto, la violencia me tocaba a mí con ellos muertos, con ellos en la cárcel, con ellos heridos, con don Pablo mandándome a decir que si no quería administrarle una oficina, él veía que yo tenía tanta afinidad con los muchachos que dijo “no, a esa vieja hay que cooptarla”. Me mandó decir con otra gente, y yo dije, no, a mí me interesa es la vida de ellos, le dije a esa persona, un abogado que fue el que fue a contactarme... a mí me gusta ser maestra y no estoy empeñada, pero es que ellos hablan mucho de usted, que como dijo la profe, que como dijo Cariño... entonces la violencia me atravesó a mí en comprender el sentido de las muertes cercanas y la juventud que se perdía y las ganas que ellos tenían de aprender. Solo era saber por dónde se llega con otro en un contexto tan violento y con unas familias con tantas dificultades económicas que sus hijos se convirtieron en pillos para poder subsistir, sobre todo subsistir con las madres, porque eran niños que la mayoría de ellos su papá no fue efectivo en el hogar porque se fue cuando el niño nació. Era una cultura muy de respetar a la madre, y en ese caso muy específico de la mujer trabajadora decían esas hijuetantas, esas mujeres que no nos dieron nada, gonorreas... y yo les dije yo soy mujer, por favor no se refieran a mí de esa manera y decían, no, usted es la profesora, usted no es mujer, pero cómo así, yo soy mujer, yo tengo novio; el imaginario que había, era no tocarme. Tenía la certificación de uno de los prisco, era de esa gente de la terraza, con una historia muy nefasta para la ciudad, pero este muchacho me decía, a usted no le pasa absolutamente nada en esta ciudad, nadie la puede tocar, mejor dicho Cariño si a usted le tocan el bolso... y yo le decía: no me diga eso, no me diga eso porque yo no quiero que a nadie le ocurra nada simplemente porque yo le caigo bien a usted ¿Hasta dónde llegan los afectos? Eran gente afectuosa, solamente que era gente que no tuvo esa posibilidad de encontrar otros caminos, no sé qué pasó con las familias, esta ciudad tan horrible que se dejó cooptar por tantas necesidades tan angustiantes que todos tenían, y alguien encontró la forma y fue la droga y esa droga les ofreció empleo y eso les permitió entonces salir a flote. La violencia me llegó a mí por esa vía de no saber cómo salvarlos y de estar protegiendo, de intentar protegerlos, de sacarlos del camino, de por ahí no se vayan...

Yo no me convertí en nada – Dice refiriéndose a si fue una heroína en medio de la guerra – sino que la porción de humanidad que yo soy y tengo, sin descuidar el rol porque me sentiría totalmente falsa cobrando un salario, que para el tercer año necesitaba para vivir, el rol social era que había que enseñar ciencias sociales, pero tratando de ser consistente con lo que pasa, con lo

que digo y soy. Yo siempre entro conmigo al espacio del aula, la mujer que soy. Yo no entro, no puedo entrar impostada, yo entro conmigo. Me refiero es a qué me dice eso a mí y qué puede decirle eso a otros, y hacer que los otros encuentren algo de donde agarrarse de eso, para que los estudiantes llegaran a su casa y tuvieran que hacer alguna tarea para que no pensarán o en estar fumando marihuana y en cuál iba a ser la vuelta que iban a hacer al otro día, que les había tocado, o en las niñas de la enseñanza saber que tenían todas las necesidades básicas resueltas y que ellas tenían que hacer más tareas, no podían darse el lujo de hacer menos...no porque tengan dinero, sino por responsabilidad social, porque a ustedes las ubicó el destino, el universo o Dios, en un lugar privilegiado, tienen que hacer más, no pueden hacer menos.

Entonces, es no descuidar el rol de maestros, porque no estaríamos hablando de maestra sino de una señora lo más de querida, y de eso no se trata. Se trata de cómo emergen una cantidad de estrategias, que no están atravesadas porque cogí un libro y estaban ahí en el libro, que si fuera Decrolí había que trabajarlo así, que si eran los centros de interés, por un lado, etc., etc...No, pienso yo que si uno lo incorpora en el pregrado y se le atraviesa a uno las neuronas ello emerge sin que sea reflexionado, yo no sé cómo nombrarlo, emerge allí, y va bien...

Yo dejé de ser profesora del colegio Cervantes en el año 96, eso hace mucho tiempo, y el año pasado, uno de los estudiantes cuando yo me fui del colegio me buscó, estaba estudiando en la universidad, me buscó para decirme...él estudiaba historia, nos veíamos de vez en cuando y yo decía, quién es que es él, porque yo lo veía pero no me acordaba de él, siendo una persona ya grande, muy grande, y llegó con una foto, y dijo, ya te digo quién soy, quiero mostrarte...y me mostró que yo le estaba entregando su diploma en el colegio Cervantes cuando él se graduó en once y me dijo...vos sabés que yo estoy estudiando historia...y él se me acercaba a veces en la universidad a preguntarme cualquier cosa, pero vos sabés que cualquiera se me acerca a mí, estudiantes de artes, a preguntarme sobre mi vestido, o que yo no sé quién vio clase conmigo y es amigo de él...yo soy como un poco reconocible en la universidad, me conocen a veces por el color del pelo, y me muestra la foto, y le dije por qué no me habías dicho, sobre todo porque él era muy cercano a mi intuición, pero siempre se me escapaba su realidad, por ser muy grande...y me dijo: la semana entrante termino historia por fin, yo llevo mucho tiempo acá, me he retirado y he vuelto...y lo que quería era decirte que algunos de nosotros estudiamos, no todos nos morimos,

me agradeció...y yo lloraba y lloraba, y le pedí que fuera por mi bolso a la oficina...porque yo me voy ya...porque me mostró esa foto, me la regaló y me dijo que quería que yo le entregara el diploma la semana entrante, que la universidad le permitiera eso...y yo no era de salvar, era de estar en clase, pero él me dijo que muchos de ellos se salvaron, yo le dije que eso no se podía por los protocolos, que averiguara y que si era posible yo lo haría...y eso es muy bello...yo le pregunté cómo veía la vida...y él respondió: como viene siendo...estudiar historia te lo debo a vos, y ver el mundo, el amplio mundo, por lo que vos nos decías que no nos quedáramos con el mundo tan estrecho, y me siento muy feliz aunque termine la carrera tan tarde.

Esa violencia, ese tipo de violencia no vence siempre, yo estoy viva por la violencia, por encontrar unos huecos en esos corazones llenos de basura que había vendido la sociedad, y el dinero y el narcotráfico, y encontré unos huecos para estar en el corazón de muchos de ellos...de jefes de bandas, que los tenía que sentar uno en una esquina y el otro en otra esquina para que no hubiera ningún problema en la clase. Bandas fuertes, duras y dos estudiantes brillantes...que yo les decía, a cada uno por aparte, ustedes por qué pierden todas esas posibilidades que tienen, toda esa brillantez, esa tareas que hacen, lo que me dicen en clase, lo pierden haciendo lo que están haciendo...unas bandas, matando gente, uno en su momento estuvo en la cárcel, y sale de allá y lo asesinan, y desde la cárcel me escribía cartas y lo le mandaba cualquier cosa de comida, no de dinero porque el dinero estaba afuera, y cualquier cosita le hacía, y me escribía, y yo le cocinaba, sobre todo para que supiera que no es la gente la que está yendo allá por el dinero o porque es su mamá, sino porque hay una persona que cree que él debía haberse salvado y después no le pude volver a mandar comida, porque un día se enteró que yo tenía una dificultad económica y él me mandó a decir que ya me iban a llevar un dinero y entonces me dio miedo, yo no quería eso, de eso no se trataba...

Pero también puedo llorar con las niñas de la enseñanza con tanto dinero y con tantas tristezas y también tantas violencias...de otro tipo...pero sí protegimos, en esa década del ochenta, protegimos la vida siendo maestros, y no dedicada a una cuestión de reivindicación política ni participando en ninguna manifestación, pero también ayudar a salvar al otro de los estragos de la violencia...conocí a uno de los integrantes de la banda que puso la bomba en la macarena, un

estudiante, una cosa terrible en la ciudad, una persona hermosa, era un niño hermoso, a otro niño divino que la muerte fue terrible, las torturas que recibió; pero también eran niños malos....

¿Por qué me fui de ese colegio? Porque había un niño que no me quería, no sabía a quién me le parecía yo en su vida, qué monstruo había detrás de ese pensamiento, y antes de matarlo se las cantaron...como hacerles un juicio, a unos los asesinaban porque sí, pero a otros eran las mismas bandas y a él lo mataron allí en la quebrada La Toma, y arrodillado se las cantaron, y entre las cantadas era que él me había dicho a mí boba, pero cuando me dijo boba me dijo hijuetantas, y yo le dije a Ruben, no Ruben, no se refiera a mí así, usted está muy bravo...seguramente yo dije algo y a él le molestó, uno tiene que ser muy fino con la palabra porque uno no sabe qué le dice al otro, entonces le dije que no me dijera así que no se enojara, y eso no pasó a mayores, él no me quería y yo le hablaba común y corriente y él me miraba feíto, pero yo no pasaba de allí y entre las que le cantaron fue que me hubiese dicho boba...y no es una muerte que yo lleve en el pecho, en la mente o en el corazón, porque no se trata de eso, pero eso me indicó que yo ya no tenía cómo colaborarles más, pues que si se llegó a ese punto y que esa banda se enterara y supiera que no era así, y es una cosa muy triste, me parece estarlo viendo en este momento, un hombre lo más de hermoso...qué podría estar haciendo hoy, tantas cosas que podría ser...como también había muchos muchachos que eran de dinero, sé también que es gente interesante hoy...

La violencia, o llevar muchachos con una puñalada, llevárselos para la policlínica, esperar que lo reciban y que no se muera...me tocó con uno, era muy triste, pensaba que no se muera que no se muera, a quién le aviso, yo no tenía teléfonos de nadie...lo apuñalan saliendo del colegio y yo cojo un taxi, siquiera que me recoge un taxi, me lo llevo para la unidad de buenos aires, la unidad de salud, y de allá nos mandan para la policlínica; la policía casi no me deja entrar, usted quién es, yo soy la profesora, imposible, una profesora no se pone con estas cosas, no sé qué fue lo que pasó, pero él se salvó...era hijo de una familia de Amalfi, gente que producía oro, y el muchachito estaba allá por cualquier cosa, pelirrojo, con pecas,

Estoy diciendo cosas que no tienen que ver con tu investigación

Uno es un distinto, muy distinto a lo que ellos están acostumbrados a ver, a escuchar...

No tuvo que hacer reivindicaciones políticas en marchas para sentir que estaba haciendo algo...

Las maestras en los barrios donde evidentemente la violencia armada, escuchar a esas maestras de cómo tiraban los escritorios y coger los estudiantes y meterlos debajo del escritorio...pero ahí se salvan de las balas, o cuando yo llevo al niño a la policlínica, o llegar a una cita de pelea, de darse puños porque sí...cuando yo sabía, porque se sabía, que se iban a maltratar, que eso pasa en todos los colegios, yo llegaba y les decía quihubo, y ellos me respetaban y yo los separaba...¿cómo es posible que uno se pegue sin eso tener que ver con la clase...

¿Para qué nos preguntan los estudiantes? Y para qué nos preguntamos nosotros...uno escribe las cuestiones magisteriales, de la teoría, de cómo hago este ejercicio y cómo me fue y cuáles fueron los resultados, que es lo que se presentan en algunas cosas. Uno escribe “esto somos” y a lo mejor somos otras cosas distintas y no lo hemos escrito porque hay que escribir eso para poderlo mostrar porque si no, no existe.

## “El dirigente”

Sólo estudiando los procesos políticos sobre las propias masas se alcanza a comprender el papel de los partidos y los caudillos que en modo alguno queremos negar. Son un elemento, si no independiente, sí muy importante, de este proceso. Sin una organización dirigente, la energía de las masas se dispararía, como se disipa el vapor no contenido en una caldera. Pero sea como fuere, lo que impulsa el movimiento no es la caldera ni el pistón, sino el vapor.

(Trotsky, 1985, p. 26)

“Hay hombres que luchan un día y son buenos. Hay otros que luchan un año y son mejores. Hay quienes luchan muchos años y son muy buenos. Pero hay los que luchan toda la vida: esos son los imprescindibles.”

Bertolt Brecht

### **Aviso:**

Conocí al “Dirigente” el 09 de abril de 2018, llevaba en su mano un manojito de periódicos donde se publicaban las notas de “El Bogotazo”. Mi maestro caminaba por los corredores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia gritando “Viva Gaitán, viva Gaitán”, mientras nosotros, sus estudiantes, esperábamos la llegada del “Dirigente”, quien nos hablaría de la lucha política de los maestros y su experiencia como sindicalista.

“El Dirigente” nos habló de cómo debíamos leer los periódicos. Como había enseñado Marx y Engels “[...] las clases y los pueblos oprimidos deben buscar siempre a sus enemigos dentro de sus propias fronteras, en sus opresores y explotadores inmediatos” (Trotsky, 1976, p. 33). Para ello nos mostró el manojito de periódicos, y nos indicó cómo se mostraban a los diferentes candidatos a la presidencia, si tenían foto y la extensión de las reseñas de los candidatos según cada periódico. Nos quería enseñar cómo operaban los medios de comunicación al servicio del poder. Años después de este encuentro, hablo con él, él no sabe o no recuerda, que yo estaba allí en esa clase, pero hoy escucho su voz de nuevo, mediada siempre por su modestia.

**22 de noviembre de 2020**

*Lo que sucede, el mal que se abate sobre todos, el posible bien que un acto heroico (de valor universal) puede generar no es tanto debido a la iniciativa de los pocos que trabajan como a la indiferencia, al absentismo de los muchos. Lo que ocurre no ocurre tanto porque algunas personas quieren que eso ocurra, sino porque la masa de los hombres abdica de su voluntad, deja hacer, deja que se aten los nudos que luego sólo la espada puede cortar, deja promulgar leyes que después sólo la revuelta podrá derogar, dejar subir al poder a los hombres que luego sólo un motín podrá derrocar.*

(Gramsci, 2017, pp. 19-20)

Yo me inicié como maestro en Puerto Berrío. Allá trabajé unos seis o siete años. Mi papá fue colaborador del sindicato de trabajadores de Tejicondor. Era, digamos, una especie de activista sindical, a su manera, en esos sindicatos de los años 70's y 80's. En alguna visita que hicieron los directores de ADIDA (Asociación de Institutores de Antioquia)<sup>51</sup> a Puerto Berrio, como se siguen haciendo las reuniones de invitar a los maestros y a las maestras a que se afilien al sindicato; yo también pues retomé esa idea y me afilié al sindicato, y ya cuando me trasladaron a Medellín ya me enrolé en la Asociación de Institutores de Antioquia y lo tomé con mucha responsabilidad. Cuando me trasladaron a Medellín estuve en la Alfonso López del Barrio Manrique, luego me trasladaron de la Alfonso López al Liceo San Vicente de Paúl, en el barrio Córdoba de Medellín. Después de hacer la licenciatura en la Universidad Autónoma pasé a enseñar en secundaria. Ahí trabajé hasta que me retiré, o sea que toda mi vida de secundaria la hice en el San Vicente de Paúl, todos los años ochenta, todos los años noventa hasta que me retiré como en el 2004. Estoy en Medellín desde el año 71, no trabajé sino en Puerto Berrio 7 años, toda la vida laboral la hice fue aquí en Medellín y en secundaria concretamente. En esos años – se refiere a los 80 – en el San Vicente de Paúl en el barrio Córdoba.

---

<sup>51</sup> ADIDA (Asociación de Institutores de Antioquia) “es una organización sindical de primer grado que agrupa a los maestros y maestras que laboran en el Departamento de Antioquia en los diferentes niveles educativos: preescolar, básica y media. Se conformó hace 68 años cuando un grupo de docentes y directivos docentes, haciendo uso del derecho constitucional de asociación, se unieron para luchar por la defensa de los derechos, intereses, necesidades del gremio docente, además de conseguir mejores condiciones profesionales y laborales, como principios dinamizadores del sindicalismo. Actualmente la Asociación agremia a 25 mil docentes aproximadamente, un 80 % de docentes y directivos docentes del Departamento.” <https://adida.org.co/web/quienesomos.html>

Toda la vida fui sindicalista. Yo no me consideré un dirigente a pesar de que llegué a dirigir lo que se llamaba la comuna de la Candelaria, la Comuna de Manrique, la Comuna de Caribe, pero insisto, yo no me sé dirigente dirigente, pero sí fui un muy buen activista, muy responsable con las acciones y las ideas sindicales y los discursos de la época que yo promovía que eran más o menos de corte socialista que jalaron también en las bases de los maestros, que aunque los maestros son de base liberal-conservadora, sindicalmente y gremialmente, seguían a los líderes de izquierda, es decir, era una gran base liberal conservadora pero que seguían a los maoístas, seguían a los trotskistas, seguían a los del MOIR, a los del partido comunista, es decir todas esas corrientes en que se dividió la izquierda en los años 70's y 80's calaron en el magisterio. Desde el año 73 fui delegado de ADIDA. Como maestro tenía una doble y triple responsabilidad: en la mañana era activista de ADIDA, por la tarde hacía mi labor en el San Vicente de Paul, y por la noche trabajaba en la Universidad Autónoma y luego en el ITM (Instituto Técnico Metropolitano). O sea que yo, en los años 80's, 90 y principios de los 2000 cumplía esa triple función, sindicalista por la mañana, profesor de secundaria por la tarde, y profesor universitario por la noche.

La actividad sindicalista me sirvió para asimilar las ideas del momento, me sirvió como disciplina, me sirvió, ante todo para relacionarme con las maestras y los maestros en lo que llamábamos las Comunas en los municipios, entonces la relación con el otro desde el discurso sindical, que yo creo que lo hice positivamente. Me sirvió para difundir ideas democráticas, revolucionarias, de lucha. Yo creo que sí me sirvió positivamente para forjarme un carácter, para formarme en unas tesis sindicales teóricas y políticas, que estén algunas de ellas vigentes es otra cosa, que estén algunas de ellas ya revaluadas es otra cosa, pero en su momento calaron en las bases del magisterio.

Nosotros veníamos de una lucha muy fuerte en los años 70's, una lucha por el Estatuto Docente, tuvimos que hacer unos tres paros, durante esos años, a todos los gobiernos, a todos los ministros de educación. Lo que queríamos era la profesionalización, seguridad, mejora en el salario, afianzar una carrera profesional con el escalafón. Hasta que lo logramos en el año 79 con el Estatuto 2277.

Ya para los años 80's, aunque se mantuvo esa lucha, se implementaron acciones por la salud, y se empezó lo de los derechos humanos, porque había empezado esa violencia. Inclusive hubo ese quiebre en el sindicalismo; se afianzaron fuerzas sindicales de corte político militar, en lo que llamaron "todas las formas de lucha". A lo largo de los años reevaluó eso y estoy casi seguro que esas corrientes que tenían esa concepción de todas las formas de lucha y que entonces manejaban el discurso político y sindical, a la larga le hicieron mucho daño al magisterio, porque muchos de los compañeros asesinados y compañeras asesinadas en los años 80's y 90's era en parte porque las fuerzas militares y de seguridad y el paramilitarismo los ubicaba de pronto en ese tipo de izquierda y en ese tipo de movimientos, y por eso los compañeros eran asesinados.

Fue una época muy difícil, de mucha zozobra. Con la llegada del paramilitarismo todo se hizo más difícil, ya uno no se podía desplazar en lo que llamábamos las Comunas. – Me explica que las Comunas eran las reuniones de maestros en un solo lugar, es decir, los maestros se reunían para deliberar, para informarse, para ejercer su derecho a la reunión en el sindicato; explica que en la comuna de La América se reunían los maestros de la América, en la comuna de Aranjuez que tenía una sede en la Alzate Avendaño se reunían los maestros de Aranjuez, en Caribe la comuna del Caribe. – Concretamente, en el San Vicente de Paul me inicié como profesor de sociales y de educación física, siempre trabajé con religiosas. El San Vicente de Paul tenía un convenio; a pesar de ser un colegio público, las Hermanas Vicentinas eran las que lo regentaban y lo administraban. Siempre tuve religiosas como directoras, inclusive algunas como compañeras de religión. Recuerdo a la hermana Soradela y a la hermana Rosa, nunca tuve problemas con ellas, siempre me permitieron la labor sindicalista y de activista. Por todos esos años yo fui delegado de la institución. Los estatutos de ADIDA dicen que a un delegado lo nombran 15 o 20 maestros, entonces a mí, los compañeros del colegio de la jornada de la tarde me nombraron como delegado.

En los años 80's cuando la cosa se puso difícil, hubo un momento coyuntural en el que me nombraron coordinador. En el San Vicente, no recuerdo el año exactamente, tuvimos un atentado contra una profesora, unos disparos a la entrada del colegio. La profesora se llama Teresita. Al final no se esclareció, si era por su labor docente, porque ella era muy disciplinada, era muy estricta en su materia, entonces no se sabe si fue por eso; pero también circuló la versión de que fue por asuntos personales, como está ocurriendo ahora que las investigaciones dicen que no fue por esto,

sino que fue por lo otro. Pero sinceramente no sé muy bien del asunto, porque como nos alegramos de la recuperación y que se salvó, entonces aparentemente eso se quedó así.

El colegio se dividía en dos bloques. Un bloque estaba sobre la avenida, que era la estructura básica; a la cuadra hacia abajo, caminando hacia el Cementerio Universal, había otro pequeño bloque. Algunos muchachos pertenecían a combos y alguna vez que estábamos en un descanso había unos cinco o seis grupos, por lo cual el patio estaba lleno de niños y niñas, se escucharon unos ruidos que algunos estudiantes dijeron que habían sido papas bombas, otros estudiantes que habían sido disparos. Algo cayó en el techo, el estruendo fue violento, afortunadamente no hubo ninguna niña ni ningún niño lesionado.

Después de eso tuvimos que tomar medidas. Tuvimos que ser muy cuidadosos en los descansos. A veces nos tocaba hacer los descansos dentro de los salones, nos tocaba ser recreacionistas o buscar algunas actividades porque no podíamos salir al patiecito. Algunas maestras vivían en la zona y recuerdo una maestra que se llamaba Irene; ella vivía ahí más arriba del colegio, lo que llaman los barrios Aures, Villa Sofía, un lugar que llamaban Don Tranquilo. La profesora Irene conocía a muchos de los muchachos, estos muchachos vivían en el barrio de ella, y sabía cuáles eran los que estaban en los corillos. Se estaban formando los combos y ella los conocía, les hablaba coloquialmente, los trataba por las buenas. Entonces cuando algunos padres de familia ponían quejas de que algunos de los muchachos San Vicente se estaban comportando mal, de que estaban insultando la gente, de que estaban maltratando la comunidad, de que estaban haciendo daño en los barrios, hablaban con la profesora Irene.

La anécdota que más recuerdo era que los muchachos y muchachas del bloquecito de abajo, los llevábamos al bloquecito de arriba en los descansos, los subíamos para que hicieran el descanso y posteriormente alguna reunión en las graderías, teníamos unas pequeñas graderías de una pequeña cancha de basquetbol. Entonces mientras hacían arriba el descanso, en las graderías y en el patio de recreo, la profesora Irene y yo, requisábamos bolso por bolso, pupitre por pupitre. Llegamos a encontrar lo que ahora llaman armas hechizas, un pequeño revolver hechizo, las famosas navajas punzantes que se llamaban patacabras, decomisábamos tres o cuatro patacabras, pistolas de juguete, pero muy parecidas a las reales, pistolas inclusive grandecitas. Cuando los

muchachos bajaban a veces ni preguntaban por las armas porque sabían que se las habíamos quitado. El que tenía un arma de pronto más poderosa, por ejemplo, un revólver, hablaba con la profesora Irene. No recuerdo si alguna vez les devolvió un arma de esas. Esas armas pasaban a rectoría y se hacía un convenio con ellos, si no reclamaba el arma no pasábamos el informe disciplinario a rectoría porque eso implicaba un debido proceso y de pronto la expulsión.

Los muchachos a pesar de ser malosos, no eran asesinos y querían mucho al colegio, respetaban mucho el colegio, defendían mucho el colegio; nunca fuera de ese incidente cuando tiraron el petardo por encima del techo hubo enfrentamientos en el colegio, ni cercano al colegio, entre barritas, combitos de esquina. Nunca hubo enfrentamientos. Entonces se hacía ese convenio y creo que la profesora llegó a devolver armas, las otras, las manteníamos en rectoría en bolsas, una cantidad suficiente para realizar un muestrario de armas hechizas, de juguete y de plástico, pero muy reales, inclusive con esas atracan ahora todavía. Gracias a esto no se llegaba a mayores.

Pocas veces hubo peleas entre ellos con quejas gravísimas. No sé, se podría decir que pesar de estar iniciados en las bandas, en los combos, en las barritas, conservaban todavía algo de niños y de jóvenes que querían graduarse, inclusive muchos se graduaron. Hubo muy poca deserción.

Por mi labor sindical era yo, quien por lo general hablaba ante la comunidad. Les hablaba a los padres de familia en las reuniones, hablaba a los estudiantes en los dos bloques, les hablaba en la jornada de la mañana y de la tarde de asuntos sociales, asuntos del colegio, asuntos de la vida cotidiana, asuntos de la disciplina. Hubo un momento en que me nombraron coordinador de disciplina, los coordinadores eran la mano derecha de los rectores, yo asumí esa coordinación de la jornada de la tarde, tal vez por un año o un año y medio. En esos tiempos me tocó expulsar, después de un debido proceso, a dos muchachos, uno de unos once años, recuerdo su nombre, se llamaba Carlos Betancur. A los meses de la expulsión llegó la mamá al colegio a hacernos el reclamo, porque nosotros habíamos sido los responsables de que le hubieran matado a su muchacho. Nosotros, en realidad, nunca nos sentimos culpables, porque el muchacho se le salió de las manos al colegio, se le salió de las manos a la familia. Lo mataron en esa zona arriba de Robledo. El otro muchacho expulsado nunca fue agresivo conmigo, ninguno fue nunca agresivo conmigo, nunca nunca.

Esos muchachos fueron expulsados por el porte de armas y por la queja de la comunidad. Antes se habían alejado del colegio, tenían constantes faltas de asistencia, de disciplina. Nosotros les ayudábamos a buscar colegio, les decíamos, ustedes tienen que salir de este colegio, pero les buscamos colegio más arriba, por ejemplo, en el López de Mesa. A veces se iban y nunca más sabíamos si habían terminado el colegio o definitivamente habían terminado con la carrera como estudiantes. Por otro lado, con las muchachas tampoco pasó nada, todavía no se empezaban a dar los embarazos adolescentes. No hubo muchos casos, especialmente en la jornada que yo tenía que era la jornada de las niñas y de los niños de once a 13 o 14 años, en la jornada de la mañana de pronto sí hubo tres o cuatro casos, pero muy poquitos casos. Usted sabe que las religiosas manejan una educación muy de corte religioso, muy de oración, de la misa, de las pláticas, las profesoras de religión hacían cierta labor y todos en general. Entonces no tuvimos muchos casos en el colegio de embarazo adolescente, y si lo hubo fue en la jornada de la mañana.

El colegio no tenía sino hasta noveno grado, solamente terminando los años 90's y empezando el nuevo siglo, hubo grados décimo y undécimo, el colegio tenía un halo religioso, no solamente porque su rectora era religiosa, proveniente de las Hermanas Vicentinas, sino que había profesoras de religión en la mañana y en la tarde; también creo que no se había descompuesto mucho la sociedad en esos barrios, no había microtráfico abundante, era muy poco y muy poca la niña que se veía involucrados en la marihuana, que era inclusive lo de la época, creo que había más borrachero que marihuana. El borrachero era una planta, y los muchachos, no sé si eso lo fumaban, hacían una especie de tabaco, no sé en qué forma utilizaban ese borrachero, sí hubo casos de muchachos que se trababan con ese borrachero, y de pronto se ponían malgeniados y duros, pero yo creo que ahí hubo una labor muy importante de todo el profesorado. Éramos un profesorado muy entregado, grupal e individualmente, la conversación particular, la utilización de las clases, y como te digo en esos barrios, había gente del 12 de octubre, de López de Mesa, no se habían descompuesto y las familias todavía conservaban cierta autoridad. Creo que por eso no se dieron muchos casos, como se dieron en la Comuna 13, en Santo Domingo, el barrio Moscú, en Aranjuez con los Priscos, en el Alzate Avendaño, entonces esta comuna y estos barrios no llegaron a esos grados de descomposición de droga, ni de combos motorizados, en fin.

Se hacía mucha labor, mucha cartelera, no sé...había mucha unidad entre la parroquia San Vicente de Paul y el colegio, y la unidad docente. Toda esa labor hizo que no progresara mucho el daño en la sociedad.

La empresa de buses que trabaja para esa zona se llama la empresa Robledal, Transportes Robledal. En invierno salíamos muy tarde, salíamos casi a las siete de la noche, y había niñas y niños que tenían que ir hasta muy arriba, y les cobraban el pasaje, los muchachos tenían problemas con los conductores porque se les subían a las malas, había agresiones. Niños que a las siete de la noche sin poderse ir para la casa porque los buses pasaban llenos. Entonces yo fui y me reuní con el administrador, con el director de la empresa Robledal; recuerdo que eso queda por ahí en un centro comercial que se llama Contemporáneo, en Colombia al frente del Éxito. Me reuní con él e hice un convenio, no sé cuánto pagábamos en esa época, si pagábamos 120 pesos o 150 pesos por el pasaje, hicimos un acuerdo que los muchachos pagaban, 100 pesos, y se cuadraban dos o tres buses a la salida del colegio. A las siete de la noche se llenaban esos buses y subían a los muchachos hasta arriba, hasta sus barrios. Sin embargo, eso duró muy poco, porque los muchachos de los buses le tiraban cosas a los que iban caminando, y los que iban caminando hacia arriba le tiraban piedra y cosas a los que iban en los buses, entonces los conductores nos dijeron: “profesores, ya no podemos seguir con este convenio”. Inclusive yo hice varios recorridos, dos o tres profesores acompañábamos a los conductores a hacer casi todos los recorridos. La profesora Irene, como te digo como vivía en esa zona ahí, se iba en otros buses hasta el barrio arriba, hasta que por ese conflicto los conductores no siguieron exponiendo más los buses y se terminó ese contrato. Esa fue una de las obras más bonitas que yo hice para alivio de la comunidad, y para alivio de la calidad de vida de los muchachos que salían 6:30 o 7:00 de la noche muertos de hambre hacia esos barrios, hacia arriba.

Los directores de grupo a veces se programaban lo que se llamaba: las horas del director de grupo. A primera hora se hacía la dirección de grupo. Hacíamos reunión de profesores, acordábamos los temas de dirección de grupo, los profesores aportaban y cada uno investigaba y se hacía la dirección de grupo sobre drogadicción, se hacía la dirección de grupo sobre lo que se venía dando sobre el narcotráfico; sobre asuntos sexuales.

Nosotros teníamos en el San Vicente una cosa muy bonita que se llamaba el reinado de valores. Por muchos años la bibliotecaria, que era una mujer que se llama Rubiela Gómez, hizo de la biblioteca un centro cultural recreativo, musical y literario del colegio. Yo fui la mano derecha de ella. Entonces con Rubiela organizábamos el reinado de los valores, sorteábamos o designábamos, los valores, a 6a el valor de la honradez, 6b el valor de la dignidad, en fin, escogíamos los valores, y las niñas lo tomaban como el reinado de belleza además del valor y las mamás y las familias las arreglaban pero divinas. Uno de los logros míos fue ganar un reinado de valores, que eso no lo ganaban los hombres, porque las madres de familia les ayudaban más a las maestras, y pues las maestras sabían más de eso, entonces las maestras y las madres de familia, hacían unos vestidos espectaculares; pero a veces les poníamos condiciones, por ejemplo, los vestidos tenían que ser de papel periódico, las niñas hacían las coronas, las blusas, los zapatos, los vestidos de papel periódico. De todas maneras, hubo un reinado que me lo gané. El reinado era anual y la gente lo esperaba mucho. Todo esto contribuyó. Todavía llevábamos a los muchachos a eucaristías en la parroquia y ahí también el sacerdote contribuía. Era un ambiente como muy distinto a lo que se daba en otros barrios, la comunidad era una comunidad muy querida, muy colaboradora.

Los muchachos muchas veces se pasaban por la galleta a determinados profesores. Cuando pasaban cosas como graves se acudía al director de grupo, y este conversaba, había mucho diálogo, teníamos cuadernos de disciplina, cada director de grupo tenía un cuaderno de disciplina donde tenía, por orden alfabético, la foto del estudiante, el nombre, la dirección y los teléfonos de sus papás, y mes por mes se iban anotando, calificando la conducta y la disciplina, porque eso se dividía, la conducta era una cosa y la disciplina otra, inclusive nos dábamos discusiones, si varias faltas de disciplina podían afectar la calificación de conducta, y se daba el caso de que hacíamos votaciones de que si la falta era muy reiterada de asistencia, de maltrato a las compañeras o compañeros, de quejas de la comunidad, entonces se le rebajaba la disciplina, no sé, en esa época creo que calificábamos con e: excelente, b: bueno, r: regular, m: malo; entonces la suma de las letras daba conducta o disciplina buena, excelente, regular o mala. Y si ese filtro no funcionaba había reunión en la rectoría.

También hacíamos horas de lecturas, por ejemplo, decíamos, a la tercera hora es una hora de lectura, entonces se escogía el tema de lectura que podía ser poesía, una novela ejemplar, una moraleja, en fin, que tuviera que ver con la educación y todo eso contribuyó pues a que afortunadamente en el San Vicente de Paul no se viviera la violencia de las otras zonas. Más adelante, ya llegando a los 2000 sí hubo casos de profesores involucrados sexualmente con alguna niña.

El diálogo fue fundamental, inclusive el diálogo con el padre de familia, yo no sé si se puede llamar, el diálogo colectivo, a mí me ponían hablar ante toda la comunidad, y yo hacía el discurso respectivo, y tal vez eso convencía al padre y a la madre, y lo replicaban. Nosotros llevábamos mucha gente, inclusive en la época de Alonso Salazar, el ex alcalde escribió el libro no nacimos pa' semilla, nosotros lo llevamos al colegio, yo fui amigo de él porque pertenecemos a un grupo político en la universidad de tendencia socialista. Yo lo llevé a conferencias con los muchachos. El diálogo fue fundamental y yo me tomé un trabajo que nadie me lo asignó, sino que yo me lo autoasigné durante todos los 20 años en el San Vicente de Paul, y fue mantener dos o tres carteleras llenas de láminas con mensajes, de la noticia del día. Yo dividía la cartelera en una sección educativa, en una sección social y en una sección deportiva.

Yo me encontré con una maestra que me dijo: Elkin, usted me enseñó a valorar las noticias, usted nos enseñó a ver telenovelas. Yo a veces, según la telenovela del momento, les hacía el análisis sociológico y sociopolítico y comentaba “bueno, ¿quiénes vieron la telenovela anoche?” Como las mamás veían la telenovela, ellos también, entonces levantaban la mano medio salón. Yo utilizaba eso porque una vez escuché a Gabriel García Márquez que dijo que sus obras las podían leer un millón o dos millones de personas, pero la telenovela la veían cinco millones o siete millones. Entonces yo, basándome en eso, analizaba sociológicamente a las telenovelas, por eso es que alguna muchacha o muchacho me dijo “usted nos enseñó a ver telenovelas”. El otro me dijo, profesor, nunca me olvido que usted nos enseñó a jugar ajedrez, y yo hacía clases de ajedrez y campeonatos, en el San Vicente de Paul.

Terminamos la charla a través de la siguiente lectura:

Poco que decir ante estas ambivalencias heredadas del maestro: "mientras se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres, se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. Mientras se le exige una gran capacidad profesional, la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se le exige una vocación que supuestamente le viene con la sangre, pero no se le reconoce una identidad intelectual. Arquitecto de sociedades, debe luchar cotidianamente por su salario y su saber como si no fuesen derechos sino limosnas. Su misión histórica es gigante, pero su vida se debate entre grandes carencias." (Álvarez y Martínez, 1990, p. 5). Entre el cielo que se promete con la acción de la escuela y las precarias condiciones del maestro, se instala con frecuencia el látigo, que a veces resuena con particular masoquismo: no hace, no sabe, no piensa y paradójicamente tienen tanto por hacer, por decir, por pensar (Martínez, 2010, pp. 147-148).

En fin, fueron muchos asuntos de la vida pedagógica que a veces no lo hacemos todo, pero como dice el escrito, sí hay algunos maestros que solamente con su saber específico, y se basan en él y trascienden en él, pero también hay otros maestros y maestras que trascienden en la vida de los muchachos y las muchachas, no solamente por el saber específico sino porque rodearon su actividad educativa y pedagógica de otros pensamientos, de otras teorizaciones, ya sean de orden moral, religioso, sociológico, político, educativo. O sea que hay maestros, y hay maestros en el sentido de Antonio Gramsci, maestros de corte orgánico, los hay más en secundaria que en primaria, y en universidad más que en secundaria, maestros de corte orgánico que mezclan lo educativo, lo pedagógico, con lo político, lo social, lo ético y lo moral.

## “El viajero pensador”

La vida es un viaje, meditar también lo es lo mismo que pensar, de allí la secuencia lógica: si viajamos, en su sentido tradicional como complemento del viaje interior, si logramos superponer el viaje externo con el interno, si hacemos que predomine el viaje interno, si estuviéramos ante vivencias, impresiones y sensaciones como si fueran peligros, abismos, espacios vacíos y movimientos, podríamos comprender la idea de viaje como lo pensó el siglo XIX: como una prueba para el cuerpo y como una aventura del pensamiento.  
(Quiceno, 2001, p. 71)

La vida no es un sueño, es un viaje: un viaje a pie. Y para viajar hay que estar despierto, ¿no? (...) Yo digo: el hombre no tiene sino sus dos pies, su corazón, y un camino que no conduce a ninguna parte (Arango en González, 2010, p. 11).

### **Aviso:**

Conocí al viajero pensador en el 2015. En ese tiempo yo era un monitor del curso “Historia, imágenes y concepciones del maestro”, brindado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Recuerdo que mi maestro me habló mucho de él, de las traspasadas haciendo la maestría, de los intentos de fuga de las “prisiones pedagógicas” a las que sometía a sus estudiantes. El viajero nos habló sobre el por qué fue maestro. En su pueblo solo se podía ser cura, abogado o maestro. Él optó por lo último. Aún recuerdo cómo escuchaba yo su exposición desde el marco de la puerta, de pie, mirándole fijamente, hablaba sobre cómo después de clase iba en lancha hasta la casa de un estudiante que no había podido ir a clases; cómo denunció a la rectora que se estaba robando los fondos de la escuela. Y ahora lo veo y escucho al mismo maestro de hace años. Su huella en mí se muestra en el siguiente escrito.

**22 de noviembre de 2020**

*A menudo se ha utilizado la metáfora del viaje para expresar el trayecto de la existencia humana. Si hay viaje, si la existencia es un viaje, lo es porque la vida humana es transformación, y lo es porque es finita. Nos transformamos porque nunca estamos del todo acaba dos. Si fuéramos infinitos el presente se impondría de forma pastosa y la existencia sería insoportable. Podría parecer una paradoja, pero no lo es: la vida puede tener un sentido porque jamás tiene un único sentido, sino siempre sentidos diversos y diferentes o incluso contradictorios, y porque todo sentido está amenazado por el sinsentido. Es en estas contradicciones y transformaciones donde el deseo aparece con toda su fuerza e intensidad. Hay deseo porque nunca llegaremos a la meta de una vez para siempre. Cuando creemos haber llegado a buen puerto surgen el desencanto y la insatisfacción. No hay ningún puerto, ningún oasis que pueda saciar absolutamente los deseos humanos. La vida humana no consiste en encontrar la felicidad, sino en buscarla.*

(Mèlich, 2012, p. 124)

En los años 80 la vaina estuvo muy fregada, fueron unos años muy turbulentos. – Empieza a decirme este hombre que ya había conocido, me pregunto si recuerda la primera vez que lo conocí. – Años de mucha violencia contra los maestros, no solo con los maestros universitarios que eran supuestamente los pensadores ideológicos de los movimientos de izquierda, sino también con los maestros de base. ¿Por qué? ¿por qué contra los profesores de base? Porque los maestros de base eran los agitadores, eran los que estaban convencidos de que solo si cambia el sistema cambiará la educación. – Me cuenta que esta era una de las consignas principales que tenían los maestros en los años 80's, y que sin embargo fue un momento muy equivocado del magisterio. - Fue un momento errado porque el Movimiento Pedagógico fue el que nos enseñó que había que cambiar esa consigna, nosotros pensábamos que teníamos que derrocar el gobierno legítimamente constituido para poder montar la dictadura del proletariado, que era lo que se planteaba desde Rusia y desde Cuba en esa época. – Recuerdo con ello la pregunta que yo le haría a mí maestro años atrás, ¿Qué es la revolución? ¿Es posible una revolución en nuestro tiempo?

La lucha fue muy cruenta, muy cruel. – Sin embargo, a pesar de esta declaración, su rostro permanece incólume, alegre. Es un hombre alegre, jocoso. – Además porque fue el comienzo del paramilitarismo respaldado por el gobierno de Uribe Vélez y unido a las fuerzas armadas, legítimas. – A esta última palabra la acompaña un gesto con sus dedos índice y del medio para anunciar unas comillas. – Entonces para nosotros – Refiriéndose a los maestros – fue muy duro. Los maestros fueron, como quien dice, declarados objetivo militar, aunque esa palabra no es del 80 sino del 90 pa'cá, pero sí, el maestro fue el enemigo de la derecha, fue declarado enemigo de la derecha, es más, desde los medios de la derecha, el colombiano nunca publicó nada del movimiento de los maestros, ni de lo que los maestros querían, ni los paros, ni las marchas, tampoco Todelar. – Una radio fundada en 1953. – Me acuerdo que fuimos una vez tres maestros a Todelar, a plantear lo que nosotros pedíamos en el pliego de peticiones por las cuales estábamos marchando y por las cuales estábamos en paro. No nos recibieron. Nunca El Mundo– nos publicó una entrevista. Fue una época muy turbulenta, en esa época fue que mataron a Luis Felipe Vélez, nuestro presidente de ADIDA, a Vladimir Betancur y también a Héctor Abad Gómez, que era profesor de la universidad y defensor de los derechos humanos acá en Antioquia. Eso nos sacudió demasiado.

La práctica pedagógica para esa época era una práctica muy tensa, es decir, nos decían, tanto los jefes de núcleo, representantes de la secretaría de educación, como los compañeros maestros, nos decían “piensen bien lo que van a decir al enseñar.” – Me pregunto si se extendió, por la violencia, la idea de que el maestro es un peligro, o acaso fue el miedo a la muerte. – Eso fue muy intimidante, o sea, usted no podía enseñar la verdad, se negaba la enseñanza de la verdad, se tenía que enseñar digamos, lo que la gente creía, es decir, la enseñanza estaba articulada a las creencias de la gente, ¿Por qué? Por el miedo; fue una época de mucho miedo, mataron a muchos maestros, los maestros que murieron para la época en Antioquia están en un muro, todas las fotos están en un muro en ADIDA. Entonces como te digo, fue una época muy dura para nosotros. Cuando nos reuníamos tratábamos de darnos un poco de valor para seguir en esa lucha, en ese trabajo; pero realmente todo mundo tenía miedo, como uno era activista sindical y éramos delegados, entonces lo que hacían los profesores era hacernos dar más miedo, nos decían: “Ay, profe, que miedo usted por allá en ADIDA, donde mataron a Luis Felipe Vélez, donde están matando a los profesores, mire que mataron a Julano, mire que mataron a Perano.” Es decir, los

profesores lo incitaban a uno a no seguir con la lucha y preservar la vida. ¿Por qué? Porque se veía que el paramilitarismo se ensaña con los profesores, y ese ensañamiento con los profesores da como resultado el asesinato de muchos profesores. – Hace una pausa. Entonces pienso que su hablar es muy pausado, se mueve a cierto ritmo, evocando quizás el ir y venir de las olas, aunque de tanto en tanto pareciera que se dirige a una gran multitud, como si tuviera vocación de agitador, de orador que conduce a las masas.

También la práctica del miedo. – Vuelve a comenzar. – Por ejemplo, yo trabajaba en la escuela Fe y Alegría en los años 80's en el municipio de Buriticá. Para la época, en Buriticá estaban en enfrentamientos, hubo dos tomas guerrilleras. En una de esas tomas guerrilleras hubo una muerte importante para contarte. – Se acomoda en su silla y comienza la historia, pausada, sin abandonar su acento que aún no logro identificar. – Resulta que en un combate entre la guerrilla y el ejército, el ejército ha matado cuatro o cinco guerrilleros; los trajeron al hospital y eso fue muy miedoso, todos fuimos, los maestros y la gente del pueblo fue a mirarlos, los tenían tirados en el suelo, semidesnudos y la jueza de esa época, que era una mujer muy conservadora, fue allá a hacer el levantamiento con el médico, la jueza en representación del Estado estaba tomándole fotos, entonces le da con el pie a los guerrilleros para voltearlos para el otro lado para ver por donde le salió la bala. Decía cosas muy soeces con relación a ellos “Hijos de tales” y de ahí pa' delante. Ella no se da cuenta que entre los que están ahí, hay guerrilleros vestidos de civil, observando la escena. Después, la guerrilla se tomó el pueblo, y ella muy de buenas que se había venido para Medellín, fueron al apartamento donde ella vivía y le dejaron destrozado totalmente en el suelo, le tiraron bombas y derribaron todo el apartamento... – Así concluye su historia de la jueza y antes de que yo pueda asignarle algún significado a la historia, de que intente responderme a mí mismo qué tiene que ver esta historia con la praxis del maestro continúa. – Debíamos poner atención, no podíamos ir a dictar clase de educación física a la cancha porque decían los comentarios que en el monte vecino a la cancha ahí estaba la guerrilla acampando. La policía también estaba muy tensionada, no se atrevía a bajar a la cancha del fútbol. Todo mundo estaba muy tensionado. La práctica pedagógica no se podía, como te conté, plantear... – Y allí está su significado, el miedo rondaba, porque la muerte estaba a la vuelta de la esquina. – A propósito de eso, uno iba a la cancha y ya la cancha estaba ocupada por los muchachos de la calle, pues, estaban fumando marihuana, estaban consumiendo, entonces tenía uno que pedirles permiso, pero de muy buena manera,

pedirles el permiso y ver si a ellos les daba la gana de desalojarla para uno hacer la actividad, porque si no, pues no había forma, no había forma, ellos se adueñaban de la cancha. Sin embargo, la mayoría de las veces sí me la cedían, pero era conflictiva también ahí la vaina. Como tú sabes, los espacios públicos han sido tomados por esos muchachos que están consumiendo, desalojarlos de esos espacios era muy complicado.

De ahí paso yo a la escuela Fe y Alegría de Medellín, en el barrio Popular 1, había también una tensión muy grave allá, estaba no solamente la naciente guerrilla del EPL urbano de las milicias urbanas, sino también estaban los sicarios de Pablo Escobar, ese era como, digamos, un espacio de ellos, ellos eran los que mandaban. – Recuerdo entonces mi trasegar en el Popular 1 y las caminatas que hacía por allá, estando muy joven. El recuerdo se me nubla e imagino a muchachos de mi edad vigilando el barrio, siguiendo mis pasos. También sentía en este tiempo que cada paso era vigilado, había que cuidar el barrio de los intrusos, por más jóvenes que fueran no se podía bajar la guardia. – En el Popular 1 jamás yo vi un policía, lo que vi fue muchachos armados, pero bueno, allá no me fue tan mal, porque yo me hice muy amigo de los muchachos, algunos de ellos estaban estudiando en el colegio y llevaban las armas y me decían “profe estoy enfierrado” y yo les decía, “pero aquí no podés andar con ese fierro...dame ese fierro, yo te lo guardo.” Ellos me lo entregaban y yo se los devolvía a la salida. – ¿Qué pueden los y las maestras? ¿Qué misticismo existe en su voz que nosotros aceptamos su palabra como un consejo jamás pedido pero aceptado como un pequeño mandamiento? – Me hice muy amigo de ellos, tanto que la secretaría de educación nos llamó una vez a decirnos: “profesores, la jornada de ustedes es de doce a seis, pero no respondemos por ninguno de ustedes que se quede después de las cinco.” Es decir, nos redujeron una hora de nuestro horario, de nuestra carga académica, y de esa hora, se disminuía otra porque desde las cuatro ya los profesores estaban haciendo aseo, imagínese, no dictábamos sino de doce a tres y media, desde esa hora los profesores haciendo aseo porque todo mundo salía corriendo. – Intento recordar si cuando yo mismo era estudiante también nos redujeron las horas de estudio, pero no fue así; sin embargo, que portáramos uniforme fue un aliciente para poder pasar las múltiples fronteras invisibles que no sabíamos que existían, pero que atravesábamos al caer la noche. – Entonces yo me quedaba en el colegio hasta las cinco o seis con los pelaos y me contaba lo que hacían, eran sicarios de Pablo Escobar, otros eran milicianos. Me preguntaban cómo veía yo la situación del país. Luego, cuando me iba a montar al bus, ellos me

acompañaban y desde la registradora le gritaban a los que estaban más atrás “cuidado con el profe” y todo mundo me miraba quizá pensando “¿y este quién es pues?”

En esa experiencia que tuve allá no tuve ningún problema con ellos. – Refiriéndose a los estudiantes. Pienso entonces, que muchas veces nuestro problema, el de los maestros, quizá no sea con los estudiantes, sino con algo que los circunda, algo que está a su alrededor y que nos limita el hacer con ellos y para ellos. – Pero sí estuve en todo el escenario de la guerra, la guerra de allá pues. – De los de arriba, los de la montaña, los que casi tocan el cielo con sus muertes. – todos los días, teníamos una o dos muertes de nuestros muchachos. Eso era lo más doloroso, nos venían con la noticia: “profe, ¿usted no sabe que mataron a fulanito? ¿Cómo? Él era sicario profe, era un sicario de Julano de tal. Y yo nunca supe. Sí. ¿Cómo le parece profe? Mataron a... ¿Usted no sabe que mataron a la fulanita de...? Ella era esto y esto y esto. Esa era la cotidianidad, ¿no es cierto? – Nuevamente veo a estudiantes, jóvenes, apenas niños que mueren en una guerra que no era de ellos, pero que los utilizó por su facilidad, que manipuló su amor por su familia y los convirtió en sujetos de una guerra que si bien no era de ellos les tocó la puerta, sin más remedio que aceptar su llamado. – Pero bueno, eso era muy grave porque además la práctica pedagógica no se desarrollaba a plenitud, no solamente por el recorte de tiempo sino por las tensiones en que se vivía. Se vivían unas tensiones rarísimas, todos pensábamos “¿a qué hora se toman esta escuela?”, porque, además, era una de las modalidades, la escuela se volvió cuartel, de uno o de otro bando, ¿cierto? La escuela como una trinchera donde se escondían los sicarios, se escondían los grupos, y eso sucedía tanto en lo urbano como en lo rural, en el campo. – Continúa su historia y yo me voy trazando esos paisajes ajenos, los vuelvo míos, me veo viéndole reunido con sus estudiantes y con sus compañeros. Imagino las reuniones diarias pasando lista y preguntándose si el que no llegó a estudiar fue porque lo mataron o por alguna otra razón; pienso en la pequeña agonía que se sentía pasar a lista, como esperando escuchar la noticia.

Los maestros fueron amenazados. – Continúa con su historia. – Había una oficina en la Secretaría de Educación que atendía a los amenazados, todavía existe, la oficina de amenazados en secretaría de educación, pero no daba abasto. Al maestro que lo amenazaban se iba con la evidencia de la amenaza a Secretaría de Educación, si los maestros los amenazaban en el municipio se venían para la ciudad, pedían para Medellín, si los maestros los amenazaban en la ciudad de

Medellín, no había cupo para ir a trabajar en otras cosas, entonces los dejaban en una oficina, firmaban la asistencia y se quedaban toda la jornada en la oficina, sin hacer nada o se ponían a leer o la secretaría de educación los ponía a organizar un archivo para no quedarse sin hacer nada. Pero en esa época, digamos, la calidad de la educación fue muy mala, no había ni oportunidad ni las condiciones. – Su historia salta entre pequeñas historias, escenas que componen la imagen final, la trama que me está ofreciendo y que a su vez yo ofrezco para los lectores; escenas de muchos colores que se traslapan entre un blanco y negro, mientras su voz, aún calmada, aún jocosa, me va soltando estos datos, los va colindando uno con otro, al parecer sin conexión, y que, sin embargo, me van pintando un paisaje de muchos maestros reunidos en uno.

Continúa su historia tras hacerle una pregunta por sus estudiantes. – Yo para la época trabajaba en primaria, y los muchachos no eran activistas políticos, los muchachos no entendían de política. Los muchachos eran felices teniendo el poder que estaba representado en el arma que manejaba y en el grupo o la banda en la cual ellos estaban, pero ellos no tenían ni condición política, ni eran participes de un grupo político, ellos eran como unos mercenarios...ellos eran los que hacían los mandados, pero no tenían formación política, la formación política digamos, sí la había en los bachilleratos, en el movimiento estudiantil, sí tenía su condición política revolucionaria, y eso también trajo como consecuencia que muchos muchachos hubiesen sido desaparecidos.

Era imposible. – Frente a la pregunta de qué otras cosas hacían pedagógicamente – Nos ocupábamos nada más de lo poco que podíamos enseñar que estaba contemplado en los currículos y en los manuales, nos ocupábamos de eso, no hablábamos de Pablo Escobar, no podíamos hablar de eso, es decir, no había ni espacio ni tiempo, no hablábamos de ELN, no hablábamos de la FARC, ni siquiera de la violencia de Medellín, de las bombas, únicamente les dictábamos charlas sobre el cuidado, cómo cuidarse, pero no nos metíamos en política. No estaba prohibido, yo no puedo decir que un superior nos prohibió...pero era el autocuidado, y todo el mundo conversando el uno con el otro... “hay que tener mucho cuidado, hay que saber qué se está diciendo, hay que saber con quién se habla” porque estábamos en una época, lo que te digo, en muchas tensiones, el miedo el miedo. Entonces lo más importante era salvar la vida, estar bien con los muchachos, era mencionarle a ellos los cuidados, era recibir la noticia de los lutos, entre más noticias de los

muertos recibía uno, más tensionado se ponía...esos años fueron así, y como entre los muertos caían nuestros alumnos, caían nuestros profesores, es decir, la muerte nos tocaba en la piel, cerquita, entonces eso era lo que más caracterizaba la práctica pedagógica, para mí, las tensiones, el miedo, y los cuidados al hablar, con quién hablaba y qué decía. No hablábamos de pedagogía ni de formar a los muchachos, para la época no había tiempo para eso de pensar, lo que planteábamos era: “dictemos las clases como podamos y bueno, acojámonos a los textos, a lo que dicen, y no nos salgamos mucho de la línea porque es peligroso.” Es decir, ser maestro es una profesión de peligro, muy peligrosa, para la época y todavía. Es una profesión peligrosa. Entonces, todos estábamos mediados por el miedo. Las reuniones eran para planear las actividades, pero por lo general, no había como una ampliación de ese espectro de actividades académicas y curriculares y extracurriculares, sino que más bien había recorte, recorte de actividades, porque lo que se trataba de hacer era lo única y estrictamente necesario, no salirse de allí, no ir más allá, porque estábamos era cumpliendo con el currículo, con lo que había que hacer, ¿por qué? Por todo ese miedo que había.

Yo aplicaba una práctica y era dialogar mucho con ellos. – Se refiere a los muchachos. – Entre amigos. Uno para darse cuenta qué está haciendo el muchacho tiene que hacerse amigo de ellos, para que ellos le tengan confianza a uno. Entonces ese era el proceso, hablar de lo que ellos hablaban y hablar con ellos, de la violencia, yo les contaba las cosas que le pasaban al magisterio, las cosas que salían en la prensa, y empezaban a contar: “profe ¿usted no escuchó la bomba que sonó ayer, la que pusieron por allá en tal parte del centro de Medellín? Oiga eso retumbó y las ventanas sonaron y se veía el humero”. Los que se ubicaban en las laderas altas de Medellín no hacían sino ver el humero que subía, cuando explotaba la bomba. Entonces todo eso era motivo de relato, de relato de los muchachos, y eso era el cuento de todos los días, contábamos cosas, contábamos cosas que pasaban, a quién mataron, mataron a Julano de tal, el hermanito de Julano de tal, esos eran los temas. Entonces así nos hacíamos amigos y bueno, ellos llegaron hasta ese punto de cuidarme mucho, de no permitir que nadie tocara conmigo, y bueno, esa fue la experiencia con ellos.

No por presumir, sino que yo presiento que era como una empatía, como algo que los despertaba. El problema es que los maestros que no son maestros políticos progresistas, que no

están en movimientos sindicales, sino que son maestros, ellos no hablaban con los muchachos, y les tenían miedo. Y la rectora decía: “Y los muchachos que están en bandas, aquí no me traigan armas, porque se las quitamos.” Pero ni se las quitaban ni hablaban con ellos, es decir, les daba miedo. Entonces, como ellos no hablaban con los muchachos, se encontraban con uno, conmigo, un interlocutor, que les preguntaba sobre sus andanzas, sobre sus cosas y el por qué lo hacían, cómo lo hacían, con quién lo hacían, con qué objetivo, qué conseguían. Y contaban que el ideal era darle la casita a la mamá, unos decían: “Profe, pero yo no he matado a nadie todavía, yo tengo mi fierro en la casa, pero yo no he matado; pero Fulanito, ya sí mato, lleva dos, lleva tres.” Esos cuentos se los echaban a uno, y uno se les acercaba con eso. “Yo lo único que he hecho es de que a una señora la bajé.” La bajé era que le quité el bolso. Y hay una anécdota de esa época y es que un pela’o se había retirado de la escuela, y la maestra estaba en el éxito comprando, y sintió que el bolso se lo estaban abriendo y volteó y vio que era su alumno, cuando volteó y le vio la cara, era su alumno, y el muchacho palideció y le dijo: “Ay, profe, yo no le iba a robar, yo no le iba a robar”. Eso era terrible porque era también una época en la que había que sobrevivir; y sobrevivir significaba o estar en una banda o ser cartelista o robar el bolso, o irse para la calle a rebuscársela. Haz de cuenta que era la época de “La Vendedora de Rosas”. Había que salir a buscar, y los muchachos tenían una cuota en la casa y había que llevar, “¿a ver usted qué trajo? ¿Cuánto trajo?” Por la tarde, los papás les pedían cuentas. “¿Usted qué trajo?” Porque había que colaborar, y colaborar significa salir a rebuscársela, y todo eso había que torearlo, y los maestros también, algunas veces fueron víctimas de esos mismos alumnos. Una situación trágica atravesada por la pobreza, por la violencia, por el sicariato, por el paramilitarismo, por la droga, el problema de la drogadicción, los muchachos siempre estaban en la droga, ellos estaban en banda, pero también eran drogadictos y también la vendían. Entonces ese era el panorama de la época.

Lo que más le marca a uno es que le maten un alumno. Cómo te parece que eso sí se volvió como cotidiano. – Habla conmigo como si de uno de sus estudiantes se tratara, se desenvuelve, se muestra tal cual, no lo siento exponiendo aquello que yo quiero escuchar, sino que se deja ir por esos recuerdos que le habitan. – Se volvió cotidiano que a uno le mataran los muchachos y entonces qué pasaba, mataban al muchacho y entonces uno iba y reunía a los muchachos en el salón, y hacía algún tipo de reflexión frente a la forma en cómo vivió, el papá y la mamá qué hacían, los que lo conocían contaban en qué estaba metido, ellos a veces se les sale todo, porque

ellos saben todo de todo de todos, “ese pela’o estaba metido en cosas grandes, profe” “Cómo le parece profe que ese pela’o se cambió de casa, y llevó a sus papás a una casa bonita, profe...usted no sabe profe, ese pela’o estaba bien metido en cosas grandes, profe.” Hacíamos la reflexión y el conversatorio sobre las cosas de él, de pronto hacíamos alguna oración...pero cosas muy especiales no. – ¿Qué cosa se puede hacer en medio de la violencia? ¿Existirá una lista de “mejores cosas por hacer en caso de...” Me pregunto si alguna vez tendremos la respuesta ante aquello para lo cual no existe una única respuesta. No hay buen lugar dónde quedarse parado en medio de todo esto y al final solo la historia podrá absolver a estos maestros que vivieron la violencia en carne propia.

Pasamos ahora a otro retazo de historia que va formando la colcha de su historia. Me cuenta acerca del Movimiento Pedagógico Nacional. Sé por las historias que me comentaba mi maestro, que este maestro fue partícipe del Movimiento. – El Movimiento Pedagógico fue muy importante en el caso de la violencia, porque no solo desarrolló, y promovió e impulsó la reflexión pedagógica sino también la reflexión política. Su medio de difusión, la Revista Educación y Cultura, fue muy importante, porque allí los intelectuales, los violentólogos, los que hacían el análisis de la situación la relacionaban con la pedagogía y articulaban esos análisis de la violencia con la pedagogía. Antanas Mockus, Alberto Martínez boom, interesantes artículos que planteaban la violencia y lo que tiene que sufrir la pedagogía, la enseñanza, los maestros y la escuela en medio de esa violencia. Entonces el Movimiento Pedagógico fue muy importante porque a la vez que declara a la escuela como territorio de paz también la declara como proyecto cultural. ¿Para qué? Para que a través de la cultura se hagan denuncias, que la gente se exprese acerca de la violencia política que se vivía. Esa escuela como proyecto cultural compromete ahí al magisterio a trabajar con la comunidad. Y allí hay una cosa muy interesante, compromete al magisterio a trabajar con la comunidad, ya el magisterio tiene el contacto no solo con el estudiante sino con la comunidad para desarrollar la cultura, las tradiciones, y eso va sirviendo como aliciente contra la violencia de alguna manera, cómo organizar, apaciguar, cómo tranquilizar, digamos los ánimos y las situaciones en los padres de familia, en los estudiantes y las comunidades. El deporte, por ejemplo, aparecen el hip hop, aparecen los bailes de los muchachos y el maestro. En el caso mío, promoví mucho el fútbol, cuando podía con el balón, jugaba fútbol y promovía mucho los campeonatos y eso sirvió mucho, porque se desarrolló la cultura en los muchachos. ¿Qué importancia tuvo? Que los maestros, a

través de los grupos de teatro, a través del arte, denunciaba la violencia, es un medio difusor de la violencia estatal, de los crímenes de estado, de los crímenes de los paramilitares, de las desapariciones y ahí el gestor principal fue el maestro, cuando el Movimiento Pedagógico declara la escuela como un proyecto cultural fue algo muy importante.

Resulta que había que tener cuidado a la hora de colocar la nota, eso va a ser muy importante para la evaluación, la evaluación no era una evaluación formativa, ni era consciente, ni correspondía a la realidad, o sea, los maestros lo pensaban dos veces para poner a perder a un muchacho, porque era un gravísimo problema si el niño perdía el año o perdía la materia y pertenecía a una banda. En ese tiempo yo creo lo hice, gente que perdió yo los puse a ganar. Era prácticamente una costumbre. Era muy pendejo el maestro que ponía a perder al muchacho porque su vida podía peligrar. Esa fue una de las causas de la muerte de muchos maestros, eso lo pagaban con la muerte, en eso hubo que ser muy cuidadoso, los muchachos con lo mínimo que hicieran con sus tareas con sus talleres, con eso ganaban la materia, había estudiantes que no iban a la escuela, se perdían dos o tres meses, a los tres meses volvía y quién le decía ¿váyase para su casa? Nadie. Además, tenerlo en la escuela, es garantía de que no está en la casa. Las directivas se cuidaban mucho de echar a esos muchachos para la casa, aunque los reglamentos decían que si comete esta falta los muchachos se van para la casa. No señor, eso no se podía cumplir porque ahí mediaba la vida y la vida era lo más importante. Nosotros lo que buscábamos era que los muchachos no se fueran para la calle porque iban a ser un sicario más. Buscábamos que ganara el año para que se amañara en la escuela y en el colegio, porque el muchacho que pierde el año no viene el año entrante, o sea, ya se aburre y no viene. Ahí sufrió mucho la calidad de la educación, pero lo más importante era que el muchacho ganara para que siguiera en el colegio y no se fuera para la calle. Ahora, no todos los muchachos eran sicarios, pero el que era bueno se podía convertir en malo, y eso era lo que tratábamos de evitar, que un muchacho que era bueno, que era sano, por perder una materia, por perder el año, se fuera a engrosar las filas de la violencia. Era una práctica que utilizábamos y hablábamos “Muchachos, en la medida de lo posible, no pongamos a perder a esos pela’os porque no solo le estamos haciendo un daño a él, sino que a nosotros se nos puede revertir en nuestras vidas o en las vidas de nuestros familiares, o también los estamos empujando a que se vayan a engrosar la fila de los violentos.”

Yo no tuve la experiencia de ser amenazado, nunca nunca, pero sí viví con compañeros que tuvieron la experiencia de la amenaza, muy triste porque además la misma secretaría de educación daba esa orientación, la orientación de “Muchachos, al que quiera su cinco pónganle su cinco. No se vayan a hacer matar.” Hubo profesores que se resistían porque ponían por encima la ética de su profesión y el honor y el respeto a su materia, “Mi materia no la va a ganar sino el que la estudie” ¿Me hago entender? Entonces era muy peligroso poner a perder a un muchacho de esos, era muy peligroso, era como jugarse la vida, entonces esa parte sí era muy tenaz. Yo no creo que tuviera mucha importancia poner a perder a un muchacho, además yo nunca he sido partidario de que los pelados pierdan. Muchachos deben ganar el año, porque los muchachos pasaban todo un año estudiando, o por lo menos yendo al colegio, los muchachos si no aprendieron lo que yo les enseñaba también aprendieron muchas otras cosas. Yo conozco pelados que han sido muy malos estudiantes cuando estaban en la primaria y en la secundaria, y han sido brillantes en la universidad. He tenido esa experiencia. Entonces si uno se pone, si los maestros se ponen a hacer perder el año a sus estudiantes y ponen en riesgo su vida, y de hecho sí murieron muchos profesores a mano de los estudiantes porque han perdido el año.

La escuela era como el refugio de los buenos y los malos, y ahí los mantuvimos para que no desertaran. A mí me parece que los maestros hicieron una gran tarea porque, digamos, hicimos acuerdos, con quien nosotros hablábamos llegábamos a acuerdos. – Entra en un monólogo del que apenas formo parte, apenas se dirige a mí con sus palabras, imagino que tiene delante a sus compañeros otra vez, deliberando qué hacer en medio de la incertidumbre, tomando decisiones que marcarían su actuar como maestro, su hacer – “muchachos entonces ¿qué vamos a hacer con esos pelaos que ni van a la escuela? Si está yendo a la escuela hay que ponerlos a ganar ¿Cómo así? ¿Cómo así que un muchacho que perdió, que tiene tantas fallas, cuarenta cincuenta fallas, gana el año? Usted verá pendejo si se va a hacer matar por un muchacho de esos. Si el muchacho vuelve haga lo posible, hágale una evaluación, llegue a un consenso con él, a un acuerdo para que el muchacho no pierda el año, porque lo más importante es que el muchacho no pierda el año, porque se va a ganar usted un problema porque lo primero que le dicen: usted profesor, gonorra, me hizo perder el año, entonces me las van a pagar. O si no hay que ponerlo a ganar el año para que el muchacho se quede ahí, se amañe y se quede en la escuela, es más importante eso, que el muchacho esté contento y no encuentre razones para irse...” – Termina cansado su monólogo,

posa sus manos sobre la mesa con un ruido estrepitoso y se silencia a sí mismo. Siento que se pregunta por su actuar, tal vez siente vergüenza por ello, tal vez solo es una pena que su actuar se viera limitado por la violencia, ¿qué más puede un maestro? ...Empieza de nuevo su monólogo, aún no termina. – “Te fuiste para la calle, y qué más hiciste”, que le cuenten a uno toda su experiencia callejera, “qué pasó, y por qué volviste, a no porque profe me aburrí en la calle, a bueno entonces quédate aquí, aquí te vamos a colaborar, y mirá que yo estudié, por eso pude llegar a ser docente, vos también podés llegar a ser docente.” Animar a los muchachos, esa fue una labor muy bonita que hicimos y ellos agradecieron. Yo me encontré muchachos de esa época en la universidad, “pro pro, por usted estoy aquí o sino yo no sé qué hubiera hecho, porque por usted profe.” En la Universidad de Antioquia, Hamilton, pasaron a la universidad, hicieron su bachillerato bien hecho y “pro, profe por usted estoy aquí” y me abrazaban en la universidad”, eso es un asunto muy interesante.

La consigna, o al menos una dirección desde el sindicalismo era: “no pongamos a perder a los pelados, porque los pelados van a engrosar las filas de las bandas. Si un muchacho no está estudiando, está en la banda.” Y eso era algo seguro. El que no estaba estudiando estaba en las bandas. Entonces, ciertos profesores demócratas teníamos la consigna de que los pelados no deberían perder el año y que el rendimiento académico, ese resonado rendimiento académico, capitalista, había que dejarlo atrás y plantear el problema de la evaluación cualitativa, de evaluar cualitativamente. “Bueno, si el muchacho es amistoso, el muchacho es amoroso, si el muchacho es buena persona, si lo saluda a uno, si conversa con uno, si nunca se le ve...ese pelado es buena persona, ¿para qué lo van a poner a perder?” Esa era nuestra consigna y nuestro pensamiento. Otros profesores tenían como consigna que vale más, digamos, el dominio del saber y del conocimiento que otras cosas, entonces ponemos a perder, y se enredaron con eso, se generaba mucho problema.

### **¿Quién enseña? El maestro: entre el fervor y la fe.**

El intentar atrapar estas historias de los maestros ha sido un intento vano, puesto que son mucho más de lo que dicen ser o dicen más de lo que podemos detallar acá. Sin embargo, si tuviera que realizar un proceso de clasificación de los maestros me decantaría por lo que ya he mencionado: las existencias de los maestros como una unicidad fragmentada. Quiere decir esto que apenas logramos captar una cara de todo el entramado que pudieron haber sido estos maestros, apenas un lado, una fotografía de un momento, y que estos maestros son muchas más cosas de las que dicen ser. La fotografía se caracteriza entonces por la misma historia, los maestros han sido y son aquello que otros maestros ya han sido, aunque a veces son otros muy distintos de sí mismos y de otros maestros.

Había mencionado en la problematización que los maestros son hijos de su tiempo y que me alejaba de una concepción de la historia de manera lineal puesto que, concebirla así, nos daría como resultado la mejor versión posible de maestros. Sin embargo, no es así. Los maestros del siglo XIX no son precursores de los maestros contemporáneos, ni estos últimos los serán de los venideros. Lo que sí podemos anunciar es que:

Cada época es el resultado de una imbricada red de fenómenos que rebasa la posibilidad de establecer relaciones lineales de causalidad. A su vez, tampoco es posible fijar un proceso lineal que nos hable de cómo se ha construido la identidad del maestro. Se trataría de la simplificación de un proceso complejo que no coincide con modelos ideales, sino con formas mestizas de ser, con subjetividades múltiples que interactúan con herencias del pasado y con invenciones del presente (Álvarez, 2016, p. 87-88).

Por ello, todo esto es un entramado, un poliedro que denota una extrema singularidad. Quiere decir esto que cada historia presentada acá es singular, y asimismo las historias que cuentan los maestros son singulares. Y sobre esto es necesario decir que

en torno al acontecimiento singular lo que hay no es una causa sino un ‘polígono’ o más bien, un ‘poliedro de inteligibilidad’ cuyo número de caras no está definido de ante

mano y que jamás puede ser considerado como totalmente acabado...Entre más se descompone el proceso desde dentro más podemos ver relaciones de inteligibilidad externa» (Garavito, s.f., p. 22).

No puedo evitar ver, entonces, el apostolado del maestro en estas tres historias, asimismo tampoco puedo evitar ver en ellos el maestro artesano y artista; todos a su vez, mostrándome sus diferentes caras, sus diferentes rostros y formas de maestro.

Al revisar la literatura referida a la historia del maestro en Colombia, específicamente los trabajos del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, me encontré con diferentes "...modos de concebir el oficio de maestro que encarnó en tres figuras históricas" (Álvarez, 2016, p. 94); serían entonces el maestro al modo clásico, el maestro al modo moderno y el maestro al modo contemporáneo (Saldarriaga, 2003), que el profesor Álvarez (2016) retoma para detallar tres tipos de "horizontes políticos y culturales": momento civilizatorio, momento nacionalista y el momento globalizado. Y, sin embargo, estas figuras, detalladas en ambos estudios, no reflejan del todo a estos maestros que yo me encontré y que me brindaron sus relatos.

Por el contrario, me encuentro de cara a la pedagogía racional y su reflexión sobre el maestro, como una clasificación tentativa para estos maestros que narran su praxis. Cabe aclarar que sus identidades mutan, se contradicen, coexisten al mismo tiempo, se difuminan, en fin, son "unicidades fragmentadas", son uno mismo y múltiples. En un párrafo, nos referimos a estos maestros que el jesuita Ruiz Amado menciona, y que retoma Jesús Casas Manrique en su trabajo de tesis de grado:

"[existen] tres clases de maestros [...] en orden a excitar el interés de los alumnos. Hay maestros geniales, maestros artesanos y maestros artistas. *Maestro genial* es el que posee naturalmente la intuición de los recursos didácticos, para quien es inútil toda pedagogía, porque lleva en sus venas una pedagogía superior, que le hace hallar espontáneamente y sin razonarlo, ni darse cuenta de ello, lo que la pedagogía no alcanza sino como resultado de trabajosos experimentos y raciocinios... *Artesano* es el que no va más allá de la aplicación de reglas pedagógicas; el cual comienza por ser dócil y termina

por degenerar en rutinario: Mientras no cambie la naturaleza de los hombres, estos maestros constituirán siempre el mayor número de las fuerzas docentes [...] por más que no formen la vanguardia de ellas. Los genios son rarísimos, los artesanos comunísimos [...] Y hay los *artistas*, que son aquellos que reciben el arte de enseñar, resultado de los estudios y experiencias anteriores, pero no los aplican ciega y rutinariamente sino con tacto pedagógico, esto es, con tino en la manera, imprescriptible e incapaz de reducirse a fórmulas, de aplicar los medios al sujeto en orden al fin, puestos los ojos en el ideal y encaminando su acción a conformar o a aproximar a su belleza el tosco barro que hallan en la realidad de sus alumnos" (Casas, 1926, p. 42 – 43 citado en Saldarriaga, 2003, pp. 270-271).

Así, Cariño, el Dirigente y el Viajero Pensador, son genios, artesanos y artistas, cuando se disponen a hablar con sus estudiantes dentro de las aulas, fuera de ellas, en la escuela y por fuera de ella, salvan vidas al quitar armas, requisar bolsos, llevar a los estudiantes a la policlínica, inventar y reinventar métodos y formas que tocan la poesía, la cultura, el deporte y la vida misma y cotidiana de sus estudiantes, pero también aplican solo lo que se les dice que tienen que hacer, no van más allá en muchas ocasiones, son rutinarios, estatólatras, toman a los pedagogos, los alejan porque sus teorías les son insuficientes ante tanta realidad desmedida y desmesurada. Y todo esto se da precisamente porque la profesión del maestro no se circunscribe a un recetario:

Particularmente en el contexto de la profesión docente es posible distinguir dos lógicas estructurales, a saber: la lógica de la profesión y la lógica de la organización. La lógica profesional resulta de las exigencias de poder tratar y arreglárselas con las incertitudes constitutivas de la labor docente (con las crisis), lo cual incluye la imposibilidad de no-actuar (en donde no hacer nada ya es una acción), así como la toma de conciencia con respecto a la ausencia de soluciones estandarizadas. De allí que el actuar profesional docente se caracterice entonces por su orientación hacia el caso (Juan, Pedro, la clase Y, el grupo Z) y ello exige vías de solución variadas y presupone una base o acervo de saber fundamentado científicamente (no solo rutinario, ni ingenieril, sino casuístico. De allí la importancia del trabajo reflexivo del docente) (Klaus, 2020, comunicación personal).

Lo que nos ha permitido estas historias de maestros y su historiografía es mirarnos en un espejo y darnos cuenta de aquello que han sido los maestros:

«Paralizados por con sus propias imágenes, por el reflejo corpóreo de su ser, por la integridad de sus cuerpos. Giraron lentamente, como para cerciorarse de que ésta no era una ilusión más» (Fuentes, 1985:72-73). El comandante de los guerrilleros comprendió que nunca habían tenido oportunidad de mirarse en un espejo, y por primera vez se identificaban con sus propios cuerpos (Zuluaga y Echeverri, 2003, p. 74).

¿Quiénes son pues estos maestros? Bosquejos de humanidad, reflejos de ella, pero también estatólatras, resistencias, pasiones alegres y tristes, dramas, desobediencias, obediencias ciegas, ovillos, madejas:

Cada maestro graba en su cuerpo ese espacio que oscila entre ser y no-ser que aparece en los dispositivos, y es en este aparecimiento donde se produce la conjunción entre la historia de la pedagogía, la pedagogía y el relato. En ese dispositivo, se juega el maestro múltiples sujetamientos; entre otros, los que describen los historiadores, los que el maestro hace visible en su memoria, los que adquiere en sus viajes y los que se develan en la práctica del oficio en el aula. En estos dispositivos la separación entre pedagogía e historia de la pedagogía se relativiza puesto que la historia se hace vivencia lucha política por el saber-poder. Entre la historia de los maestros y la historia de los historiadores emerge una tensión, la complementación o la indiferencia (Echeverri, 2019, p. 28).

Asisto entonces a estos últimos tres fenómenos entre la historia de los maestros y la historia de los historiadores. Se tensiona en el sentido en que se reactiva la dualidad teoría/práctica “[...] usada de un modo que ha servido para condenar al maestro a no ser más que un “aplicador” – Casi siempre deficitario-, de las teorías –casi nunca erróneas-, que los “...creadores”-intelectuales y pedagogos- van refinando sin cesar” (Saldarriaga, 2003, p. 17). Se complementan en el sentido de que estas historias de maestros muestran una realidad de la pedagogía que no puede ser dicha por la teoría en sí misma: “[...] es riesgoso decir en el lenguaje de los conceptos, herramienta de la epistemología, las genealogías y la arqueología, lo que dicen o muestran los relatos” (Echeverri,

2019, p. 23). Y la indiferencia se da en tanto que se aleja la historia del maestro y la historia de los historiadores de la educación y la pedagogía<sup>52</sup>, ya que, con estos últimos, se propone la historia como sostén de la modernidad que justifica teleológicamente su mismo proceder, donde su continuidad, su unidad y su intencionalidad se proponen como establecimiento de bloques evolutivos de la civilización, teniendo el último como el más avanzado, deseado y por tanto el más loable.

Para cerrar este apartado (que ya me cierra) quisiera terminar con la siguiente exposición acerca de un maestro de la colonia:

Queremos invitarle a leer la historia de un maestro público, que aún a pesar de su estrechez económica o mejor, de sus *urgencias lloradas* como gustaba catalogar aquel sus necesidades, se lanzó a una aventura intelectual, que tuvo fruto un día hace algo más de doscientos años, con la publicación de una cartilla, no para escribir o leer, ni para recitar el evangelio, sino para aprender a contar, empresa descabellada para su época, más aún si tenemos en cuenta las condiciones económicas en que vivía. *Quizás ningún personaje como este maestro criollo pueda mostrar de una forma tan clara los avatares, desdichas, esperanzas y persistencia de aquellos sujetos, que aún hoy persisten en asumir la dirección intelectual y moral de una junta de niños y jóvenes [...]* Quizás don Agustín sea el símbolo del maestro público en nuestro país: no sólo por ser uno de los pioneros del ejercicio de la enseñanza, no sólo por ser quizá el maestro mejor remunerado y más importante del país (por el hecho de haber ejercido durante muchos años como único maestro en la capital del

---

<sup>52</sup> Cabe mencionar acá el esfuerzo del profesor Jesús Alberto Echeverri (2015) por estructurar una forma de lectura de la historia de la pedagogía a través de su concepto de desplazamientos. Allí se encontrará todo un bosquejo de los desplazamientos de la pedagogía y, en específico esta concepción de aparato: “Ahora, estos desplazamientos no se entienden como un simple cambio de lugar o de estado, ni mucho menos como el paso del ser al no ser; los desplazamientos son una fuerza que marca la periodización de las condiciones de posibilidad, las cuales se activan a partir de una coyuntura<sup>12</sup> teórico-práctica que, en el trasegar de la pedagogía entre 1970 y 2010, está ligada a la irrupción de movimientos por el saber-poder, como lo fue el Movimiento Pedagógico Nacional (década de 1980) y la presencia de intelectuales e investigadores en las luchas magisteriales. En otras palabras, los desplazamientos fijan una fecha que no es más que un indicador de la emergencia de un concepto, de un taller, de una problematización y de unos conceptos articuladores donde se cruzan el saber y el poder, como es el caso del Movimiento Pedagógico Nacional, la Expedición Pedagógica Nacional, las múltiples empresas autónomas de experimentación pedagógica y didáctica que fundan los maestros, antes y después del Movimiento Pedagógico y la reforma de las escuelas normales del departamento de Antioquia a finales de la década de 1990 y principios de la de 2000 (pp. 154-155).

virreinato), sino por haber sido el primero en escribir y publicar - en las condiciones en que le tocó vivir- un texto pedagógico, así haya sido una lacónica cartilla. (Martínez, et al., 1999, pp. 10-14).

Quizás estos tres personajes maestros no fueron los pioneros en escribir y publicar una lacónica cartilla, un método, ni se hayan aventurado a un viaje intelectual de escribir todo lo que les pasó bajo una perspectiva pedagógica. Sin embargo, fueron y son el sostén del mundo de los “muchachos” o “pela’os”, a pesar de las condiciones, de la violencia, de las muertes. Fueron y seguirán siendo muestra de que, a pesar de avatares y desdichas, conservaron esperanzas y la persistencia para asumir aún hoy la dirección intelectual y moral de una junta de niños y jóvenes.

## **¿A quién enseñamos? A “Los muchachos”: El receptáculo de todas nuestras miserias.**

¡Flaquito, acordate hijueputa que el Apocalipsur sigue estando es aquí!

(Mejía, 2005, 8:48)

Yo pregunto sobre su tumba cavada en la montaña: ¿no habrá manera de que Colombia,  
en vez de matar a sus hijos, los haga dignos de vivir?

(Arango, 2016, p. 73).

### ***De la calle a la escuela... ¿A quién enseñamos?***

Quisiera comenzar este apartado, realizando una pequeña y breve disertación acerca de la aproximación a los jóvenes que llegaron a las escuelas de los maestros.

Responder a la pregunta ¿A quién enseñamos? Constituyó un paso ineludible en el camino de esta investigación, ya que en la estructuración de la praxis pedagógica se encuentra como un aspecto básico para pensar pedagógicamente: “...un “a quién” (alumno, discípulo, aprendiz, educando, tabula rasa, sujeto receptivo, sujeto activo) o instancia a la que se educa...” (Runge, 2008, s.p.). Es por ello que, analizando la información provista por los maestros en las charlas, identifiqué una serie de elementos que permitían dar respuesta a esta pregunta: niños y jóvenes que se veían cercados por una violencia sistémica representada por la pobreza, las drogas, el narcotráfico, las bandas, los combos, etc.

En este camino, autores clásicos como Ariès (1986) y Demause (1982), tratan la condición de infancia como una construcción histórica, dada por el tránsito de diferentes estados: infanticidio, abandono, ambivalencia, intrusión, socialización y ayuda, que se reflejan en las relaciones paternofiliales, permeadas, regularmente, por principios psicológicos como la proyección, inversión, ambivalencia y empatía. En este sentido, el devenir de la infancia se encuentra mediada por una identificación, una institucionalización, una representación social y por significantes,

normalmente dados en proyección de un estado de vulnerabilidad y por tanto de empatía para con ellos.

Por otro lado, en cuanto a la conceptualización de juventud, se entiende como parte de una construcción socio-histórica, la cual "...alude a una condición social con cualidades específicas que se manifiestan, de diferentes maneras, según la época histórica y la sociedad específicamente analizada en cada época" (Viilla, 2011, p. 149). Dicho grupo social ha sido protagonista en la generación de elementos culturales y contra-culturales, en los cuales se presentan puntos de cohesión social, de autoprotección y de convergencia y fisuras, que conllevan a la construcción de identidades en el marco de las características socio-culturales y políticas. Esto conlleva a una dificultad en la elaboración conceptual y de categorías teóricas que busquen definir una "juventud" como única y uniforme.

Por cuestiones de conceptualización, que requerirían todo un estudio sobre la infancia y la juventud como sujetos de la práctica pedagógica, que superan los límites de esta investigación, decido realizar un camino de conceptualización, o mejor de percepción, de la juventud en la Medellín de los años 80's y 90's de la mano de los maestros, de la literatura, del cine y de la música, donde se identifica a niños y jóvenes como "muchachos" sicarios, milicianos, pertenecientes a las bandas, los combos, los corillos, potenciales sicarios, sobrevivientes, muchachos que no recibían en otros colegios, cercados por la incidencia de Pablo Escobar, pertenecientes a las oficinas, metidos en el narcotráfico, delincuentes, ladrones, violentos, consumidores, pillos, jefes de bandas, muchachos que morían, ausentes del colegio, rebeldes, pero que también eran amorosos, afectuosos, cuidadores, quienes proveían para sus casas, y sobre todo el resultado de lo que la ciudad era, cercados y llevados a ser "el receptáculo de toda nuestra miseria".

Creo que este es el reflejo que se logra percibir en películas como *Rodrigo D no futuro* (1990), y *Apocalipsur* (2007). Es por ello que opto por la literatura y la antropología fílmica como el lente que me permite acercarme a la crudeza de la niñez y la juventud de nuestra ciudad. Elijo la literatura porque:

“[...] ¿qué otra cosa es la literatura más que un lenguaje determinado del que sabemos a las claras que no dice lo que dice, puesto que, si la literatura quisiera decir lo que dice, se limitaría a decir: “La marquesa salió a las cinco”? Bien sabemos que no dice eso; por tanto, sabemos que es un lenguaje secundario, replegado sobre sí mismo, que quiere decir otra cosa y no lo que dice” (Foucault, 2013, p. 44-45).

Por tanto, la literatura me permite atravesar la experiencia misma de los maestros y no dejarme impune; la literatura dice más de lo que alcanzamos a comprender.

Por otro lado, la antropología fílmica de Manuel Delgado (1999), me permite comprender que el cine muestra la acción humana como el principal lenguaje, un sistema de símbolos, y por ello translingüístico en su momento natural y biológico, es decir que el cine construye una realidad, y por tal al analizar las películas se puede comprender un análisis de aquella vida que representa y de aquella vida donde se produce esa representación de la realidad, es decir: “El cine no dice nada en particular, sino que habla sin parar de las condiciones mismas de cualquier decir. No representa, sino que es” (p. 78). Esto es la antropología fílmica: La relación entre el aquí y el allí, en donde el aquí está formado por los materiales con los cuales se realiza el film y el allí, constituido por las implicaciones del espectador en las imágenes que se le muestran. Las posiciones de una antropología basada en las imágenes y en la invención de la cámara como forma de observación de aspectos materiales. Una antropología que imita la mirada cinematográfica para captar, registrar y ordenar el material etnográfico. Una antropología fílmica que trata de captar lo que escapa al ojo, capta algo más o algo menos para ser analizado después, cosas que pasan a veces y que no volverán a pasar.

Una vez hecha la aclaración y sin más dilaciones...Recuerdo que, por allá en el 2011 más o menos, me reuní con mis amigos a ver una película: Apocalipsur. Se trataba de la historia de unos amigos que se unen por las tragedias personales, por las historias entrelazadas del amor y la amistad en una Medellín de finales de los años 80's y principios de los 90.'s ¡Alegría alegría! Era una de las expresiones que se utilizaba en la película para caer en un simulacro de una vida que era opacada por la realidad de la violencia y el narcotráfico. De alguna manera, mis amigos y yo, intentábamos sobrevivir en medio de otra ola de violencia en la ciudad de Medellín, y gracias a la

película sentíamos que la vida era eso, un simulacro donde gritábamos “Alegría alegría” para opacar un poco las esperanzas rotas de salir del “hueco”, como llamábamos a nuestros respectivos barrios. ¿Quiénes son los jóvenes de una “Medellín asesina, Medellín de corazón de oro y de pan amargo?” (Arango, 2016, p. 160) ¿Quiénes eran los jóvenes, los estudiantes de una Medellín de la violencia de los años 80’s y 90’s? Esa fue una de las preguntas que incitó el proyecto de investigación, pero que, además, tenemos que responder todos los maestros alguna vez: ¿A quién enseñamos? ¿Quiénes eran los niños y los jóvenes a quienes los maestros enseñaban?

Apocalipsur realiza un retrato de lo que vivían los jóvenes, víctimas y victimarios de la violencia, idos por las drogas, sin un futuro más que el mismo día en que se lograba vivir, metidos, directa o indirectamente, en pleitos. Entonces pienso que las calles fueron los lugares donde se podía conjugar ensueños, estar con los amigos, vivir en el anonimato de la ciudad, calles que no olvidan, que guardan aquellos recuerdos de impresiones sinceras. Saben de los amantes y de los esquineros. Sus faros son como balsas que permiten el trasegar de una humanidad que, como olas, va saltando de luz en luz, de visibilidad en visibilidad. Así, los amantes dejan huellas de sus besos en taumátropo y se van a otra oscuridad, apenas develados por una luz que les toca a medias. Su nido es la calle, su confidente son los recovecos de esta, sus lugares morteros son los extramuros donde unas manos se deslizan por debajo de la ropa, acarician restos de deseo, pieles sedientas y sexos impacientes.

La calle no olvida, lleva capa de amores desgastados, de amores reticentes, de aquellos que emergen en el ocaso y tienen la duración de la media cuadra que los ha acompañado y alcahueta les confiere la inmortalidad de una noche. La calle imprime momentos y los deja en ascuas hasta que una tira de imágenes de otros amantes se superpone. Compone así la calle su historia de miles de amantes, de faros de tragaluz, capturando unos aquí otros allá en otrora, unos se toman de la mano, otros bregando porque las ropas no les estorben, acá desnudándose a besos, allá asistiendo a la epifanía de las miradas.

Pero en la calle también otros gritan “18 naranjas por 20 pesos” (Gaviria, 2019: 4:47) y entonces la policía aparece en sus motos, requisando, imponiendo un nuevo ritmo en el barrio.

Muchos corren, ahora, delante de “Laura<sup>53</sup>” (Alcolirykoz, 2017), van en su mundo de la calle, la frontera del infinito. En otro lado de la ciudad los pillos gritan “¡Andrea Andrea!” y esconden la marihuana y el bazuco, se diseminan por la cuadra, esperando a que Andrea se marche. “Laura no está, Laura se fue”, pues “Laura falló su intento, la esquina y su lenguaje más rápidos que el viento.” (Alcolirykoz, 2017). Uno sabe que, de alguna manera, “Las autoridades vienen, gritan un rato, pero nosotros como quien no oye ni ve. Todo lo hemos sufrido, soportado” (Alexiévich, 2015, p. 87).

La calle, las cuadras, los muros saltados, los extramuros que tanto nos advertían las abuelitas. La calle es nuestra testigo. La calle, aquel amorfo paraíso que se anunciaba antes de pedir la bendición, fue el único e importante mundo que muchos, los pelaos, los pillos, tenían para vivir y crecer. Las calles fueron la verdad de su patria (Mesa, 2015), el paraíso prometido de ser alguien, lugar donde discurren las motos. Las calles de Medellín no dejan impune a quienes pasan por allí... “Ni siquiera hay un rinconcito en su monstruoso corazón de máquina para que florezca la flor bella, la flor inútil de la Poesía” (Arango, 2016, p. 162). La calle, la cuadra, los niños y los jóvenes, eran uno y todos.

La calle era el lugar donde se daba el cambio de aspiraciones y perspectivas (Mesa, 2015), del juego al juego cementerio, la calle y el juego, jugar a un juego en donde hay acciones absurdas frente a la vida, casi que una catábasis para poder vivir, se trata de acabar con la vida para poder vivir. Los muchachos, los jóvenes crecimos en las calles, lugares del descenso, del coqueteo con la muerte, consagración de la vida.

El destino de la vida, las aspiraciones mismas se jugaban en las calles. Ayudar a la cucha y tener prestigio y respeto, en medio de la selva de asfalto eran el pan de cada día: “Hasta hacía poco la mayor aspiración era crecer rápido para conseguir un trabajo que permitiera ayudar a la familia...cuando llega el hampa al barrio ese auxilio se podía conseguir sin ser mayor de edad y aparentemente sin tanto esfuerzo” (Mesa, 2015, p. 16-17). La calle se salta la escuela, con ella se pueden saltar todas las etapas sociales que conducen al trabajo: estudiar, como mínimo, conseguir una carrera así sea de obrero, y poder aportar a la casa, “que la cucha no viva mal.”

---

<sup>53</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=7YQ7hbs0tHU>

Estos jóvenes, eran muchachos que daban la vida por su mamá, que la buscaban en las profesoras, que las tenían en la casa. Guiados quizá por el cuarto mandamiento: Honrarás a tu padre y a tu madre, hacían sus fechorías, sin embargo, mamá solo hay una y papá es cualquier hijueputa:

Es insólito cómo entre los bandidos se toleran cosas imposibles como latrocinios, asesinatos, violaciones y hasta traiciones, pero cualquier ofensa, por exigua que sea, contra la madre es el mayor agravio imaginable, es complicada esa suerte de moral criminal en la que se convive con naturalidad con toda guisa de transgresiones, pero se es absolutamente susceptible con todo lo tocante a la madre, sin importar qué tipo de madre sea esta, ella encarna lo único puro que tienen estos seres, lo verdaderamente inmaculado en medio del remolino de maldad que los rodea, ella es el motivo primero para acometer esta vida, la presencia en sus juramentos, el amor franco y sin vueltas, la excelsa hospitalidad en un mundo adverso, la caricia fraterna al final de la jornada, la comida así sea poca y mala, pero siempre dispuesta, la cariñosa y alcahueta riña cada vez que se sale a la calle... (Mesa, 2015, p. 377).

Como diría “Cariño”, los muchachos crecieron en el mundo provinciano del barrio, de la calle. Y crecer allí, en el barrio, en una ciudad absorbida por múltiples crisis, ganar prestigio y respeto solo podía hacerse mediante el crimen.

Para quienes nacimos en un barrio popular de una ciudad como esta, el respeto es más necesario para sobrevivir que el aire, sin él no se es nada o, mejor, no se es nadie y un don nadie en una jungla de concreto, como son las cuerdas de estos barrios, no sobrevive, y si lo hace la pasa muy mal, es la eterna víctima” (Mesa, 2015, p. 17).

“Rodrigo D no futuro” y el “Alegría Alegría” del Apocalipsur, fueron la muestra de que los muchachos vivían el día a día en medio de la geografía de la ciudad. Rodrigo D contrasta una ciudad bifurcada y estratificada geográficamente; los de arriba, los del morro, los que están cerca al cielo son los marginados; los de abajo, los de la planicie son los acomodados. Los de arriba solo

bajan para ser asesinados; bajan para ser parias, los de abajo les temen porque bajan a hacer de las suyas, a conseguir “traídos”. Por otro lado, Apocalipsur refleja una ciudad plana, de clase media-alta, afectada por la violencia constante, el control, la vigilancia. Muestra espacios cerrados, como expresión de la privación de la libertad; y abiertos, que inducen a los personajes a la libertad, al ensimismamiento, a la reflexión.

Los jóvenes producen una contracultura, manifiestan su odio, su rencor por la sociedad a través del Punk, de las drogas, escapan a la realidad, la viven, amenazan, atacan, roban, se compran motos para “montar a la más chimba del barrio” (Alcolirykoz, 2021, 0:56)<sup>54</sup>. Los de arriba viven de acuerdo a sus posibilidades y por eso siguen siendo gérmenes para los de abajo, son y serán marginados sociales, son y serán individualistas, su pecho es el que protegen. Los de abajo, acomodados sobreviven en medio de la violencia, gracias a más violencia, a la justicia propia, sobreviven a los amigos porque, aunque se marchen, el Apocalipsur sigue. Ambos representan la ciudad de asfalto: la calle como una selva de cemento<sup>55</sup>:

Algunos pensarán que son aspiraciones vacuas y cosas de adolescentes, pero cuando uno nace, crece y se reproduce viendo a sus similares morir todos jóvenes, sus expectativas de vida no superan los veinte años, y es entonces cuando la única vida posible y vivible es la adolescencia, ahí es donde se tiene que ser alguien, no hay tiempo de espera, no hay mañana ni tiempo de más para pensar en proyecciones de futuros holgados, que son casi imposibles de alcanzar, no hay visiones de porvenires promisorios ni paciencia para recompensas monetarias y espirituales (Mesa, 2015, p. 17).

¿Dónde se puede vivir? En la calle, en el barrio. Los muchachos de los que me hablan los maestros eran hijos de las calles: asfalto, cemento, selva donde

---

<sup>54</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=bw3DzkgXU1k>

<sup>55</sup> Acá hago referencia a la tan famosa salsa de Héctor Lavoe, “Juanito Alimaña”, perteneciente al álbum “Vigilante” lanzado en el año de 1983, y que refleja con precisión la personificación de los jóvenes, pero sobre todo de la ciudad como una selva en la que hay que sobrevivir, donde se imprime la ley de supervivencia: La calle es una selva de cemento

Y de fieras salvajes, cómo no  
Ya no hay quien salga loco de contento  
Donde quiera te espera lo peor  
Donde quiera te espera lo peor...

[...] se pasa la mayor parte de tiempo en la infancia, a falta de guarderías y jardines infantiles de hoy, la calle suplía con ardor la sed de aprendizaje y aventura propia de la edad, es en ella donde uno descubre las cosas esenciales para la existencia, la amistad a toda prueba, el amor correspondido, el desamor doloroso y sobre todo la viveza y la malicia para enfrentar la ruda cotidianidad, es ahí donde se crean los códigos que se han de seguir el resto de los días y donde se le endurece el cuero para resistir los embates de la suerte y combatir o crear el propio destino (Mesa, 2015, p. 113).

Muchachos malos por las circunstancias, que optaban por jugarse un papel en la historia. ¿De qué sirve vivir tantos años sin ser recordado? Hay que hacerse a una carrera en el hampa en medio de una ciudad donde tanto se muere. Se empieza por carrito, aquel que hace los mandados y hurtos menores; luego se es mesero, donde se tiene el privilegio de servir el guaro a los jefes o, en su defecto, delinear las rayas de perico; luego se pasa por el rito de transición<sup>56</sup>: matar a alguien,

---

<sup>56</sup> Los más grandes son los que ya habían hecho carrera, puesto que para ser matón hay que hacer carrera, todo con el fin de llegar al ritual de transición, el “bautizo de sangre”: Su primer contacto con el asesinato lo tuvo a los trece años, cuando uno de sus benefactores, para probar la valía del muchacho, lo sonsacó para que matara a alguien en un alocado juego de muerte y ebriedad que consistía en escoger una víctima al azar y decretar su exterminio en un santiamén: estos inmolados solían ser gente foránea o ladrones inexpertos que venían de otras partes a tentar al destino por estos parajes y lo que encontraban era su terminación, o simplemente desechables, como desde siempre se ha conocido a las personas con un origen difuso que pasean sus días recogiendo cartones o revolcando en los basureros algo de valor que puedan transformar en unos pesos para ir tirando. Uno de estos personajes fue el primero en la larga lista de muertos que cargaría Kokorico durante su paso por esta tierra ensangrentada y violenta (...) Armando, ya entrado en guaros, llamó a Kokorico y le dijo para que todos oyeran: Este mariquita ya está grandecito, pero le falta es probar finura, a lo que Kokorico le respondió: Cómo así, Armando, ¿no les estoy sirviendo pues a lo bien?, a lo que el otro entre las carcajadas de la traba le dijo: No, miijo, digo, probar finura de verdad, es decir matar a alguna gonorra, Kokorico no se cabreó y le respondió pausadamente: Pues porque ustedes no han querido, a lo bien, y en esas y para su mal asomó por la esquina contraria un recolector de basura al que había cogido la noche y empezó a rebujar las bolsas que había allí. Armando clavó los ojos en él y dirigiéndose a Vidal, otro de los muchachos que participaban de la naciente batahola, le dijo: Vidalito, traeme la pistola que dejé en la caletica del baúl, que vamos a poner al niño a despegar aguja, y Vidal fue prontamente por la pistola, una 9 milímetros negra, y se la entregó, y Armando le dijo al asesino en ciernes: Vea, mi niño, pegue pues a esa gonorra de desechable, para que ahí sí sea un varón en toda regla y azare a todo el mundo, para que ahí sí le tengan respeto, y Kokorico no se amedrentó con el envite, le recibió el arma, la montó como si ya supiera de su funcionamiento con anterioridad, con un saber ancestral, y observó al hombre en la otra esquina, que no presintió y ni siquiera imaginó que en ese cuerpito que cruzaba a paso firme la calle venía su muerte, y Kokorico se le acercó con curiosidad y sin mediar palabra le pegó dos tiros, uno en el pecho y otro en la cara, el hombre se dobló y cayó al piso donde el niño lo acabó de rematar descargando las nueve balas restantes del proveedor, después dio media vuelta y con una superficial sonrisa en el rostro se dirigió a donde estaban los muchachos festejando y brindando entre bullas por el ingreso del neófito a su mundo de matones, todos lo abrazaban, se oían los gritos: Qué buena, niño, este sí es un putas, parcero, así sí, y le servían un guaro doble para que festejara con ellos su bautizo de sangre que lo hacía parte del clan, mientras en la otra acera se iba formando de a poco un corrillo de noveleros y mirones alrededor del muerto (Mesa, 2015, pp. 26-28).

acción que abría el mundo del sicario, del matón; posteriormente se era el guardaespaldas, el hombre de confianza o la mano derecha del jefe; por último se era jefe; eso si se contaba con el ímpetu necesario, las influencias y los servicios de años, y siempre y cuando la suerte permitiera vivir tantos años. Es, en fin, la necesidad de abrirse paso con un rol, un papel importante que jugar, hazañas que realizar:

Es la añoranza de un papel. Hasta entonces era una persona sin texto, un figurante. Un ser que no tenía un guión, que solo servía de telón de fondo. Y he aquí que de pronto se convierte en el personaje principal. La añoranza de un sentido. ¿Qué es nuestra propaganda? ¿Nuestra ideología? Le proponen a uno morir para dar un sentido a su vida. Lo encumbran. ¡Le dan un papel! Un gran valor a su muerte, porque tras la muerte llega la eternidad (Alexiévich, 2019, p. 243-244).

Este fenómeno, acompañado de una crisis económica presentada en el país, golpeó a la ciudadanía y, sobre todo a los jóvenes, que no veían un futuro posible para ellos. Ante la reacción de la ciudadanía por medio de protestas sociales, el Estado responde con represiones agresivas. El Estado, deslegitimó a las diferentes movilizaciones y organizaciones gremiales que provenían de las corrientes de izquierda que circulaban en el contexto internacional, tachándolas de comunistas. No hay que olvidar que para nuestro país el término comunismo no es otra cosa sino robar y destruir el capital (González, 2015):

Los efectos sobre el empleo fueron drásticos: en 1984 la tasa de desempleo de Medellín (16,25 %) era muy superior a la de Bogotá (11,39 %), Cali (12,73 %), y al promedio de las siete áreas metropolitanas del país (11,12 %). La protesta social también aumentó en el país, en especial entre los trabajadores: las huelgas se hicieron más frecuentes y masivas que en la década anterior (Archila, 2003, página 202); la participación estudiantil, barrial y del activismo político de izquierda fue notoria, sobre todo en los paros nacionales convocados en 1981, 1985 y 1988, lo que produjo la respuesta represiva de la fuerza pública, en medio de una sobrevaloración del peligro comunista (CNMH, 2017, pp. 69-70).

¿De qué servía hacer una carrera común y corriente si nada aseguraba poder tener un sustento? ¿Para qué gastarse los años de vida yendo a la escuela y luego tener un trabajo que apenas daba para ir tirando? El futuro, que era el hoy, estaba en otro lado, la plata estaba hecha, solo había que buscarla rápido. La solución, entonces, a la crisis económica, estuvo liderada por los grupos delincuenciales pertenecientes al narcotráfico, ya que implantaban la cultura del dinero fácil frente a la ausencia del Estado. Dieron respuesta ante esta situación que convertía a la ciudad de Medellín en el primer corredor urbano con la tasa de desempleo más alta para la década. Esta ausencia estatal permitió la llegada de discursos emergentes que tenían una solución inmediata frente a esta crisis económica:

Salazar Alonso y Jaramillo Ana (1999), argumentan que ante esta situación (el creciente desempleo en Medellín –crisis económicas tradicionales–), los más beneficiados que las industrias y financistas fueron los narcotraficantes, quienes ya para comienzos de los años 80's habían logrado ‘coronar’ exitosamente importantes negocios, contando con el apoyo de sectores de clase alta, media y popular que vieron en ellos una alternativa de enriquecimiento rápido y cuantioso generando en dichas poblaciones una “cultura” del “dinero fácil” impulsada por la economía subterránea propia del narcotráfico, que buscó controlar expendios y corredores de circulación de droga pero que a su vez, se convirtió en fuente de financiación de guerrilla y paramilitares (Rodríguez, et al., 2010, p. 40).

Siendo, de esta manera la juventud, quien se viera afectada por la violencia y el desempleo debido a que la crisis económica afectó la retención escolar, en donde “...la inactividad ciudadana de jóvenes hombres era la más alta entre las principales ciudades del país” (CNMH, 2017, p. 70), el Estado se ve incapaz de hacer frente a las múltiples crisis a las cuales se veía abocada la ciudadanía para la década de los ochenta. En este sentido, la violencia, la crisis económica y la incapacidad de retención escolar convirtieron a la juventud medellinense en el sector con mayor vulnerabilidad frente a la violencia emergente de la ciudad:

No es de extrañar, por tanto, que la inmensa mayoría de las víctimas de homicidio entre 1979 y 1984 fueran jóvenes de entre 20 y 24 años de edad, con tasas para su grupo etario que triplicaban o más los indicadores nacionales (CNMH, 2017, p. 70).

Lo económico copta todo el entramado social, a unas necesidades les hace frente el narcotráfico

El peso de las crisis económicas recayó principalmente en el segmento juvenil de la población, el cual sufrió los rigores del desempleo y la desescolarización con más intensidad que en los otros centros urbanos del país. Esto llevó a que jóvenes excluidos del mercado laboral y de la oferta educativa buscaran vincularse a actividades ilegales y sirvieran para satisfacer la demanda de guerreros de distintos bandos. Fue así como esta población terminó constituyendo el grueso de las víctimas directas de los múltiples conflictos de la ciudad (CNMH, 2017, p. 37).

Así se jugaba la vida, en el azar, en el futuro que representaba poder ser del combo, medio por excelencia para tener dinero; jóvenes conducidos, llevados a hacer sus fechorías como Juanito Alimaña:

[...] solo éramos malos porque las circunstancias especiales del entorno nos llevaron a serlo, o simplemente no éramos malvados, solo que ejecutábamos acciones y actos de terrible malevolencia, pero con el único ánimo de ser aceptados dentro del combo, de ser alguien en el difícil y hostil ecosistema del asfalto barrial (Mesa, 2015, p. 21).

El hampa se componía pues de un ejército de adolescente puesto que, además de ser una de las víctimas de las crisis económicas, de la idea de no futuro y del afán de lucro, su edad representaba un “factor productivo” (Fraginals, 1999). Parece ser que una estrategia era apelar a la juventud por un motivo de “aculturación”<sup>57</sup> si lo leemos en clave de Fraginals, ya que era más fácil su conducción, el deslumbramiento por el dinero y el poder:

---

<sup>57</sup> En este caso, lo humano se ve amenazado por lo económico, por sobrevivir, por tener mejores condiciones económicas. Los papás no tienen los medios ni económicos ni formativos para hacer frente a esta ciudad que reclamaba para sí a los jóvenes. Es en este sentido, en que veo un símil con Manuel Moreno Fraginals y su trabajo acerca de los aportes culturales y deculturación en el proceso de colonización y esclavitud de la población africana traída a América. La juventud juega un factor clave, ya que la aculturación es más fácil en los niños porque así podían trabajar más fácilmente: “El límite 15-20 años era el más lógico desde el punto de vista económico. Traerlos más jóvenes implicaba tener un “activo” (en el sentido contable), de baja productividad y, sin embargo, corriendo los mismos riesgos de muerte de los altamente productivos. Traerlos más viejos significaba mayores dificultades de adaptación al trabajo, más escabrosa la deculturación, menor esperanza de vida, inferior productividad y superior amortización del capital.” (Moreno, 1999, p. 17).

Es que la primera vez que lo acompañé lo hizo de una. Estaba muy emocionado. Tanto que me compró el balón más chimba del fútbol colombiano: el plateado. Además me contó un montón de detalles, me involucró en su vida. O más bien en la muerte, porque de ella vive mi hermano. Por primera vez me hizo sentir importante para él. Él, que siempre había sido tan misterioso con su nuevo trabajo, me dijo que nunca los había tumbado de un solo pepazo, que ni encomendándose a la virgen del Carmen. Así no más, valorizando la bala. Así, aunque suene gracioso: precio de la bala: una vida. Una cualquiera, pero a cambio de dos palos. Plata que nunca hubiera visto, así juntica, si trabajara todavía en ese supermercado. Trabajaba apenas por las propinas. Cuáles propinas, si son puras limosnas, decía él. Y mi mamá le decía que no despreciara el trabajo, que el trabajo es sagrado (Agudelo, 2013, pp. 21-22).

Otra de las estrategias era que los jóvenes

en su mayoría que cumplían funciones de limpieza y exterminio en todos los estadios de la sociedad medellinense guarecidos por unas leyes laxas, eran los más óptimos para cumplir con encargos de este tipo dado que por su minoría de edad, en caso de ser atrapados en sus fechorías u homicidios, las penas que recibían eran de máximo noventa días en una correccional, de la cual egresaban más malandros y delincuentes a seguir cometiendo crímenes a diestra y siniestra, cuando no eran que sus mismos jefes los eliminaban al cumplir la mayoría de edad para cubrir sus rastros, por lo que el que sobrevivía después de conseguir cédula era porque de verdad les parecía valioso y se había ganado un puesto entre los duros (Mesa, 2015, pp. 29-30).

Eran muchachos, eran muchachos de las laderas, jóvenes que asistían al centro de la ciudad a estudiar, jóvenes que estaban cercados, de alguna manera, por toda la incidencia del narcotráfico. Jóvenes que, ante la inclemencia de la selva de cemento, ante un futuro que no se podía asegurar, jóvenes que necesitaban de manera inmediata la comida, el pan para llevar a la casa, se vieron llevados y deslumbrados por las riquezas que traía el narcotráfico:

...solo hay un presente y es ahí en ese tiempo cuando es importante ser alguien, y para serlo es necesario pertenecer al combo y no solo pertenecer, sino ganarse un puesto de rango demostrando todos los días la valía sin pensar en un mañana, es una vida joven de jóvenes, en la que llegar a viejo no es una realidad ni un proyecto, ni tan siquiera un sueño, llegar a viejo bajo estos códigos es una deshonra, por lo tanto los muchachos que crecimos en este barrio veíamos en los bandidos mayores el pináculo de realización de nuestra existencia, la máxima pretensión y el diseño de vida para emular, la esquina y el crimen nos mostraban la manera como se salía de pobre y como se llegaba a ser alguien (Mesa, 2015, pp. 16-17).

Estos eran los muchachos que, según lo expresado por los maestros, llegaban a las escuelas, si bien no todos hacían parte de la maquinaria del sicariato y el narcotráfico, sí representaban la gran mayoría. Sin embargo, eran muchachos amorosos, atentos, cuidadosos, con pasiones desbordadas, sin límites, de odios y de amores extremos, de extrema lealtad reflejada y puesta en la palabra, en poner allí su vida, si decían que mataban a alguien lo mataban, la seguridad de su palabra se transportaba a su bala. Se componían, así estos jóvenes, en estudiantes que tenían como modelos los antihéroes de la sociedad y a su vez se convertían en los héroes de los otros muchachos, un círculo de antihéroes. La vida, la perra vida, los había puesto en esta Medellín, eran hijos de su tiempo y víctimas de sus circunstancias. La caracterización de esos jóvenes está encarnada por Desquite de Gonzalo Arango (2016):

“No dudo que tal vez bajo otro cielo que no fuera el siniestro cielo de su patria, este bandolero habría podido ser un misionero, o un auténtico revolucionario”. (p. 70) Y, sin embargo, la vida le eligió otra cosa, otra filosofía: “la violencia y la muerte. Me habría gustado preguntarle en qué escuela se la enseñaron. Él habría dicho: “Yo no tuve escuela, la aprendí en la violencia, a los 17 años. Allá hice mis primeras letras, mejor dicho, mis primeras armas” (p. 71). De haber caminado en otros pasos, de haber nacido en otra época, en otro lugar que no fuera esta patria, habrían podido ser otra cosa “[...] se habría podido llamar Gonzalo Arango, y ser un poeta con la dignidad que confiere Rimbaud a la poesía: la mano que maneja la pluma vale tanto como la que conduce el arado. Pero la vida es a veces asesina [...]”. ¿Podremos juzgar a estos muchachos que recibieron todo lo podrido de una sociedad de doble moral? ¿Podremos decir que fueron y seguirán

siendo en nuestra memoria una generación perdida? Eran culpables, sí “[...] porque era libre de elegir el asesinato y lo eligió. Pero también era inocente en la medida en que el asesinato lo eligió a él...” (p. 72). Eran muchachos gregarios que, por cuidar de los suyos, podían matar a otros. Muchachos que cuidan de sus maestros y también los amenazan, que advierten a todo el que pueden que al profe o a la profe nadie los puede tocar, que les descargan sus afectos a través de un cuidado no solicitado, un cuidado tal que llega a asestar el golpe de gracia a quien se atreva a alzarle la voz al profe. Pero

[...] Uno de esos disparos mató a un inocente que no tuvo la posibilidad de serlo [...] ¿Qué le dirá a Dios este bandido? Nada que Dios no sepa: que los hombres no matan porque nacieron asesinos, sino porque la sociedad en que nacieron les negó el derecho de ser hombres [...] (Arango, 2016, p. 72).

## ¿Qué se enseña? Objetivaciones [inspiraciones] de la historia de la humanidad.

*No hay más que un solo remedio: adéntrese en sí mismo. Escudriñe hasta descubrir el móvil que le impele a escribir. Averigüe si ese móvil extiende sus raíces en lo más hondo de su alma. Y, procediendo a su propia confesión, inquiete y reconozca si tendría que morir en cuanto ya no le fuere permitido escribir. Ante todo, esto: pregúntese en la hora más callada de su noche: “¿Debo yo escribir?” Vaya cavando y ahondando, en busca de una respuesta profunda. Y si es afirmativa, si usted puede ir al encuentro de tan seria pregunta con un “Sí debo” firme y sencillo, entonces, conforme a esta necesidad, erija el edificio de su vida.*

*(Reiner Maria Rilke, Cartas a un joven poeta)*

Aprender a escribir o leer, aprender a contar, aprender la disciplina, aprender oficios, dejar la ociosidad, abandonar la ignorancia, aprender el mundo, civilizarse, aprender la patria, aprender la moral cristiana, aprender la moral laica de la nación, aprender la higiene, examinarse, ser un buen ciudadano, ser un buen trabajador, ser competente, saber, saber hacer, saber ser, ser moral, virtuoso, católico, piadoso, dócil, espontáneo, competente, alegre, racional, autónomo, crítico, solidario, liberarse, emanciparse, revolucionarse, desarrollar las energías creadoras, prepararse para el ambiente, educar los sentidos, aprender la autonomía, tolerar, respetar, integrar, innovar, deconstruirse, empoderarse, aprender a vivir en paz, aprender historia, química, física, matemáticas, lengua materna, ciencias sociales, religión, tecnología e informática, filosofía, ética, ser un ciudadano del mundo, sentí-pensar, educar el espíritu, autonarrarse, desoccidentalizarse, decolonizarse, hablar con veracidad, aprender a asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes, aprender la identidad cultural, aprender a aprovechar el tiempo libre, preservar los recursos naturales, cooperar, confraternizar, conocer el cuerpo propio, expresarse, aprender la curiosidad, aprender valores, aprender el perdón, aprender las prácticas científicas, aprender el entorno vivo, etc., etc.

Muchos han sido los contenidos que pasan (y han pasado) en medio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Emergen, desaparecen, se retoman, se dejan, se construyen, se enuncian, se olvidan. ¿Qué se enseña en la escuela? ¿Qué enseña el maestro? ¿A qué llamamos contenidos? ¿Qué se selecciona? Son unas nimias preguntas de la inmensa cantidad a realizar en torno a la pregunta sobre **el qué** enseña la escuela y el maestro.

Esta pregunta ha sido una constante pedagógica, está ligada al ideal de hombre a formar respecto a determinados fines sociales:

Wulf va más allá de Piaget al conceptualizar válidas para el presente dos formulaciones de Comenio sobre el conocimiento y el porvenir del educando: Al proponer la determinación del saber necesario para la vida futura, Comenio introduce a la teoría educativa dos criterios que tienen validez hasta hoy. En el marco de la educación se deben transmitir los conocimientos relevantes de una parte para la vida actual de los niños, y de otra parte para su futuro. El punto de vista de la necesidad está inseparablemente unido a la pregunta por la selección de los contenidos y valores correctos de la educación y la enseñanza, y con ello a la pregunta por los criterios de esta selección y su fundamentación. La enseñanza y la escuela en Comenio quedaron así ligadas a la verdad pero también a la utilidad (Zuluaga, 1993, p. 247).

Desde Comenio<sup>58</sup> se ha realizado una selección del conocimiento necesario para formar a las nuevas generaciones. Sin embargo, si la educación es "...una forma de praxis social ni surge con la reflexión pedagógica, ni el saber que en ella [la praxis] se produce – saber hacer – es un saber exclusivo de esta última" (Runge, 2008, s.p.), debe responder a una de las múltiples preguntas que se plantean en el horizonte de las Teorías de la Educación: "¿Cómo, bajo qué condiciones, en dónde, cuándo, con qué y sobre qué educar?" (Runge y Muñoz, 2012, p. 93). Quiere decir esto que los contenidos a ser enseñados o, en su defecto, a ser reproducidos, han sido seleccionados desde antes de la reflexión pedagógica.

La respuesta desde la teoría curricular, ante este dilema, ha sido plantear que los intereses educativos parten de la existencia de posicionamientos estratégicos que permiten entender la lógica de a qué fines y objetivos le apuntan las tensiones sociales, culturales, políticas, económicas que

---

<sup>58</sup> El profesor Rafael Flórez (2001) plantea: "Estos cinco criterios de elegibilidad responden en toda teoría pedagógica coherente y sistemática a las cinco preguntas esenciales que se han planteado históricamente los pedagogos, desde Comenius hasta nuestros días, a saber: ¿en qué sentido o hacia dónde se humaniza un individuo?, ¿cómo se desarrolla este proceso de humanización?, ¿con qué experiencias?, ¿con qué técnicas y métodos?, ¿cómo se regula la interacción maestro-alumno? (p.17).

inciden en la estructuración del ordenamiento del conocimiento. Es decir que a partir de los objetivos y fines que se planteen por las tensiones anteriormente mencionadas se estructura una forma de cómo ordenar el conocimiento, que guía y forma al tipo de sujeto que se necesita en la sociedad. Por tanto, los intereses varían de acuerdo al contexto y sus posicionamientos políticos, económicos, ideológicos, culturales, sociales, etc., y en este sentido, se estructura el qué:

Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes. El contenido a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos. El contenido a enseñar existe porque, en medio de la complejidad de la tarea de enseñanza, es preciso tener objetos identificados, secuenciados y ordenados por medio de algún tipo de clasificación (por ejemplo: conocimientos, actitudes, habilidades o procedimientos) y agrupamiento (por ejemplo: contenidos de química, contenidos para el primer año). Para poder transmitir algo con cierta eficacia es preciso darle una forma definida al mensaje. Por eso, seleccionar y organizar contenidos es una forma de armar un stock de objetos a ser enseñados y que llenan el tiempo escolar. Podemos decir, entonces, que la construcción de los contenidos es el proceso de producción de los objetos que la escuela debe transmitir. Gracias a ese proceso de objetivación disponemos de un contenido a ser enseñado: “el hombre en el ecosistema”, “el trazado de la mediatriz”, “el respeto por los símbolos patrios” o “las partes de la planta” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 18).

En este sentido, el currículo puede ordenar el tiempo escolar, el espacio, el conocimiento y saberes valorados, actividades posibles de enseñanza y aprendizaje y sus resultados, comportamientos tolerados y estimados, línea y ritmo de progreso, identidad, jerarquías y niveles de poder. Sin embargo, no puede controlar los efectos provocados, es decir, las elaboraciones subjetivas en quienes reciben la influencia. Además de dificultades en el aprendizaje y diferencias individuales.

Responder a la pregunta de qué enseñar, desde la didáctica, delimita, por otro lado, un campo extenso de posibilidades, puesto que define un objeto y plantea las posibilidades de

estructuración de las secuencias en que el educando, niño, infante, discípulo, aprendiz, estudiante, debe aprenderlo:

En particular, la didáctica, en amplio sentido, abarca como investigación y teorización cuatro dimensiones fundamentales (esta esquematización tiene la influencia decisiva de la llamada didáctica berlinesa). Didáctica en sentido amplio, abarca entonces decisiones, condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre:

1. Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza.
2. Contenidos.
3. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica.
4. Medios de la enseñanza.

Ahora bien, este dilema, parte de, como menciona Klafki (1991), eliminar “[...] un malentendido: reconocer la primacía de las decisiones sobre objetivos no significa suponer una relación lineal deductiva entre decisiones sobre objetivos, elección de contenidos, elección de métodos y medios” (p. 94).<sup>59</sup> Por tanto, los fines u objetivos trazados no suponen una estructuración lineal y jerárquica de selección de contenidos, más bien obedecería a la siguiente pregunta:

¿Qué objetivaciones de la historia de la humanidad hasta ahora estudiada parecen más apropiadas para ofrecer al educando posibilidades y tareas de una existencia humanizada, es decir, de una autodeterminación guiada por la razón y orientada hacia la libertad recíprocamente reconocida y por tanto, siempre limitada, hacia la justicia, la tolerancia crítica y la multiplicidad cultural, hacia la reducción del poder y hacia el

---

<sup>59</sup> Sin embargo, Klafki (1991), también menciona que “Formulado de manera inversa, cada método encierra siempre, de manera reflexiva o no reflexiva, pre-decisiones sobre planteamientos de objetivos y contenidos” (p. 90). Sin embargo, esta será una discusión a tratar en el apartado de para qué y cómo.

desarrollo de disposiciones pacíficas, hacia el encuentro con el otro y hacia la experiencia de la felicidad y la satisfacción? (Klafki, 1990, p. 112).

¿Qué enseñaron, entonces, los maestros en medio de la violencia? Pregunta de difícil resolución, ya que como alguna vez me expresó un profesor, no se trata de qué hicimos, haciendo referencia a sí mismo en la periodización de este estudio, sino de qué pudimos hacer. Allí estaba la pregunta del qué enseñaron. Cabe entonces la pregunta ¿Cuáles fueron las objetivaciones de la historia de la humanidad elegida por estos tres maestros para ser enseñadas a sus estudiantes en medio del contexto violento?

Nos enfrentamos, nuevamente a un problema teórico, puesto que

Con "contenidos" (no contenido formativo) u objetos de enseñanza se debería designar los objetos que aún no han sido precisados ni elegidos en el sentido de objetivos pedagógicos y que por lo tanto se encuentran en un estadio de análisis previo, bajo el punto de vista de si a ellos se les puede dar o asignar una significación pedagógica. En la medida en que un "contenido" o un "objeto" (estos conceptos se emplean aquí como sinónimos) es seleccionado bajo un objetivo pedagógico, como un planteamiento considerado pedagógicamente relevante para el tratamiento en la clase, se convierte en "tema" [...] (Klafki, 1990, p. 97).

Quiere decir esto que en este apartado se expondrán los contenidos u objetos como elementos embrionarios, sujetos a reflexión posterior en el siguiente apartado “para qué se enseña”.

Los maestros, así, enseñaron, lo que he querido denominar con palabras de Cariño, el más allá del “mundo provinciano del barrio”.<sup>60</sup> ¿Qué significa esto? No quedar intacto ante el contacto

---

<sup>60</sup> En este apartado viene a mi mente la charla que tuvieron Sam Gamyi y Frodo, al emprender el viaje a Mordor:

- Sam – Hasta aquí.
- Frodo - ¿Hasta aquí qué?
- Sam – Si doy un paso más estaré más lejos de casa de lo que jamás he estado.
- Frodo – Vamos, Sam. Recuerda lo que Bilbo solía decir: “Es un asunto peligroso, Frodo, salir de tu casa. Pisas el camino y si no controlas tus pies nunca sabes adónde te pueden llevar.” (Peter, 2001).

con la realidad, con la fantasía, con el mundo presentado y expuesto por los maestros a través de su palabra. ¿Qué enseñaban entonces? Amor propio cuando la palabra vale; cuando la presencia de ellos, los estudiantes, concebida a través de su condición de pares, es nombrada; cuando la posibilidad del merecimiento de una mirada que se posa sobre su rostro, llega al aula de clase; cuando ser nombrados es el título de dignificación; cuando ser conocidos bajo sus circunstancias está presente.

Estos tres maestros enseñaron los mundos posibles presentes en aquellas objetivaciones de las que hablaba Klafki; enseñaron los rumbos posibles de una vida que estaba imantada por unas circunstancias que no buscaron sino que los buscó (Benedetti, 2010); enseñaron historia y geografía y cómo en esa gayola se salvaba la vida con una palabra, con el diálogo; enseñaron las objetivaciones “Guerras Mundiales” como espejo del pequeño mundo provinciano expresado a gran escala, del por qué la gente se mata; enseñaron la posibilidad de los mundos diferentes al dinero y al consumo; enseñaron aprestamiento para calmar la ansiedad; enseñaron a engañar la realidad con la fantasía de la poesía; enseñaron, como el poeta, la alfarería de la cotidianidad para ir tirando en medio de tanta realidad; enseñaron la lectura crítica del mundo a través de la comprensión de la cultura; a mirar hacia dentro para indagar el clima interior e ir intuyendo el ritmo de la vida; enseñaron a trascender la vida con obras ejemplares, con las historias de la revolución; enseñaron la lucha y la política del mundo, enseñaron un refugio atómico frente al caos en el que se venía descubriendo a la humanidad; enseñaron, en el sentido de exponer, la vida de los antihéroes, los recovecos de esas vidas podridas; enseñaron el silencio impuesto sobre la violencia; enseñaron “las alegrías de los propios descubrimientos” (Meirieu, 2006); enseñaron el cuidado esencial, referido a sobrevivir, a salvarse de las balas con los sueños; enseñaron los caminos de un jardín que tiene senderos bifurcados; enseñaron el Aleph: todos los mundos que se encuentran al bajar de una escalera.

¿Qué enseñar cuando se está muriendo tanto? ¿Qué enseñar cuando los estudiantes están en una guerra que no es la de ellos, pero de la cual pertenecen con una fuerza centrífuga que los

---

Eso era, según mi lectura, salir más allá del mundo provinciano del barrio. Sam y Frodo conocían el mundo a través de las aventuras de Bilbo, puesto que no habían salido de la Comarca. La Comarca en Medellín era entonces los barrios y la calle.

sacaba de sí mismos? Toda decisión tomada no dejaba un lugar decente donde pararse ya que no queda una decisión correcta disponible.

La profesora Eloísa Vasco mencionaba que: “Para un maestro, su quehacer implica necesariamente enseñar “algo”. En el caso específico del maestro de secundaria, ese “algo” es, en primer lugar, los contenidos correspondientes a una asignatura, aunque enseñar no se agote en ellos” (Vasco, 1990, p. 126). Ciencias sociales era la asignatura a enseñar, y los contenidos correspondientes podrían ser la historia de la humanidad, pero el qué se enseñaba no se agotó allí, pues existía algo más que apremiaba: el sobrevivir.

¿Cómo se enseña a sobrevivir? ¿Qué se enseña al decir que se enseña a sobrevivir? Sobre todo, para estos maestros, significó que los estudiantes miraran más allá del abismo de sus vidas. Significó la inspiración, brindarla a través de la palabra, de las tareas, de los mundos expuestos, de las historias, de las narraciones de las propias vidas, puesto que la inspiración “[...] parece elevarnos por encima de la red trivial de circunstancias empíricas que son nuestro pan de cada día y nuestra cárcel. Nos eleva por encima de la cotidianidad para que podamos contemplar el mundo con atención y fervor al mismo tiempo” (Zagajewski, 2005, p. 147). Los maestros no solo enseñaron el qué sino el cómo de esa inspiración, ventanas de esperanzas depositadas en que el mundo podía ser otra cosa.

El ofrecer el mundo como una ventana en esas objetivaciones de la historia de la humanidad fue sinónimo de la memoria, como decía Galeano en Ventana sobre la memoria:

## I

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.

Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia.

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.<sup>61</sup> (Galeano, s. f.)

---

<sup>61</sup> Tomado de: <https://www.epdlp.com/texto.php?id2=546>

### ¿Cómo se enseña? El primer día como una semilla.

*[...] A veces los amigos me preguntan cómo me las arreglo para trabajar en la escuela y para tenerla llena. Insisten para que les escriba un método, que les indique con precisión los programas, las asignaturas, las técnicas didácticas. Se equivocan al formular la pregunta, no deberían preocuparse por cómo debe enseñarse en la escuela, sino por cómo debe ser uno para poder enseñar.»*

*( Lorenzo Milani, s.f. citado en Lodi, 2000, p. 20)*

Se ha dicho que la pedagogía moderna comienza con el trabajo de Comenio (Zuluaga, 1993, 2003, 2019; Gadotti, 2015), puesto que, aunque existía una región de conceptualizaciones en torno a la producción del discurso didáctico, pedagógico y educativo antes de Comenio, es este quien, con su obra *Didáctica Magna*, intenta:

*[...] cristalizar conceptos que toda una práctica anterior requería para la solución de problemas específicos que él [Comenio] señala tanto allí como en la *Pampedia*, y se formulan otros que buscan fundamentar, según los propósitos anunciados por él mismo. Ello convierte el discurso sobre la enseñanza en saber tangible, autónomo (otros prefieren hablar de una disciplina autónoma) que tiene por referente mayor la enseñanza. [...] Esto significa que con su discurso: sus propuestas, la delimitación de una práctica, las conceptualizaciones que buscaban ser fundamento del arte de enseñar y aprender, el discurso de Comenio logra individualizarse y diferenciarse como una opción en el conjunto de conocimientos acerca de la enseñanza (Zuluaga, 1993, p. 242).*

Sin embargo, quisiera referirme acá a la problematización que brinda el profesor Andrés Runge (2008) cuando expresa, a partir de los planteamientos histórico-praxeológico y las bases antropológico-pedagógicas, que:

*La educación ha existido desde mucho antes que hubiera reflexión –seria, rigurosa, sistemática, ordenada– sobre ella. Por lo tanto, la educación como una forma de praxis*

social ni surge con la reflexión pedagógica, ni el saber que en ella [la praxis] se produce – saber hacer- es un saber exclusivo de esta última (s. p.).

Nos lleva, esta problematización<sup>62</sup>, a comprender que mucho antes de que existiera un conocimiento autónomo y especializado acerca de la enseñanza, la formación, el aprendizaje, la instrucción, etc., existieron una serie de prácticas que intentaban configurar la reproducción y/o las transformaciones de las sociedades históricas. Esto es a lo que el profesor Eduardo Vasco (1990) llama prácticas formativas:

Las prácticas formativas se dan en primer lugar en la familia y en el clan. En algunas sociedades empiezan a institucionalizarse y a convertirse así en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos [...] La formación se da siempre a partir del nacimiento, y al menos hasta la edad en la que en cada cultura se considera al joven como ya iniciado en su comunidad. Pero en la terminología propuesta, las prácticas de crianza no institucionalizadas no son propiamente educación, sino formación (p. 108).

¿De qué hablamos, pues, cuando hablamos del cómo enseñar? Esta pregunta no se encuentra, entonces, separada de las demás preguntas en el acontecer de la praxis pedagógica. Surge allí mismo el quién, el qué, el para qué y el a quién<sup>63</sup>. Sin embargo, para diferenciar este cómo de otros cómo, nos centraremos en la institucionalización de este actuar dado en un marco específico, la escuela, y guiado por un sujeto en específico, el maestro. Esto nos permitirá

---

<sup>62</sup> Esta misma problematización la plantea el profesor Eduardo Vasco (1990): “[...] propongo que se considere la pedagogía con como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer” (p. 110).

<sup>63</sup> Así lo anota la profesora Eloisa Vasco (1990): “Las otras dimensiones del saber propio del maestro que he mencionado, parecen confluir todas en este aspecto del **cómo** enseñar. En efecto, la forma como el maestro enseña es coherente con la manera como percibe el **qué**: el saber y la ciencia, de su asignatura en particular, así como con la importancia relativa que concede a los resultados ya dados de esa ciencia o a los procesos investigativos de construcción científica. La forma de enseñar de un maestro también refleja la respuesta que da a la pregunta **a quién** enseña, la manera como asume el conocimiento que tiene de sus alumnos y el concepto que tiene de lo que significa “aprender” y de los procesos de aprendizaje. Es evidente que la respuesta implícita o explícita que dé el maestro **para qué** enseña, afecta inevitablemente su forma de enseñar, pues esa pregunta hace referencia a la dimensión formativa, a los fines y propósitos que persigue el maestro. (pp. 133-134)

diferenciar la praxis pedagógica de otras praxis sociales como la médica, política, económica, pero sobre todo de todas aquellas praxis que se desarrolla en el sentido general de un adulto que, por costumbre, educa a un menor<sup>64</sup>. En este caso, la praxis pedagógica es atravesada por un régimen de saber: el saber pedagógico y en el desarrollo de este régimen de saber emerge el sujeto maestro sujetos de saber pedagógico<sup>65</sup>. No quiere decir lo anterior que en el saber pedagógico no participen intelectuales u otros científicos sociales, sin embargo, dada la circunscripción del actuar en la escuela, será la praxis del maestro a la que me referiré en este apartado, queriendo decir con ello el actuar del maestro. Este actuar del maestro será una praxis institucionalizada, no precisamente porque se rija en una lógica de una formación escolar que opera bajo una estrategia de poder, sino más bien, bajo una institucionalización que permite comprender una “[...] segregación de espacios, tiempos, personas, roles y símbolos” (Vasco, 1990, p. 109).

En este sentido, bajo la perspectiva de diferenciar esa praxis quisiera exponer una última reflexión en torno a ello<sup>66</sup>:

---

<sup>64</sup> A esta forma de educar por costumbre, Treml la llama, educación funcional: “Por educación funcional se conciben todos los efectos educativos no intencionales y aspectos de otro modo denominados como asimilación, imitación, iniciación, acostumbamiento, mantenimiento de la tradición, socialización, entre otros. En el caso de los infantes, esta tiene que ver con la introducción de los mismos al mundo (a la cultura de los adultos), la mayoría de las veces de un modo inconsciente. Alfred Treml dice que: “Por ello la educación funcional en sociedades segmentarias podría haber sido sobre todo una educación.” (Runge y Muñoz, 2012, p. 89)

<sup>65</sup> Esta es una de las múltiples tensiones que se encuentran en el Campo de la pedagogía, ¿dónde ubicar al maestro en la división social de los saberes? Si mi lectura del trabajo del profesor Mario Díaz es correcta, el maestro se ubica dentro del campo de la reproducción o campo pedagógico, así los maestros serían los reproductores de las creaciones discursivas de otros, los intelectuales. (Díaz, 1993) . Por otro lado, el desplazamiento del aparato hacia la historia, dado a través de movimientos sociales y políticos, según comenta el profesor Echeverri (2015), produce un lugar diferente para los maestros, puesto que los ubica en el rol de portadores del saber pedagógico o en el papel de productores. Así mismo lo vislumbran los profesores Maria del Pilar Unda, Alberto Martínez Boom y Marta Medina Bejarano (2003), a partir de la Expedición Pedagógica Nacional, donde a partir del viaje y de las redes de maestros, estos últimos construyen otra imagen de sí mismos, es decir, productores de saber pedagógico: “Sólo cuando el maestro es capaz de romper con esas imágenes que se construyen sobre sí desde el poder o desde el saber, puede comenzar a producir rupturas y desde allí constituirse en actor social que tiene la posibilidad de redefinir y construir un nuevo tejido social.” (p. 3). Por otro lado, en el Campo Profesional y disciplinar de la pedagogía (Runge, et al., 2015) se distingue entre los profesionales dedicados a enseñar y a educar y los profesionales que se dedican a investigar, esto sin negar que los primeros puedan investigar y los segundos puedan enseñar, quiere decir esto, según mi entender, existe un campo específico de producción del conocimiento que soporta la praxis investigativa o la praxis de enseñanza. Se distingue así de pedagogo y de maestro.

<sup>66</sup> En el mismo texto citado se menciona un ejemplo muy claro de esta diferenciación que quisiera citar en este espacio como último recurso para clarificar la diferenciación de una praxis pedagógica frente a otras praxis sociales: “Este autor da como ejemplo de educación funcional el siguiente: una madre recoge semillas y pequeños animales para la alimentación, mientras lleva consigo permanentemente a su cría. Gracias a ello el infante aprende a distinguir las cosas comestibles y las formas de caza sin que ello pase necesariamente por la intención educativa de la madre. En este caso la educación es entendida como la consecuencia latente de una acción manifiesta. Esto quiere decir que llevar al infante no es educarlo en sentido estricto, pero tiene efectos educativos (Runge y Muñoz, 2012, p. 89).

Siguiendo a Dietrich Benner (1995, 1996) proponemos entonces considerar la educación como una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad). Sostenemos en ese sentido –siguiendo a Schleiermacher (2000)– que la educación ha existido mucho antes de que hubiese surgido la pedagogía, es decir, que son dos cuestiones que se pueden diferenciar, que no remiten a algo idéntico. Y en ese orden de ideas planteamos que la pedagogía se constituye como un campo de saber (como disciplina científica) en tiempos recientes y que tiene como marco para ello –como condición de posibilidad si se quiere– la existencia de lo que con Popper se puede denominar “sociedades abiertas”. *La pedagogía moderna surge entonces cuando se rompe con el círculo práctico entre acción –educativa– y costumbre y cuando con ello se pone en discusión la pregunta acerca de la legitimidad y validez de la praxis educativa misma.* (Runge y Muñoz, 2012, p. 77-78).

Sobre este rompimiento del círculo práctico entre la acción y la costumbre, parto, entonces del pensamiento que nos plantea Mario Lodi: la pregunta no es cómo enseñar en la escuela sino cómo debe ser uno para poder enseñar. Quisiera cambiarla pregunta ligeramente: no es cómo se enseñó sino cómo se fue para poder enseñar. Esto sobre todo porque existe, detrás de esta pregunta, una pregunta por quién se es como maestro: “La dimensión del saber propio del maestro relacionada con el cómo enseñar es quizá la que más directamente se ve afectada por la formación del maestro [...]” (Vasco, 1990, p. 134).

Ya he respondido, con muchos limitantes y sin afán de agotar la discusión, a la pregunta de quién enseña. El cómo se enseña va ligado, indiscutiblemente, al cómo se es maestro, cuál es la autopercepción del maestro. Es por ello que antes de responder a esta pregunta y para no dilatar más la cuestión, quisiera mencionar última claridad en torno al maestro: “Paralizados por sus propias imágenes, por el reflejo corpóreo de su ser, por la integridad de sus cuerpos. Giraron lentamente, como para cerciorarse de que ésta no era una ilusión más” (Fuentes, 1985, p. 72-73 citado en Zuluaga & Echeverri, 2003, p. 74). Esta es una cita que utilizan los profesores Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri, para referenciar el que el florecimiento de las investigaciones pedagógicas a partir de los años 80’s en nuestro contexto nacional, servirían de espejo donde el

maestro puede reflejarse y ver, por vez primera, su rostro. Esto me lleva a indagar a través de la siguiente pregunta ¿dónde se refleja el rostro de estos maestros?

Ahora bien, estos cómo que se presentan acá, no hacen parte de un método o son el compendio de formas estructuradas que den pie a establecer un método sobre el cómo enseñar en medio de las diferentes formas de violencia. Fueron acciones, reflexiones, respuestas de tres maestros ante una crisis social que tocó a la escuela y de la cual fueron protagonistas sus estudiantes.

### ***La actitud científica y el monomito.***

El conocimiento científico tiene un papel fundamental en la sociedad contemporánea: delimita la comprensión del mundo natural y social, orienta la organización de los procesos productivos y administrativos e incide en todos los ámbitos de la vida social. En consecuencia, su apropiación colectiva se convierte en condición indispensable para pensar los proyectos de desarrollo nacional y garantizar su viabilidad (Suárez, 1989, p. 2).

Así rezaba la editorial de la revista Educación y Cultura N° 17. Allí se logra apreciar su importancia en la construcción de un proyecto nacional. Elemento que también se visualizó en las charlas con los maestros. La ciencia, en este caso, la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de temáticas como la Guerra, compusieron un elemento fundamental en la consecución de ese objetivo global que plantearon los mismos maestros: hacer que los estudiantes sobrevivieran. ¿Qué papel juega entonces la ciencia en la forma en cómo se enseña?

Nuevamente debemos acudir a la respuesta: hacer que los estudiantes comprendan otras formas de vivir. Las ferias de la ciencia y las semanas culturales, donde los estudiantes exponían sus composiciones académicas y científicas, les permitían darse cuenta de que la comprensión de su mundo estaba plagada de “obstáculos epistemológicos”, y precisamente el acercamiento al conocimiento científico borraba estas barreras, además de que les permitía la comprensión de sí mismos como posibles conocedores, acercarse al conocimiento como científicos sociales y, por

tanto, poder mirarse en el espejo de la ciencia como seres, que si bien se encuentran limitados, poseen la capacidad de conocer.

El que los maestros puedan introducir a los estudiantes a un universo, una forma de su comprensión, a través de la ciencia compone quizá uno de los elementos a resaltar en la tarea pedagógica de concebirse otro:

Educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos ... un mundo en el que quedan algunas «obras» a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está solo (Meirieu, 2001, p. 25-26).

La ciencia, como explicación del mundo, produce el efecto de abstracción, de objetivación de un mundo que es peligroso y que, sin embargo, al comprenderlo, tiene más sentido y por tanto se encuentra menos terror ante el infinito. La ciencia nos ayuda a saber que no estamos solos en este proceso de abatimiento frente al mundo, sobre todo porque la ciencia permite la posibilidad de la experiencia:

La experiencia no nos hace expertos, en el sentido de que no nos ayuda a resolver definitivamente los problemas, porque los problemas fundamentales de la vida no se pueden resolver. La experiencia no es un manual que se ha de consultar cuando se tiene que solucionar un problema. Pero, a pesar de esto, es una fuente de aprendizaje, de formación, de transformación (y, por eso, también puede serlo de deformación) (Mèlich, 2012, p. 68)

En este caso, los maestros permitieron la formación de una “actitud científica”. Esta concepción se aleja de la actitud científicista, ya que esta última correspondería a “[...] un conglomerado bastante rígido de creencias y de predisposiciones a actuar de determinada manera.

Esta forma casi automática de reaccionar de cierta manera no estaría gobernada por la reflexión crítica sobre su pertinencia y sus límites en relación con cada problema” (Mockus, 1989, p. 13).

Dicha actitud científica partió del análisis de lo cultural, es decir de la constante reflexión en torno a la cultura: novelas, telenovelas, realidad social, lecturas, exposiciones, participación y construcción del conocimiento. Allí, los maestros intentaron recalcar un modo de acercarse a la realidad natural y social ya que permitieron que sus estudiantes pudieran

[...] elegir reflexivamente el modo en que se miran las cosas y el modo en que éstas se dicen (lo cual por supuesto tiene consecuencias sobre la forma en que se preparan las acciones y se actúa) y hacer esa elección con la mayor conciencia posible de sus riesgos, de sus límites y de su falibilidad (es decir reconociendo en cada momento la posibilidad de que se puede estar en el error) (Mockus, 1989, p. 14).

Sin embargo, queda por responder a la pregunta que nos hace Mèlich y que retoma de Steiner: “¿puede la ciencia satisfacer la nostalgia del Absoluto? En buena medida sí, pero a condición de volverse un *mythos*, un monomito poderoso que haga que los seres humanos recuperemos la confianza y la tranquilidad. Ahora bien: *todo monomito es peligroso*” (2012, p. 61). Ante esta añoranza del Absoluto y el peligro de la constitución del monomito, queda la palabra como salvaguardia de la experiencia.

### ***La palabra: la palabra-poesía, la palabra-silencio.***

El cómo de estos tres maestros parte de la palabra, el decir, darse a través de la palabra, una que bordee y coquettee con las formas en que pueden ser sus estudiantes, parten de aquello que tanto se insiste y aquello que los maestros, los personajes que ya he mencionado, hablan de sí a partir de sus lecturas, investigaciones, luchas, pensamientos, sentires.

Así, una de las formas del cómo se enseña, se transfigura en la palabra que se dice, que recita una esperanza, sobre todo porque esa palabra se ofrece a otros, a los estudiantes, a los discípulos, y se hace bajo el precepto de que estos pueden lograr. La palabra en el aula, en el

pasillo, en el corredor, en el patio, a las afueras del colegio, en coordinación, en las reuniones de entregas de notas; las palabras que retoman las palabras de otros para poder decir. La palabra del maestro es el cómo mediante el cual enseña, no solo porque con ella explica la lección, sino porque con ella acoge la incertidumbre de sus estudiantes y su propia incertidumbre, pues la palabra ordena el mundo.<sup>67</sup> Con la palabra el maestro presenta el mundo a sus estudiantes y no solo este sino una comprensión del mundo.

La palabra, de esta manera, coquetea con el caos, lo nombra, lo incita, persigue su incertidumbre para quitarle el velo. A veces, por el contrario, lo tiende y todo lo dicho queda en el aire. No es un misterio que, en la praxis del maestro, con lo dicho se dibujan en los rostros de los estudiantes las muecas características, los vacíos de comprensión, las dudas que esas palabras tejieron. Pero también aparecen en esos rostros sorpresas, alegrías, conquistas, y sobre todo paraísos aún no exploradas por ellos. Por esto la palabra es tan importante para el maestro, puesto que supone un decir que cobija y es cobijado por otro. La palabra ofrece la comprensión que abarca: abarca los mundos posibles existentes para hacerlos descender de lo etéreo, transmutar estos mundos existentes en el propio maestro y con ello también abarcar el mundo posible de los estudiantes; por ello, la palabra, sobre todo la palabra, implica la acogida de lo otro:

La educación es ética, es una relación de respuesta al otro, y el educador es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad, por la donación. El educador es, en primer lugar, el que transmite la palabra dicha, la palabra del pasado, de la tradición, a un recién llegado, pero no para que éste la repita, sino para que la renueve, la vuelva a decir de otro modo, la convierta en “palabra viva”. Pero, en segundo lugar, el educador también es aquel que recoge la palabra del otro, la nueva palabra, la del recién llegado. El educador escucha la palabra del otro y él mismo, desde ella, se transforma y se renueva. Un educador que no se forme en la formación no forma, solo informa (Mèlich, 2012, p. 50).

---

<sup>67</sup> Espero no alterar el sentido original del texto tomándolo como referencia: “3Y dijo Dios: Sea la luz; y fue la luz.” (Génesis 1: 3, Versión Reina Valera 1960). En Génesis Dios da orden mediante la palabra. Durante todo el primer capítulo de este libro, es Dios quien organiza, mediante la palabra el caos, nombra y ordena, nombra y crea. Es el poder de la palabra el estructurante de lo posible, pues en lo no dicho caben mil mundos posibles y ninguno existente mientras no sea dicho.

Es gracias a la palabra que acoge, a la palabra que recoge la palabra del otro, que el maestro puede ir intuyendo qué necesita ser dicho. Así, como un poeta, un al farero de la cotidianidad, va conquistando las palabras para sí, para que puedan ser dichas, necesita decirlas, puesto que “Su satisfacción y recompensa estarán en el disfrute de la percepción poética y la facultad de comunicarla, así como el asombro que pronuncia el hecho de poder mirar el tapiz por el envés” (Jaramillo, 2005, p. 18).

Pienso, junto con las palabras que los maestros me otorgaron, en una película hermosa de Roberto Benigni (2004), *La tigre e la neve*. Particularmente vienen a mi mente dos escenas donde Attilio De Giovanni, el protagonista, les explica a sus hijas tras el ataque de un murciélago, por qué decidió ser poeta. La escena va más o menos así: “¿Me enseñas a escribir bella poesía, papá? ¿Cómo llegaste a ser un poeta?”, preguntan sus hijas, a lo que Attilio responde: ¿Cómo se hace? Era chico, un poco menor que ustedes, habré tenido unos 8 o 9 años. Estaba en un bosquecito y en cierto momento, ¿saben qué pasó?” “¿Qué cosa?” pregunta una de sus hijas al filo de la curiosidad. “Un pajarito, comenzó a volar y a cantar y a bajar...y a bajar, y aquí – Señalando su hombro – se me posó en el hombro.” “No” contesta su hija menor. “Sí, te lo juro. Me eligió a mí entre todo el mundo. Temía que se fuera, simulaba ser un árbol, me quedé quieto, estaba así” Y a continuación simula ser un árbol. “Mientras tanto, el corazón me latía en el pecho, me golpeaba.” “¿Entonces?” Le interpelan sus hijas inquietas. “Salió volando. Entonces salí corriendo a contarle a mi mamá: mamá...un pajarito...volaba...cantaba...se posó sobre mi hombro...estuvo como una hora...Entonces ella me dijo “mira que te voy a creer. Y siguió hablando con el tío.” Termina de contar la historia. Pero sus hijas aún más inquietas inquieran: “¿La abuela era mala? ¿No le gustaban los pajaritos?” “No, la abuela no era mala, y le gustaban los pajaritos. Pero no entendía. Era yo que no supe contarle bien, hacerle sentir la emoción que yo había sentido. Quedé tan mal que dije: “¿Habría alguien en el mundo cuya profesión encuentre las palabras justas, que te hagan latir el corazón igual que late el propio? Ese día decidí ser poeta.” Así termina su explicación el poeta hacia sus hijas y ellas rematan la historia diciendo: “A mí me latió el corazón, papá.” Dice una. “A mí también, a la abuela no...” Dice la otra. “Si las palabras no son justas, nada puede ser justo.” Termina diciendo Attilio.

El otro Attilio, el maestro, en medio de una clase y con cierto delirio que le impone lo que necesita decir, y en medio de un soliloquio, les comenta a sus estudiantes: “No hay una cosa más poética que otra... ¿eh? Adornen sus poemas. La poesía está dentro de uno como la flor dentro del tallo que es poesía. La poesía eres tú. No hay tiempo para la poesía, deben encontrar la palabra, es muy difícil, a veces se tardarán hasta ocho meses para encontrar una palabra. ¿Saben qué tan antiguo es esto? La belleza comenzó cuando la gente empezó a elegir desde la era de Adán y Eva, sí Adán y Eva! saben cuánto tardó Eva en elegir una simple hoja de parra. ¿Será esta o esta? Y no se decidía hasta que dejó sin hojas al paraíso terrenal. ¡Enamórense! Si no aman todo se muere... ¡Todo queda muerto! ¡Enamórense! ¡Y así verán que todo está vivo, hermoso! Les habrá gloria. Despilfarran su alegría, callen o entristezcan con entusiasmo y esperanza. Hagan que se note, que vean la gente su felicidad. ¿Y qué más sigue? Ah sí ya casi se me había olvidado. Ser poeta es como ser abuela... todo se tiene postizo y el tiempo no corre ¡Vuela! Para transmitir la felicidad deben ser felices. Para transmitir el dolor deben ser... ¡felices! Sean felices, no se inhiban. Son seres humanos, deben sufrir, no tengan miedo de sufrir, todo el mundo sufre. ¿Ah? Creen que no tienen los medios pero no es verdad... para escribir poesía solo una cosa es necesaria ¡tooodo! Sigam este consejo, amigos, no intenten ser modernos es muy anticuado... olviden a la abuela. Si no se les ocurre nada en una posición o en otra o así... va, eso es lo de menos, sólo acuéstense y así bien en el cielo que es lo más bello ¡bellísimo! ¿Por qué no lo hice antes? ¿Qué es lo que miran? Los poetas nos miran, observan. Que las palabras los obedezcan... si la palabra, eh eh, muro, muro, no obedece, no vuelvan a usarla en ocho años, así aprenderá. ¿Qué significa muro? No sé. Eso es belleza, aquellas líneas que quiero que se queden en su memoria para siempre... borren todo lo que escribieron, por hoy terminó la lección. Hasta el miércoles... digo jueves, adiós, hasta luego.

Si concebimos que el maestro tiene la suerte de poeta, es decir, el anhelo de dar al otro, de darse, podremos decir entonces que el maestro y la palabra son uno, puesto que el maestro se da en sus palabras. (Mèlich, 2012) Allí vemos, como Attilio, que el maestro necesita encontrar las palabras justas que necesitan ser dichas para así acoger el mundo de sus estudiantes, para hacer latir el corazón de sus estudiantes con su corazón, pero para ello necesita, sobre todo, creer en su palabra, ya que:

El poder de la palabra está en el lápiz que la escribe o en la mente que la piensa. Tal vez, en la boca de quien la pronuncia, en la voz que la encarna, en el oído que la percibe, en el ojo que la avizora. El poder de la palabra es difuso, se pierde entre comprensiones y malos entendidos, rodea silencios e imaginarias respuestas que, en nombre de la corrección, la ética o el amor, se esperan. El poder de la palabra también es difuso, inasible en ocasiones, se esfuma, y entonces hablantes y escribientes se quedan con el vacío (Rodríguez, 2016, p. 6).

Derivados de la palabra, la poesía y la literatura, componen una estrategia de enseñanza, puesto que bordean aquello que hemos llamado con Klafki, las objetivaciones de la humanidad; el maestro Eduardo Vasco lo menciona de la siguiente manera:

Nada de lo humano lo considero ajeno” podría ser en verdad nuestro lema, porque no encuentro ningún campo del saber que me parezca ajeno al campo intelectual de la educación, ni ninguna disciplina que no tenga muchísimo que aportar a la educación, a la pedagogía y a la didáctica (Vasco, 1997, p. 97).

“Homo sum, humani nihil a me alienum puto”, Hombre soy, nada de lo humano me es ajeno, frase del poeta Publio Trecio Africano (Arenas, s.f.). ¿A qué nos referimos entonces con que la poesía y la literatura son sustrato de la humanidad? Mediante la poesía, la palabra escrita o hablada, nos enfrentamos a lo que diría Sloterdijk (2012) tras analizar el poema de Rilke “Torso arcaico de Apolo”. Lo primero es el reconocimiento de que la poesía como objeto, y como referencia a objetos, pues nos mira constantemente, tiene algo que decirnos de nosotros mismos como humanidad. Y en segundo lugar es la verticalidad que se expone en el poema, expresado en la frase “Pues allí no hay sitio alguno / que no te mire a ti. Has de cambiar tu vida.”:

Si bien yo ya vivo, algo me dice, con una autoridad que no admite réplica: tú no vives aún de verdad. La luminosa autoridad de las formas goza del privilegio de interpelarme con ese “tú has de”. Es la autoridad de otra vida distinta dentro de esta misma vida. Tal autoridad incide sobre mí dejándome una insuficiencia sutil, más antigua y libre que el pecado. Se trata de mi aún-no interior. En mi momento de mayor conciencia me

acierta de lleno el dardo de un recurso absoluto lanzado contra mi statu quo. Mi transformación sería lo único necesario. Si a continuación tú cambias de verdad tu vida no haces otra cosa que lo que tú mismo quieres con el mejor de tus deseos, tan pronto como sientes cómo una tensión de la verticalidad, que para ti tiene valor, hace saltar los goznes de tu vida (Sloterdij, 2012, p. 43).

La lectura de la poesía compone, en este sentido, una porción de la humanidad que nos incita, nuevamente, a ir más allá del pequeño mundo provinciano del barrio; es una ventana, un paraíso que nos incita a cambiar la vida, a saber que la vida puede ser otra cosa, puesto que:

Hasta en los filósofos la palabra es algo aproximado respecto a la idea que han captado. La palabra solo responde de modo absoluto a lo que llevamos en el alma en la oración, en la idea hecha plegaria. Es algo que noto físicamente, Señor, llévame a tu lado. ¡Escúchame! (Alexiévich, 2015, p. 113).

La palabra poesía le permitió a un estudiante como Edison desdoblarse de su mundo, descomponerse e intentar ser otro. A tientas vamos, con la palabra, intentando descifrar aquello que se encuentra en nuestra alma, a veces la plegaría es una poesía de la descomposición que somos, de la fortuna que es la vida o de los padecimientos íntimos. Con la palabra poesía, acompañada de ritmos, de pausas, de amalgamas, intentamos mostrar el “[...] milímetro de universo que nos tocó en suerte” (Benedetti, 2010, p. 17).

Sin embargo, aquella palabra del maestro fue silenciada por la guerra y, por tanto, su finitud, borde donde se juega lo decisivo, y “[...] lo decisivo no puede ser dicho, nunca podrá ser dicho, a lo sumo se mostrará en el silencio de las palabras, en los espacios en blanco de la escritura [...]” (Mèlich, 2012, p. 16).

El silencio de la palabra ronda en el misterio, aquello que no puede nombrarse puesto que la palabra no puede responder a esa porción de vida robada a los estudiantes y jóvenes por la guerra, no puede responder a las preguntas “[...] ¿cómo les devolveremos el mundo de antes? ¿Cómo devolverles el pasado? Y el futuro.” (Alexiévich, 2019, p. 219) “¿Cómo se reconstruyen

los hilos de una vida anterior? ¿Cómo seguir adelante si en el corazón uno empieza a entender que no hay marcha atrás? Hay algunas cosas que el tiempo no puede curar, hay heridas demasiado profundas que echan raíces” (Peter, et al., 2003).

Si bien la palabra y la poesía no pueden responder a esas preguntas y se sumen en un silencio perpetuo, aunque no se encuentre en condiciones de cambiar en nada la vida de estos estudiantes, lo que puede hacer es comerse un bocadillo contaminado con él, compartir su suerte (Alexiévich, 2019), es decir, transitar el mundo para intentar comprenderlo, para intentar resarcir la cotidianidad, para saber que esa cotidianidad es bella, porque “[...] percibimos en ella el suave temblor de posibles acontecimientos heroicos, extraordinarios y misteriosos” (Zagajweski, 2005, p. 42). Para eso está la poesía y la palabra, para nombrar lo innombrable, al menos intentarlo. La palabra poesía de estos maestros compuso, para sí mismos, la posibilidad de creer que la vida de estos muchachos podía ser otra cosa. La palabra teje el puente para con los muchachos.

### ***Un nuevo Orbis Pictus: Las carteleras***

El Orbis Pictus es “[...] la representación y nombre de todas las cosas importantes que hay en el mundo así como en las actividades de la vida” (Echeverri, 1993, p. 276). Esta obra y la Pampedia (La educación universal), enseñar todo a todos, se presentan como elementos fundamentales para comprender el uso de carteleras dentro de las formas en cómo los maestros enseñaban, puesto que tanto las carteleras como el Orbis Pictus, hacen parte de la lógica de enseñar todo a todos, mostrar el mundo, introducir a los estudiantes al mundo.

La función de las carteleras, para el caso de los maestros acá presentes, era la de comunicar una porción de la realidad social por la que atravesaba el país para la época: crisis económica, violencia política, paramilitarismo, narcotráfico. A modo de suplemento (y de resistencia), los maestros utilizaban los carteles anónimos para informar, para diversificar la verdad establecida, eran una forma de decir “[...] en voz alta las cosas que antes no nos atrevíamos a susurrar más que en nuestras cocinas” (Alexiévich, 2015, p. 204).

Asimismo, las carteleras, actividad que hoy día seguimos realizando los maestros, invitan a su lectura. Las carteleras son una propuesta al detenimiento:

A veces traducir (leer) es llevar al texto hacia nosotros. Hacia lo que ya sabemos, lo que ya pensamos. O hacia lo que queremos saber, hacia nuestros objetivos o nuestras finalidades. Desde este punto de vista, la traducción (la lectura) es apropiación. Nosotros estamos en reposo y es el texto el que se mueve hacia nosotros. Pero a veces traducir (leer) es el movimiento del lector hacia el texto. El movimiento de lo que sabemos, de lo que pensamos o de lo que queremos. La traducción (la lectura) es ahí des-apropiación [...] (Larrosa, 2006, p. 18-19).

Cualquiera que sea el movimiento (del texto hacia nosotros o de nosotros hacia el texto), la invitación sigue siendo la misma: moverse. Y ese movimiento implica encontrarse con lo ya conocido de otra forma o encontrarse con lo novedoso, con lo desconocido. El movimiento implica el viaje “Y para viajar hay que estar despierto, ¿no?” (Arango en González, 2010, p. 11). Las carteleras invitan a, nuevamente, conocer mundos desconocidos. Responde a aquel mandato de Meirieu de poner en la educación toda la energía:

Quien tenga a su cargo la educación de alguien debe poner en ello toda su energía, ha de multiplicar las sollicitaciones, ha de comunicarle los saberes y los saber hacer más elaborados, ha de equiparle cuanto más mejor para que, cuando deba encararse solo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar (2001, p. 28).

Diversificar los elementos, los medios de la enseñanza, tiene la pretensión de abarcar, de acoger al otro y rodearle de otras realidades que le permitan salir de su pequeño mundo:

Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido ... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi en 1797

(una fórmula diametralmente opuesta al proyecto de Frankenstein), pueda «ser obra de sí mismo» (Pestalozzi, 1994) (Meirieu, 2001, p. 70).

Ese fue el papel de las carteleras, porciones de mundo ofrecidas a los estudiantes para su estudio, comprensión y movilización.

### ***El deporte/ El juego***

El juego es una actividad clave para la formación del hombre en relación con los demás, con la naturaleza y consigo mismo, en la medida que le propicia un equilibrio estético y moral entre su interioridad y el medio con el que interactúa. Como el juego prefigura la vida, de cierta forma la vida es un juego y es en el juego de la vida donde el hombre se prueba a sí mismo. El ejercicio de la función lúdica se torna un factor importante para que el alumno aprenda a producir, respetar y aplicar las reglas de juego, como prefigurando la vida desde la creatividad y el sentido de curiosidad y de exploración propio de los niños. Precursor: Fröbel. (Flórez, 2001, p. 19).

El juego<sup>68</sup> es una iniciación de socialización en el cual los jugadores construyen las reglas a medida que este va avanzando; en otros casos, por tradición, las reglas del juego ya están establecidas. Así, existen procesos de construcción de acuerdos y de aceptación de estos. Quien no acepta las reglas de juego le costará más el proceso de socialización y de adaptación, llegando al punto de ser excluido del juego. Asimismo, el juego tiene como principio las competencias para así establecer una pequeña jerarquía que permite una clasificación en torno a las habilidades de cada quien para realizar determinadas tareas.

En este caso, el juego, según Cleparède anuncia el juego y el trabajo dentro de una misma línea, con sus diferencias, y sin embargo con una composición tal que permiten la realización del deseo:

---

<sup>68</sup> Tomo acá como juego los juegos de grupos o parejas, no los juegos individuales.

Desde el punto de vista funcional, no existe entre la actividad del juego y la del trabajo ninguna diferencia: una y otra tienen por misión satisfacer necesidades, realizar un deseo. Más bien desde el punto de vista técnico o estructural es como se percibe lo que les distingue: en el juego, la realización es inmediata; en el trabajo, la realización es diferida, y para llegar a esta realización hay que malgastar una actividad que no es, en sí misma, la expresión de ningún interés. ¿Y por qué la realización de los deseos no puede ser siempre inmediata? Porque con la mayor frecuencia es objetivamente imposible. El hombre debe contar con la realidad objetiva. No basta desear comer fruta, hay que plantar además el árbol que la ha de producir y esperar el momento de la cosecha. En ciertos casos, el espíritu puede satisfacerse por el juego, creando objetos que la realidad no le suministra. Pero con mucha frecuencia esta satisfacción es inseparable de ciertas exigencias materiales, a las cuales hay que someterse. Y esto es lo que caracteriza la actividad del trabajo la realización del deseo se halla subordinada a las exigencias de la realidad objetiva; exigencias que implican una espera, un encadenamiento de actos, con frecuencia penosos por sí mismos, y a los cuales guía y dirige un fin claramente percibido. (Cleparède, 1957, p. 457 citado en García, 1999, pp. 21-22).

Por ello el juego es tan importante en la vida de estudiantes que se vieron sujetos a las circunstancias de “todo vale para sobrevivir”, quizás como lo mencionaba Ruben Blades (1999) en su canción “Sicarios”: “Yo por él no siento compasión, nunca él en vida hizo algo por mí. *Si es entre él y yo la selección, no me dolerá verlo morir*” (3:17). En este caso el juego fue representado no solamente por las clases en las cuales se siguen determinadas reglas, se llegan a acuerdos, sino también, en el caso del Viajero Pensador por su organización de juegos/competencias de baloncesto y fútbol. Por su viaje y socialización a otras instituciones y con otros estudiantes, lo que les permitía a sus estudiantes conocer otras formas de ser y existir, de transitar la condición de juventud. Por otro lado, el Dirigente promovió el ajedrez como una forma de socialización en la cual los estudiantes debían aceptar las reglas de juego. Por otro lado, Cariño, si bien no es un juego como tal, la participación en un escenario de competencia como es la feria de la ciencia permite someterse a determinadas reglas para entrar a competir con otros sujetos con habilidades más o menos parecidas. Pero, sobre todo, esta concepción de juego tiene la posibilidad de permitirles a los estudiantes ser otros, pensarse de otra manera:

El niño no se da cuenta de que jugando trabaja por el porvenir, ni el adulto de que se perfecciona o se completa. Estas nociones teleológicas son suministradas por la interpretación biológica. Pero, psicológica y fisiológicamente, el juego, como actividad espontánea de un ser vivo, no es más que una manifestación de todo ser a desplegar, a afirmar su personalidad (Cleparède, 1957, p. 411, citado en García, 1999, p. 25).

Esta forma del juego como un elemento que responde al cómo enseñaron los maestros, no obedece necesariamente (nuevamente debo aclararlo), a una organización sistemática de los planteamientos pedagógicos y didácticos. No porque los maestros no estuvieran en la capacidad de realizar tales diseños, sino por lo intempestivo de la guerra, por la alteración que esta genera en las actividades diarias y la vida cotidiana no solo de la escuela sino de las formas de socialización de los jóvenes, ya no llamados a un proceso del juego como socialización sino de las pandillas y la delincuencia. Esta forma del juego compone, mejor, una respuesta ante la embestida de la violencia, una táctica diseñada por estos maestros para meterse en los corazones de sus estudiantes y, nuevamente, mostrarles otras formas de vida.

***Borrando los límites de lo pedagógico: gestos de humanidad.***

Existen otra serie de acciones que los maestros realizaron durante su ejercicio en la periodización trazada (1982-1994); estas acciones vislumbran gestos que van más allá del borde de lo pedagógico pues no se encuentran dentro de las “funciones” de los maestros, sino que rondan más con la humanidad. Para entender este desbordamiento, este paso de una frontera hacia otra que, en muchos casos, resulta difícil de visualizar, quisiera comprender el gesto pedagógico como lo entiende el profesor Saldarriaga: “[...] la (tensa) relación entre ademán y palabra en el oficio de maestro” (Saldarriaga, 2014, s.p.).<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Tomado de Saldarriaga, Oscar. «Para una arqueología del gesto pedagógico». Conferencia, Maestría en Educación UPTC, Tunja, 2014 (manuscrito inédito). <https://es.slideshare.net/MARYROBAYO1/gesto-pedagogico-oscar-saldarriaga>

Esta relación se encuentra ligada al oficio del maestro dentro de unas reglas de juego de lo que históricamente, en determinadas sociedades, es un maestro. Así, el profesor Saldarriaga presenta, sin ánimos de limitar la cuestión, tres aproximaciones del concepto de gesto; en todas estas concepciones encuentra

en común la idea de que "un gesto" no es un mero ademán lanzado al aire ni una repetición mecánica de movimientos, sino un movimiento o una serie de actos físicos, técnicos, que a la vez movilizan o emiten lenguaje, comunican con símbolos y manifiestan emociones. Un ademán o cadena de ademanes dirigidos que se identifica por transmitir, ya una finalidad técnica, ya un significado o concepto, o ya una vibración afectiva (Saldarriaga, 2014, s.p.).

Ahora bien, esta concepción de gesto pedagógico que ofrece el profesor Saldarriaga va ligada a la escuela como una institución disciplinar. Sin embargo, los gestos de los maestros personajes acá presentes, desborda las fronteras de la escuela y no tienen que ver con el encausamiento de conductas, sino con un solo propósito: que los estudiantes sobrevivan. Es por tanto que, la concepción de gesto pedagógico en este caso, borra las fronteras de la escuela y se trasluce a un gesto de humanidad ligado, evidentemente, a una de las problemáticas a las que acude la pedagogía: enfrentar la finitud. En este sentido, el gesto de humanidad al ser ejecutado por el maestro, tiene un rastro de tacto, entendido como “[...] una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños. No se trata tanto de la manifestación de algunos comportamientos observables como de una posición activa en las relaciones” (van Manen, 2010, p. 159). Esta relación dispone que el maestro (adulto), tome una posición activa en la relación con sus estudiantes (menores) y por tanto les ofrezca el mundo. Visto así, el gesto pedagógico retoma uno de los principios pedagógicos derivados de la concepción de una teoría pedagógica que posee la formación como un principio fundamental, aunque no único. Este gesto pedagógico es el del afecto:

La afectividad consciente, la motivación, el interés, la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía son variaciones pedagógicas del principio que articula la cabeza con el corazón, la razón con el pensamiento, lo cognitivo con lo afectivo, como lo plantearon Comenio y Pestalozzi (Flórez, 2001, p. 17).

Para este caso, los maestros componen gestos pedagógicos en las fronteras de la escuela y por fuera de ellas cuando Cariño lleva a su estudiante a la policlínica después de ser apuñalado a las afueras del colegio o cuando interviene en las peleas citadas por los mismos estudiantes, o en las peleas esporádicas en el mismo colegio; cuando el Dirigente llega a un acuerdo con el director de la empresa de transportes Robleal para que dos buses se parqueen a las afueras del colegio en la noche, para que los estudiantes puedan ir a sus casas temprano; cuando el Viajero Pensador habla con sus estudiantes por fuera de las horas de clase para comprender su mundo, para conocerles y saber a quiénes les está enseñando.

Así, el gesto pedagógico puede ser entendido como

[...] un gesto mínimo (Ribetto, 2014); es decir, un acontecimiento que irrumpe y provoca experiencia. El gesto, su presencia viene antes...antes de cualquier reforma en las leyes, de cualquier propuesta didáctica, de cualquier adaptación de la currícula, de cualquier proyecto político pedagógico. El gesto antecede estos movimientos: es una composición y un pasaje entre todos ellos (Saldarriaga, 2014, p.8).

El gesto pedagógico se desdobla como gesto de humanidad, puesto que intenta buscar una vida antes de la catástrofe o más allá de ella. Gestos que intentan ser guías que “[...] nos salve de un misticismo nebuloso” (Zagajewski, 2015, p. 194); gestos de humanidad que intentan opacar el miedo, acallararlo, quitar el miedo “[...] de que en nuestra vida el miedo ocupe el lugar del amor” (Alixiévich, 2015, p. 338); gestos que se expresan como palabra, como actor, como un “[...] continuar hablando, hay que continuar esperando, porque el mutismo y la desesperanza significan la muerte” (Mèlic, 2012, p. 123).

**¿Para qué se enseña?: el ofrecimiento de ser otros.**

*Sin duda es por ello que todo profesor sueña en su labor como en la transmisión de tesoros fascinantes para discípulos conquistados. Es por ello que aspira a un “acto pedagógico*

*total”, como Sócrates, en Fedra de Platón, que conversa agradablemente con su alumno mientras se pasea por la orilla de un arroyo.*

*(Meirieu, 2006, p. 36)*

Los planteamientos histórico-praxeológicos de Dietrich Benner proponen que los seres humanos nos vemos abocados a unas situaciones problemáticas que nos confrontan y ante las cuales respondemos mediante acciones, mediante un actuar. La primera de estas situaciones se refiere a la confrontación del ser humano con la naturaleza y con ello surge la pregunta de la autoconservación, enfrentar la naturaleza y dominarla para poder sobrevivir. La segunda situación tiene que ver con la convivencia, de las relaciones de los seres humanos, es decir cómo poder convivir juntos, estructurar una organización, no asesinarse, llegar a acuerdos, etc. Por último, el tercer escenario plantea el enfrentamiento del ser humano con su condición finita, expresada en al menos cuatro dimensiones: formabilidad e imperfección, referida a la necesidad de actualización de la información y por tanto necesitados de la educación; desvalimiento y orfandad, referido a la protección y al cuidado; fragilidad, que se expresa en enfermedad; y, por último, nos encontramos con la mortalidad, que es el perecimiento del ser humano (Runge y Muñoz, 2012).

Por otro lado, ante esta misma pregunta, la profesora Eolisa Vasco propone que:

Al igual que cualquier otra actividad humana consciente y ordenada, la actividad del maestro cuando enseña responde, aunque sea de manera implícita, a la pregunta **para qué**. Esta es una pregunta que interroga el sentido que el maestro le confiere a su actividad diaria, y puede mirarse desde el punto de vista del aprendizaje y del de la formación.

1. Para el maestro, el aprendizaje tiene que ver directamente con los contenidos y procesos de su asignatura. Es evidente que cuando el maestro enseña, espera que sus alumnos aprendan, es decir, que lleguen a manejar adecuadamente los contenidos de la asignatura, que le “cojan cariño” a la materia, que la “estudien.” Este sentido del aprender como lo maneja usualmente el maestro es mucho más amplio que el sentido dado al término “aprendizaje” desde la psicología de corte conductual para referirse a modificaciones de la conducta o a habilidades y destrezas, y tiene una relación estrecha con el concepto del saber y de la ciencia que tenga el maestro.

2. Cuando un maestro habla de la formación de sus alumnos se refiere a elementos directamente relacionados con su asignatura, pero también se refiere a aquellos elementos que tienen que ver con el desarrollo armónico de diversas dimensiones de la personalidad del alumno. Desde este punto de vista, el maestro se pregunta por lo que su asignatura en sí misma puede contribuir en términos de una estructura de formación, una lógica de pensamiento, una cierta disciplina intelectual específicas. Se pregunta también por la dimensión afectiva y valorativa de su clase, por todo aquello tan intangible y tan real que se llama el “ambiente escolar” y que favorece o no condiciones en las cuales esa formación pueda darse en un sentido amplio que involucre todas las dimensiones de la persona (1990, p. 131-132).

Asimismo, el profesor Runge explicita que:

un “para qué o proyección de las metas y fines que se han de lograr o que se ha de procurar lograr mediante la educación –siempre se educa para algo-. Esto abarca desde objetivos específicos como aprender a sumar, hasta fines más elevados –ideales formativos o ideas de ser humanos- como formar a un sujeto racional, íntegro, moral, cristiano, crítico, competente, virtuoso, sabio (Runge, 2008, s.p.).

Como podemos apreciar, parece que existen diferentes niveles de posibles respuestas ante la pregunta del para qué se enseña; niveles que van no solo de simple a complejo, sino que acuden a diferentes propósitos y concepciones sobre la vida. Algunos niveles parecieran ser más abstractos que otros en cuanto a la facilidad en su acceso. Es por ello que, ante estas situaciones, nos preguntamos entonces el para qué de la educación, y sobre todo el para qué de la educación en medio de una Guerra Sucia. Dar respuesta a esta pregunta en torno a la praxis pedagógica de los maestros implica uno de los elementos esenciales con el que he logrado dar por medio de esta investigación y es el cómo se asume el maestro a sí mismo. Ante las respuestas de los maestros, me he encontrado, unas veces con gran intensidad, otras con menor intensidad, el que los maestros son formadores:

[...] el formador, no proviene de la educación aunque es un ser especial, es un profesional, lo cual quiere decir, un educador que sabe de todo y se dirige a todos. No sale de la escuela o del trabajo, no se dirige a niños o adultos, emerge de la profesión y va a ella (Quiceno, 2010, p. 79).

Esto nos manifiesta que todo lo que hicieron los maestros, mal que bien, responde implícitamente a la pregunta de quiénes son los maestros para sí mismos, cómo conciben su praxis, cómo conciben a sus estudiantes y a la educación. Paulo Freire (2009) nos lo plantea a través de lo siguiente: “La opción, por lo tanto, está entre una “educación para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre-objeto o educación para el hombre sujeto.” (p. 26). Asimismo, Lodi plantea que la tarea está entre decidir subyugar o liberar:

[...] Y es que uno muestra cómo es ya al primer día, cuando ante los niños debe decidir, plantar, cuál va a ser su trabajo: subyugar o liberar. Todo lo demás depende de esta elección, incluso la dimensión humana. Si escoges la vía de la liberación, sientes nacer en tu interior una gran fuerza, que es el amor hacia los niños, el mismo amor que debes trasladar al plano social como compromiso con el prójimo. Es una fuerza extraordinaria que comprenderás sólo cuando la sientas en ti misma: bajo los golpes de los perseguidores más indignos, que se sienten como delatados por tu obra, tú te sostienes firmemente en pie ayudado por tu conciencia. A más golpes, más fortaleza moral (2000, pág. 17 – 18).

Comenio respondería ante esto la idea democratizadora de “enseñar todo a todos”. Y, ante esta pregunta, los maestros responden con una serie de frases: para evitar que engrosen las filas de las pandillas, para que estén entretenidos y no se vayan a delinquir, para sacarlos del pequeño mundo provincial de su barrio, para que no se mueran. Todas estas frases pueden caer en una misma categoría “hacer de los estudiantes, otros, que los estudiantes sean otros”.

No quiere decir lo anterior que la respuesta, ante el para qué, sea la constitución “más elevada” de ciudadanía o civilización, de hecho, quiere decir que lo que los maestros hicieron en las condiciones sociales existentes pudo haberse reducido a un elemento sustancial de la praxis pedagógica como puede ser la primera instancia de los planteamientos de Benner que ya cité, es

decir a la supervivencia, o que los estudiantes aprendan algo de la asignatura; sin embargo, también podemos argumentar que esta respuesta bordea la segunda instancia referida a la convivencia: ¿cómo hacer para no matarnos entre nosotros? Y en el caso de la profesora Vasco, a un nivel formativo, es decir, la dimensión “integral” de los estudiantes. Es tarea difícil dilucidar cuál actividad corresponde con qué nivel de respuesta ante el para qué; y esto se debe a que los bordes se difuminan, ya que enseñar sobre la guerra en medio de la guerra pudo haber tenido una función de lograr que los estudiantes comprendan el sentir de lo humano, y por tanto abrirse a una serie de preguntas: ¿por qué los humanos se matan? ¿puede existir una sociedad en la que no exista el asesinato? ¿cuál sería la organización ideal que permitiera una convivencia sana? ¿podríamos ser nosotros parte de esa sociedad? ¿qué se necesita para que dicha sociedad exista? ¿puedo yo (siendo un estudiante que está en medio de la guerra) aportar a la construcción de la sociedad? ¿qué necesita la sociedad de mí? En fin, una serie de preguntas que permiten la movilización de los estudiantes y con ello responder a las diferentes dimensiones que plantean Benner y Vasco.

¿Podríamos decir que existe una reducción de las respuestas del para qué? Y en caso de responder de manera afirmativa ¿Por qué existe una “reducción” de los objetivos cuando, por medio de la educación, se puede aspirar a lo más alto y sublime? Si podemos atinar a una respuesta adecuada, tendría que rondar con la embestidura que impone la violencia y la guerra frente a la educación, la escuela y los jóvenes. Ya vimos que los jóvenes eran reclutados para las filas del narcotráfico y las pandillas, ya vimos que la guerra se inmiscuye en la escuela y altera toda acción pedagógica, por tanto, un para qué, es decir los objetivos de la educación, queda “reducido” a lo más básico: hacer que no se maten, que sobrevivan.

Ahora bien, lo anterior no manifiesta que esa “reducción”, como respuesta a lo que se vivía, no valiera la pena, por el contrario, tiene todo el valor, pues sustenta las bases de lo que se puede ser. Lograr que los estudiantes sobrevivan, no se maten, ocupen sus mentes, mantenerlos en la escuela, entretenerlos para que no ocupen el lugar que la sociedad les brindó como sicarios, ya es una tarea inmensa, pues el dinero, el afán de lucro, el afán de un estatus, de un nombre, invadió la vida de los estudiantes como un río que arrasa con todo lo que se atravesase.

El para qué, en este caso, compone una lucha simbólica ante aquellos deseos que la sociedad promovía. Era, como se menciona en el libro del gremio ADIDA, tirarle libros a las balas. No hay mejor ejemplo de esta lucha que el símbolo que compone todo lo que hicieron los maestros personajes acá citados, puesto que intentaban promover el que los estudiantes tuvieran otras opciones de vida, ya que el drama que se cernía sobre los maestros en medio de esta sociedad era: “[...] extender nuestros cuerpos hasta llegar a ser padres y madres” (Echeverri, 2014, s.p.). Es por ello que ese para qué, aunque pareciera ser reduccionista y poco ambicioso, se compone en una tarea heroica, era un frente de la guerra, en donde se proclamaba la paz y la vida, se le declaraba la guerra a la guerra a través de poemas, de arte, de juego, de ciencia, de la palabra. El para qué, así visto, es la composición de lo humano que creo que se logra visualizar en el siguiente poema:

El otro / Fernández Retamar

Nosotros, los sobrevivientes,  
 ¿A quiénes debemos la sobrevida?  
 ¿Quién se murió por mí en la ergástula,  
 Quién recibió la bala mía,  
 La para mí, en su corazón?  
 ¿Sobre qué muerto estoy yo vivo,  
 Sus huesos quedando en los míos,  
 Los ojos que le arrancaron, viendo  
 Por la mirada de mi cara,  
 Y la mano que no es su mano,  
 Que no es ya tampoco la mía,  
 Escribiendo palabras rotas  
 Donde él no está, en la sobrevida?<sup>70</sup>  
 (Fernández, s. f.)

Tan solo el permitir la vida, en una sociedad donde se moría tanto, era una ganancia que celebrar. Aunque fueron obras inconclusas, somos herederos de maestros que se jugaron la vida para intentar mejorar la de sus estudiantes, porque “Es que de todo la gente se olvida, señor, y en especial los jóvenes, que no tienen memoria ni siquiera para recordar el día de hoy; por eso son casi felices” (Rosero, 2007 p. 28). Somos felices gracias que los maestros pusieron su cuerpo y su vida para combatir la guerra, pusieron sus ideas y sus sueños para que en esta ciudad se pudiera

---

<sup>70</sup> Tomado de: <https://www.poeticous.com/roberto-fernandez-retamar/el-otro?locale=es>

vivir más. Jamás comprenderemos la extensión de los efectos de la palabra de los maestros, las sonrisas dirigidas, la disposición de la conversación, el reconocimiento de rostros que eran anónimos para la guerra y tan necesarios. ¿Para qué entonces se enseña? Para tener la posibilidad de cambiarse a ellos mismos y con ello a la sociedad, porque, aunque las cosas no cambien, debe hacerse todo lo posible bajo la idea de que lo hará, porque hay una fe irremediable en que esa es la idea justa, eso es lo que es necesario hacer.

## Conclusiones

Este trabajo giró en torno a la praxis pedagógica del maestro atravesada por las diferentes formas de violencia en la cual se encontraba la ciudad de Medellín para la periodización de 1982 a 1994. A través de las historias de los personajes maestros, he podido dar cuenta de una serie de tensiones que activan el poliedro de inteligibilidad de la praxis pedagógica: la violencia, la singularidad, la producción de sentidos de una profesión, la disposición y uso social de una institución como la escuela, la ciudadanía o tipo de hombre a formar, la concepción de sí que tenga el maestro, por mencionar algunas. En este proceso evidenciamos entonces que, con este panorama, los maestros deben responder a unas preguntas esenciales en su quehacer pedagógico; preguntas que ya he profundizado y a las cuales he brindado una respuesta.<sup>71</sup> Como lo expresaría Sáenz (2012) retomando a Dewey: “El punto, en consecuencia, es que “las leyes y los hechos, aún cuando se haya llegado a ellos de manera genuinamente científica, no generan *reglas para las prácticas*” pedagógicas. Lo que sí se pueden hacer es aportar formas de observación e indagación para el maestro, y no una regla para sus prácticas formativas” (p. 295). Quiere decir esto que, aunque existan la pedagogía, su historia y la epistemología que le circunda, no hay unas reglas muy claras que determinen el actuar del maestro. Lo que sí existe es la singularidad de la praxis pedagógica.

Singularidad<sup>72</sup> de dicha praxis, en el sentido en que no podremos determinar específicamente qué es lo que motiva el actuar determinado de los maestros, al menos no puede existir una sola causa de su explicación, como ya se mencionó. Por ello, es una tarea ardua el asir una comprensión de la praxis de los maestros; sobre todo es una tarea que, en caso de querer emprender, debe realizarse en una red de intrincadas razones, que no siempre son claras y que debe realizarse en un tiempo prolongado. No fue mi intención averiguar cuáles fueron las razones detrás del actuar del maestro, no es mi postura buscar un sujeto trascendental; lo fue comprender las

---

<sup>71</sup> Cabe aclarar que nos alejamos de toda totalización de lo que acá se pudo haber reflexionado; lo que ha existido es una respuesta ante múltiples preguntas, sin afanes de prescripción ni consecuencias de regulación de la praxis de los maestros futuros.

<sup>72</sup> Acudo a la definición de singular de Spinoza (2009): Por cosas singulares entiendo las cosas que son finitas y tienen una existencia determinada. Pero, si varios individuos concurren a una misma acción, de tal manera que todos a la vez sean causa de un solo efecto, en ese sentido los considero a todos ellos como una cosa singular. (p. 78)

praxis de los maestros, es decir, en medio de todo este poliedro de inteligibilidad, saber qué hicieron los maestros.

En medio de esa singularidad encontramos constantes pedagógicas, quizá como las menciona el profesor Flórez (2001), unos “criterios de elegibilidad de la pedagogía”

Más allá de los fundamentos y ciencias de la educación, cuya dispersión ha repercutido sobre la práctica educativa, es necesario confrontar teoría y práctica con una estructura subyacente a todo pensamiento y actuación educativa, que actúa como fundamento de todo modelo y estrategia pedagógica, a saber: categorías generales que permitan distinguir una teoría pedagógica de una psicológica, sociológica o comunicativa, que aunque se ocupen eventualmente de fenómenos educativos o de aprendizaje, no se convierten en teoría pedagógica (p. 16).

Estas constantes que, si bien no se han prescrito en un aparataje claro de la formación de maestros, se encuentran subyacentes a su quehacer, es decir, el Método. Este variará, nuevamente, de acuerdo a la singularidad del maestro y su respuesta ante eventuales situaciones crónicas o no, pero que responden a modelos o a prácticas utilizadas a través de la historia y a concepciones de la formación sujetas a la idea de presentar el mundo a las nuevas generaciones o en general, a un “a quién”. Mencioné entonces, la actitud científica como monomito, la palabra y la poesía, el nuevo orbis pictus: las carteleras, el deporte y el juego y los gestos de humanidad, como las formas en las cuales estos tres maestros enseñaron durante su época mediados por la violencia. ¿Significan estas prácticas actuar y hablar pedagógicamente? Sí, puesto que responden a la idea de hombre a formar, se caracterizaron por delinear una serie de experiencias educativas que impulsaron el desarrollo de sus estudiantes, también por la caracterización del crecimiento y el desarrollo de estos últimos, establecieron unas formas de enseñar y por último describieron las regulaciones de la relación entre quién enseña y a quién se enseña.

Estas comprensiones de lo pedagógico quedan suspendidas, en ciertos casos, debido a la entrada en el plano de comprensión, de la violencia; esta altera todo proceso ganado pues irrumpe con unas lógicas que no permiten la continuidad de los planteamientos claros, cambia el destino

de los hombres y los dispone en otras lógicas de supervivencia. Existe entonces, una suspensión de la regulación de cierta praxis pedagógica, exigiendo de la escuela y del maestro una actualización repentina de estas constantes pedagógicas, las respuestas establecidas a dichas constantes, las respuestas a las preguntas esenciales de la praxis pedagógica, quedan derogadas nuevamente en interrogantes. Esto fue lo que le sucedió a las escuelas y a los maestros en la ciudad de Medellín, hubo una atomización de la praxis pedagógica, puesto que debía responder a nuevos interrogantes, pero sobre todo a guardar silencio, a cumplir la parte operativa que impone la guerra, a estar en silencio y en los intersticios poder iluminar determinadas prácticas, retenerlas, resistirlas.

La escuela se convirtió en trinchera, en un sentido simbólico y literal. El sentido literal lo dota la guerra de trincheras, estrategia en la cual los guerreros se protegen de los ataques enemigos; es una frontera en la cual se encuentran los jóvenes que iban a engrosar las filas de los ejércitos improvisados de sicarios. A la escuela, al menos en el caso de estos tres maestros, no entraron los sicarios y la policía a prenderlos y castigarlos. Sin embargo, si era el lugar por excelencia donde se acumulaban los cuerpos y las vidas de aquellos que serían reclutados. Pero la escuela también es trinchera en el sentido de que allí se salvan los estudiantes de las balas a través de la poesía, de la palabra, de todo lo que los maestros hicieron para alejarlos del mundo provinciano de sus barrios y de tanta muerte. Así, la escuela se convierte en un refugio atómico en un búnker para las vidas de estos estudiantes, pues allí se les presentaba el mundo de otra manera, se daba espacio para el sueño.

En cuanto al maestro, aún no hemos comprendido cómo su actuar ha constituido la esperanza de la comprensión de nuestras vidas, de nuestras sociedades. Su palabra, sus invenciones, sus trasnochos, sus cuidados, sus ejercicios, su insistencia, su acogida, su voz, su interactuar con el mundo de afuera de la escuela para establecer límites, fronteras, para decir no a la guerra y a la violencia aun hoy no han sido estudiadas con la suficiente profundidad. La desmesura de la violencia hizo que la sociedad sucumbiera a una lógica de cuidarse el pecho, el único importante, sin embargo, estos maestros se desdoblaron de sí mismos para acoger a sus estudiantes y presentarles el mundo a partir de otra lógica, de la esperanza y el sueño, de intentar devolverles a sus estudiantes esa infancia que les fue arrebatada.

Si anteriormente he definido la praxis pedagógica como

La actividad – o conjunto de actividades – o simplemente la praxis en la que una instancia A (maestro, profesor, tutor, sabio), en el marco de unas orientaciones implícitas o explícitas (para qué) y de unas circunstancias específicas (aspectos sociales, culturales, locativos), trata de influir sobre una instancia B (alumno, adulto, aprendiz) de cierto modo (cómo) con el propósito (con qué fin) de que esta última se transforme, bien sea al apropiarse de unos contenidos (qué) y/o al cambiar su forma de ser (Runge y Muñoz, 2008, p. 47).

Podría definirla ahora a través de la historia de estos maestros como: las actividades, pensamientos, sueños que los maestros artesanos, genios y artistas, en el esfuerzo de salvar las vidas de sus estudiantes y de alejarlos de la guerra y de la muerte en una ciudad circundada por el narcotráfico y el afán del “dinero fácil” y cruel, intentaron influir sobre unos jóvenes que recibían todas las miserias de la sociedad colombiana, que eran el receptáculo de todas las miserias, a través de la presentación del mundo con la palabra, la ciencia, el deporte y el juego, en general con los gestos pedagógicos, para que estos estudiantes logaran salvarse de la muerte y de la muerte de sus sueños y apropiarse de su vida y cambiar su forma de ser.

Ahora bien, por más conceptualizaciones que pudieron establecerse en este trabajo, quedan cuestiones pendientes, deudas latentes y trabajo por realizar. Esto sobre todo porque

[...] la realidad última de una ciencia pedagógica no se encuentra en libros, ni en laboratorios experimentales, ni en las aulas en las que es enseñada, sino en las mentes de aquellos que se ocupan de orientar la actividad pedagógica. Los resultados pueden ser científicos, pero lo son al margen de las actitudes y hábitos de observación, valoración y planeación de los que llevan a cabo el acto pedagógico. Pero no son una ciencia pedagógica por fuera de estas prácticas. Son psicología, sociología, estadística, o lo que sea (Dewey citado en Saenz, 2012, p. 295).

Son pues los maestros los constructores de la realidad pedagógica a través de sus pensamientos y sus devenires. Gracias a estos tres maestros y a la infinidad de historias que quedan sin contar, sin captar y sin fotografiar, esta ciudad puede ser lo que es hoy día, estos jóvenes no murieron más. Es loable este actuar de los maestros en tanto persiguieron el bien por el bien mismo y no triunfos dotados de renombre. Hoy, miles de maestros permanecen en el anonimato de la historia, pero ocupan un lugar especial en el corazón de aquellos estudiantes con los cuales tuvieron la suerte de encontrarse. Hoy ocupan un lugar esencial en mi corazón, puesto que no me han dejado intacto.

El trabajo estuvo marcado por la limitación de mi comprensión, no por los maestros que me compartieron sus historias, lo que sí es claro en este proceso es que

Quizá no salgan de sus relatos las teorías pedagógicas más refinadas; quizá muchos solo sepan de oídas acerca de unos señores Pestalozzi, Dewey o Herbart, sin comprender exactamente qué fue lo que estos señores dijeron o hicieron; pero lo que sí está presente es la realidad de sus muchachos; ese incierto, azaroso, y en la mayoría de las veces, indescifrable vivir de aquellos con quienes comparten día tras día en el interior de sus aulas. (Centro de Pensamiento Pedagógico, 2019, p. 12).

Y por ello este trabajo, se compuso para vida, como la esperanza viva de que el obrar del maestro es una tarea loable y bella. Quisiera entonces para terminar, agradecer a estos tres maestros como lo hizo Foucault (1992) con uno de sus maestros:

Y comprendo mejor por qué experimentaba tanta dificultad al comenzar antes. Ahora sé bien cuál era la voz que hubiera querido que me precediera, que me llevara, que me invitara a hablar y que se introdujera en mi propio discurso. Sé lo que había de temible al tomar la palabra, puesto que la tomaba en este lugar en el que le he escuchado y donde él ya no está para escucharme. (p.50)

Gracias, maestros, su voz me precede ahora en el lugar en el que yo estoy ahora y en el que ustedes, afortunadamente sí se encuentran para escucharme.

## Recomendaciones

Después de realizar este trabajo quedan muchos sinsabores, quedan deudas y ausencias en torno al proceso metodológico y en el ahondar de múltiples historias de los maestros de las laderas de la ciudad, del centro, de aquellos maestros que quedan por fuera de la investigación, de todas aquellas historias posibles de ser escuchadas y analizadas. Por tanto, para un trabajo futuro no quedan sino las siguientes líneas posibles de investigación: ampliar la temporalidad del estudio, tanto en el antes como en el después, pues mostré cómo el signo de Colombia, como diría Gabriel García Márquez, es la desmesura y, en este caso, la desmesura de una violencia que parece que constituye nuestro eje central de relación con el otro. Por tanto, comprender la función y el actuar del maestro en las Guerras Civiles, en el periodo de la Violencia, en el surgimiento de las guerrillas y el conflicto armado, en los diferentes procesos de paz, en el último que hemos vivido, y en general en aquellos lugares remotos donde llegan los maestros con el libro debajo del brazo y los sueños en la frente y en la palabra.

Por otro lado, queda comprender la dispersión posible sobre la praxis del maestro y las posibles teorizaciones que puedan realizarse de la historia y la epistemología de la pedagogía; es decir, queda indagar con mayor profundidad el poliedro de inteligibilidad que me tracé en la problematización Tecnología Educativa/Movimiento Pedagógico/Violencia) que puede traducirse en el siguiente poliedro: producción del maestro/producción de la escuela/violencia. Las posibles reactivaciones de tensiones sobre el eje teoría/práctica de todo el saber que discurre alrededor del maestro y su actuar en la lógica que nos plantea la profesora Zuluaga:

A diferencia de la historia de las ideas, la historia del saber no plantea separación alguna entre la práctica y las conceptualizaciones. En sus conceptos y métodos (entendidos como estrategia) distingue las diferencias entre las conceptualizaciones y los discursos normativos, localiza las regulaciones que le llegan de afuera y establece criterios para reconocer cuándo una franja de conocimientos se convierte en una regularidad gobernada por otras reglas diferentes a las que rigen el saber (Zuluaga, 2001, p. 86).

Queda pues, invertir la direccionalidad del proceso, ya no desde los pedagogos y las teorías de la educación y la pedagogía hacia la praxis, sino comprender cómo el actuar del maestro, su pensamiento, su praxis pueden constituir una modificación de las teorías y las prescripciones posibles en torno a la pedagogía. Queda seguir trabajando en la historia de la pedagogía como elemento que nos permite vislumbrar de una mejor manera lo que hoy somos.

## Referencias

- (ENS), E. N. S., & (ADIDA), A. de I. de A. (2011). *Tirándole libros a las balas Memoria de la violencia antisindical contra los educadores de Adida, 1978-2008*. Medellín: (ENS), Escuela Nacional Sindical (ADIDA), Asociación de Institutores de Antioquia.
- Agudelo, J. (2013). Parqués. En *No es tiempo de crecer* (pp. 19-23). Medellín: La Carreta Editores.
- Alexiéovich, S. (2015). *Voces de Chernóbil. Crónica del futuro*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S.
- Álvarez, A. (2014). El estatuto teórico de la pedagogía en la transición posmoderna. Recuperado de <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com/2014/03/el-estatuto-teorico-de-la-pedagogia-en.html>
- Álvarez, A. (2016). El Maestro en Colombia. En Universidad Pedagógica Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio (Ed.), *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)* (1a. ed., pp. 87-157). Bogotá.
- Angarita, P. (2003). Conflictos, guerra y violencia urbana: interpretaciones problemáticas. *Nómadas (Col)*, (19). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105117940010>
- Arango, G. (2016). *Obra Negra*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Arango, G. (2018). *Última página*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Arcila, G. (2002). ¡Qué veinte años no es nada! En H. Suárez (Ed.), *20 años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico. Entre mitos y realidades* (pp. 203-230). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ariès, P. (1986). La Infancia. *Revista de Educación, Madrid: Centro de publicaciones de Educación y Ciencia, No. 281, septiembre-diciembre*, 5-17.
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 61-78). Barcelona: Editorial Laertes.
- Bedoya, M. (2018). *Entre las balas y el tablero: el devenir sujeto político del maestro de escuela en el conflicto armado colombiano*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].
- Bello, C. (2008). La violencia en Colombia: Análisis histórico del homicidio en la segunda mitad del Siglo XX. *Revista Criminalidad, Volumen 50, Número 1*, 73-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5744730.pdf>

- Benedetti, M. (2010). *Vivir adrede* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Benigni, R. (2004). *El tigre y la nieve*. Melampo Cinematografica.
- Blair, E., Grisales, M., & Muñoz, A. (2009). Conflictividades urbanas vs. «guerra» urbana: otra «clave» para leer el conflicto en Medellín. *universitas humanística no.67 enero-junio*, 29-54.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográficonarrativa: Recogida y análisis de datos. En M. Passegi & M. Abrahao (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. (pp. 79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). Pensar en términos relacionales. En *Respuestas por una antropología reflexiva* (pp. 167-175). Miguel Hidalgo: Editorial Grijalbo, S.A. de C.V.
- Cantor, C., & Hormaza, L. (2017). *El maestro como víctima del conflicto interno colombiano desde una narrativa teatral* ([Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]). Recuperado de <https://1library.co/document/q5m3g2jy-maestro-victima-conflicto-interno-colombiano-narrativa-teatral.html>
- Centro de Pensamiento Pedagógico. (2019). *Voces de maestros por la paz* (G. Murillo & A. Runge, Eds.). Centro Pensamiento Pedagógico.
- Centro Nacional de Memoria Histórica y otros. (2017). *Medellín: memorias de una guerra urbana*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV* (pp. 59-112). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Cortázar, J. (s. f.). Rayuela. Recuperado de <http://ciaooverona.blogspot.com/2008/05/rayuela-captulo-105.html>
- Cortázar, J. (2013). *Clases de literatura*. Buenos Aires: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Cuervo, E., & San Martín, Á. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 131-154. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/33>
- Delgado, M. (1999). Hacia una antropología fílmica. En *El animal público* (p. 85). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Demaue, L. (1982). Evolución de la infancia. En *Historia de la infancia* (pp. 59-84). Madrid:

Alianza Universidad.

- Díaz, Á., Ocampo, R., & Rodríguez, A. (2006). La subjetividad en el saber pedagógico: búsquedas y sentidos. *ITINERANTES*. N°. 4, 33-39.
- Durkheim, É. (2013). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila Editores.
- Echeverri, J. (1993). El Orbis Pictus. *Revista Educación y pedagogía 8 y 9, segunda época Vol 4, segundo semestre de 1992, primer semestre de 1993*, 276-293.
- Echeverri, J. (1998). Mi encuentro con el rostro magisterial. En *III encuentro de investigación educativa y desarrollo pedagógico en el distrito capital: un balance internacional* (pp. 135-148). Santafé de Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico - IDEP-.
- Echeverri, J. (2002). El aporte de las Expediciones Pedagógicas al Movimiento Pedagógico. En H. Suárez (Ed.), *20 años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico. Entre mitos y realidades* (pp. 129-163). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Echeverri, J. (2014, julio). Volver a ser maestro. *Agenda Cultural Alma Máter 211*. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/19776/16781>
- Echeverri, J. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. (Editor académico) Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-200). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Echeverri, J. (2019). Los maestros que me habitan: rostros magisteriales y personajes formación que me acompañan en la celebración de los cuarenta años del grupo historia de la práctica pedagógica. En *Genealogías de la pedagogía* (pp. 19-52). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Egaña, I. (1996). *Diccionario histórico-político de Euskal Herria*. Tafalla: Txalaparta.
- Fernández, R. (s. f.). El otro. Recuperado 21 de abril de 2021, de <https://www.poeticous.com/roberto-fernandez-retamar/el-otro?locale=es>
- Flórez, R. (2001). El campo disciplinar de la pedagogía. En R. Flórez & A. Tobón (Eds.), *Investigación educativa y Pedagógica*. Bogotá: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

- Foucault, M. (1980). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. París: Editorial Anagrama.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Letra e.
- Foucault, M. (1996). La vida de los hombre infames. En *La vida de los hombres infames* (pp. 121-138). La Plata: Editorial Altamira.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones (Staps, Trad.)*. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2013). Filosofía y psicología. En *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 39-51). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2014). *El bello peligro*. Buenos Aires: Interzona Editora.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadotti, M. (2015). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano, E. (s. f.). Ventana sobre la memoria. Recuperado de <https://www.epdlp.com/texto.php?id2=546>
- Garavito, E. (1999). *Escritos escogidos*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.
- García, E. (1999). Edourd Claparède: didáctica del juego y pedagogía científica. En *Maestros pedagogos II. Un diálogo con el presente* (pp. 11-31). Medellín: Colegio Colombo Francés; Corporación REGIÓN; Fundación CONFIAR; Corporación Ecológica y Cultural Penca Sábila.
- Gaviria, J. (2019). *Alcolirykoz. Una deuda con la historia*. Canal Trece.
- González, F. (2010). *Viaje a Pie*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- González, F. (2012). *El maestro de escuela*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- González, F. (2015). *Nociones de izquierdismo 1936 - 1937*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gramsci, A. (2017). *Odio a los indiferentes*. Barcelona: Editorial Planeta S.A.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa (Goñi, Trad.). En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Londres: Gedisa Editorial.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (1.<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Guzmán, G., Fals, O., & Umañana, E. (1988). *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social*. Bogotá: Círculo de Lectores, S.A.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). La construcción social del contenido a enseñar. En *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. (pp. 17-48). Buenos Aires: Aiqué.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.<sup>a</sup> ed.). México D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Jaramillo, B. (2015). Guerra sucia en Colombia. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública [Internet]*. 16 de diciembre de 2015. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/25341>
- Jaramillo, J. (2005). *Método fácil y rápido para ser poeta*. Bogotá: Luna Libros Ltda.
- Klakfi, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación núm. 291*, 105-127.
- Klakfi, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista educación y pedagogía NO. 5 Segunda época Vol.2 Octubre de 1990 - Enero de 1991*, 85-108. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17024/14741>
- Larrosa, J. (2006). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. *Separata Reviste Educación y pedagogía, septiembre-diciembre 2006*, 11-27.
- Lodi, M. (2000). *El país errado (Diario de una experiencia pedagógica)*. México D.F.: Editorial Laia, S.A.
- Marín, P. (2017). Confesión y autoficción en la obra de Fernando González (1985-1964): la literatura como forma de desnudez. En *Política, ensayo y ficción* (pp. 41-59). Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Martínez, A. (2010). La configuración del maestro: la dilución de un rostro. En A. Martínez & A. (comp. . Álvarez (Eds.), *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica* (pp. 127-164). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. Barragán & E. Al. (Eds.), *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 55-69). Bogotá.
- Martínez, A., Castro, O., & Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía - SOCOLPE.
- Martínez, A., Noguera, C., & Orlando, J. (1994). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de*

- educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Martínez, A., Noguera, C., & Orlando, J. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (2.<sup>a</sup> ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Masscheleins, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S. A. de Ediciones,.
- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF. S.L.
- Mejía, J. (Director). (2005). *Apocalipsur*.
- Mejía, M. (2002). Movimientos pedagógicos hacia el siglo XXI. En H. (comp. . Suárez (Ed.), *20 años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico. Entre mitos y realidades* (pp. 165-202). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mèlich, J.-C. (2012). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Herder.
- Mesa, G. (2015). *La cuadra*. Medellín: Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia.
- Mockus, A. (1989). Formación básica y actitud científica. *Educación y cultura* 17, 11-16.
- Moreno, M. (1999). *La historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones*. Barcelona: Crítica.
- Noguera, C. (2002). Movimiento Pedagógico, investigación y políticas educativas. En H. Suárez (Ed.), *20 años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico. Entre mitos y realidades* (pp. 249-279). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- OMS-PATH. (2007). La elaboración de una estrategia de muestreo. En *Investigando la violencia contra las mujeres. Una guía práctica para la investigación y la acción* (pp. 112-124). Managua: OMS-PATH.
- Ortega, M., & Vega, L. (2014). *Las prácticas pedagógicas en contextos escolares de desplazamiento forzado* ([Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]). Recuperado de [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6470/1/Marcosortega\\_practicas\\_escolares.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6470/1/Marcosortega_practicas_escolares.pdf)
- Ortega, P., & Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, N. 62. Primer semestre

de 2012, Bogotá, Colombia., 89-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4160456>

- Peter, J., & (Director). (2002). *El Señor de los Anillos: las dos torres*. WingNut Films The Saul Zaentz Company.
- Pirandello, L. (2003). *Seis personajes en busca de autor*. Buenos Aires: Editorial Sol 90.
- Quiceno, H. (2001). El viajero pensador. En *Expedición pedagógica nacional. Pensando el viaje* (pp. 46-62). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quiceno, H. (2002). Movimiento Pedagógico: posición crítica y lugar de liberación. En H. (comp. . Suárez (Ed.), *20 años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico. Entre mitos y realidades* (pp. 95-128). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En A. Martínez & A. Álvarez (Eds.), *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica* (pp. 85-126). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad*. (pp. 47-84). Lima: UNMSM.
- Rodríguez, Abel. (2002). El Movimiento Pedagógico: Un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Suárez (Ed.), *20 años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico. Entre mitos y realidades* (pp. 15-60). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, Alfonso, Balbín, J., Bastidas, W., Carrión, J., Pineda, J., & Mejía, W. (2010). *Las víctimas en contextos de violencia e impunidad: caso Medellín*. INSTITUTO POPULAR DE CAPACITACIÓN -IPC, FUNDACIÓN FORJANDO FUTUROS, UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA, COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN, PERSONERÍA DE MEDELLÍN.
- Rodríguez, H. (2016, febrero). ¡Palabara que sí! *Agenda Cultural Alma Máter*, 6-7.
- Romero, F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *En análisis político n° 77, enero-abril, 2013*, 57-84.
- Rosero, E. (2007). *Los ejércitos*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Runge, A. (2008). La práctica -praxis- educativa. En *Ensayos sobre pedagogía alemana* (p. s.p.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A., & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. vol. 8, No. 2*, 75-96.

- Sáenz, J. (2012). Los usos pedagógicos contemporáneos del discurso deweyano. En R. Ríos & J. Sáenz (Eds.), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia* (pp. 293-315). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia* (C. E. Magisterio, Ed.). Bogotá.
- Saldarriaga, O. (2014). Para una arqueología del gesto pedagógico. *Conferencia, Maestría en Educación UPTC*. Tunja: Manuscrito inédito.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sloterdijk, P. (2012). *Sloterdijk*. Valencia: Pre-Textos.
- Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico de las cosas*. Madrid: Editorial Trotta.
- Spinoza, B. (2014). *Tratado de la reforma del entendimiento. Principios de filosofía. Pensamientos metafísicos* (4.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Suárez, H. (1989). La ciencia en la educación. *Educación y cultura* 17, 2-3.
- Thoreau, H. (2004). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Editorial Tecnos (grupo Anaya, S.A.).
- Thoreau, H. (2012). *Cartas a un buscador de sí mismo*. Madrid: Errata naturae.
- Trotsky, L. (1976). *Escritos. Tomo XI (1939-1940) Volumen 1*. Bogotá: Editorial Pluma de Buenos Aires.
- Trotsky, L. (1985). *Historia de la revolución rusa*. Madrid: SARPE.
- Uribe, M. (1995). Crisis política y gobernabilidad en Colombia 1980 -1995. *XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Ciudad de México*, 39-59. Ciudad de México.
- van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En M. Díaz & J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Bogotá: Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura - CORPRODIC.
- Vasco, C. (1997). La configuración teórica de la pedagogía de las disciplinas. *Educación y ciudad*, No. 2 mayo 1997, 97-106.

- Vasco, E. (1990). El saber pedagógico: razón de ser de la Pedagogía. En M. Díaz & J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 123-144). Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura - CORPRODIC.
- Vélez, M. (2010). *Los maestros amenazados con ocasión del conflicto armado colombiano: perspectiva de la corte constitucional* ([Monografía de grado] Universidad Eafit). Recuperado de [https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/481/MariaAdelaida\\_VelezPosada\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/481/MariaAdelaida_VelezPosada_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Viilla, M. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011, 147-157. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4157845.pdf>
- Yarza, A. (2011). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia 1870-1940*. [Tesis maestría] Universidad de Antioquia.
- Zagajewski, A. (2005). *En defensa del fervor*. Barcelona: Acantilado.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (1993). Otra vez Comenio. *Revista Educación y pedagogía 8 y 9, segunda época Vol 4, segundo semestre de 1992, primer semestre de 1993*, 241-273.
- Zuluaga, O. (2001). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En Echeverri (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 81-88). Medellín: Editorial Marín Vieco Ltda.
- Zuluaga, O., & Echeverri, J. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz & J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 175-201). Bogotá: Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura - CORPRODIC.
- Zuluaga, O., & Echeverri, J. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas (una lectura de las múltiples imágenes en el espejo). En 1 (Ed.), *Pedagogía y epistemología* (pp. 73-109). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O., Echeverri, J., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En *Pedagogía y epistemología* (pp. 21-40). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O., & Marín, D. (2015). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Revista*

*Educación Y Ciudad*, 10, 63-86. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/281/254>

Zuluaga, O., & Martínez, A. (1997). Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En A. Martínez & M. (comp. . Narodowski (Eds.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde Latinoamérica* (pp. 55-76). Buenos Aires.