



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**Tejiendo caminos en una Pedagogía Planetaria: acercamientos a la formación de maestros y
maestras en competencias interculturales**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en educación básica con énfasis en
Ciencias Sociales**

Hamilton Arley Arias Jiménez

Asesores

Alexander Yarza de los Ríos

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Facultad de Educación



Contenido

Problematización: La encrucijada del ser y el laberinto crisis del mundo	15
Problematización:	23
Primer sendero.....	24
Segundo sendero.....	25
Tercer sendero	29
Propósito general	36
Propósitos específicos:.....	37
Antecedentes	40
Justificación	43
Capítulo 2: Marco teórico – El “colchón Armónico” y brújula de viaje.....	47
• Campo conceptual y narrativo de la pedagogía.....	47
• Una mirada pedagógica a las competencias:.....	49
• Competencias interculturales: transitando hacia aguas sinuosas	52
• Pedagogía planetaria.....	56
• Educación/aprendizaje global:	58
• Rostro magisterial: bifurcación perpetua hacia innumerables futuros.	59
Capítulo 3: Metodología la construcción de las herramientas en busca de caminos.....	62
Técnicas e instrumentos	68
La Observación – el mandato de Fernando González.....	68
Diario de Viaje – Libreta de Carnicero y la fotografía infaganti	69
Muestreo: de quiénes somos en la investigación.....	74
Lectura temática	76



Capítulo 4: Hitos, rostros magisteriales y competencias interculturales: entre las crisis, las identidades y la esperanza. 81

Primer hito: La imposible prisión – Juramento en grito al odio a los indiferentes 86

Segundo hito: Volver a ser maestro – El maestro Atlas 100

Tercer hito y Cuarto hito: ¿Cómo hay que ser para poder enseñar? Una fuerza extraordinaria 111

Quinto hito: El amor: la reconstitución 117

Rostros magisteriales: 123

El primer camino – el primer puente que los hombres cruzan 123

El segundo camino - Los rostros magisteriales: el espejo que muestra el cuerpo y el ser 128

El maestro desobediente civil: 129

El maestro cuidador 136

El maestro amoroso: 140

El maestro poeta 148

Competencias interculturales: el puente que teje la Humanidad para el cruce. Un puente es un hombre/mujer cruzando un puente 155

Senti-pensar a escala planetaria: 155

Desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e investigar: 156

Interpretar de manera alternativa (y con el corazón): 158

Educar el espíritu 161

Auto-narrarse: 164

El Decir veraz y Pensar desde la interseccionalidad: 166

Promover otras formas de relación con la tierra: 174

A manera de cierre: la apertura de los rostros magisteriales en una Pedagogía Planetaria: una nueva humanidad en un nuevo camino. 179

Bibliografía 183



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

*A mis cuatro mujeres que son mi hálito de vida, mi abuela, mi madre, mi hermana, y mi amada
Mariajosé, mi sobrina.*

A quienes tejieron conmigo la vida, mis dos entrañables amigos y hermanos,

A Sara, siempre,

Sobre todo a mi maestro Jesús Alberto Echeverri, por el cuidado perpetuo,

Y en especial a la infinidad del ser del maestro que hace crecer, Alexander Yarza

Suyo, siempre



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



(Ha comenzado el viaje caminante. Zarpa a otros senderos de la Madre Tierra, vive la planetariedad.)



*Llegas
caminante,
llegas a otras
tierras. ¿Te
encontrarás?*



Resumen

En el transitar de la formación de maestros, y en especial de mi formación como maestro, surgen unos hitos, momentos fundamentales de nuestra vida, sobre los cuales se asientan unos rostros magisteriales como aquella metáfora que nos devela maestros/humanos. Rostros que nos muestran y enseñan que en este camino tejido con todos, con la humanidad, con la Madre Tierra, somos, y hemos sido, múltiples, otros. Y allí en ese identificarnos se despliegan unas competencias interculturales para seguir preguntándonos por nosotros y el otro, para seguir interculturalizando la formación de maestros, para ser una humanidad como destino planetario.

Palabras clave: Pedagogía planetaria; Hitos; Rostro magisterial; Competencias interculturales

Resume:

In journeying of the teachers' formation, and especially of my formation like teacher, a few milestones arise, fundamental moments of our life, on which a few faces settle magisterialeslike that metaphor that us devela teachers /humans. Faces that show us and teach that in thisway woven with all, with the humanity, with the Mother Earth, we are, and havebeen, multiple, different. And there in that one identifying us a few intercultural skills open us to keep on asking for us and other, to continue interculturalizaing the teachers' formation, to be a humanity like planetary destination.

Key words: Planetary pedagogy, Milestones, Magisterial Faces, Intercultural skills

Facultad de Educación



Introducción: el jardín de los senderos que se bifurcan

Este es un jardín de los senderos que se bifurcan que va camino a la dicha. Esta es pues la primera puerta a abrir para introducirse en un viaje que no se separa jamás de una primera persona que es usted quien lee, soy yo quien escribe, somos nosotros, en tanto manifestación interconectada de la vida. Este es pues, un viaje que se remonta al allí donde el cuidado nos desborda y nos vive, un viaje en el cuidado de lo pedagógico, del tacto pedagógico (ese que Herbart intuyó con tanto amor), del que usted acá leyendo en cualquier circunstancia, viajando en el metro, llevándose este texto a una oficina apartada del mundo, en su celular o impreso, o muy por el contrario llevado al mundo, al día a día, al aula de clase, a aquella frontera de la escuela, somos uno y todos los maestros; pues este es un texto que es por y para maestros, y claro, todo aquel que desee embarcarse en las preguntas que nos enrostran cotidianamente en el quehacer, en aquella no distinción del campo pedagógico y el campo intelectual de la educación (Díaz, 1993). Porque acá, tanto usted como yo, somos maestros intelectuales, pedagogos.

Así también, gracias a la historia de las humanidades podemos abocar que se ha transcurrido históricamente a un sinfín de situaciones que nos traen a esta realidad: ser humanos, a esto que podemos ser ahora y que seremos durante un largo tiempo, para poder vivir con otros... Tal vez sea aquella la sorpresa que nos demuestra Whitman cuando dice: *¿Te ha costado tanto aprender a leer que te sientes orgulloso de captar el significado de cualquier poema?* (Whitman, 1975, pág. 115) ¿Ha costado tanta historia de sangres derramadas, de bellezas eternizadas, para que la diferencia nos segregue? Mejor, la historia de la humanidad ha transcurrido para que estemos acá presentes abogando por la Gran Madre, ya no sólo para captar el significado de cualquier poema, sino de nuestras infinitas culturas, civilizaciones, cosmovisiones, pero no sólo entender el significado sino vivirlo, volverlo carne, corporeidad, habitarlo y serlo con la Casa de Todos.



Thoreau decía “¿de qué sirve una casa sino se cuenta con un planeta tolerable donde situarla”? (Thoreau, Cartas a un buscador de sí mismo, 2012). Creo que tenía razón, sin embargo es necesario anotar que nuestra casa es nuestro planeta: una gran casa madre donde se pueda habitar con justicias ya no retrasadas, sino justicias acaecidas con precisión con los rostros de todos y cada uno a los cuales este par de ventanas que dicen llamarse ojos puedan posarse.

Por eso acá, este jardín de la vida, con que nos cruzamos con los otros, expresa una de las bifurcaciones, como aquella idea de campo:

En el campo se cruzan las crisis, los cinco conceptos articuladores, diversos campos de saber y su funcionamiento a cuatro niveles. Las diferentes combinatorias que se dan entre ellos dibujan el heterogéneo relieve del campo pedagógico. Al interior de este campo se reordenan permanentemente los conceptos, los saberes, las teorías, las experiencias o las experimentaciones, en ocasiones como dispersión y en otras como agrupamiento. Esta disposición del campo no significa que carezca de principios de inteligibilidad y de orden, ni que sus conceptos estén privados de vida propia. (Echeverri, 1997, pág. 13)

Pues acá, en este que soy y que se verá en el trabajo, en lo escrito, usted podrá estar conmigo en plena dispersión, o en un agrupamiento, con sus experiencias y las mías, y todo converge en este espacio/tiempo:

No existimos en la mayoría de esos tiempos; en algunos existe usted y no yo; en otros, yo, no usted; en otros, los dos. En éste, que un favorable azar me depara, usted ha llegado a mi casa; en otro, usted, al atravesar el jardín, me ha encontrado muerto; en otro, yo digo estas mismas palabras, pero soy un error, un fantasma. (Borges, 1980, pág. 136)

Pero hacer parte de este tiempo, es hacer parte de una historia planetaria, acá donde todos los que están pudieron no existir antes, o existirán después, ya que todos somos Tierra, podemos ser todos y ninguno, ya que todos somos paisaje.



Alejados de toda posible pretensión de elucubraciones de lo que podría ser el paisaje quisiera establecer que el paisaje está dado, es en sí mismo, fuera y por fuera, adentro y con, siempre del humano. Es decir, las relaciones que se podrían tejer entre el paisaje, el lugar que ocupa el hombre como agente de interpretación o de intervención que comprende a otro alejado o inmerso en, dejan de ser visibles acá. El paisaje es. No es lo que las interpretaciones con las limitaciones culturales a partir de dispositivos de funcionamiento puede determinar y condicionar, sino a lo que a través de lo que no se ve, de lo que no es perceptible, puede lograr captarse como lo que es. El paisaje está dado y es sentido en todo momento, ausente o presente. Quiere decir lo anterior que así el humano no lo vea, no lo perciba, el paisaje siempre está siendo. Puede llegarse a interpretar como una independencia de la existencia del paisaje frente a la del ser humano, pues no porque este último no logre percibirlo este deja de existir.

Nos atenemos acá a unas relaciones que rebosan lo perceptible en cuanto asensorial y van a lo sensible pasional. No se puede negar que un paisaje causa, a través de los sentidos, sensaciones y emociones, pero a lo que queremos llegar es que el paisaje en sí mismo puede lograr su existencia por fuera de la percepción humana, más no por fuera de su conexión con el Todo. Así el paisaje sería aquella forma de existencia de un conjunto de condiciones vitales y vivas (no queremos llamar acá, bióticas, abióticas, etc.) que permiten la confluencia de su devenir en relación con otras formas de existencia que están presentes o no dentro de él.

Por tanto esta conceptualización pretende romper con los dualismos acerca del paisaje cultural y natural, pues en los análisis que he hecho pude comprender que ambos conceptos giran en torno a una forma de vida y de existencia antrópica, que para nuestro caso se aleja de todo postulado válido en relaciones de interconexión del todo con lo todo y lo uno, siendo pues lo uno todo y todo lo uno.

Quisiera aclarar esta conceptualización con dos ejemplos. El primero de ellos lo compone la paradoja del árbol que cae: ¿En un bosque solitario los árboles hacen ruido al caer? Las múltiples y posibles respuestas que pudieran darse desde allí podrían dar un gran rasgo en



las formas en como la vida y el vivirla componen un mosaico de relaciones con lo otro. Si dijésemos que no, supeditaríamos las acciones de eso otro a lo propio, es decir, lo otro no existe en tanto yo no estoy presente para interpretarlo, escucharlo, verlo, en fin para sentirlo. Si por el contrario dijésemos que sí, daríamos pie a entender lo que hemos concebido como paisaje, pues por fuera (y no) de la existencia presente en el bosque el paisaje es, es en sí mismo y posteriormente es interpretado, sentido y vivenciado. Así pues lo que realmente cambia en las dos concepciones son las formas de conexión con el paisaje.

El otro ejemplo se da en la siguiente situación: Supongamos que vemos un partido de fútbol (como posible paisaje cultural) y nuestro equipo va empatando cero a cero en el minuto 85 del partido; por algún motivo tenemos que retirarnos durante unos minutos, y en ese lapso de tiempo mete un gol el equipo contrario, sobreponiéndose sobre nuestro equipo y dejándolo eliminado de la final. ¿Podríamos pensar que el resultado del partido se mantuviera o marcaría nuestro equipo un gol si nos hubiésemos quedado presenciándolo? Seguramente diríamos que no. Pues la apuesta que queremos hacer acá es afirmar que si hubiese cambiado pues es la existencia misma de ambas formas de existencia y no su presencia la que engloba las posibilidades de ser. Es decir, lo que permite la existencia de una forma de vida no es la presencia del otro (con presencia nos referimos a ocupar el mismo espacio tiempo en la cual logran ser observados sin intermediaciones técnicas por fuera de los sentidos), sino la conexión que se establece entre ambas o múltiples formas de existencia. Acá varía la conexión y su forma.

Con el primer ejemplo quería plantear la idea que la existencia misma de una forma de vida, llámese árbol, roca, hormiga, humano, planeta, estrella, puede darse por fuera de la presencia de otra forma de existencia, en este caso antrópica; mas con el segundo quería agregar la idea de que aunque la forma de existencia puede darse por fuera de la presencia de otra, existe una conexión condicionante entre ambas que permite la existencia de las dos, en unas conexiones infinitamente posibles. Este es el campo.

Quiero cerrar este sentir del paisaje con la (re) citación, para un no olvido, de un apartado de “El Jardín de los senderos que se bifurcan de Borges” y hacer unas menciones al Aleph:



(...) Creía en infinitas series de tiempos, en una red creciente y vertiginosa de tiempos divergentes, convergentes y paralelos. Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades. No existimos en la mayoría de esos tiempos; en algunos existe usted y no yo; en otros, yo, no usted; en otros, los dos. En éste, que un favorable azar me depara, usted ha llegado a mi casa; en otro, usted, al atravesar el jardín, me ha encontrado muerto; en otro, yo digo estas mismas palabras, pero soy un error, un fantasma.” (Borges, 2012, pág. 96)

Así se logra percibir la concordancia del tiempo. Y en el Aleph la concordancia del espacio: “Si todos los lugares de la Tierra están en el Aleph, ahí estarán todas las luminarias, todas las lámparas, todos los venedos de luz.” Así le respondía Carlos Argentino a Borges invitándolo a ver el Aleph (Borges, 2012)

Y todo esto nos embarca solamente y en lo profundo, dentro de la idea del saber pedagógico, algo así como un doble Aleph o una bifurcación más del camino:

[...] El saber contiene la pedagogía (la disciplina) pero es más amplio que ésta. Visto de manera global, el saber incluye el pasado y el presente, obviamente que todos sus contenidos no son activos. Hoy en día, cubre no sólo las teorías sobre la educación y la enseñanza (ciencias de la educación, pedagogía y didáctica), sino también la cotidianidad de la enseñanza, las acciones prácticas del maestro, la organización de la escuela, los contenidos que se imparten en las instituciones formadoras de docentes.

(Echeverri & Zuluaga, 2003, pág. 81) 8 0 3

Esto acá es un saber pedagógico expresado, vivido, alentado, rescatado, inventado, surgido, con valentía, y recordando a los grandes, a los maestros, de otros campos, a los literatos, a la vida misma, a ese devenir en el que no soy más que un maestro, y muchos otros maestros de la historia de la pedagogía, y de los procesos de escolarización que están en mí, y están viviendo acá en este escrito, con cada palabra; a algunos latiendo muy fuerte, otros olvidados, pero están presentes, en otro tiempo.

Por ello en este tiempo y ahora, en esto que usted está por leer tenga en cuenta la dicha:

“Todo sucede por primera vez, pero de un modo eterno. El que lee mis palabras está inventándolas.” (Borges: 2012)

En este sentido el presente tejido lo presentamos en diferentes capítulos que dan forma a la colcha de retazos final. Para ello empezaremos por el establecimiento de la problemática, es decir aquellas crisis y tensiones que se viven en el interior, la vida como maestro en formación, y en exterior, es decir, el caminar con la Madre Tierra y la humanidad. Allí se establecen tres senderos que abren los caminos a pensar la formación de maestros y maestras y las deficiencias y crisis de su educación y formación. En el mismo capítulo exponemos las preguntas que nos atravesaron en este trasegar investigativo y formativo, a su vez que enseñamos los propósitos que nos trazamos para dar respuesta a estas preguntas y dar respuestas a la problemática. En la misma línea tratamos los antecedentes y la justificación, que nos dieron la fuerza y trazaron también senderos para cuestionarnos y plantear ideas y credos a través de la investigación.

En el segundo capítulo sobre el marco teórico exponemos los conceptos que nos enrutaron como brújulas en esta investigación además de que se establecieron como el sol de los vientos que nos guió en el viaje interior y en el viaje exterior realizado en el proceso de intercambio a Suiza. Estos conceptos fueron el de Campo conceptual y narrativo de la pedagogía (Echeverri J. , 2009) Competencia (Perrenoud, 2004; 2007; 2008); Competencias interculturales (Estrada, 2015); Pedagogía Planetaria (Rodríguez & Yarza, 2016); Educación/aprendizaje global (Seitz, 2001) y (Rodríguez & Yarza, 2016) y el Rostro magisterial (Echeverri J. A., 2004), (Echeverri J. , 2009)



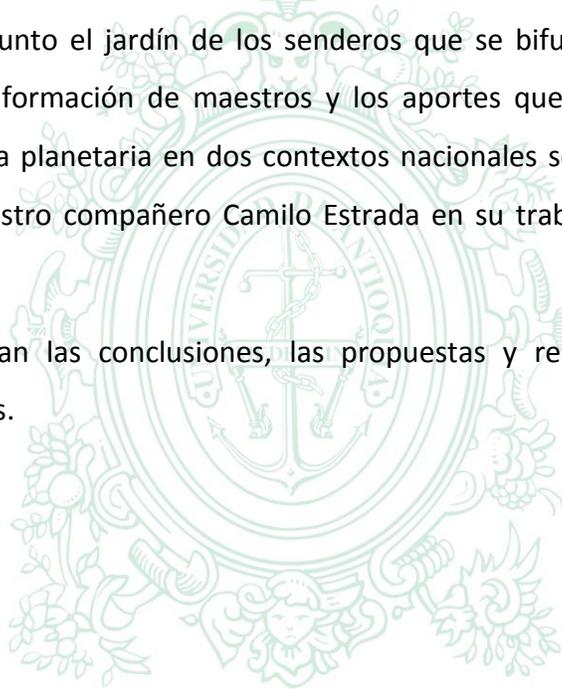
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

En el tercer capítulo exponemos la metodología que nos trazamos, el paradigma y el enfoque de la investigación y mostramos las técnicas e instrumentos que nos ayudaron a “abrir la trocha”, por este sendero que ya cumple dos años de empezarse.

De manera seguida en el cuarto capítulo mostramos análisis y resultados de la investigación expresados en los hitos, los rostros magisteriales y las competencias interculturales; que componen en su conjunto el jardín de los senderos que se bifurcan, enseñando así las implicaciones para la formación de maestros y los aportes que realizamos a lo que el proyecto de pedagogía planetaria en dos contextos nacionales se ha trazado, y a su vez ampliando lo que nuestro compañero Camilo Estrada en su trabajo de grado nos había enseñado ya.

Por último se plantean las conclusiones, las propuestas y recomendaciones para la formación de maestros.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Está es tu encrucijada, no sabes si eres o eres al no saber...los laberintos hay que caminarlos, las crisis del mundo hay que vivirlas para ya no vivirlas

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Problematización: La encrucijada del ser y el laberinto crisis del mundo

Mi punto de partida, y sin duda una de las condiciones de posibilidad para que se diese este proyecto de investigación, es la Universidad de Antioquia. Empiezo mi proceso de formación en el primer semestre de 2010; ingreso pues a la Facultad de Educación en el programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en ciencias sociales. El estar inscrito en este programa me dio cierta formación que me ayuda a entender el mundo; la especificidad y apertura del programa permite ver el mundo con ciertos lentes.

En mi transitar por la universidad nunca pensé hacer parte de un grupo de investigación o formarme como investigador; sin embargo el paso a paso, el caminar con otros, con maestros que enseñan y que cuidan de la palabra y del otro fue abriendo un espacio en el cual se iba a ir desplegando, lentamente, mi inclinación también por esta formación.

Recuerdo, también, que siempre admiraba la forma en la cual mi amigo Henry Rojas y mi muy estimado amigo, colega y compañero Camilo Suárez, discurrían en un grupo de estudio que habíamos establecido como maestros en un colegio de la ciudad de Medellín. Nos reuníamos constantemente, en las fugas que se nos permitían: en los descansos, en las horas en que coincidimos estar libres de clases. Para nosotros estas horas se constituían en un hálito de vida para nuestra labor diaria, pues nos permitía pensarnos, nos abría un camino para sabernos como maestros.

Henry había podido viajar a Suiza en el marco de un proyecto de investigación; siempre nos contaba sobre ese viaje y cómo la forma de existencia o las formas de existencia del maestro en Colombia abrían otros parajes que nos permitían instalarlos en la lucha por otro mundo posible. Allí, en esa lucha es donde yo quería ubicarme; por ello el estudio y la formación se



constituía como pauta central para estar al borde, danzar entre el sistema y sus afueras para poder vivir la vida de maestro con la cual concordaban los sueños.

Tiempo después, en el 2014, estaba cursando mi octavo semestre, y tuve la posibilidad de estar en diferentes espacios de formación con los profesores que hacían parte de la investigación de la cual Henry hacía parte; así, por ejemplo, me formaba en el curso dirigido por la profesora Hilda Mar: “Formación en investigación educativa y pedagógica I”. De igual modo, para el mismo semestre, cursaba “Historia, imágenes y concepciones del maestro”, curso dirigido por Jesús Alberto Echeverri, quien posteriormente se convertiría en mi maestro. Solamente faltaba la formación con el profesor Alexander Yarza; esta vendría posteriormente.

Por diversos acontecimientos y circunstancias, me encuentro el día 23 de abril de 2014 iniciando una nueva formación en mi vida: empecé a realizar parte de la investigación *Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales – Suiza y Colombia*, proyecto desarrollado entre la Universidad Pedagógica de Berna (Suiza) y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia). En esta investigación hacen parte, como ya lo dije, la profesora Hilda Mar Rodríguez, como investigadora principal; el profesor, maestro y amigo, Alexander Yarza, como co-investigador; mi maestro, Jesús Alberto Echeverri Sánchez, como asesor del proyecto; como investigadores en formación se encontraban: mi querido y estimado amigo Henry, mi compañera Natalia Patiño, y mi compañero de carrera y amigo Camilo Estrada.

En el proyecto empezamos a caminar en una formación teórica y práctica que me abría luces a diferentes aspectos por mí olvidados, ignorados, delegados a otros espacios de la vida. Uno de ellos, no el más importante, pero sí el más claro para esta primera expresión de este trabajo de investigación, fue la posibilidad de establecer un intercambio de estudio a la Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) en Suiza. Esta posibilidad de intercambio era pues una de las metas trazada por el proyecto de investigación:

(...) se planteó la cooperación anclada a la movilidad internacional de estudiantes y profesores, y el diseño de módulos de formación en cada una de las instituciones: el seminario “Movilidad y Educación Global” en la PHBern y el Semillero de investigación en Educación global/Pedagogía Planetaria en la UdeA. Durante el período 2013-2015 un total de 6 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia realizaron una pasantía de un semestre en la PHBern, y los profesores Hilda Mar Rodríguez y Alexander Yarza, de la UdeA, participaron con ponencias en eventos académicos en Suiza. Durante el mismo período, cuatro estudiantes de la PHBern realizaron estancias académicas en la Universidad de Antioquia y las profesoras Ángela Stienen y Kathrin Oester viajaron a Medellín para participar de eventos académicos, encuentros y otros espacios, los cuales permitieron el diálogo de saberes entre grupos y la vivencia de discusiones entre Sur y Norte, que fortalecieron la interculturalización de la formación, la investigación y la práctica pedagógica. (Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales: Colombia - Suiza, 2016, pág. 2)

La investigación se planteó como objetivo principal comprender los desafíos de la profesión docente en un contexto de cooperación internacional, a partir del estudio comparado de las políticas públicas de formación de maestros, de los dos países; con relación a la atención a grupos diversos/población vulnerable (inmigrantes, discapacidad/excepcionalidad, étnicas), en la PH Bern (Suiza) y en las licenciaturas de la UdeA (Colombia).

Dentro de este marco se embarca nuestra investigación, anidada en el segundo objetivo específico que se trazó el proyecto macro, a saber: avanzar en el análisis de las competencias profesionales para la formación de maestros, con miras a: a) revisión crítica del concepto; b) líneas de filiación y conceptualización; c) aportes a una noción de competencias interculturales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así pues, nuestro proyecto de investigación se engloba y entiende en este proyecto macro, y especialmente de este objetivo específico y sus respectivas preguntas; y, en este caminar, como ya se dijo, se plantea la posibilidad de un viaje de intercambio. Es en este momento donde quisiéramos expresar el segundo momento de esta pequeña contextualización: el viaje. Su importancia se reflejará más adelante, cuando se expresen los hitos (capítulo 4).



Este es el intercambio. No solo cambiamos de territorio, cambiamos rostros

1803

Facultad de Educación

El intercambio se manifiesta como un eje central de la investigación de Pedagogía Planetaria, pues:



El desplazamiento del cuerpo y de la mirada permitió que los estudiantes y los profesores en proceso de pasantía pudieran vivenciar las formas de la diversidad en los diferentes contextos, y cómo los procesos históricos configuran las realidades sociales que se atienden a través del análisis, identificando necesidades imperantes en la formación de maestros y que configuran puentes y distancias entre ambos contextos y, por tanto, las formas de analizar y actuar en ellos. Así, ese desplazarse permite que las personas descubran otras formas de ser y de estar en el mundo, que se presentan como retos y posibilidades para el análisis, las discusiones y las múltiples formas de devenir maestros. (Ibíd., pág. 20)

Es allí, donde el viaje se presenta como posibilidad, como manifestación de la creación de condiciones de posibilidad para que se evidencien cambios, otras formas de vida, de ser y de existencia en nuestro gran planeta, nuestra Gran Madre.

Así pues, al lugar de la Tierra a donde llego es Berna, Suiza, la capital de la Confederación Helvética. Ciudad en la cual se ha dado un largo proceso de inmigración, según nos lo ha contado, en diferentes charlas y momentos de discusión, la profesora Ángela Stienen. Ella nos compartía reflexiones acerca de este proceso de inmigración, diciéndonos que si bien en un principio, entre 1950 y principios de 1980, la población migrante mayoritariamente era poco cualificada (guest workers), y por consiguiente se situaban en el nivel más bajo de la clase obrera nativa, permitiéndole a ésta de surgir socialmente (este fenómeno se llama en alemán “*unterschichten*”); a partir de los 80, sin embargo, cuando aumentó la migración de países africanos, asiáticos y de Latinoamérica, cada vez llegaron más migrantes con un origen de clase media y media alta, profesionales que compartían la cultura dominante en Suiza y sus valores y buscaban insertarse en ella. De manera que, una vez aprendido el idioma, muchos de estos migrantes eran exitosos en la escuela. Por ejemplo: hijos de migrantes tameses, criados en Suiza, llegaron a las universidades, cuando, por el contrario, pocos hijos de aquellos migrantes españoles, italianos o portugueses llegados como mano de obra no cualificada, están en las universidades. De manera que existen fracciones tanto



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

dentro de la misma población migrante como entre la clase obrera de origen suiza y la migrante.

No olvidamos acá el clima o atmósfera que vivía y aún vive Europa para con los refugiados. Quizá uno de los momentos más críticos de la historia reciente, en cuanto al tema de migración, se está viviendo ahora; y sin duda se vivió en el viaje a Suiza. No es un secreto pues que gracias a las hordas violentas en algunos países del mundo la población migra a otros lugares donde pueda sentirse más segura, donde la vida puede ser y existir de otra manera.

El desplazamiento forzado global ha experimentado un crecimiento acelerado en 2014, alcanzando una vez más niveles sin precedentes. Durante el año se produjo el nivel de desplazamiento más elevado del que se tiene registro. Al término de 2014, había 59,5 millones de personas desplazadas forzosamente en todo el mundo a consecuencia de la persecución, los conflictos, la violencia generalizada o las violaciones de derechos humanos. Esto son 8,3 millones de personas más que el año anterior (51,2 millones) y el incremento anual más elevado en un solo año. (ACNUR, 2014).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



A este contexto me enfrentaba yo, o mejor, a este contexto llegaba yo; un momento histórico en nuestra Madre Tierra: sus hijos estaban siendo una vez más desterrados. Problema que también toca a Suiza, ya que para el año de 2014 existió una acogida de 62.620 seres humanos marcados con la categoría de refugiados. La ola mundial respecto a esto dejaba desconcertado al corazón. El grito de los desposeídos, de los desaterrados, de los desarraigados, se escucha tan fuerte como el grito de la Tierra.

El contexto de llegada se enmarcaba además por la Pädagogische Hochschule Bern (PHBern). La Escuela Superior Pedagógica, traducción al español, es la institución superior formadora de formadores de la ciudad de Berna, donde tendría espacio para mi formación durante la estadía en la ciudad.

Partía yo de mi país que vivía un proceso contrario al que vivía el mundo: la Paz, un proceso que empieza a gestarse desde hace cuatro años, y que abre un nuevo camino jamás visto en nuestra sociedad, pues se gestaba un paso para romper la violencia con el actor armado de mayor duración y quizá el mayor contradictor (como fuerza militar) al Estado: las FARC.



Esta era pues una esperanza que nacía en el corazón. El país podría vivir ahora con un poco más de paz, de tranquilidad.



(Esta violencia del mundo...nos cala hasta los huesos, nos persigue hasta los recovecos. Wo sind Sie! Wo sind Sie!!!!!!)

La violencia armada de este grupo quizá nunca me haya tocado, pero ha tocado a las puertas de colombianos, de mis hermanos, y también ha tocado sin ninguna decencia a las diferentes formas de vida, siempre valiosas que comparten con nosotros nuestra alma tierra, y por ello mismo dolía, y por ello mismo germinaba una luz que pudiese acabar con la fuerza que nos destroza el corazón, nuestra alma y la vida.

Partía pues con el corazón alegre ya que se gestaba un paso a la paz, pero al lugar donde iba se vivía las consecuencias de la violencia y la guerra religiosa contra Occidente, y no puede no dolernos el mundo, la tierra, nuestros hermanos y hermanas. Y es en este



contexto en que esta investigación germina como punto de partida para pensarnos como maestros, como seres humanos, como hijos presentes en una misma casa común: nuestra amada Gaia¹. Pues la gran conexión que se daba en el mundo se expresaba en mi ser y en mi cuerpo. El viajante es un tejedor de puentes entre los mundos, y mi ser, mi complejidad, no me permitía no dolerme con las almas y con las violencias que nos atacan y persiguen la vida.

Hay una conexión de los diferentes puntos de la tierra y es el sentirnos vivos en ella, el estar presentes, el estar siendo y existiendo en compañía con millones de seres humanos, con nuestra naturaleza, con nuestros animales, con nuestros cielos, y nuestras lunas; al final siempre donde miremos, miraremos el mismo sol, que ha amanecido a los ojos de toda la humanidad, por siglos enteros, y entonces han sido los grandes personajes, pero también los que no pasamos a la historia de los gloriosos, quienes se pueden (y nos podemos) alegrar de ver el sol, que compartimos: “Verdad es que nunca ayudé materialmente al sol en su salida, pero, no lo dudéis, habría sido de importancia mínima el estar presente tan sólo en el acto.” (Thoreau, 2010, p.35)

Problematización:

Como camino, esta problematización se presenta en tres posibilidades, que se entrecruzan, existen al mismo tiempo, una mata a la otra, una existe y la otra no, dos existen y dejan por fuera la restante. En fin, todos los caminos se cruzan, se separan, existen al mismo tiempo, son convergentes, divergentes y paralelos. Así, hay una existencia de la problemática que

¹ Acá hacemos referencia a Gaia “...como una entidad compleja que comprende el suelo, los océanos, la atmósfera y la biosfera terrestre: el conjunto constituye un sistema cibernético autoajustado por realimentación que se encarga de mantener en el planeta un entorno físico y químicamente óptimo para la vida. El mantenimiento de unas condiciones hasta cierto punto constantes mediante control activo es adecuadamente descrito con el término "homeostasis". (Lovelock, 1985) Así mismo, cobra para nosotros sentido esto en la medida en que “...es para aquellos que gustan de caminar, de contemplar, de interrogarse sobre la Tierra y sobre la vida que en ella hay, de especular sobre las consecuencias de nuestra presencia en el planeta. Es una alternativa al pesimista enfoque según el cual la naturaleza es una fuerza primitiva a someter y conquistar. Es también una alternativa al no menos deprimente cuadro que pinta a nuestro planeta como una nave espacial demente que, sin piloto ni propósito, describe círculos eternos alrededor del Sol.” (Ibíd.)



logra evidenciarse en mí y mi proceso formativo como ser y como maestro; esto último se liga como camino y sendero, a la otra posibilidad de existencia, es decir en el contexto, en la institución de formación a la cual asisto y en la cual me formo, así como a nivel nacional e internacional; y también, y para finalizar, en la literatura, donde también existo y existen esas múltiples voces de los desterrados y maestros. En estos senderos aparecen múltiples voces, la propia, las de los amigos, las de los maestros, las de los compañeros, expresadas y sintetizadas en una singularidad o pluralidad, en un yo y en un nosotros; así aparecerán las voces de todos, pues el Jardín de los senderos que se bifurcan “abarca todas las posibilidades” (Borges, 1980, pág. 136)

Primer sendero



Y cuáles son los caminos que uno toma cuando está tan solo, tan solo, tan solo que las hojas escuchan el susurro del llanto de mi soledad. Este es mi primer sendero



Muchas veces he sentido que el problema habita en mi exterioridad, que las condiciones sociales instauradas y perpetuadas se dan desde afuera y no desde el interior; de esta manera, pensaba que la solución a las problemáticas sociales como el racismo, la discriminación, el individualismo, la indiferencia, la desigualdad, la exclusión y un montón más, se da cambiando a las sociedades o comunidades que presentaban este problema, como si yo estuviera exento de eso, o como si desde mi razonamiento único, además, se pudieran solucionar las problemáticas. Es decir, si el mundo operara en la misma forma en como lo estructura mi mente, tal vez, todo sería mejor. Así, he olvidado que existe un problema inicial y es la posibilidad de existencia de un etnocentrismo, y uno marcado por la cultura en la cual me he desenvuelto toda mi vida, una cultura occidental, que se ha encarnado tanto en mi ser que la vivo y, en esta medida, naturalizo todo lo que me rodea, concibiéndolo como “lo normal”, y por tanto lo aceptado. He olvidado además que existen una cantidad infinita de cosmovisiones, posturas éticas, filosóficas y pedagógicas que presentan alternativas a este mundo capitalista que nos consume y nos lleva a condiciones de existencia cada vez más difíciles.

Durante toda mi vida he olvidado las raíces que se asoman en mi constitución biótica, he olvidado que no existe una sola historia, y que mi pueblo, aquel del que aún soy distante, presenta posibilidades de vida que serían una alternativa viable referidas a un buen vivir, conectados con el interior, el otro y la Tierra, concebidos todos como una unidad en donde realizar el ser, donde proyectar y estar siendo constantemente.

Segundo sendero

En las formas de habitar el mundo, mi mundo, existe el devenir constante de ser maestro, y allí estaba impedido, neutralizado por un discurso dominante y excluyente. Aunque encantado por aquel discurso, veía en este una necesidad de transitar a algo más. Estaba pues, en una imposible prisión. Algo que quisiera entender como el letargo histórico, al menos el propio, para entender las posibilidades de las relaciones interculturales: en mi



proceso de formación como maestro no pude tener nunca una experiencia que me posibilitase pensar dicha formación en ámbitos que viajaran por senderos diferentes al cognitivo, no existieron preguntas por el cuerpo, por el espíritu.

Esto logré evidenciarlo además en los diferentes cursos que he acompañado como monitor en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En Historia, imágenes y concepciones del maestro (ofertado en 2014-1), pude entender que nuestra corporalidad estaba denegada en los espacios formativos; también entendí que la espiritualidad no es algo que se trate en clases. Sucede que en el mismo curso ofertado en el periodo 2014-2, comprendí que los rituales sorprenden, pues nunca se han vivido. Mi maestro, Jesús Alberto Echeverri, asiste los cursos a través de los rituales, y allí en un ritual de iniciación nos leía Borges acompañado de figuras orientales, de dioses orientales, en donde la presencia del fuego, del incienso es necesaria. Este ritual convoca la espiritualidad, pues nos lleva a un viaje diferente, a uno que se le escapa a las aulas. Y esto me inquietó, pues tampoco había asistido a un ritual en la universidad. Esto no lo tenía yo, no lo poseía. No había una “orientación para la experiencia interior” (Ramos, 2001, pág. 19) pues,

La educación ha hecho mucho para cortar la relación entre la cabeza y el corazón. Todo lo que se aparte del discurso académico es etiquetado de sensiblero. Como resultado, en la sociedad industrializada vivimos centrados sólo en nuestras cabezas. Nuestra visión materialista de la vida nos impulsa a centrarnos en los bienes materiales. (Ibíd., pág. 22)

Surgía en mí una inquietud (de sí) principal y esencialmente en el rol de maestro, pues siempre nos enfrentamos a situaciones donde la diversidad se hace presente y sin embargo existe una brecha infinita entre ese mundo y mi mundo, el constituido. Demostraba esto que, como un presupuesto bien establecido, existe una principal razón de ser de esta brecha, y es que la diferencia aunque radica, con obviedad, en el mundo, existe una diferencia que se yuxtapone en mí, y la imposibilidad de aceptarla. Al final, aunque la



diferencia pueda ser apreciada, no puede ser entendida porque no parte del otro, sino de mi ser.



(Yo maestro? Yo maestro?...si este es un resplandor, una fuga...yo maestro..)

De tal manera veo la deuda de esta formación, no para estudiar a los otros, no para visualizarlos, sino para aprender a comprenderlos mediante la modificación de lo que soy. Hace falta una formación intercultural en mi ser, que permita ese tránsito a una nueva forma de existencia como ser humano. Era necesario abrir una puerta para hablar, para ir al interior, para viajar allí y poder también, en ese viaje interior viajar al destino del otro.

Había una doble deuda, por mi historia, que no permitía discursos diferentes, e institucional, pues alejaba del marco de formación, otras formaciones, o formaciones otras. Por tanto, también hay una necesidad que debe ser suplida, la de otras formaciones, formaciones otras. Era necesario volver a ser maestro, el segundo sendero:



Ser maestro es propiciar la conversación, multiplicarla, hacer que invada nuestros cuerpos de tal modo que no quede un solo rincón para los malos recuerdos; y, en medio del rigor de la conversación, untarnos de los trocitos de humanidad que se expresan a través de las historias del alma. Historias que recrean toda una vida y van de la infancia a la muerte. (Echeverri J. , 2014)

En esta idea, nos enfrentamos a una formación monocultural y multicultural de los maestros en formación en la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, pero además una deuda en la formación de los maestros en general. Así logra visualizarse en las conclusiones de la investigación desarrollada por mi compañero y amigo Camilo Estrada:

El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, aún tiene un camino importante por recorrer para integrar la pregunta por la diversidad étnica, sexual, cultural, religiosa y de género, así como por la discapacidad, en su programa de formación; parece ser que la formación está pensada para el ejercicio docente en contextos urbanos mestizos. (Estrada, 2016, pág. 171)

Así mismo las Facultades de Educación (y el sistema nacional de formación de educadores, salvo pocas excepciones) todavía se encuentran sumergidas en un enfoque mono/multiculturalista de la formación docente, donde pareciera existir un multiculturalismo humanista liberal. Un lugar de enunciación referente a la igualdad intelectual que promueve la competitividad en una sociedad capitalista a través de una remoción de los obstáculos (diferencias) que terminan por privilegiar los referentes de los grupos hegemónicamente dominantes. (Candau & Sacavino, 2015)



Tercer sendero

Somos gracias a la humanidad, con ella y en ella existimos, el problema de esto es que esta humanidad ha transitado por senderos que se van contra ella misma, impidiendo la armonía cósmica necesaria para nuestra paz con nosotros y la Madre Tierra. Quisiéramos creer que no todo está perdido, que aunque las dificultades se presentan podemos alzar la voz y saltar a la creación de poemas que se instituyan como nuestra vida.

Las letras que se nos heredaron permiten que podamos escribirnos, que podamos ser si se quiere la Torre de Babel, en donde la diversidad está presente, y que la vida nos lleve por diferentes senderos de lecturas. Fernando González decía “Dicen que se debe leer para buscar la verdad. Si es para eso, se debe leer para perder el tiempo. La lectura debe mirarse como un medio para acostumbrar nuestra vista a ver mayor número de matices en la vida”. Y así es nuestra posición, nos ha sido difícil aprender a leer, a través de los errores de nuestros antepasados, pues ahora debemos honrar esa lectura para gritar por la vida. Para luchar además por la tierra pues Nuestra Madre agoniza: “Nunca hemos maltratado y lastimado nuestra casa común como en los últimos dos siglos.” (Francisco, 2015, pág. 48)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



*Qué dolor esta
humanidad. Se
juegan la vida, se la
juegan y uno cree
que gana...pero no
miran atrás, el
Muro, atrás
pasado...ahh
humanidad, bella
ingrata, olvidadiza
de mi vida*

Facultad de Educación



Somos conscientes de que el actual contexto internacional, marcado por una globalización excluyente, por políticas neoliberales, por la militarización de los conflictos y del debilitamiento del sistema internacional de mediación entre países y bloques geopolíticos y económicos, y por la doctrina de seguridad global, están reforzando fenómenos socioculturales de verdadero apartheid, intolerancia y negación del otro, los cuales asumen diferentes formas y manifestaciones. (Candau & Sacavino, 2015, pág. 13)

La globalización de la educación y de las políticas de formación docente se constituye en una condición contemporánea del ser maestro en formación. Los planteamientos político educativos en Colombia, en la actualidad, hacen referencia a unas posturas de internacionalidad que transmutan ciertos poderes estatales, como entes reguladores de los servicios sociales ofrecidos a toda la nación, y los depositan en estamentos supranacionales que se encargan de ejercer el poder en cuanto a los servicios, entre ellos y de manera muy relevante se encuentra el servicio educativo. De esta manera, la internacionalización desdibuja la posible autonomía estatal/nacional, y por tanto establece posibilidades de estatutos únicos para dichos estados/naciones; estatutos que se realizan por expertos, técnicos e intelectuales, y que se enmarcan en una descontextualización sociocultural, invisibilizando los procesos evolutivos y de movilidad, no siempre lineales, de las sociedades con características particulares, como sucede en el contexto colombiano.

Así, desde mediados del siglo XX, se han desarrollado e implantado en el contexto colombiano, unas políticas que surgen en un marco internacional y globalizado, éstas obedecen propiamente a elaboraciones con planteamientos en los procesos de socialización y aculturación, y que, sin embargo, están más sujetos a elaboraciones desde



una mirada exterior propagadora, en términos de la condición de sujeción histórica, desde algunos -o todos- los países latinoamericanos a la metrópoli europea o norteamericana.

Con relación a esto se han establecido unas políticas educativas que obedecen a ordenamientos globales propuestos desde Occidente, atendiendo a la implantación de discursos que delegan un papel oculto a los demás saberes, que en esta lógica aparecen como saberes sujetos, sometidos, marginalizados, invisibilizados.

En esta lógica, la operatividad del sistema de educación colombiano se ha visto sometida a una relación de poder con Occidente, jugando un papel de sometido dentro de la gama de posibilidades de existencia, a través de un concepto central como lo es la competitividad, como elemento de esa imaginación geopolítica.

Esta competitividad, grosso modo, ha de separar y guiar hasta la actualidad en Colombia tanto el servicio educativo como sus formas, espacios y objetivos de formación, en la medida que legitiman a través de las disposiciones legales tales como leyes, planes de desarrollo, planes de gobierno y diferentes documentos políticos; sumada a una acción de formación subjetiva que responda a los designios de la ideología circundante actual -el neoliberalismo transnacional corporativo-, y que permite, entre otras cosas, no sólo la homogenización/estandarización en la oferta educativa, sino y sobre todo, la invisibilización, marginalización y exclusión de propuestas diversas, heterogéneas, que se fundan en las fisuras permitidas por el propio sistema educativo colombiano.

De esta manera se logra identificar que Colombia, inserta desde el Sur en un mundo globalizado, donde la hegemonía se ha obtenido históricamente desde el Norte Occidental, ha estado en un papel de sujeto en las relaciones de poder que se tejen en estas dos posturas geopolíticas. Existe una incidencia pues en estas relaciones en donde históricamente la relación entre saber/poder ha establecido sino unos estados de



dominación, al menos unas relaciones de dominación con las cuales se objetiva cierto saber que comulga con la insignia de verdadero, delegando un papel de olvido, invisibilización y exclusión a cierta cantidad de planteamiento teóricos, y especialmente prácticos que desarrolla el campo de la educación. Este último en completa relación con los diferentes postulados planteados desde otras áreas del conocimiento, ha quedado delegado a un papel dependiente frente a saberes que desde una tradición francófona se ha delimitado como “Ciencias de la Educación”.

Existen unos lineamientos y normativas sobre la formación de maestros que prescriben un conjunto de competencias. Especialmente desde 2013 y 2014 se hablará fuertemente de las siguientes competencias: enseñar, formar y evaluar. Desde allí se invisibilizan o visibilizan ciertos saberes, prácticas y procesos de subjetivación de los nuevos maestros, siendo periférica la cuestión de la interculturalidad y la diversidad, e inexistente las competencias interculturales.

Vivimos en una época de constantes crisis que nos llevan a un cuestionamiento de la vida en su totalidad. Como dice Ramos (2001) citando a Miller (1979)

(...) nuestro conocimiento técnico ha hecho el mundo peligroso para la vida. Vivimos ahora bajo la permanente amenaza de bombas nucleares, químicas y biológicas, el envenenamiento gradual del agua, el suelo y el aire de la Tierra por tóxicos químicos y radiación, la eliminación de miles de especies de plantas y animales junto con la mayoría de las áreas silvestres restantes de la Tierra y la posibilidad de que la atmósfera no pueda ya protegernos del calentamiento global o la radiación carcinógena del espacio. (pág. 41)



En el mismo sentido giran las reflexiones de Leonardo Boff cuando menciona que los síntomas de una crisis civilizacional se manifiestan en el descuido:

Hay un descuido por la vida inocente de los niños utilizados como “combustible” en la producción para el mercado mundial. Los datos de UNICEF referidos a 1998 son aterradoros. En América Latina tres de cada cinco niños trabajan. En África, uno de cada tres. Y en Asia, uno de cada dos. Son pequeños esclavos a quienes se niega la infancia, la inocencia y la posibilidad de soñar. Nos sorprende que sean asesinados por escuadrones de exterminio en las grandes metrópolis de América Latina y Asia. (Boff, 2012, pág. 18)

De esta manera, también hay un descuido por los pobres y marginados de la humanidad, por los sueños de generosidad, que son abandonados; hay un descuido por la dimensión espiritual del ser humano, por los asuntos públicos; hay un descuido en la protección de nuestra Casa Común. (Ibíd.)

También encontramos que

Después que comenzó la crisis económica mundial a mediados del año 2008, la siguió una trágica cadena de suicidios de personas que antes habían sido acaudaladas y con buenas conexiones en la sociedad. El principal funcionario financiero interino de Freddie Mac, la corporación federal para el préstamo de hipotecas sobre las casas, se ahorcó en su sótano. El director ejecutivo de Sheldon Good, una de las principales firmas de subasta de bienes raíces en los Estados Unidos, se dio un tiro en la cabeza, sentado al timón de su jaguar rojo. Un administrador de dinero francés que invertía las riquezas de muchas de las familias reales y principales de Europa, y que había perdido mil cuatrocientos millones de dólares del dinero de sus clientes en el engaño de Ponzi ideado por Bernard Madoff, se cortó las muñecas y murió en su oficina de la Avenida Madison. Un jefe ejecutivo danés del banco HSBC se ahorcó en el armario de



la suite de quinientas libras esterlinas por noche que ocupaba en Knightsbridge, Londres. Cuando un ejecutivo de Bear Stearns supo que no lo contrataría JPMorgan Chase, que había comprado su firma, la cual se había desplomado, tomó una dosis excesiva de drogas y se lanzó desde el piso veintinueve de su edificio de oficinas. Un amigo suyo comentó: «Ese asunto de Bear Stearns... le destrozó el espíritu». La situación que se estaba viviendo recordaba tristemente los suicidios que tuvieron lugar a raíz del derrumbe del mercado de valores en el año 1929. (Keller, 2011, págs. 9-10)

Las crisis rondan nuestro mundo, ronda una melancolía en el mundo, un descuido y una necesidad de cambiar nuestra vida. Por tanto, consideramos pertinente y necesario continuar profundizando en las implicaciones de utilizar el concepto de competencia intercultural para pensar y problematizar la formación de educadores en las sociedades contemporáneas, en tiempos de planetariedad. Ahora bien, el trabajo de Estrada (2015) estuvo orientado desde un Análisis del Discurso, priorizando documentos de la Licenciatura y algunos datos provenientes de una encuesta a estudiantes de la Facultad. En una dirección complementaria, este estudio dará un giro narrativo y autoetnográfico crítico a mi vivencia singular durante el proceso de intercambio en Suiza, en la PHBern, para problematizar las formas de actuación en que se despliegan las competencias interculturales, al tiempo que se piensan y ponen en práctica nuevos elementos o configuraciones.

De esta manera surgen una serie de preguntas que guían la investigación:

¿De qué manera se vivencian o ponen en actuación, en un proceso de intercambio en Suiza, específicamente en la PHBern, las competencias interculturales (Estrada, 2015)? ¿Cuáles imágenes de maestro, conceptos y prácticas se activan y ponen en tensión en la vivencia de intercambio, al momento de reflexionar sobre la educación/aprendizaje global y la pedagogía planetaria? ¿Cuáles aportes se podrían formular al concepto de competencia intercultural a partir de la propia vivencia?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Qué opaco se hace el otoño y yo
miro a esa muerte de allá entre los
vestigios...hay esperanza! El bien
aún existe y hay que luchar por él

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Propósito general:

Analizar las implicaciones del uso del concepto de competencias interculturales para la formación de maestros y maestras en el contexto colombiano, en el horizonte de una Pedagogía planetaria

Propósitos específicos:

- Identificar las imágenes y los rostros magisteriales que se ponen en evidencia y tensión en la vivencia de intercambio, al momento de reflexionar sobre la educación/aprendizaje global y la pedagogía planetaria
- Aportar, desde elementos teóricos y vivenciales, a la discusión del concepto de competencias interculturales en el marco de un proceso de intercambio y una experiencia educativa en Suiza

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

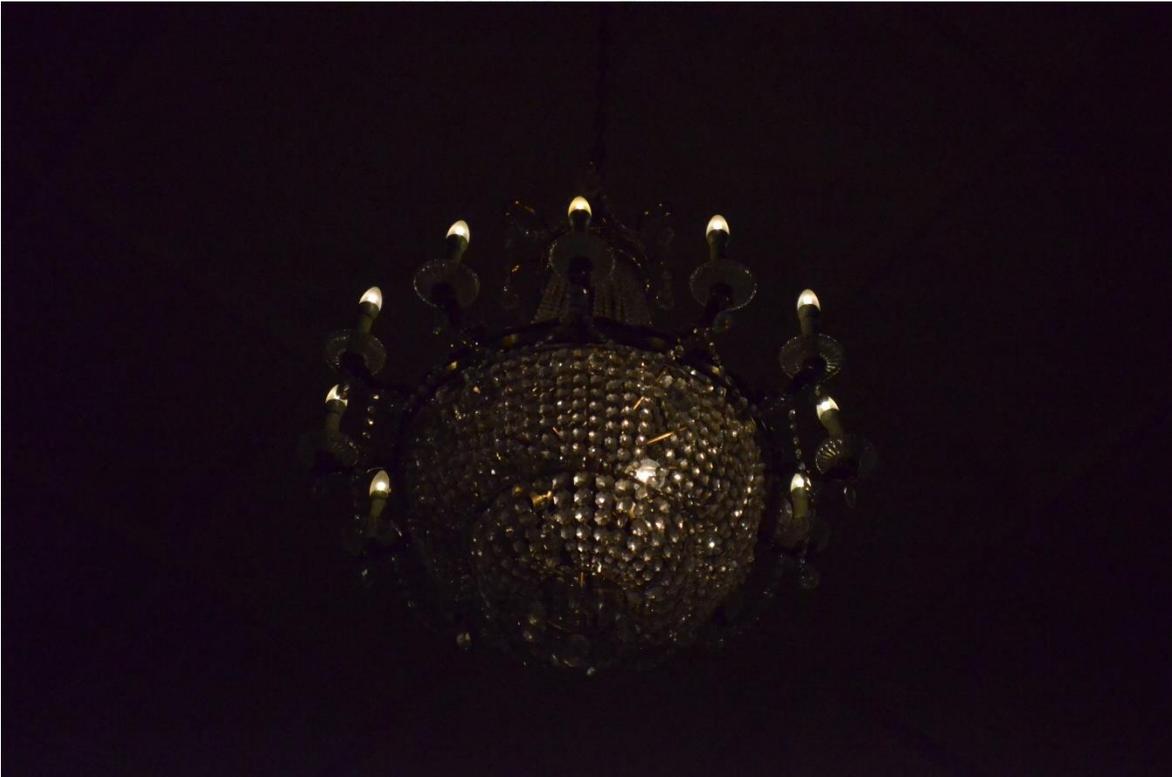
Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La luz es tenue,
pero allí donde
exista un rayo de
luz la esperanza
logra iluminar
hasta la claridad.



1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



1 8 0 3

(Las ventanas son para que uno mire a otros paraísos, las ventanas son el paraíso...así mirar por la ventana nos indica mirar atrás, al pasado, a lo que fuimos y que vaya a saber si somos eso que creímos ser)



Antecedentes

Al mirar hacia atrás nos encontramos con investigaciones de completa pertinencia y en armonía con el nuestro, pues le trazan a este un terreno donde labrar; quiere decir esto que aún hay una infinidad de cosas por hacer, de luchas que dar, peleas que ganar, y sobre todo humanidades que afirmar y re-afirmar.

De esta manera, y sin dudarle un instante, uno de los antecedentes de esta investigación parte del trabajo de nuestro compañero Camilo Estrada (2015) donde analiza las competencias interculturales para la formación de maestros de ciencias sociales y donde también hace una revisión del concepto en cierta literatura específica.

Este proyecto, titulado “Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras”, presenta un panorama del concepto de competencia intercultural en el contexto español, expresando así que

...las perspectivas al hablar de competencias interculturales son diversas al menos en las fuentes consultadas para este trabajo, algunos autores hablan de una competencia intercultural lo que implica que la persona que la posee se puede denominar como competente interculturalmente, sin embargo otros hablan de varias competencias interculturales que puede ir de la mano con la perspectiva de competencias presentada por Perrenoud (2004) lo que permitiría ser competente para desplegar una serie de recursos cognitivos adecuados a la situación que se le presente a quien enseña en un contexto culturalmente diverso. (Estrada, 2015, pág. 49-50)

Por otro lado, en este mismo trabajo se menciona que la perspectiva de la interculturalidad en España difiere de la interculturalidad que ha vivido y trasegado la historia de nuestra América, sin embargo no es opuesta, ya que, como lo afirma el autor citando a Fajardo Salinas (2012):

Los planteamientos no difieren en su totalidad de la perspectiva europea, porque ambos discursos coinciden en el objetivo sociopolítico de favorecer la convivencia no conflictiva de grupos culturales diferentes en función de proyectos orientados al desarrollo social y prosperidad general. (24)

De esta manera, se abren portones a la discusión para el entendimiento y la comprensión mutua, para poder seguir trabajando y caminando juntos. Este proyecto es abanderado de una discusión que traza lazos y puentes entre las exigencias estatales y supranacionales y las posibilidades de existencia en la vida de los maestros, que permita desestabilizar la monoculturalidad que existe en la formación de estos.

Así, nuestro compañero Camilo, aporta una serie de competencias interculturales para la formación de maestros, aclarando que la noción de competencia tiene un múltiples acepciones, así que es un concepto polisémico. Las competencias interculturales que se proponen son las siguientes:

1. Auto-narrarse;
2. Desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e investigar;
3. Pensar desde la interseccionalidad;
4. Interpretar de manera alternativa;
5. Reconocer la diversidad constitutiva de la condición humana;
6. Promover otras formas de relación con la tierra.

Por otro lado, uno de los antecedentes fundamentales de esta investigación, lo encontramos al caminar junto con nuestra amiga Natalia Patiño y su trabajo de grado, con el cual también se avanza en la reflexión de la formación intercultural de los pedagogos y pedagogas infantiles, a través de las competencias interculturales y la diversidad cultural.



En este trabajo Natalia hace un análisis de los documentos maestros de la licenciatura en pedagogía infantil de la universidad de Antioquia, en relación con las políticas estatales para la formación de maestros, y al igual que nuestro proyecto se hace una reflexión junto con la conceptualización de las competencias interculturales.

Otro antecedente que es necesario mencionar es la conferencia competencias y didáctica de las ciencias sociales, enseñanza basada en competencias. Esta se llevó a cabo el día 6 de octubre del presente año. Allí se presentaron varias ponencias en relación con las competencias para la formación, no solamente de maestros sino de profesionales universitarios.

El evento se presenta como una oportunidad para discutir e intercambiar experiencias en el campo de las competencias y su relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales. Y así se planteó una serie de objetivos que presentamos a continuación

- Mejorar la educación superior basada en las competencias a través de la formación de los estudiantes y los profesores de la UdeA.
- Promover el desarrollo curricular basado en Competencias en los cursos, de la UdeA
- Mejorar la calidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales a través del intercambio de experiencias de enfoques educativos innovadores basados en las competencias.

En esta conferencia pudieron hablar doctores pertenecientes al proyecto de Cooperación internacional DAAD “Enseñanza aprendizaje basado en competencias en la Educación superior”, el cual es un proyecto interuniversitario establecido por la Universidad de Vechta en Alemania, la Universidad Técnica del Norte en Ecuador, y la Universidad de Antioquia. Allí se pudo hablar de las competencias referentes a los ingenieros forestales de la Universidad del Norte, también de las competencias blandas de los ingenieros de la



Universidad de Antioquia, como las competencias necesarias para que los profesionales puedan tener una mayor incidencia en un buen ambiente en el ámbito laboral, pero también potenciar las posibilidades de contratación, ya que estas competencias hacen referencia a habilidades actitudinales frente a la labor como el trabajo en equipo y resolución de problemas de manera creativa.

Una de las conclusiones que se presentó al finalizar la conferencia fue que las competencias estaban girando al lado humano de la formación, para establecer diálogos, mejorar la formación en aspectos que se han dejado delegados a otras instancias. Salvo nuestras presentaciones, ninguna ponencia planteaba la reflexión y vivencia sobre las competencias interculturales en la formación de maestros.

Justificación

¿Por qué creer en esto? Quisiéramos decir con palabras de otros, pues han sido más grandes quizá de lo que yo seré: "Mientras haya libertad de expresión y decisión de justicia, habrá esperanza. Se equivocan los que creen que pueden acallar el clamor de paz y justicia del pueblo colombiano. Cada muerte injusta genera miles de voces de protesta. No habrá balas suficientes para matar a todos los que creemos en Colombia. Serenidad y valor es la consigna del momento", así proclamaba Héctor Abad Gómez y así queremos emprender y continuar este camino.

De esta manera pensamos que es necesario seguir caminando de la mano de estos temas, porque además son una apuesta política que se le hace a la formación de maestros; una formación que tiene que transitar a otros espacios de la vida, y que en nuestra condición histórica, de los contextos antes mencionados, pero también de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, es necesario hablar, discutir, proponer, aportar a múltiples posibilidades en las cuales nos imbricamos.



Creemos, junto con el Papa Francisco que necesitamos fortalecer la conciencia de que somos una sola familia humana. No hay fronteras ni barreras políticas o sociales que nos permitan aislarnos, y por eso mismo tampoco hay espacio para la globalización de la indiferencia. (Francisco, 2015, pág. 47)

Sin lugar a dudas este trabajo no se presenta como la panacea en la formación de maestros, pretende ser, mejor, una ventana que abre la mirada a otros horizontes, que ve más allá, o que aspira a incitar que podamos ver más allá, a los parajes donde se encuentran nuestros sueños y donde una vida bonita es posible; pues no hay que olvidar que tenemos una deuda histórica con los otros, siempre con el otro que nos devela y nos pone en cuestión, que nos hace viajar a través de su mirada a un profundo interior para aprendernos.

Este viaje lo realiza este trabajo, en el cual pretendemos sumar una voz a las ya múltiples que se lanzan desde diferentes lugares de la Madre Tierra. Queremos aunar nuestra voz, juntar nuestras manos como lo grita Gonzalo Arango (2014, pág. 112) en su poema “Revolución”:

Una mano

más una mano

no son dos manos

Son manos unidas

Une tu mano

a nuestras manos

para que el mundo

no esté en pocas manos

Ahora bien, este viaje que se realiza en dos perspectivas, o mejor, múltiples perspectivas y pluriversos, aporta nociones teóricas como el viaje, las competencias interculturales, los hitos y los rostros magisteriales a abrir posibilidades en la formación de maestros. No



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

queremos que este sea un marco referencial que se instituya como el único posible, nunca ha sido esta nuestra intención; más bien, como ya se dijo, aportar a la discusión. Es a través de estas nociones metodológicas y teóricas que nos pensamos la formación de maestros, por lo menos, una de sus caras.

Proponemos este trabajo para seguir interculturalizando la formación de maestros, pues creemos que la vida que los hombres elogian y consideran lograda no es sino una de las posibles. ¿Por qué exagerar su importancia en detrimento de otras? (Thoreau, 2010, pág. 37). De esta manera creemos necesario que se abran caminos para la formación de maestros que ha estado imperada por la monoculturalidad.

Creemos además que un viaje interior permite visualizar las luchas que históricamente la humanidad ha dado para un buen vivir juntos y vivir un poco más libres; también creemos que la expresión de una dualidad (interior y exterior), pero también de múltiples mundos posibles. Por eso nos abanderamos con una lucha pedagógica, que es política, como bien nos enseñó Freire, por intentar desinstaurar epistemologías, formas, expresiones de este mundo colonial, que ha pregonado a la razón como la única forma posible de existencia.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



(Para eso caminamos, detrás de la utopía, para que una mano no solo sea una mano, sino una mano que está con otras siendo pluriversos dentro de los pluriversos...qué hermosa mi Gaia)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación



Capítulo 2: Marco teórico – El “colchón Armónico” y brújula de viaje

En la música se utiliza un término para representar la base donde la melodía reposa, a este se le conoce como “colchón armónico”. Se representa de esta manera el cómo la melodía puede descansar en un colchón que le sostiene. Así, quisiéramos proponer que la base conceptual o el marco teórico se componen como un colchón armónico donde descansa, en cierta parte, la investigación. También nos queremos referir a este apartado como la brújula de navegación, pues nos orientó en todo el proceso, nos ayudó a esclarecer dudas y a abrir caminos.

En este sentido los conceptos que nos sirvieron de colchón armónico y de brújula fueron:

- **Campo conceptual y narrativo de la pedagogía**

Entenderemos en este trabajo a la pedagogía como un campo conceptual y narrativo; es decir un espacio múltiple donde existe una lucha por el saber entre los diferentes grupos de investigación, investigadores, maestros, e intelectuales. Es en esta medida en que la pedagogía obtiene una apertura donde aparecen diferentes nociones teóricas, pero también se abre el espacio para establecer discusiones con el saber pedagógico. Allí entran a jugar diferentes niveles de los saberes relacionados con la pedagogía, instaurando así posibles discusiones que no permiten un acercamiento de la pedagogía sobre sí misma, sino precisamente la posibilidad de apertura que da las relaciones constantes con las diferentes disciplinas, ciencias y saberes de las ciencias sociales y humanas y, por qué no, ciencias naturales. El campo



Alude a una espacialidad coartada por una normatividad jurídica, en la lucha entre agrupamientos intelectuales e investigativos. Ese campo no se puede asemejar al espacio que circunda la relación entre el maestro y el alumno y que comúnmente se denomina aula, aunque no sobra advertir que nunca la descarta. Tampoco se puede asemejar el campo al espacio que constituye el patio de recreo, ni mucho menos al espacio físico que configura la sala de profesores. Digamos que el espacio que recorre y el recorrido por el campo carecen de porterías y ventanas, para indicarnos que en su constitución no hay oposición entre el adentro y el afuera, sino tensiones que generan discontinuidades y vacíos. (...) Posee dos atributos, plural y abierto. A diferencia de los programas escolares que seleccionan un conocimiento específico y lo institucionalizan, un *campo conceptual y narrativo* admite la coexistencia de tendencias, escuelas, y corrientes de pensamiento opuestas, su lema es “todo juega”, en contraposición al lema “todo vale”. El campo es conceptual pero en ningún momento excluye las luchas por el poder, ya sea en el saber o en lo social. Aún más, él se confunde con la ciudad y no pierde su singularidad, se entrelaza con lo virtual y no pierde su materialidad, y se funda con los relatos sin perder su producción conceptual y sin privarse de ella (Echeverri Sánchez, 2015)

Esto nos permite mirar al pasado de la pedagogía con un referente claro, con unos lentes diferentes pues abre un espacio que dilucida formas de existencias posibles de la pedagogía para imbricarnos en lecturas, propuestas y acciones pedagógicas y políticas que nos remitan a ampliar las discusiones. Por tanto es una noción que nos resulta táctica en la medida en que nos permite alejarnos, como ya dijimos, de la pasividad y el autismo de la pedagogía, pues no nos permite caer en aparatos como “«un estado patológico de los campos»” (Bourdieu, 2007, p. 68): *en ellos no hay espacio para la lucha o la resistencia.*” (Echeverri Sánchez, 2015, pág. 151)



Es así como en medio de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía pueden existir los rostros magisteriales, los personajes formación y los dispositivos formativos comprensivos. Además, puede trazarse una metodología como la autoetnografía que nos permite viajar hacia el interior para obtener una apertura con el todo, con la exterioridad, pues esta apertura es la que nos permite habitar en el estado liminal, volcarnos sobre los territorios desconocidos, las constantes crisis con las culturas, los saberes y ciencias, pero esta vez, nos permite además viajar hacia esta exterioridad sin protección, aquella que nos brinda las teorías que reposan sobre verdades universales. (Echeverri Sánchez, 2015)

Así la elasticidad del campo admite las tensiones, las crisis, como elementos que entran a generar condiciones de posibilidad para nuevos planteamientos:

La idea de campo es la que más concuerda con la pluralidad de concepciones que presenta la pedagogía en las diferentes culturas y paradigmas. En particular, porque admite la polivalencia de conceptos dada su capacidad de alojar la complejidad y la multiplicidad. (Echeverri, pág. 59)

- **Una mirada pedagógica a las competencias:**

Quisiéramos definir la competencia desde el pedagogo suizo Philippe Perrenoud, quien nos brinda una conceptualización muy útil para lo necesario en esta propuesta de investigación:

Una competencia no es un saber procedimental codificado que bastaría con aplicar al pie de la letra. Una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción). (Perronoud, 2004, pág. 174)



En este sentido, la competencia no es un cúmulo de saberes que se expresan y se ponen en evidencia, tampoco es esquemática. La declaración de Perrenoud, nos permite entender que la competencia no puede ser sino en acción, es decir, que no existe la competencia sino desde el momento en que esta se pone en evidencia en la acción. No quiere decir esto que la competencia no requiera de los conocimientos y la teoría, quiere decir mejor que la competencia tiene como condición de posibilidad para su existencia los conocimientos, saberes y teorías, y sin embargo no se limitan a ellos. Así los conocimientos son necesarios mas no suficientes.

La competencia así, moviliza saberes, los pone en acción, en ejercicio y en práctica y

Sin embargo, el ejercicio de una competencia es siempre más que una sencilla aplicación de saberes; contiene una parte de razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo. El ejercicio de la competencia pone en funcionamiento nuestro habitus y sobre todo nuestros esquemas de percepción, de pensamiento y de movilización de los conocimientos y de las informaciones que hemos memorizado. (Ibíd.)

Esta conceptualización nos remite sin dudas a lo que nos enseña Mario Lodi cuando expresa: “(...) solo se puede dar lo que se posee de antemano” (Lodi, 2000, pág. 19). La competencia moviliza no solo los saberes que tenemos, sino todo lo que somos, el habitus, y también lo que vamos siendo y no somos. Allí conjugamos un sin fin de información, saberes, prácticas, actitudes, emociones, que anteriormente hemos aprendido y que se reutilizan, se reapropian y modifican de acuerdo a la necesidad imperante del momento.

De igual manera, para aclarar la situación en torno a movilizar los conocimientos, Perrenoud menciona la implicación de lo que anteriormente mencionamos acerca de la incidencia de los saberes como condición necesaria más no suficientes:

Si la competencia se manifiesta en la acción, no es improvisada sobre el terreno:

- Si los recursos a movilizar fueran insuficientes, no hay competencia;



- Si los recursos están presentes, pero no son movilizados en un tiempo útil y en el momento oportuno, todo ocurriría como si ellas no existiesen. (Perrenoud, 2008, pág. 4)

La competencia así tiene un componente fundamental en el saber, que tiene que ser movilizado según las situaciones que se presenten en la vida diaria, pero en el campo específico del aula (o fuera de ella: en la Tierra).

Entendido esto, quisiéramos definir la competencia como

una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997). (Perrenoud, 2007, pág. 8)

Esta definición nos abre una nueva perspectiva, alejada de la concepción economicista y mercantil del concepto, nos acerca a una perspectiva pedagógica, pero se aleja de ella en el



momento en el que los saberes no lo son todos, pues si no se movilizan no tienen una aplicabilidad, no responden a una situación en particular.

- **Competencias interculturales: transitando hacia aguas sinuosas**

Para establecer este concepto nos remitiremos al trabajo que realizó Camilo Estrada (2015), en donde se hace una fuerte referencia a una concepción de las competencias interculturales que se alejan de la acepción económica del concepto.

En su estudio se pudo dar cuenta de que la polisemia habita este concepto y que dependen de los autores y sus afinidades teóricas, y sin embargo existe un

consenso teórico en los autores referenciados sobre los elementos que constituyen la competencia intercultural o las competencias interculturales –según quien escriba–, se considera una dimensión cognitiva que hace referencia a los conocimientos, una dimensión procedimental que alude a las habilidades y una dimensión actitudinal que acoge las actitudes y comportamientos; por lo tanto al hablar de competencias interculturales se habla de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar en contextos culturalmente diversos. (Estrada, 2015, pág. 111)

Esta noción es muy importante en la medida en que refleja diferentes entradas en la formación de maestros, pero especialmente en la medida en que se habla de contextos diversos, pues el adjetivo de intercultural o interculturales nos hace habitar un espacio en el cual se crean condiciones de posibilidad para desinstaurar las condiciones sociales, epistémicas, morales y coloniales de la discriminación, el racismo, la xenofobia, las desigualdades, las exclusiones, las estructuras sociales dominantes, pues como dice nuestro compañero:



Entonces, las competencias interculturales que comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, desde la perspectiva que aquí se presenta no se forman ni se desarrollan, se incorporan y luego se despliegan en situaciones contextuales. En este sentido, incorporar implica pasar por el cuerpo, la mente y las emociones para así, hacerse doliente de la causa, comprometerse con la apuesta política de transformación de las condiciones de desigualdad, exclusión y racismo. Las competencias interculturales abogan por el reconocimiento del otro, su historia, sus conocimientos, saberes y su forma de relacionarse con el mundo artificial que como humanidad hemos creado, y con la Madre Tierra, de manera horizontal, dejando de lado los prejuicios y estereotipos, lo que permite entonces, tejer una conexión distinta de mutuo entendimiento y de construcción colectiva de una nueva realidad desde las experiencias que a cada quien le han dado algo que brindar. (pág. 112)

Encontramos importante esta noción por la apuesta política que existe en ella, ya que tiene como abanderada la interculturalidad crítica

(...) que representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluye conocimientos subalternizados y los no occidentales, en una relación tensa, crítica y más igualitaria. Esta perspectiva no restringe la interculturalidad a la mera inclusión de nuevos temas en los currículos o en las metodologías pedagógicas, sino que se sitúa en la perspectiva de una transformación estructural, sociohistórica y política. (Candau & Sacavino, 2015, pág. 152-153)

Anotaremos pues a continuación la lista con un pequeño resumen que hace Estrada sobre las competencias interculturales que propone para la formación de maestros y maestras de ciencias sociales:

1. *Auto-narrarse*: hacer una autobiografía implica un ámbito cognitivo que remite al conocimiento de sí mismo y de la propia historia, un ámbito procedimental como habilidad para escribir y definir qué se quiere decir, qué se quiere omitir, y por último un ámbito emocional que define el para qué de la autobiografía, que desde esta



perspectiva debería conducir a una situación de catarsis, de curación de las marcas que dejaron aquellos episodios negativos anteriores; así mismo, es un ejercicio que permite definir rutas de acción, de investigación y de transformación.

2. *Desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e investigar:* se encamina a re-significar las formas que hemos adoptado para enseñar, aprender e investigar, desligar estos procesos de la matriz moderna del conocimiento cimentado en la racionalidad occidental que niega y desvaloriza otras producciones y lógicas que surgen en contextos locales de nuestros territorios. Esto no implica rechazar el conocimiento que históricamente hemos construido y movilizado, sino más bien, encontrar espacios de diálogo de saberes que al mismo tiempo permite el diálogo de personas sin tener que abandonar las posiciones históricas y culturales desde las cuales configuramos nuestra identidad.
3. *Pensar desde la interseccionalidad:* esta categoría nos posibilita pensar las relaciones de poder en diversos espacios donde se presentan asimetrías, discriminaciones y exclusiones basadas en las diferencias étnicas, sexuales, de clase, etc., lo que genera, relaciones de dominación en las cuales unos sujetos –considerados superiores por ciertos atributos- se ubican de manera jerárquica sobre otros sujetos subalternizados que cumplen con ciertas características a las cuales se les ha impuesto un sello negativo.
4. *Interpretar de manera alternativa:* ver el mundo con otros ojos, mirar de manera alterna a lo que la educación formal, los medios de comunicación y otros espacios de socialización nos han mostrado con respecto a la alteridad, una idea que generalmente tiene una connotación negativa y que se ha instalado en nuestro imaginario condicionando así nuestros modos de relación a partir de un fuerte sesgo cultural basado en estereotipos y prejuicios, producto del etnocentrismo inflexible y que conllevan por ende, a procesos de discriminación.
5. *Reconocer la diversidad constitutiva de la condición humana:* la condición humana está marcada por la diversidad que no es opuesta a la unidad, es complementaria, por eso hablar de una cultura humana inherentemente es hablar de las culturas que la constituyen; reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana es ser



uno mismo y al mismo tiempo, poder ser “el otro”, es esencialmente una apuesta ética y política por la transformación de las realidades conflictivas entre personas y pueblos culturalmente diferentes, la transformación personal es un aporte significativo para la transformación colectiva.

6. *Promover otras formas de relación con la tierra*: Desde la educación tanto escolar como superior está pendiente una gran labor por orientar sus acciones hacia los retos del siglo XXI, o sea, para avanzar en dirección a una conciencia del daño ocasionado a la tierra y lo que ello implica para los seres que la habitan; la ciencia moderna parece resultar nociva para este propósito en la medida en que ha ubicado a la tierra como simple productora de recursos que deben ser explotados para lo cual la ciencia debe generar los avances que permitan facilitar cada vez más esta explotación y aumentar la cantidad de recursos obtenidos en tiempo menor, no obstante esto no ha resultado en una mejora en las condiciones de vida de la humanidad, por el contrario la brecha entre ricos y empobrecidos es cada vez mayor. (Estrada, 2016, págs. 3-4)

Desde esta conceptualización partimos para entender lo que nos pasa, lo que me pasa, con los procesos interculturales de intercambio en Suiza, y con la formación desde el horizonte de una pedagogía planetaria.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación



- Pedagogía planetaria



Hace unos años venimos caminando, mambeando y pensando la pedagogía planetaria. Esta se nos presenta como un nuevo camino a transitar, que no niega los senderos anteriores sino que los retoma para hacer un nuevo camino, para pensarse la pedagogía y, especialmente, la formación de maestros. La pedagogía planetaria es así un nuevo paradigma que instaura posibilidades desde nuestra América del Sur, alejándose del occidente colonial en ciertos aspectos, en otros apropiándose de ciertos saberes, prácticas, enseñanzas que se han presentado allí, pero que lo han hecho desde la periferia. Así:

La pedagogía planetaria no sería necesariamente un sinónimo de aprendizaje/educación global. Defendemos la pedagogía más allá de “lo pedagógico”, pues no queremos reducirla a lo instrumental y técnico del aula o a una acción



comunicativa. La Pedagogía ha sido ciencia, disciplina y saber; para nosotros es campo conceptual y narrativo (Echeverri, 2009). En el mismo escenario, no entendemos la pedagogía planetaria como una nueva teoría pedagógica totalizante, invitamos a entenderla, sentirla y hacerla a partir de tres dimensiones complementarias que van más allá de las disciplinas:

- Como una herramienta que hace parte de un proceso activo de apropiación de la educación/aprendizaje global (específicamente en sus versiones críticas, progresistas o radicales);
- Como una metáfora que posibilita visibilizar las epistemologías del Sur, desde la sombra de la Modernidad y desde los centros disidentes de Occidente.
- Como un tamiz de las opciones teóricas y prácticas sobre, con y para la formación de educadores en la extensión de nuestro planeta, desde perspectivas de planetarización. Se trata de recuperar saberes gestados en el territorio, bajo las condiciones de lo propio. (Rodríguez & Yarza, 2016, pág. 62)

Este paradigma nos permite pensar la formación de maestros desde diferentes lugares, como lo son el holismo, la interculturalidad/transculturalidad, lo alternativo, siempre acompañados de los conocimientos y saberes de nuestros abuelos y abuelas, de nuestros pueblos y sobre todo de la Madre Tierra. Así, el maestro que se forma en la pedagogía planetaria se vuelve sobre sí mismo a través de las plantas, de los paisajes, reconoce allí un rostro magisterial que puede enseñarle; esta categoría de planetariedad permite entender y recordar “la infinita capacidad de todo ser viviente para educar y formar”. (Ibid, pág. 63)

La pedagogía planetaria va al corazón, piensa con el corazón, y guía los procesos de formación; se apropia de diferentes saberes y los conecta; edifica un maestro otro:

Al tiempo que defiende y cuida la Casa Común, la pedagogía planetaria habla en términos de pluriversidad (Escobar, 2014), de holicidad, inclusividad,



interconectividad; también de otras educaciones y de un maestro, educador y pedagogo constructor de saber en comunidad, en el seno de los movimientos sociales, en alianza con comunidades diversas. Este sujeto es un hacedor de su práctica y sabedor de su saber, hacedor de su saber y sabedor de su hacer, al tiempo que investigador de su existencia en un diálogo permanente con saberes no occidentales y con las disciplinas y conocimientos occidentales. En esta dirección, se abona el terreno para que la ciudadanía planetaria, entre otras ciudadanías emergentes, se ponga en diálogo directo con la formación docente en nuestras escuelas normales superiores y facultades de educación. (Rodríguez & Yarza, 2016, p. 63)

- **Educación/aprendizaje global:**

Nuestras investigadoras pares en Suiza, la profesora Angela Stienen y Kathrin Oester, se han instaurado en la posición de la educación/aprendizaje global para pensarse la educación en un contexto de la globalización y de la migración. Digamos que para las condiciones del contexto y las posibilidades históricas en el desarrollo del pensamiento social y político, es útil para renovar la educación cosmopolita que pretende humanizar las condiciones de vida, así lo declara Seitz: «El aprendizaje global es el intento de renovar, dentro del contexto de un mundo globalizado, la reivindicación de una educación cosmopolita, comprometida con la tarea de humanizar a nivel mundial las condiciones de vida». (Seitz, 2001, pág. 2)

En la operacionalidad del concepto no hay que olvidar la historia que conlleva a la utilización de este, pues permite ver las dimensiones y alcances de este en torno a los análisis posibles, pues siempre permiten ver el mundo y entenderlo de cierta manera. Así mismo sucede con el concepto de educación/aprendizaje global, pues este surge como categoría ordenadora de los diferentes enfoques y experiencias que intentaban reivindicar condiciones sociales referidos a los derechos humanos, equidad y justicia en el contexto alemán (Rodríguez & Yarza, 2016)



- **Rostro magisterial: bifurcación perpetua hacia innumerables futuros.**

El maestro deviene rostro en diferentes momentos, y en múltiples lugares se puede leer su rostro, en la historia, en el cine, en la fotografía, en los paisajes, en la Madre Tierra, en el rostro de los estudiantes. El maestro es rostro cuando lo atacan las pasiones, cuando mira el espejo de la pedagogía,

El maestro en la historia se despliega desde sí mismo en una serie de personajes, cada uno de los cuales está envuelto en un determinado rostro, los cuales resultan esenciales para ir componiendo y descomponiendo la visibilidad y la invisibilidad de un DFC. No se debe confundir el rostro magisterial con la cara, cutis, la tez o una imagen publicitaria del rostro; es pura visibilidad en el sentido de ser una expresión de cuerpos e imágenes que no emergen exclusivamente en medio de los efectos visuales con los que el mercado pretende invadir la escuela, sino que los rostros magisteriales dirigen sus ojos a lo más anodino del salón de clase: el olor “a leche rancia, a polvo de lápices y tizas, mezclado con el ligero olor a transpiración de los niños, también son el lugar de lo inesperado, lo fortuito, lo incierto, todos éstos rasgos característicos del universo de las interacciones sociales humanas.” (Murillo 2004: 26)

En una palabra, los rostros magisteriales devienen alegría, tristeza, odio, sabiduría, erótica, mística, de acuerdo a las composiciones y descomposiciones por las que son envueltos. No se identifican con el rostro de cualquier maestro, son rostros tutelares o anónimos productos de su involucramiento dentro determinados dispositivos, llámense anexa, técnico-curricular, computacional o formativo comprensivo. (Echeverri Sánchez, 2015, pág. 326)



Esta noción nos permite mirar al maestro en su pasión, en toda su expresión. No es una categoría que solo permite ver al maestro en su esplendor, no se idealiza pues un tipo de maestro allí, sino todo su ser, sus caídas y sus abrazos, su forma de devenir otro cuando responde a las preguntas de los estudiantes, su forma de leer el mundo como pedagogo, con un saber; esta noción nos permite viajar de la mano de las múltiples formas en que el maestro entra a jugar en un espacio llamado aula, escuela e inclusive la Tierra misma. Con esta noción nos jugamos la vida por los maestros, por su ser pasional y, sin duda, por su ser de sabedor, de político, amoroso, odioso, de trabajador de la cultura. Abre pues la imagen de maestro a una infinidad de posibilidades:

Nos debemos tanto a la humanidad como al conocimiento. Ambos están encarnados en nuestras vidas por los maestros; vividos como una inusitada mezcla de risa, tragedia y heroísmo en donde ellos iluminan una larga historia de encuentros y desencuentros. En los maestros, el rostro fue la puerta que nos abrió el paso a la vida o a la muerte, de la misma manera que los infantes hallan en ellos la clave que les abre o niega el acceso al mundo de la vida. En pedagogía son famosos aquellos maestros que leían con el rostro y mediante su presencia imponían orden y respeto. Todavía me acuerdo de una cierta leyenda que circuló entre los estudiantes de colegios salesianos que le adjudicaba a San Juan Bosco el poder de leer los pecados en la frente de sus estudiantes. No sólo era el rostro que te mira, sino el rostro en que te miras. Para Julián Green, citado por Tullio Pericoli, un rostro resultaba interesante en la medida en que estuviera trabajado por la biografía y la expresividad, componentes éstos que configuran la singularidad e identidad de un carácter (Pericoli 2006). (Echeverri J. , 2009)

Facultad de Educación



*Es rostro, aquel que no se ve, pero aquel
que se refleja en el espejo. La poesía de
la música, el rostro magisterial de la
contradicción: música pa' l
alma... música pa' l bolsillo. No. No
Maestro, no rostro poeta; déjate
llevar... mírate en el espejo; sé poeta.*





Capítulo 3: Metodología la construcción de las herramientas en busca de caminos

La nena había ido directamente al estrecho paso entre dos canteros que llevaba a la puerta del pabellón; se volvió apenas para asegurarse de que la seguía, y entró en la barraca. Sé que hubiera debido detenerme ahí y dar media vuelta, decirme que esa niña había soñado un mal sueño y se volvía a la cama, todas las razones de la razón que en ese momento me mostraban el absurdo y acaso el riesgo de meterme a esa hora en casa ajena; tal vez todavía me lo estaba diciendo cuando pasé la puerta entornada y vi a la nena que me esperaba en un vago zaguán lleno de trastos y herramientas de jardín. Una raya de luz se filtraba la puerta del fondo, y la nena me la mostró con la mano y franqueó casi corriendo el resto del zaguán, empezó a abrir imperceptiblemente la puerta. A su lado, recibiendo en plena cara el rayo amarillento de la rendija que se ampliaba poco a poco, oí un olor a quemado, oí algo como un alarido ahogado que volvía y volvía y se cortaba y volvía; mi mano dio un empujón a la puerta y abarqué el cuarto infecto, los taburetes rotos y la mesa con botellas de cerveza y vino, los vasos y el mantel de diarios viejos, más allá la cama y el cuerpo desnudo y amordazado con una toalla manchada, las manos y los pies atados a los parantes de hierro. Dándome la espalda, sentado en un banco, el papá de la nena le hacía cosas a la mamá; se tomaba su tiempo, llevaba lentamente el cigarrillo a la boca, dejaba salir poco a poco el humo por la nariz mientras la brasa del cigarrillo bajaba a apoyarse en un seno de la mamá, permanecía el tiempo que duraban los alaridos sofocados por la toalla envolviendo la boca y la cara salvo los ojos. Antes de comprender, de aceptar ser parte de eso, hubo tiempo para que el papá retirara el cigarrillo y se lo llevara nuevamente a la boca, tiempo de avivar la brasa y saborear el excelente tabaco francés, tiempo para que yo viera el cuerpo quemado desde el vientre hasta el cuello, las manchas moradas o rojas que subían desde los muslos y el sexo hasta los senos donde ahora volvía a apoyarse la brasa con una escogida delicadeza, buscando un espacio de la piel sin cicatrices. El alarido y la sacudida del cuerpo en la cama



que crujió bajo el espasmo se mezclaron con cosas y con actos que no escogí y que jamás podré explicarme; entre el hombre de espaldas y yo había un taburete desvencijado, lo vi alzarse en el aire y caer de canto sobre la cabeza del papá; su cuerpo y el taburete rodaron por el suelo casi en el mismo segundo. Tuve que echarme hacia atrás para no caer a mi vez, en el movimiento de alzar el taburete y descargado había puesto todas mis fuerzas que en el mismo instante me abandonaban, me dejaban sola como un pelele tambaleante; sé que busqué apoyo sin encontrado, que miré vagamente hacia atrás y vi la puerta cerrada, la nena ya no estaba ahí y el hombre en el suelo era una mancha confusa, un trapo arrugado. Lo que vino después pude haberlo visto en una película o leído en un libro, yo estaba ahí como sin estar pero estaba con una agilidad y una intencionalidad que en un tiempo brevísimo, si eso pasaba en el tiempo, me llevó a encontrar un cuchillo sobre la mesa, cortar las sogas que ataban a la mujer, arrancarle la toalla de la cara y verla enderezarse en silencio, ahora perfectamente en silencio como si eso fuera necesario y hasta imprescindible, mirar el cuerpo en el suelo que empezaba a contraerse desde una inconsciencia que no iba a durar, mirarme a mí sin palabras, ir hacia el cuerpo y agarrado por los brazos mientras yo le sujetaba las piernas y con un doble enviñón lo tendíamos en la cama, lo atábamos con las mismas cuerdas presurosamente recompuestas y anudadas, lo atábamos y lo amordazábamos dentro de ese silencio donde algo parecía vibrar y temblar en un sonido ultrasónico. Lo que sigue no lo sé, veo a la mujer siempre desnuda, sus manos arrancando pedazos de ropa, desabotonando un pantalón y bajándolo hasta arrugarlo contra los pies, veo sus ojos en los míos, un solo par de ojos desdoblados y cuatro manos arrancando y rompiendo y desnudando, chaleco y camisa y slip, ahora que tengo que recordarlo y que tengo que escribirlo mi maldita condición y mi dura memoria me traen otra cosa indeciblemente vivida pero no vista, un pasaje de un cuento de Jack London en el que un trampero del norte lucha por ganar una muerte limpia mientras a su lado, vuelto una cosa sanguinolenta que todavía guarda un resto de conciencia, su camarada de aventuras aúlla y se retuerce torturado por las mujeres de la tribu que hacen de él una horrorosa prolongación de vida entre espasmos y alaridos, matándolo sin matarlo, exquisitamente refinadas en cada nueva variante jamás descrita pero ahí, como nosotras ahí jamás



descritas y haciendo lo que debíamos, lo que teníamos que hacer. Inútil preguntarse ahora por qué estaba yo en eso, cuál era mi derecho y mi parte en eso que sucedía bajo mis ojos que sin duda vieron, que sin duda recuerdan como la imaginación de London debió ver y recordar lo que su mano no era capaz de escribir. Sólo sé que la nena no estaba con nosotras desde mi entrada en la pieza, y que ahora la mamá le hacía cosas al papá, pero quién sabe si solamente la mamá o si eran otra vez las ráfagas de la noche, pedazos de imágenes volviendo desde un recorte de diario, las manos cortadas de su cuerpo y puestas en un frasco que lleva el número 24, por informantes no oficiales nos hemos enterado que falleció súbitamente en los comienzos de la tortura, la toalla en la boca, los cigarrillos encendidos, y Victoria, de dos años y seis meses, y Hugo Roberto, de un año y seis meses, abandonados en la puerta del edificio. Cómo saber cuánto duró, cómo entender que también yo, también yo aunque me creyera del buen lado, también yo, cómo aceptar que también yo ahí del otro lado de manos cortadas y de fosas comunes, también yo del otro lado de las muchachas torturadas y fusiladas esa misma noche de Navidad; el resto es un dar la espalda, cruzar el huerto golpeándome contra un alambrado y abriéndome una rodilla, salir a la calle helada y desierta y llegar a la Chapelle y encontrar casi enseguida el taxi que me trajo a un vaso tras otro de vodka y a un sueño del que me desperté a mediodía, cruzada en la cama y vestida de pies a cabeza, con la rodilla sangrante y ese dolor de cabeza acaso providencial que da la vodka pura cuando pasa del gollere a la garganta. (Cortázar, 1995, págs. 78 - 82)

Quisimos empezar este apartado o, mejor, esta colcha hilada a este tejido, con este extracto de “Cortes de prensa” de Julio Cortázar, debido a las implicaciones de todo aquello en lo que deseo embarcarme, y sin embargo también por la fatalidad imperiosa, por supuesto elegida, de lo que es necesario e implica esta investigación de inicio a fin. De esta manera queda dicho, de forma implícita que el enfoque en el cual se inserta esta investigación es cualitativo, sin embargo quisiéramos hacer solo alusión a una de las características de este enfoque, que define su naturaleza y esencia de trabajo:



El enfoque cualitativo 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). (Baptista, Fernández, & Hernández, 2010, pág. 10)

Es en este enfoque en el cual podría introducirse uno de los mayores distanciamientos pero también giros epistemológicos del enfoque cuantitativo, y es la posición del sujeto, la objetividad que permanece en el proceso investigativo, pues en el enfoque cualitativo esta objetividad queda saldada porque no existe.

Deseamos tomar la explicación planteada por Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (1995) cuando plantean la idea del sujeto de la objetivación en la tarea práctica de la inversión natural del observador con el universo que observa, cosa que implica volver exótico lo familiar y familiar lo exótico, inversión en la cual se da la objetivación participante, donde era difícil objetivar por completo sin objetivar los intereses que se pudieran tener en la objetivación. Acá es imposible pues objetivar del todo, ya que existen intereses en el objetivar, y por tanto no hay una objetivación universalmente válida, legítima, neutral.

Queda así relata y desechada, en una metáfora, aquellas posibles posiciones que se imbrican en las posturas de las investigaciones cuantitativas, desde sus presuposiciones metafísicas: ontológica, epistemológica, y metodológica (Guba & Lincoln, 1994).

La fatalidad aludida, aquella imperiosa, no es más que una imposibilidad ontológica de los alcances que me propuse en esta investigación; pero además alude a aquella condición en la cual soy yo quien alza la silla y la estrella contra el cráneo de aquel vil ser torturador. No podemos quedarnos por fuera, pues aunque lo que pudiese venir *después pude haberlo*



visto en una película o leído en un libro, yo estaba ahí como sin estar pero estaba con una agilidad y una intencionalidad... (Cortázar, 1995). Era yo, y sigo siendo yo, tal vez otro yo, pero yo en esta investigación. Es en esta posición en la cual me paro y hago frente a lo porvenir y también a lo ya vivido.

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 & Lincoln, Teoría crítica y relacionadas:

El término *teoría crítica* es (para nosotros) un término “sombrija” (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. (1994, págs. 7 – 8)

Para tal efecto me tracé como metodología o ruta metodológica la autoetnografía como una narración e investigación que genera un enfrentamiento entre un marco cultural y uno personal y autobiográfico, donde el investigador se sitúa en una serie de reflexiones, discusiones, interrelaciones, interacciones y reconocimiento de realidades y emociones para develar una situación problema específica (Reed – Danahay, 1997).

Así la Autoetnografía:



...tiene sus raíces en las investigaciones cualitativas, específicamente en la rama de la etnografía. Como cualquier investigación cualitativa, parte de premisa epistemológica de que la realidad y las ciencias son interpretadas por seres humanos. Se concentra en explicar algún fenómeno y sus interacciones aparte de números y estadísticas, con el énfasis en la cualidad en vez de la cantidad de los datos. Le provee a los lectores la cara humana del fenómeno y no solamente la estadística del fenómeno. Se usan los métodos que se utilizan en la etnografía para recolectar los datos; es decir, las observaciones, la participación y las entrevistas. La autoetnografía también combina la etnografía con la autobiografía, “escribiendo de lo personal y su relación con lo cultural” (Ellis, 2004: 37). Con la autoetnografía incluyo los datos que surgen de mi propia reflexividad e introspección como investigadora. Se puede dar como una narrativa personal de la investigadora, pero combinada con una etnografía la investigadora examina cómo ella da sentido a la situación al mismo tiempo que trata de entenderla desde la perspectiva del individuo o grupo estudiados. (Tilley-Lubbs, 2015, págs. 176-277)

Este método sirve pues, en mi caso para poner en cuestión una serie no solo de problemáticas, sino de voces que se adjudican a una sola voz, que viajan del interior al exterior y viceversa; y que, nuevamente, como lo he expresado por medio de Cortázar, pone en cuestión un accionar, un sentir y un palpitar en común, en el yo o self y en la cultura. De esta manera, siempre existe un ir y venir, un adentro y un afuera, que no siempre logra diferenciarse, y que una voz son todas las voces y que todas las voces son una voz.

Un método que se introduce en un giro narrativo de la investigación cualitativa, lo cual *implica no sólo dar importancia a aspectos literarios, sino a la reivindicación de la multiplicidad de maneras y formatos para llevar a cabo investigaciones en las ciencias sociales y humanísticas* (Blanco, 2012, págs. 170-171). Quiere decir esto también, que la



autoetnografía admite diferentes técnicas para la recolección de los datos: diario de campo, o en mi caso diario de viaje, observación, entrevistas, etc.

Técnicas e instrumentos

La Observación – el mandato de Fernando González

Mi maestro me dio un mandato según las enseñanzas de Fernando González: “es necesario que en ese viaje a Suiza tú puedas tener, como el maestro González, los ojos del pulidor de lentes, los oídos del padre confesor, y el olfato de un perro sabueso”. Así lo declaraba mi maestro Jesús Alberto Echeverri, y así lo cumplí en este proceso de observación, pues al igual que en las Miriadas de Dios: “Miro la naturaleza y siento el Yübi con mis cinco sentidos”. (Ino & Tsuge, 2015 Japón: Hidetaka)

En esta medida la observación se plantea como principales objetivos:

- a. explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social (Grinnell, 1997);
- b. describir comunidades, contextos o ambientes; asimismo las actividades que se desarrollan en estos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas (Patton, 1980);
- c. comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas (Jorgensen, 1989);
- d. identificar problemas (Grinnell, 1997); y



- e. generar hipótesis para futuros estudios. (Baptista, Fernández, & Hernández, 2010, pág. 588)

En este proceso de observación no solamente se dio la posibilidad de explorar los procesos que se acabaron de mencionar, sino también y de manera muy importante una reflexión introspectiva constante, pude develarme, pues la metodología escogida sirvió para ello, para ponerse en evidencia en relación con la cultura y sus crisis, sus deudas.

Diario de Viaje – Libreta de Carnicero y la fotografía infraganti

La autoetnografía se basa en el poder de la palabra, en la expresión que tiene esta para llegar a los corazones, a las mentes, a todas las direcciones: arriba, abajo, al frente, atrás, a la izquierda, a la derecha, y sobre todo al corazón. El poder de la palabra es el centro que permite integrar la dispersión, que ayuda al entendimiento, que tiende un puente, un puente que los hombre y las mujeres deben cruzar, tanto de manera individual como en comunidad, en colectivo. La palabra nos acerca. Y la palabra teje la escritura, y esta (...) *devela las formas del silencio, no como espacios entre las palabras, sino como formas de pensar que toman lugar en cada acción pedagógica.* (Rodríguez, 2011, pág. 8)

Sin embargo admite otras formas de declaración, como la fotografía. Y esta es para mí, ante todo, una forma de cogerme infraganti, de capturarme, de develarme y desnudarme, tanto en lo que puedo capturar, pues sirve como espejo, como también cuando el objetivo soy yo. Se rompe pues la figuración de objetividad, ya que el paisaje fotografiado me devela, pues se eligió una parte y no la otra, y es allí cuando uno se devela. De igual manera la fotografía permite capturarme siempre. La fotografía al igual que el cinematógrafo permite verse infraganti:

Nadie puede verse a sí mismo infraganti. Hasta el descubrimiento del cine nadie se conoció en acto, pues en el espejo no se observa el movimiento ocular, que es lo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

expresivo. El cinematógrafo casi nos permite cogernos corporalmente. Ahora se trata de mi invento para autocapturarnos psíquicamente en flagrante: objetivarnos. Con la introspección logramos hacerlo, pero como entes sucedidos; los actos ya sucedieron cuando tenemos conciencia de ellos. Se logra apenas producir el remordimiento. Se trata ahora de un invento que permita al hombre estudiarse como actual. (González, 2012, págs. 28-29)



La noche oscura del corazón mi
Maria...y entonces me desvelo en
este canto que me llega al
alma...pero este amor a las noches,
a la música...tengo esta libreta de
carnicero y este otro para cogerme
infraganti...acá te engañé, te
engañé rotundamente...

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Es en este sentido en que también en la “exterioridad” existe una intencionalidad, un capturar para objetivar, pero también para encontrar un camino conjunto. Allí, se ve reflejada la idea de las Miriadas, del japonés Nobuyuki Kobayashi:

El tema de mi trabajo es “Myriads of Gods”. En Japón se ha dicho desde los viejos tiempos que los dioses se encuentran o habitan en todo, una creencia basada en el Sintoísmo. Hay momentos en los cuales siento y digo “tal vez hay un dios allí”, especialmente cuando miro la naturaleza. Por supuesto no puedo ver ningún dios. Considero las cosas en la naturaleza como dioses y capturo momentos espirituales con mi cámara.

Aunque tomo tiros escénicos, yo no tomo las llamadas tomas de paisajes. En realidad no son un asunto abstracto, como en un escenario imaginado. Hay momentos en los cuales no puedo tomar ninguna foto inclusive después de haber caminado todo el día. Tomo las fotos basado en “Miriadas de dioses”. Así, siento como si yo tomara retratos de dioses.



Hay momentos en los cuales no puedo tomar ninguna foto inclusive después de haber caminado todo el día. Esto está bien, inclusive si no puedo tomar ninguna foto. Estoy totalmente preparado para esta situación. Hay momentos, donde no puedo encontrar nada para disparar, y en otros momentos, simplemente no lo siento. Por ejemplo, no estoy de humor, o no siento nada, o no puedo encontrar algo porque no estoy en armonía en la naturaleza de la zona donde me encuentro capturando.

Así, solo permanezco caminando alrededor hasta que pueda encontrar un lugar que incite mis emociones mientras armonizo con la naturaleza que me rodea. Siento como si no fuera quien encuentra lugares para capturar sino que soy llevado por los lugares.

Soy extremadamente específico en cuanto al término Yübi. El Yübi es compuesto por dos caracteres: Yü que significa “amable” y Bi que significa “hermoso”. El carácter Yü también significa excelente. Miro la naturaleza y siento el Yübi con mis cinco sentidos. La naturaleza no es solamente hermosa, también posee excelencia en esa hermosura. Yo siento esto intuitivamente. Intensidad, belleza, y nobleza; todas estas características se me revelan y yo doy la bienvenida a su Yübi. Pienso que el Yübi no es constantemente utilizado en las conversaciones como “este momento es muy Yübi” o “esto es Yübi”.

De alguna manera encuentro muchas situaciones que me parecen Yübi mientras camino en las montañas. Cuando hago impresiones en platino de estos momentos sobre el papel Washi, me digo a mí mismo, “esto realmente es Yübi” lo cual es un poco embarazoso o penoso. (Ino & Tsuge, 2015).

Por tanto, las capturas que pude realizar en este viaje han sido efectuadas bajo ambos parámetros, el yo, para capturarme y el Yübi para capturar las expresiones de Dios.

Ahora, la importancia que tienen para nosotros la fotografía y que también ocupa un espacio preminente en esta investigación quisiéramos dejarla explícita con la siguiente cita:



Igual que los textos, las fotos pueden poner al tanto a los observadores y a los lectores, de conocimientos amplios sobre cosas y comportamientos que no han visto personalmente. La palabra y la imagen quieren mostrar el mundo, revelar la realidad y llamar la atención sobre algunas verdades. Pero lo que pone a la foto por encima del texto es su valor visual adicional. No sólo transporta más información, sino que también está más abierta a aprehensiones subjetivas por parte del observador. De vez en cuando las fotos ilustran aquello que no podría mostrarse de otro modo. La abundancia de detalles es característica de la fotografía, y difícilmente alcanzable a través de descripciones orales. Mientras que el contenido de un texto se revela con el transcurso del tiempo, la idea de la imagen está allí, la mayoría de las veces, a primera vista. Por regla general, toma más tiempo formular un texto que hacer una foto, la cual se produce tan rápido como una “instantánea” (sobre cuya velocidad se da ya la noción “reacción”), por lo que más tarde, al observar su producto, el mismo fotógrafo descubre con frecuencia más de lo que captó al momento de tomar la foto. De este modo, la fotografía le abre al destino un espacio más grande que el texto. Produce un conocimiento que permanece abierto a diversas interpretaciones. (Weber, 2009, págs. 234-235)

Para nosotros no existe una importancia mayor de la fotografía sobre el texto, ambos se complementan y cumplen funciones narrativas diferentes; y ambas se volcaron sobre el yo, expresado constantemente en el devenir cotidiano de la cultura, por ello también aparecen fotografías de formas de hacer, de las prácticas, pero también de cómo se develaba el yo en ciertos momentos, cómo afectaba esa imagen tomada al ser de maestro que habita en mí, y también cómo afectaría eso a quienes pudieran observar, a los demás maestros. La funcionalidad es ver esos rostros en el paisaje, en las personas, en las plantas, en el exterior; era necesario ver pues los rostros y las imágenes de los maestros a través de este lente:



La etnografía es el intento científico por entender a las personas desconocidas; describir su comportamiento, sus pensamientos y sentimientos en forma explicativa. En este contexto, la fotografía puede convertirse en una fuente importante y en directriz de la investigación. Al lado de otras formas de trabajo de campo, ella representa un medio propio del saber. Con la cámara, el investigador extrae del campo investigativo, en el cual él también se sirve de la observación presencial, las notas escritas y otras formas de documentación; fotos de personas y de situaciones ordinarias y extraordinarias. (Ibíd. pág. 239)

Muestreo: de quiénes somos en la investigación

Y ya somos dos que se untan en este juego en este ceder y aceptar este destino, uno un tanto manifiesto.

Según Sandoval 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” (Sandoval, 2002, pág. 120). Así pues, 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. Es en este sentido en que las derivaciones posibles de este muestreo está condicionado por el marco del Proyecto de *Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales (suiza-colombia)* presentes en la Universidad de Antioquia y la Pädagogische Hochschule Bern, y en esta medida, las disposiciones del espacio y los escenarios de muestreo propiamente enmarcados dentro del problema objeto de análisis (Sandoval, 2002), están íntimamente relacionados con la embarcación en un



proceso de identificación de las posibles imágenes de maestro, conceptos y prácticas que se activan y ponen en tensión en la vivencia de intercambio, al momento de reflexionar sobre la educación/aprendizaje global y la pedagogía planetaria.

No es gratuito pues el hecho de que la gama de posibilidades se entrelacen en una ciudad y otra, donde ya algunos compañeros han estado, vivido, y conocido el mundo, es decir, fueron y posiblemente están siendo en y con el mundo. Existe una trayectoria, un ver por otros ojos, que aunque no determinan sí generan posibles condiciones del vivir. De igual modo, esta gama de posibilidades se disponen y tienen una mayor trascendencia en torno al marco del intercambio, que expone la ciudad, las escuelas, otras ciudades, y lugares que se tejen como un barrido en el cual el viaje, aunque pudiese existir una demarcación, estaban nominados y categorizados no estaban determinados, suerte, que en un mismo marco pudiese entenderse como azarosos de acuerdo a la experiencia y el vivir el viaje.

Además de esto, también cabe en la línea del muestreo el hecho de los tiempos y los momentos (Sandoval, 2002), en donde se especifica temporalmente las situaciones en las cuales se pudiesen identificar o reconocer las competencias interculturales puestas en actuación y las imágenes de maestros, conceptos y prácticas que podrían ponerse en tensión o que se activaran.

Así la característica fundamental e inicial del muestreo parte de un reconocimiento temporal y espacial, dado a través del proceso de intercambio en el marco del proyecto de investigación internacional. Es en esta medida en que se da la selección de los procesos o las experiencias vividas, conocidas, reconocidas, experimentadas, significadas y resignificadas. Pero además este muestreo parte desde las posturas metodológicas de la autoetnografía, pues rompen con la estructuración misma de los diferentes tipos de muestreos.



Es en este sentido en que todo el viaje hace parte del proceso de análisis y de reflexión, pero se delimita en aquellos espacios y escenarios y los tiempos y momentos, después de hacer un barrido, o un abanico de todos aquellos espacios vividos, se seleccionan los que condicionados por las características propias de la autoetnografía, presentan una intensidad en la información que se quiere especificar a partir de las preguntas y los objetivos de la investigación. A estos espacios/escenarios y tiempos/momentos, quisiera llamarlos puntos de inflexión, entendidos como *una tensión que abre un espacio para la indeterminación, amenaza con desestabilizar las estructuras sociales y posibilita una incertidumbre creativa* (Reinelt, 1998, p. 284 citado en Holman, 2015, pág. 268). Entendiendo esto nos referimos a que el muestreo se pone en evidencia en lo que hemos llamado hitos y que se explicarán más adelante; por el momento los nombramos:

- 1- La imposible prisión – Juramento en grito al odio a los indiferentes
- 2- Volver a ser maestro – El maestro Atlas
- 3- ¿Cómo hay que ser para poder enseñar? Una fuerza extraordinaria²
- 4- El amor: La reconstitución

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 esta lectura 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:

² En esta categoría se agrupan los hitos número 3 y 4 debido a que tratan los mismos objetos y espacios, pero desde una dualidad, así como se presenta en el Jardín de los senderos que se bifurcan.



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, págs. 51-52)

En este sentido, cuando expresamos a continuación un pequeño instructivo en el cual se presenta el paso a paso de la tematización. Expresar este instructivo no es condición suficiente para el ejercicio de la tematización; este se 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, y lo dicho cuanto dicho.

*Instructivo*³

- a. Se hace lectura del documento y se seleccionan párrafos (señalan) según los objetos de investigación
- b. Se escanean o transcriben los párrafos.
- c. Se identifican los descriptores

³ Es necesario también aclarar que este instructivo fue construido por el profesor Alexander Yarza.



- d. Se construyen las relaciones a partir de los descriptores y en relación con el párrafo. Primero en forma lineal según el sentido del texto y luego se fragmenta. Las relaciones las construiremos según la instancia metodológica: Institución, sujeto y discurso.
- e. Identificar las categorías y las temáticas (regularidades, conceptos relevantes, en lengua natural)
- f. Se anotan las observaciones.

En este procedimiento es necesario, según los objetos, pero también los conceptos centrales de la investigación, ir obteniendo una lectura que permita identificar las expresiones del autor. Esto se hace teniendo en cuenta dos aspectos centrales, el primero de ellos es la condición cuantitativa de los conceptos, es decir, cuántas veces aparece el concepto; sin embargo esta lectura es muy mecánica y no dice mucho respecto a la temática, por ello es necesario establecer el segundo aspecto que hace referencia al lugar que ocupan los conceptos dentro de la unidad de análisis o párrafo, es decir la funcionalidad u operabilidad del concepto dentro del texto, su importancia y su enunciación. Por otro lado, los descriptores son aquellos conceptos que descomponen el texto, gracias a su papel central dentro de la unidad de análisis. Desde allí se parte al establecimiento de relación, primero en el nivel de los descriptores y de estos con el párrafo; es claro que en la tematización no se debe extrapolar las relaciones a lo posible desde el entendimiento del lector, sino que la misma unidad de análisis permite el establecimiento de estas relaciones, es el texto quien da la posibilidad de establecer relaciones.

De esta manera La ficha, que es la materialización del proceso temático, es decir el instrumento, tiene que estar relacionada íntimamente con el proyecto, y con la subdivisión escritural. ¿Qué significa para el proyecto? ¿Está dando una cosa nueva? ¿Qué lugar ocupa en el plan de escritura?:



La tematización se organiza empíricamente en fichas temáticas en donde se podrán inscribir las series susceptibles de conformarse y analizarse. La ficha es una reescritura de la recomposición de la cartografía documental. La unidad de análisis usualmente utilizada se refiere al párrafo (pero cada problema conlleva a una toma de decisión sobre este elemento). Ya no se trabaja con los documentos macro, sino con cada singularidad. Cada investigación puede producir la ficha que necesite utilizar (tampoco existe como un a priori). (Ibíd. pág. 52)

Para nuestro caso, hemos decidido la construcción de la siguiente ficha:

Referencia:	N° de Ficha:	
Unidad de análisis:	Descriptores:	Sujetos
		Instituciones
		Prácticas
		Saberes
Relaciones:		
Observaciones:		

Facultad de Educación

En esta medida, lo que pudimos realizar como proceso de interpretación y análisis se establece mediante la red de relaciones que nos permite la lectura temática. Es así como se estructuró la escritura a partir de la identificación de tres líneas temáticas fundamentales,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

entrelazadas una a una y que una abre la otra; eso se asemeja a la estructura del jardín de los senderos que se bifurcan, unas líneas son convergentes, divergentes y paralelas entre sí, pero todas hablan de algo en común. Así las líneas temáticas, o con Borges, los senderos, identificados fueron los hitos, los rostros magisteriales, y las competencias interculturales. Y a continuación las presentamos.



(este muro no se me va del alma, no me abandona...)

1803

Facultad de Educación



Capítulo 4: Hitos, rostros magisteriales y competencias interculturales: entre las crisis, las identidades y la esperanza.

Al regresar a Colombia, constituí, gracias a la asesoría y dirección del profesor Alexander Yarza, un barrido de toda la información y datos recolectados durante el proceso de intercambio, y realicé una selección de aquellos hitos o momentos fundamentales que marcaron un paso, inflexión o pliegue, o que permitieron un traspasé, en el proceso formativo y la experiencia educativa. Así, selecciono cinco momentos constitutivos que engloban la experiencia, permiten el análisis y la discusión, no solo de la experiencia del despliegue y puesta en escena de las competencias interculturales, sino también de los rostros, conceptos y prácticas de los maestros (interiores) y encontrados en el intercambio.

En este contexto del intercambio se presentan los hitos como una categoría que permite entender las crisis civilizatorias, humanas, sociales y políticas que ha atravesado la humanidad, son un “punto de inflexión” (Holman, pág. 268) y, en esta misma medida, engloban y expresan unos momentos, unas temporalidades y espacialidades donde se debe luchar con las tensiones que dan la apertura a un espacio indeterminado. Son un sin lugar, pero en un lugar. Ocupan un espacio donde se aproximan, se alejan, se cortan las crisis, pero principalmente un espacio que abarca todas las posibilidades de existencia de las luchas propias, individuales y personales, y, al mismo tiempo, las planetarias, altermundistas, contrahegemónicas.

Los hitos crean un tiempo propio, son “una metáfora, una adivinanza, una parábola” (Borges, 1980, pág. 136), para dar espacio a la (auto) reflexión, al (auto) análisis, de la



dualidad existencial del adentro y el afuera. Crean así, unos emplazamientos, unas yuxtaposiciones, donde aparecen las crisis de la humanidad, pero a su vez las crisis propias, donde ambas se tocan y pueden existir en un mismo tiempo, como también, en tiempos diferentes. Así pues, los hitos juegan un papel de espacio/tiempo que permite una introspección que se mira en el espejo de la humanidad, y, por tanto, permiten a su vez, que las crisis no sean resueltas, pero sí crea el espacio para que sean pensadas, sentidas, sentipensadas⁴ (como nos enseñaron a decir Fals Borda y Eduardo Galeano).

Acá los hitos se van a presentar desde el Diario de viaje, por tanto haré una travesía al interior y al exterior de ellos, entraré y saldré en un juego constante que permite la expresión del jardín, de esos senderos que al fin de cuentas son “divergentes, convergentes, y paralelos” (Borges, 1980, pág. 136). Quisiera entonces expresar lo que sucedió en el primer momento (no constituye un hito), el primer paso: el abordar el avión.

¿Qué estaba haciendo allí? Allí estaba yo sentado en mi silla junto a la puerta de emergencia, esperando, expectante sobre el qué sucedería. Ya vienen a hacerme el interrogatorio, y es que lo he vivido antes, también lo he visto antes. Vi cómo con sus miradas sonrientes (no pueden no sonreír, les está prohibido, y es para juzgar más, con mayor razón), se posan sobre los rostros a quienes miran, y les inquietan, les saludan amablemente y les preguntan si están dispuestos a hacerlo. Y acá viene, es terriblemente bella ella, qué dulce; viene el interrogatorio, no caeré en ese juego de la sonrisa que te derrumba, que te deja a un lado las fuerzas, y empiezas a ceder, a darlo todo, a rendirte. Allí viene, se posa frente a nosotros, “el alemán”, como he decidido llamar a mi amigo que conocí hace un par de minutos, es el primero en ser cuestionado, y él cede a sus encantos, y

⁴ Acá pensamos con la herencia de la sabiduría de Eduardo Galeano cuando dice: *Celebración de la bodas de la razón y el corazón: “Para qué escribe uno, sino es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante ara definie el lenguaje que dice la verdad”*. 89 (Galeano, 1989, pág. 89) Es en este sentido en que sentipensar se compone como un matrimonio entre el corazón y la razón, en donde podemos afirmar que pensamos con el corazón y razonamos con la mente.



acepta, acepta. Ella le habla en dos idiomas, y él acepta ese juego de enunciación que se permite en todo momento, él simplemente cede, debe estar acostumbrado a esos interrogatorios y al parecer la única forma de ser libre es aceptar ese destino un tanto manifiesto, esa imposición de responsabilidad. Las aceptaba en ambos idiomas, y con un inglés completamente marcado por la perfección acepta. Ahora mi turno.

Allí viene, allí viene y me salvo un poco por el idioma, no quiero acceder a aquella sonrisa, ella sonrío y me cuestiona, me interroga y tengo que aceptar uno de los dos idiomas, cuál elegiré, después de todo si acepto el idioma caigo en su juego, y entro en un terreno que no es el mío, que no me pertenece, uno en el que las reglas se ponen, y no puedo argumentar mi posición porque no me entendería, no lo aceptaría. Así que, diablos, caigo, caigo en ese juego y acepto, acepto un inglés a las machacadas, un inglés del sí y no, y entiendo, no hay problema.

Y ya somos dos que se untan en este juego en este ceder y aceptar este destino, uno un tanto manifiesto. Esa puerta, esa puerta era mi responsabilidad, nuestra responsabilidad, pero “el alemán” aceptó como si fuera un día diario, un día a día, y se resignaba a que no pasaría nada. Yo, por el contrario, pensaba en esa caída libre a tres mil pies de altura y aceptaba la idea difusa y mal vendida, pero creíble, de que sobreviviríamos, y entonces esa sería mi obligación, sobrevivir para ver hacia afuera, para ver el agua o las llamas, o tierra firme y permitirnos salir, claro, teníamos que sobrevivir, no se sabe por qué razones físicas pero sobreviviríamos. Entonces tomo las indicaciones que se encuentran en el respaldo de la silla de quien va enfrente de mí, y las leo en ese alemán/inglés al cual accedí desde el interrogatorio. Lo leo y me resigno como cosa cotidiana, accedo al juego alemán, al juego vuelo, al juego no pasa nada.

Empieza la hora, es hora de viajar con esa cruz en la espalda, pero para hacer todo más ameno, o vendernos el juego por completo de no sentir nada, nos venden una gama de entretenimiento, y claro, hay que acceder a él si se quieren pasar unas doce horas yendo un poco al futuro, sintiendo que se accede a algo más. Y así empieza el contacto entre el alemán



y yo, quien a pesar de ser mi amigo y estar de mi lado, solo dirige la palabra sin hacerlo, no habla, no dice algo, no se expresa, pero ya le he escuchado su voz. Saco los audífonos y me dispongo a ser uno más en el viaje, un vuelo más, uno tiempo más. Mierda, pensamos los dos, mierda, solo funciona un lado. Nos miramos atónitos, ¿Cómo vamos a acceder al juego si no se nos dan las condiciones precisas? Mierda, ya estamos adentro, dennos el juego por completo, dennoslo todo, véndannos la idea de que así será mejor, y que así se está bien y como en casa. Manoteamos y nos miramos. Tomo el audífono del alemán y lo organizo, no funciona. Me dedico a los míos y los dejo a mi lado, los saco, y los vuelvo a meter, accedo. Como en una especie de matrix, ya el mundo fuera de ese mundo que viaja no me pertenece, estoy en un lugar, me senté en uno y apareceré en otro, pero en el mismo lugar, a solo doce horas, a solo doce... El alemán no puede, ya accedió al juego y no quiere volver, así que le ayudo, siempre uno debe ayudar a quien quiere hundirse un poco, meterse un poco más. Todo funciona, nos miramos sin decir, y él manotea con su rostro diciendo “no está mal”, claro, sin voz, él no dice.

Pero ¿por qué le entiendo? Claro, se nos ha impuesto una forma de expresarnos o de aprendernos, todo se entiende aunque no se diga nada, le entiendo y él a mí. Nos expresamos y quejamos con nuestros rostros atónitos el interrumpirnos ese viaje al que ya habíamos aceptado con todas sus implicaciones. Nos interrumpían ese momento dulce de no sentirse en un lugar y estar en todos a la vez, viendo una película mientras un mundo se dejaba atrás o se llevaba en la maleta, en la piel, y se accedía a otro nuevo. Pero por qué si aceptamos ese juego se nos interrumpe sacándonos de donde ya estábamos, ya no hay vuelta atrás, lo aceptamos y nos interrumpen. Nos mirábamos indignados de tal hazaña de la capitana, cómo era posible eso, cómo podían pedirnos acceder a un juego y luego interrumpirnos. Y nos entendíamos en el mirar, sin cruzar palabras, nos entendíamos, nos hablábamos con los gestos, con las sonrisas incrédulas e indignadas de sacarnos del juego.

Nos sacan del juego, nos lo venden y nos lo roban, así que nos rendimos en el entrar y en el salir, nos rendimos a tal punto de decir hora de dormir, hora de partir, hora de saber que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

accedimos al juego, para despertar de lleno en él, para superarlo un poco y saber que así en esas doce horas nos supimos unos, otros, y que nos entendemos así en el decir sin decir.

Lo tienen maquinado, saben comportarse como esa humanidad que desprecio...consienten, consienten viejo



Facultad de Educación



Primer hito: La imposible prisión – Juramento en grito al odio a los indiferentes

17 de octubre de 2015

Fiesta de cumpleaños, primera vez borracho, uno de los dos latinos presentes en el lugar, aunque el único por horas, veo cómo se emborrachan mientras me emborracho, veo las mujeres más bellas que había visto en mi vida, y me adentro en esa cultura de hablar con todo mundo, en inglés, en alemán, en español. Pero solo hay algo que puede llegarme a poner el pensamiento en mí, la mexicana. Cuando la conocí tuvimos la certeza de estar aliviados de poder hablar español, de poder entrar otra vez en ese terrero naca⁵, en el cual uno habla español como pestañear, o como respirar, o como ir caminando, cosas que no se piensan, cosas que no hay que estructurar antes, buscando en un diccionario palabras que significan esto y no otra cosa. Ahora hay que pensar, pero se hace mecánicamente, se sabe que una palabra es esto y no lo otro.

Y hay algo que me hace recaer, una duda incierta de lo que soy, de lo que puede ser la vida, de lo que es mi Colombia: no soporto las injusticias.

“Mi maestro, mi guía, mi luz! Estoy destrozado por mi Colombia ¿Cómo puedo seguir? ¿Cómo puedo andar bajo los pasos del libertador? No soy digno de ellos! Pierdo mi ser y necesito encontrar a mi Colombia, a mi bien amada, por la cual dejaría todo, me despojaría de mí ser. Amo tanto a Colombia y sus gentes. Extraño su clamor. Siento no ser capaz, he dado tan poco a mi tierra. Maestro, guíeme... deme luz de Colombia, quiero escuchar su voz para decirme cómo actuar, qué pasos seguir. Estoy tan perdido”.

⁵ La mexicana me enseñó que “naca” es como pueblo, vulgar, clase baja o ignorante



Ahí es cuando caí, y Simon dice: Pero la ventaja es que los chicos tendrán un buen profesor, alguien que se preocupa por ellos.

A veces el cuerpo no nos aguanta las ideas, no nos las sostiene, no nos las sigue.

Allí estaba yo, de rodillas ante el mundo, quebrantado por las injusticias, pues “a veces el cuerpo no nos aguanta las ideas, no nos las sostiene, no nos las sigue”. ¿Por qué se constituye esta escena como un hito? Sin duda, la respuesta recae en la idea de una caída, una caída simbólica que genera el espacio, da una apertura del cuerpo, del ser y del espíritu para hacer algo. Hay una incomodidad manifiesta, y que no pudo ser expresada más que por esa caída. Así pues, se abre un espacio, un encuentro, que permite las condiciones de posibilidad para que el acto de levantarse se presente.

Mas el cuerpo quiere seguir, pues aquella caída es una somatización de la herida profunda en el espíritu, en el alma. Allí mismo el caer da pie a un juramento que no tiene cabida en otras condiciones; caer, al igual que Simón Bolívar, significa levantar el juramento de vida, que da pie a las andanzas próximas, a las necesarias, por las que el alma clama.

¡Juro delante de usted; juro por el Dios de mis padres; juro por ellos; juro por mi honor, y juro por mi patria, que no daré descanso a mi brazo, ni reposo a mi alma hasta que haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español!
(Alicia Chibán, 1997, pág. 156 citado en Bedoya, 2006, pág. 19)

Este juramento lo hacía Simón Bolívar a su gran maestro Simón Rodríguez el 15 de agosto de 1805 en Monte Sacro, Roma. Un juramento parecido le hacía a mi maestro Jesús Alberto Echeverri, acerca de la pedagogía y de nuestras luchas, a veces mínimas, por moldear el futuro de nuestra nación a través y en medio de un aula de clase.



El juramento no puede darse sin el cuidado constante y perpetuo de las personas allí presentes. El cuidado que Simón Rodríguez le profirió a Bolívar le permitió a éste último poder jurar y levantarse contra el yugo español; el cuidado de las personas allí presentes en mi vida me permitió jurar, y no en vano.

El cuidado es la bandera que propende por abrigar al otro en un abrazo de protección, pero también es aquel impulso que permite abrir las alas para hacer volar. Es, quizá, como me ha enseñado mi maestro en una de sus tantas lecciones de vida: “Uno debe obligarle a hacer al otro lo que es capaz de hacer”; es suscitar en el otro un despertar de las fuerzas en las cuales está dispuesto a nacer. Por ello este encuentro entre los Simones es un cuidado. Sobre todo porque todo cuidado se establece en una relación, consigo mismo, con el otro, con la Madre Tierra.

Simón Rodríguez, como maestro cuidó, de Simón Bolívar, formándolo para que luego cumpliera con su destino manifiesto, por aquella imposición propia declamada en Monte Sacro, Roma, allí, tirado de rodillas, desnudado en su alma, clamando por su patria, por sus patrias, por su América. Tal vez la historia se entreteje sin muchas distinciones, sin mucha algarabía, permitiendo que no sea un punto de inflexión, así lo declara Fernando González, cuando expresa a razón de la historia:

(...) y se engañan todos, porque contemplan a Su Excelencia a través de la hojarasca de la literatura americana. Por ejemplo, esa vulgaridad que llaman discurso o juramento en Roma, no es de Bolívar, sino del doctor Manuelito Uribe, quien la hubo de Simón Rodríguez, el cual la construyó cuando ya estaba chocho. Bolívar dijo en el Monte Sacro: «Te juro, Rodríguez, que libentaré a América del dominio español y que no dejaré allá ni uno de esos carajos». Eso fue todo... (González, *Mi Simón Bolívar*, 2002, pág. 83)

Y sin embargo aquel caer de rodillas significa un punto de inflexión, una razón de ser sin la cual no se podría ser, no se cae pues al vacío sino en un colchón de esperanza, de una fuerte lucha que trastoca otra fibra sensible, y que es política.



Y acá en esta relación de cuidado, pero en paralelo, y en una situación sin algarabía, y medio borracho, medio ebrio, no solo por el alcohol y la charlatanería de las fiestas, de otros lugares, sino ebrio de dolor, ebrio de una incapacidad de justicia para las injusticias, me encontraba yo, como Simón, ese Bolívar, de rodillas ante mí, con las lágrimas escurriéndose, ante aquel maestro amigo, pues el maestro en este caso sería ese otro Simon, el suizo, el amigo suizo paisa, el que cuenta chistes de pastusos, el que propende abrigar al otro en un abrazo de protección diciendo unas pocas palabras, dando aliento, obligándome a ser aquello de lo que soy capaz de hacer.

Simon⁶ es maestro. Simon fue maestro circense, y viajaba de acá para allá en el circo. Simon es profundamente estudioso y maneja un español a la colombiana, a la paisa. Simon cuenta chistes de los pastusos y habla de cómo las mujeres bailaban reggaetón, y como la liberalidad de los colombianos es un asunto que no se ve en Suiza. Simon habla de cómo las estructuras mentales sobre los europeos son inciertas, vagas y nada fundamentadas. Simon me enseña de la vida, y se preocupa por mí. Simon dice: *Pero la ventaja es que los chicos tendrán un buen profesor, alguien que se preocupa por ellos.*

Yo caía, caía en un abismo de incertidumbre, de impotencia ante aquel llamado de la sociedad, ante aquel deseo de ayuda, pero era yo tan poco, tan miserable en aquella entrega al mundo, había que dar más, entregar la vida si fuese necesario, pues me convocaba a aquel llamado de no a la indiferencia, del odio profundo a la indiferencia.

Por ello hay tres Simones, tres maestros. Dos alumnos, un maestro/alumno, un solo maestro y un solo alumno. Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Simon Swab, son los tres Simones que se encuentran en este tiempo histórico y que son los maestros, pues uno, Rodríguez (primer maestro) es el maestro histórico del maestro Bolívar, este último es el

⁶ Simon Schwab, así sin la tilde en la o, es un muy querido amigo suizo, que pudo viajar por estas tierras del trópico y conocer un poco de la cultura colombiana; con él se inaugura el proceso de intercambios del proyecto Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Colombia – Suiza. Él es un maestro de primaria, y fue quien me acogió el primer día y hasta el último en Suiza, me acompañó en mis crisis y me brindo caminos para aprender.



segundo maestro; aquel primero enseñó con el cuidado y propendió por la vida de su discípulo, además quedaron plasmadas en la carne: se encarnaron en la figura de Bolívar (primer alumno); el segundo maestro (Bolívar), que enseña a la lucha, que no teme a caer de rodillas ante una aflicción del alma, de la vida, del destino. Ambos que parecen prefigurarse en el tercer maestro, Simon Schwab⁷, y que la historia, toda la historia pareciese suceder tan solo para vivir este instante; así como Borges menciona: “El que duerme es todos los hombres... Todo sucede por primera vez, pero de un modo eterno”; vivimos este instante de Maestro y alumno, esta relación de cuidado, gracias a aquella relación de Rodríguez y Bolívar. Por ello Bolívar y yo somos los alumnos ahora, somos quienes se dejan moldear por las palabras, por el cuidado puesto en las palabras; y yo sigo siendo ese alumno, quien se forja para labrar un camino de maestro, y que en él sigue siendo un alumno todo el tiempo. Así también, como me ha enseñado mi maestro Jesús Alberto Echeverri: “Un maestro son todos los maestros”; por ello el maestro Simón Rodríguez es el maestro Simon Swab, y por tanto el alumno Simón Bolívar es el alumno Hamilton Arias. Todos envueltos en una relación de cuidado, aún si una relación no conociese a la otra.

Esta oscilación a ser otro se encaminaría por el cuidado, una Epimeleia Heratou (Foucault, 2002), que llega al Oráculo de Delfos, para disponer de la vida en otras instancias, pues encarnaría el “ocúpate de ti mismo”, pero ahora daría un paso en el camino del cuidado, “En el ocúpate de ti mismo cuida de ti mismo”. Como regla general, el ocuparse de sí mismo requiere de un paso esencial y es el cuidar de sí mismo. En aquel tiempo se refería a la idea de enunciar las palabras que no enfrentaran una envergadura que no pudiese cumplirse, por ello el juramento es importante, porque requiere de un cuidado de sí mismo, ocuparse de sí mismo para saber cuál es la disposición, cuál es el “clima interior” (González, 2010), y no acabar el cuerpo y la vida en una tarea vana. No quiere decir esto que aquella tarea

⁷ Quisiéramos aclarar esto en caso tal de que se siga el enredo parecido a aquella canción popular y bella que dice: “...Mi hijastra tuvo un hijo que era hermano y nieto mío por ser hijo de mi hija e hijo de mi papá, mi mujer es hoy mi abuela por ser madre de mi madre esto es un tremendo lio, desenrede si es capaz...”. Simón Rodríguez es el primer maestro; Simón Bolívar es el segundo maestro y primer alumno; Simos Schwab es el tercer maestro; y yo, Hamilton Arias, soy el segundo alumno.

autoimpuesta, y compartida en el cuidado de mis maestros, fuese una tarea vana, quiere decir que no debe “prometerse lo que no se está en capacidad de cumplir”. Es un designio del oráculo de Delfos. Este oráculo era pues caer de rodillas, la caída es asistir al oráculo, y la promesa era el segundo designio en el oráculo.

Este es pues un hito porque constituye el inicio, la apertura que permite disponer de una postura fija que tiende a proyectarse en una descomposición de mi ser, una que dejaba de lado aquella indiferencia y se postulaba sobre la idea fundamental de odiar al indiferente. Comprendía en ese momento de crisis, en ese punto de inflexión que habíamos caído en un letargo histórico de nuestro ser, de nuestro ser y habitar el mundo como maestros, y no hacer nada no constituía para mí una opción. Entendí en ese arrodillarme que

...Hay posibilidad de salvación. Pero para ello debemos recorrer un largo camino de conversión de nuestros hábitos cotidianos y políticos, privados y públicos, culturales y espirituales. La degradación creciente de nuestra casa común, la Tierra, denuncia nuestra crisis adolescente. Tenemos que entrar en la edad madura y mostrar signos de sabiduría. Sin ello no garantizaremos un futuro prometedor. (Boff, 2002, pág. 17)

Este primer cuidado se envuelve en la idea renovada y pura de ser otro, de devenir otro, que requiere de un quiebre, de una ruptura. No una ruptura denegando al yo de antes, pues como nos enseña Whitman, no podemos vanagloriar lo que queremos ser renegando lo que ya somos. Es pues una ruptura compuesta de preguntas, de cuestiones... para ser feliz, y si es posible y cuanto mejor, ser feliz con los otros:

[...] He ahí, pues, el fin que me propongo: alcanzar tal naturaleza y esforzarme para que muchos la adquieran junto conmigo, es decir, que también forma parte de mi felicidad entregarme a que muchos conozcan lo mismo que yo para que el entendimiento y el deseo de ellos coincida plenamente con mi entendimiento y con mi deseo [...] (de Spinoza, 1983, págs. 17-18)



Existe una crisis civilizacional que concommita con lo político, lo económico y lo espiritual, una crisis humana que se expresa en un sinsabor para con nuestra Madre Tierra, nuestros hermanos y hermanos del planeta, y nuestras futuras generaciones. Hay que preguntarnos como lo hace Walt Whitman: “¿Te ha costado tanto aprender a leer que te sientes orgulloso de captar el significado de cualquier poema?” (1976, pág. 115) ¿Ha costado tanta historia de sangres derramadas, de bellezas eternizadas, para que la diferencia nos segregue? Mejor, la historia de la humanidad ha transcurrido para que estemos acá presentes abogando por el mundo, ya no sólo para captar el significado de cualquier poema, sino culturas, civilizaciones, cosmovisiones, pero no sólo entender el significado sino vivirlo, volverlo carne y serlo en el mundo. Para ello es necesario un despertar, como dice Boff, recorrer un largo camino de conversión. Mi conversión era despertar de aquel letargo para gritar que odio a los indiferentes, que odiaba mi indiferencia:

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, 2011, pág. 11)

Así pues, esa caída permitió levantar la mirada. Se creó un espacio para la reflexión, la pregunta, la duda, la inexistencia, la crisis; una crisis que está latente en los corazones de la humanidad, y que ahora se recoge en mí, una crisis de la indiferencia, del descuido, del dejar que todo pase. Había pues, y aún existe como presencia en los diferentes tiempos del jardín, aquella dualidad existencial del adentro (el yo) y el afuera (la cultura, la sociedad o la naturaleza).

Por eso, en este hito se va tejiendo algo, se va creando algo, hay un afán quimérico porque una potencia surja, una esperanza en medio de tanta opacidad, de tanto que los colores se

apaguen y caigan al margen de una escala completa de grises; pero allí se levanta el arcoíris. Por ello recuerdo una experiencia en Suiza, a los primeros días de llegada:

Fiesta, la noche fiesta, y se medita y piensa, tantas horas, viajes sin descanso, fiesta, fiesta. Que acabe conmigo. Hay que sentir la noche, hacerla nuestra, hacerle vivir, y con ella vivir un poco más ya, y ahora. Y tan solo a unos pasos de la casa, la fiesta, en la calle. Y la fiesta es cerveza y charla, la fiesta es estar con el otro en el diálogo, y en medio de tanta cerveza y charla se llega al cómo se da todo allí donde ya no estoy, y como todo gira allí en otro punto y ya no en la privacidad de lo público, ya no más leyes, ya no más treinta, ya no más movimiento estudiantil, ya solo, solo y únicamente muerte política, una nube de lluvia de explosivos y de paros que opaca la visión y empaña los cristales, los rompe y llega el humo pesado de llanto, y ya no hay público por los que pro-público, no, ya es pre-privado que cierra sus puertas de la mente y la imaginación, de la vida pública/política. (Diario de viaje, 2015, p. 4-5)

Pero allí mismo se vislumbra una luz, un camino, una esperanza. Así lo declararía Tolkien y la magnífica adaptación al cine que hace Peter Jackson, en Las dos torres, el diálogo que establece Frodo y Sam, después de un largo viaje y al encontrarse atrapados por los mismos compañeros:

- Frodo: “Ya no quiero seguir, Sam”.
- Sam: “Lo sé, es un horror. Por nosotros, ni siquiera estaríamos aquí; aunque así es. Es igual que en los grandes cuentos, mi señor Frodo, los cuentos que eran importantes, estaban llenos de oscuridad y peligro, a veces uno no querría saber el fin, porque, ¿cómo podría ser un final feliz?, ¿cómo podría ser el mundo como antes cuando han pasado tantas cosas malas? Pero al final, las sombras sólo son, transitorias, aún la oscuridad debe terminar. Vendrá un nuevo día, cuando el sol brille iluminará hasta la claridad. Esos eran los cuentos que permanecían, que tenían significado, aunque fuera demasiado pequeño para entender por qué. Pero, mi



señor Frodo, creo que si lo entiendo, ahora lo sé, porque la gente en ellos tuvo ocasión de dar la vuelta y nunca lo hizo, siguió caminando porque tenía algo de lo cual aferrarse.”

- Frodo: “Y nosotros, ¿a qué nos aferramos?”
 - Sam: “A que el bien aún existe, lo sé, mi señor Frodo, y tenemos que defenderlo”.
- (Peter, Osborne, & Walsh, 2002)



Aún hay esperanza, aún hay vida---
y hay que aferrarse a ella.

Me aferro entonces, a que el bien aún existe, y tengo que defenderlo. Me aferro a la esperanza constante de la vida. Me aferro a que el sol saldrá e iluminará hasta la claridad;



porque la caída significa poder dar la vuelta, pero el juramento es seguir caminando, porque hay algo a lo que aferrarme.

La metáfora de la obra de Tolkien, *El señor de los anillos*, ilustra con claridad lo que ocurre actualmente en la humanidad. Además, contiene un mensaje muy positivo y concreto, que es la posibilidad de que las fuerzas del Corazón, por frágiles que parezcan, triunfen sobre las fuerzas de la sombra.

En la mencionada obra, la metáfora que consiste en destruir el anillo del poder maléfico equivale a rechazar el poder inferior, permitiendo entonces que pueda expresarse la fuerza del Corazón. Y esa decisión es la que genera paz, felicidad y libertad para todos... En efecto, todas las cualidades del Corazón van siendo mostradas, una tras otra, en sus aspectos más puros y sutiles: fraternidad, integridad, entereza, humildad, don de sí, amor incondicional, inocencia, servicio, rechazo de violencia gratuita, perdón, levedad, buen humor, intuición, contacto profundo con la Naturaleza, visión pura, impersonalidad, profundidad, etc. Todos los personajes han sido tentados por el poder de dominación representado por el anillo... Al mismo tiempo, la intensa presencia del alma se revela a través de las palabras en el texto y de las imágenes en la película que, afortunadamente, ha sabido expresar el espíritu fundamental de la obra y se encuentra así salpicada de pequeñas perlas. (Marquier, 2015, págs. 306-307)

Por ello creo importante el gritar, es necesario gritar para romper con la imposible prisión. Es necesario hacerlo para establecer un juramento en grito al odio a los indiferentes. Es necesario gritar para poder encarnar historias pasadas, vividas, marginadas por un presente que se impone bajo tutelas de castigos y olvidos. El nombre, quizá el signo de identificación por excelencia, que da un sentido y orienta, que especifica el origen y que proyecta la vida hacia todo lo posible, dejando marca con él, es raptado, olvidado, usurpado y dejado en atrás, en el viaje, designado a que sea devorado en el viaje, que el mar y su tiempo se lleve



el nombre, y allegue así el desarraigo, que permita instaurar nuevas posibilidades de ser; posibilidades tan limitadas, expresadas en las ataduras, no sólo físicas sino también morales.

Gritar para que en las cartas haya signos, no de compasión, sino de derecho, derecho de vida, de existencia; gritar para danzar y bailar, para cantar, desgarrarse la voz gritando en el canto, para abrir los ojos y encender la luz que permita el escape. Gritar para que el nombre exista, gritar para que no se olvide el origen; es necesario gritar pues me siento aludido cuando se me olvida, me siento olvidado cuando se me llama por otro nombre que no es posible con lo que soy, con lo que vengo y con lo que no puedo dejar de ser.

Vengo y compongo canciones de gritos, de nombres pasados, de dioses que no se conocen por fuera de mí, y que sin embargo azotan mi ser, y me permiten no olvidar aquello que soy. Sucumbiendo ante los pensamientos del deber, interpretar esta tarea incólume que es necesario realizar para la salvación puede no ser la ideal, pues legítima la posibilidad de que más y más viajes se realicen, y esos galeones traigan consigo una negrura, una mancha inmensa de carga, negros que han sido desterrados, que se les arrebató su ser y se venden como mercancía barata, que tan sólo la esperanza de sobrevivir a tal viaje se ve opacada por el destino en un nuevo mundo.

Así que es necesario gritar y con ello establecer una resistencia; gritar para adentro y desgarrarse el alma, gritar para afuera y desgarrar dominios, futuros y próximos. Entender que la vida misma surge en la necesidad de existir, de poder ser aquello con lo que soñamos en las mañanas tempranas de la cotidianidad de la vida.

Gritar en las mañanas y en las noches, a toda hora, gritar para no olvidar, puesto que la memoria se acostumbra a vivir lo diario y a recordar lo diario, y no a remontarse en pasados profundos de la posibilidad en la que surge la existencia de los seres. Gritar para no olvidar a papá, a mamá, a hermanos. Gritar para dejar marcas en la selva, en los árboles, que el



susurro del viento toca y trae consigo a tierras lejanas; gritar para que la memoria permanezca intacta a las imposiciones de nuevas vidas que no son, porque no hay nombre que permita identificar la esencia del ser con lo que se fue y se es, pero ya en silencio.

Gritar para viajar en el tiempo, de masacre en masacre, de genocidio en genocidio, de exterminio de seres en exterminio, viajar para recordar, y gritar para poder viajar al recuerdo. Gritar para poder establecer paralelos, de que la existencia de la humanidad basada en la supresión de existencias no individuales sino en el desarraigo cultural de seres que pertenecen al mundo, a la vida, al cielo y a la tierra. Gritar para no olvidar aquellas masacres, para que no se repitan, gritar, y gritar para que sus voces se posen en el grito y quede huella en la historia. Gritar para que vivan en la memoria, gritar para que exista un eco entre la historia, y que no haya una eternidad que supure en el olvido.

Las líneas posibles de temporalidad demarcan la noción y proyección de los personajes en historias imbricadas; pareciera que todas las historias fueran una, y que por ello la historia tiene problemas que no se han resuelto, causando un encadenamiento de sucesos y hechos históricos con los cuales se puede visualizar la constitución de la humanidad; pudiera ser que ésta sólo puede erigir su civilización mediante el dominio de unos pocos sobre muchos. Gritar para que esto no suceda.

Caminar al lado de su ama no ama, porque ha desatado la libertad que debe causar un ejemplar sentimiento de reconciliación. ¿Comprar o no comprar esclavos? Comprarlos para ofrecerles una mejor vida, comprarlos para seguir reproduciendo y legitimando esta práctica. Tal vez es necesario salvar a pocos, ya que la tarea es inmensa. Gritar para la libertad, gritar para correr, huir, y gritar para formar un palenque; gritar para resistir a esos nombres impuestos.

Gritar para no olvidar el nombre; tal vez la práctica más efectiva de genocidio sea esa de imponer ciertos nombres con los cuales se desligue todo pasado y permita construir una



nueva subjetividad (si la concibieran así), cambiar el nombre para que no exista identificación con el pasado fértil de su tierra, de su cultura, de toda la identidad y socialización posible realizada en sus hogares. Gritar para que esta agua que siempre es derramada sobre las cabezas y se pronuncie un lenguaje ininteligible, y se hagan movimientos extraños y deformes con la mano, para que dejen de ser. Gritar para que aquel quien tiene esa labor extraña, guiada por un tal dios que le permite vivir bajo el miedo de no poder hacerlo en el futuro, después de la muerte, no lo haga más.

Gritar para conocer la historia, para saber cuáles fueron los fundamentos de occidente, para conocer el desarraigo, para saber que otros pueden existir sin ese modelo, sin ese arquetipo de ser que se impone a través de la negación las posibilidades múltiples de ser.

Existe un silencio entre dios y el mundo, pues hay una existencia de los seres que no se puede escuchar, hablan y hablan, imploran, pero dios desconoce esas otras vidas porque los hombres también las desconocen, y así mueren y mueren en cargamentos unos y otros, de acá de allá, príncipes, princesas, gestores de vidas. Y sus siervos justifican sus acciones en su nombre, pues vivirán eternamente bajo el amparo de su mano. Y existe un silencio entre las voces que no se entienden, que el lenguaje no logra abarcar, porque unos escuchan demasiado y otros poco, pues su señor con su silencio orbita en sus oídos, en sus corazones.

La memoria es silencio, pero para adentro, un silencio de grito que luego grita para hacer memoria. ¿Para qué recordar el pasado que ya no está? Para no olvidar y ser eternos en las personas, en los hechos, gritar para no olvidar para que no suceda de nuevo, pues la historia es cíclica y siglo tras siglo pareciera revivir el silencio de dios sobre sus hijos, un silencio olvidadizo, un silencio sin memoria, pues no se habla de lo que aconteció porque el silencio lo provocó dios en sus hijos, y el grito los dioses negreros, por eso estos no olvidan y los primeros acallan, silenciosos en su culpa, culpable dios por la palabra por el silencio.



Tanto es así la contradicción entre el silencio, la acción y el pensamiento que unos atacan, acorralan, amarran, esclavizan, transportan, desarraigan, en sus silencios caen pensamientos de deseo, de furor, de entronizar, de poseer, de derramar, unos y otros, escritores de cartas sin tiempos, sin corresponsales, lectores de correspondencias, manos diestras del señor, la ley misma, y un rey, un libertador además, pero en juego contrario, porque se sabe en el silencio, Alonso lo exclamó, que existe la vida, la libertad, el deseo de ser tan libre como se pueda, de amar con tanta libertad, de desear con tanto frenetismo.

Por costas vienen y van los silencios y las memorias; existe una necesidad de saber que se puede proyectar en escritos, existe el imperioso deseo de rememorar sin vida propia en el acto, sino a través de aquellos bajo los cuales sus pasiones quedaron marcadas por la tendencia a escribir, diarios, pasiones, horas de vida, actas, pecados, confesiones...cuando se escribe se vive en el presente con función del pasado y propiamente del futuro. Existe esa historia que se niega al silencio de la institución de dios, y no es hecha por nadie más que quien no acalla, de quien desea gritar para no olvidar, gritar para vivir, cegado por el tiempo, gritar, oler, respirar, vivir, sentir, palpar, amar, llorar, temer al demonio mar oceánico, gritar para sentir, gritar para no olvidar, gritar para que el silencio se desgarre en la noche, todas las noches, pues una noche son todas las noches, acá presentes en la distancia, en el recuerdo, en la memoria, resistencias del silencio. Por eso, antes que nada "Odio a los indiferentes" (Gramsci, 2011, pág. 11)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación



Segundo hito: Volver a ser maestro – El maestro Atlas

14 de noviembre de 2015

Mañana, mañana, me levanto y me dirijo hacia la cocina. Allí encuentro a una mujer árabe que se queda conversando conmigo y me dice: eres una buena persona, qué signo eres? Le respondo que libra, y me dice de nuevo que soy una buena persona. Hablamos de que es un buen día para salir a caminar, me pregunta a dónde quiero ir, y le respondo que iré a los alrededores, que aún no sé bien a donde ir, que caminaré por ahí; me pide que le recomiende lugares y le digo que vaya al monumento y al muro, pero me dice que no, que son malas energías, que no me sienta culpable por lo que pasó, que me libere de todo eso. Y de hecho toca una fibra que me hace estremecer, qué ha hecho que me sienta culpable de todo eso si yo no había estado allí. Creo que es la idea de carga de la humanidad, al final uno va a ser responsable de lo que ha hecho la humanidad por pertenecer a esa misma clase de humanidad.

Salgo de la cocina y vuelvo a salir, esta vez para ir a uno de los vestigios más grandes del Muro y allí lo siento claro, siento la pesadez de esa humanidad, el frío, el dolor, los rostros, las batallas, los dolores. Pero también pienso de manera didáctica, pienso en cómo trabajar esto con los estudiantes, y entonces tomo fotos de los vestigios, fotos de lo que no se ve muy bien en internet, fotos de lo que nos enseña la vida, a capturar el sentimiento a través de estos aparatos.

Entro con mi compañera a una tienda de recuerdos, y entonces se exponen partes del muro como regalos, como llaveros, y esa es la memoria, explotamos los dolores para vender. Hay postales con dibujos de la división y las tomo pues sirven de forma didáctica, también un libro en el que se exponen historias del Muro, esto hay que compartirlo, tienen que ver mis estudiantes de mano propia qué es lo que eso significa.



Pareciera que la humanidad es aquella voluntad insistente de una verdad; aquella que busca ser omnipresente, y que, aniquilando toda otra vertiente de posible enjuiciamiento de una verdad, se incorpora no sólo en las instituciones sociales sino que tiende a normalizarse en los cuerpos de todo aquel bípedo andante que pueda llamarse humano.

Sucedió así en este Muro, pues se instituye en una verdad del mundo, una en la cual la visión del otro no era más que un enemigo, un extraño, un exiliado.

La madre levanta a su niño para que su padre, al otro lado, alcance a divisar su cara redonda, y apenas pueda tocar con un roce de sus ojos a su hijo y le promulgue una caricia distante, un susurro de calma, un serás grande campeón. Y aunque en cuerpo no estuve presente, hay una máxima de la historia propia que nos marca: toda la historia de la humanidad ha sucedido para que existamos en este tiempo del Jardín. Por ello, y solo por ello, descansa sobre nosotros el mundo, como aquel titánico Atlas que carga al mundo, toda la humanidad somos Atlas. Pesa pues sobre nosotros, sí hemos de llamarnos humanos, todo acto humano que haya incidido y atentado sobre la humanidad. Por ello la insistencia a que la historia genera una carga, somos el legado de la humanidad, y como tal nos corresponde dar un giro a ella o reproducirla.

Cierro los ojos y escucho las voces, y recordaré más adelante lo que una gran película me enseñó con los judíos: los alemanes les quitaron su humanidad. Los encerraron en lugares con pocas letrinas, sin baños, amontonados, para que ellos mismos creyeran que no merecían vivir, y para que aquellos soldados y la ciudadanía pudiesen vislumbrar que los judíos eran desordenados, sucios como unos cerdos. Les quitaron su humanidad, pero no les podían quitar lo único que les quedaba: su Dios. (DeEmmony, 2008)

Asimismo, irreductiblemente lo único que puede quedarnos de esa humanidad hundida en un capitalismo, un neoliberalismo aberrante, son las prácticas espirituales. Toda



manifestación religiosa, en tanto religare, volver a unir, no es sino una (a)puesta en práctica de las creencias espirituales, y toda creencia espiritual no puede sino crear y no destruir.

Y es que a la formación de maestros le ha faltado ese toque intercultural, esa forma de existencia posible que permita no solo un diálogo con otras culturas, sino que en ese diálogo se desinstauran, remuevan y pongan en peligro las grandes concepciones y metarrelatos, la epistemología y las bases donde descansa la sociedad. Por tanto hay que ingresar allí una lucha, un debate, para que cosas como estas no vuelvan a ocurrir, para que no nos gane la intolerancia:

Este tal vez es el mayor desafío de la interculturalidad, no ocultar las desigualdades, las contradicciones y los conflictos de las sociedades actuales pero trabajar con e intervenir en ellos para promover espacios de globalización contrahegemónica, decoloniales y emancipatorias que apunten para la construcción de democracias otras que articulen políticas de igualdad con políticas de identidad. (Candau & Sacavino, 2015, p. 129)

Es necesario que esta crisis, la crisis violenta civilizacional, la crisis de las guerras, del olvido e invisibilización del rostro del otro, dé paso a un mirarse en el espejo. Cuando nos miramos en el espejo de la humanidad nos descubrimos latentes, culpables, infraganti; nos damos cuenta que hay una deuda infinita que pagar, que hay una acción que realizar, una "...acción que surge de los principios, de la percepción y la realización de lo justo, cambia las cosas y las relaciones, [que] es esencialmente revolucionaria y no está del todo de acuerdo con el pasado." (Thoreau, 2004, p. 40).

Allí es donde la postura como maestros, el volver a ser maestros, debe surgir. Hay que ser maestro:



Ser maestro es propiciar la conversación, multiplicarla, hacer que invada nuestros cuerpos de tal modo que no quede un solo rincón para los malos recuerdos; y, en medio del rigor de la conversación, untarnos de los trocitos de humanidad que se expresan a través de las historias del alma. Historias que recrean toda una vida y van de la infancia a la muerte. (Echeverri, 2014, p. 1)

Esto no implica irse a otro lado, pues nuestra lucha es en las aulas, nuestra pelea es en las aulas (Palabras de la profesora Elizabeth Castillo en boca del profesor Jesús Alberto Echeverri), pues

"(...) no se trata de que el maestro se salga del sistema, sino que en la escuela y en los bordes de la misma, sea capaz de ir construyendo formas propias y singulares que le permiten salirse de la homogeneización, del lugar común, de las familiaridades admitidas. Es todo esto lo que le permite reconocer su riqueza y dotarla de valor." (Martínez, Mejía, & Unda, 2002, pág. 89)

Se crea así, el espacio para que la crisis civilizacional que nos aboca en cuerpo y alma como un presagio, como un viento otoñal del pasado que impone un deber hacer, un deber de desobediencia con el este, para no repetirlo, un deber que como olas remueva, socave, transporte nuevas formas de existencia, que nos permita realizar un viaje, "...y los viajes no se explican: se hacen" (Arango en González, 2014)

Y repito una vez más: ¿De qué sirve una casa si no dispones de un planeta decente donde levantarla, si no soportas el planeta en el que está? (Thoreau, 2012, p. 152). ¿De qué nos servirá plantar una vida si la podadora de la civilización actual nos impide que ella crezca? Se trata entonces de construirse paraísos, crearse amores, como lo hacía Gonzalo Arango, de poder vivirlos en el plano del puro idealismo, para afirmar enamorarse, enamorarse de la vida en el cuerpo de esa mujer. Para nosotros es enamorarnos de esta vida que se despliega en una nueva forma de existencia para decir "...y yo estoy enamorado de ella, con

el derecho que me da mi imaginación para construirme esta clase de paraísos” (Arango, 2016, pág. 103). Para responder una vez más, nos sirve para caminar. Al final, este paraíso es como lo declamaba Eduardo Galeano, una utopía: “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.”

Palpita ahora, el poema de Eduardo Galeano “La Utopía”⁸. Se trata de esto que menciona:

*Qué tal si deliramos por un ratito
qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia
para adivinar otro mundo posible*

*El aire estará limpio de todo veneno que no provenga
de los miedos humanos y de las humanas pasiones*

*En las calles los automóviles serán aplastados por los perros
la gente no será manejada por el automóvil
ni será programada por el ordenador
ni será comprada por el supermercado
ni será tampoco mirada por el televisor*

*El televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia
y será tratado como la plancha o el lavarropas*

*Se incorporará a los códigos penales el delito de estupidez
que cometen quienes viven por tener o por ganar
en vez de vivir por vivir no más*

⁸ Tomado de

<https://docs.google.com/document/d/1gWPi8iZmAt9uqMhrk3IJEX9dmepBjOX1MeHB0CJ7p7M/edit?pli=1>



*como canta el pájaro sin saber que canta
y como juega el niño sin saber que juega*

*En ningún país irán presos los muchachos
que se nieguen a cumplir el servicio*

sino los que quieran cumplirlo

Nadie vivirá para trabajar

pero todos trabajemos para vivir

Los economistas no llamarán nivel de vida al nivel de consumo

ni llamarán calidad de vida a la cantidad de cosas

Los cocineros no creerán que a las langostas les encanta que las hiervan vivas

Los historiadores no creerán que a los países les encanta ser invadidos

Los políticos no creerán que a los pobres les encanta comer promesas

La solemnidad se dejará de creer que es una virtud

y nadie nadie

tomará en serio a nadie

que no sea capaz

de tomarse el pelo

La muerte y el dinero perderán sus mágicos poderes

y ni por defunción ni por fortuna

se convertirá el canalla en virtuoso caballero

La comida no será una mercancía

ni la comunicación un negocio

porque la comida y la comunicación son derechos humanos

Nadie morirá de hambre



porque nadie morirá de indigestion

Los niños de la calle no serán tratados como si fueran basura

porque no habrá niños de la calle

Los niños ricos no serán tratados como si fueran dinero

porque no habrá niños ricos

La educación no será el privilegio de quienes puedan pagarla

y la policía no será la maldición de quienes no puedan comprarla

La justicia y la libertad, hermanas siamesas condenadas a vivir separadas

volverán a juntarse bien pegaditas espalda contra espalda

En Argentina las locas de Plaza de Mayo serán un ejemplo de salud mental

porque ellas se negaron a olvidar en los tiempos de la amnesia obligatoria

La santa madre iglesia corregirá algunas erratas de las tablas de Moisés

y el 6to mandamiento ordenará festejar el cuerpo

La iglesia dictará también otro mandamiento que se le había olvidado a Dios:

amarás a la naturaleza de la que formas parte

Serán reforestados los desiertos del mundo

y los desiertos del alma

Los desesperados serán esperados

y los perdidos serán encontrados

porque ellos se desesperaron de tanto esperar

y ellos se perdieron por tanto buscar

Seremos compatriotas y contemporáneos de todos los que tengan

*voluntad de belleza y voluntad de justicia
hayan nacido cuando hayan nacido
y hayan vivido donde hayan vivido
sin que importen ni un poquito las fronteras del mapa ni del tiempo*

*Seremos imperfectos
Porque la perfección seguirá siendo
el aburrido privilegio de los dioses
pero en este mundo
en este mundo chambón y jodido
seremos capaces de vivir cada día
como si fuera el primero
y cada noche
como si fuera la última.*

En segundo momento, implica el cumplimiento de esa utopía, o al menos una parte de ella. Esto se logra a través de las crisis, pues “En cada crisis se destruye una parte del mundo, algo que nos pertenece a todos.” (Arendt, 2016, pág. 276) Se permite entonces la creación o construcción de espacios que posibiliten una potencia de ser y re-existir en el mundo, que, aunque referenciada en una historicidad de la humanidad, permita un despliegue de nuevas formas de existencia.

Estamos tan solos, tan solos, y nos queda soñar, y seguir soñando, para poder caminar. Da miedo el levantarse y no haber soñado, da miedo pasar la vida sin sueños, sin esperanzas. Hay que soñar,

¿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 descortezza 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, pág. 68)

Se trata entonces de, como mi gran maestro y amigo Alexander Yarza lo planteaba alguna vez con una canción que hace acongojar el corazón, de poder decir y afirmar con ella: “Para la guerra nada”. Que esta elección es una que nos permite obtener la vida. Que esta apuesta de maestro, de volver a ser maestro, de ser un maestro Atlas, un maestro que pueda “sostener en los hombros el cielo” (Cadavid, 1983, pág. 90) es posible.

Uno debería ser más como Whitman dice, más libre, más hombre y más mujer, más de acá y de allá, y que todo conocimiento es el conocimiento de toda la humanidad si uno se pone a pensar. Tuvo que transcurrir todo lo que la humanidad ha vivido en todo lugar para que uno comprenda que uno es gracias a eso, con todo lo que esto traiga.

Y ese es el signo preciso ahora, aprendemos a leer gracias a la humanidad misma, gracias a que en cada uno existe la historia de la humanidad, y todo transcurrió para este preciso instante, el leer un poema. Por eso uno no es de acá o de allá sino de uno mismo, gracias a la humanidad. (Diario de viaje, 2015, p. 20)

Por eso somos caminantes, porque no hay un camino, sino que se hace camino al andar, como bien se ha dicho tantas veces con Machado.

Así, el caminante camina sobre sus pasos ya hechos, ya realizados en otras vidas, pues el caminante solo camina lo que ya está recorrido, por otros, por la humanidad, por los benditos que hicieron historia con su presencia, por aquellos a quienes el mundo vio nacer de sus entrañas y les ve morir con el paso del tiempo, de las guerras, de las flotas y de las primaveras. Me voy como caminante, hacia un destino incierto, no de lugar sino de



experiencia, pues se sabe el lugar y entonces no es un destino, pues el destino sería aquella experiencia vivida, aquello que se espera sentir, yo no espero. (Diario de viaje, 2015, pág. 21)

El camino es este en el cual me introduzco a una librería a leer, a viajar allí, para viajar por los que ya viajaron y tienen algo por decir en ese viaje.

Hay una puerta, una roja puerta que delata una entrada a un misterio, allí entro. Allí empujo esa puerta y sucumbe a mí un olor a aquel placer de los que nos rendimos ante los amigos muertos, ante los maestros muertos y solo vivos en sus letras. Ah, ese olor como a viejo, a saber, que también se encuentra en la calle, pero que es acá de otra manera.

Me hundo en esas páginas, en ese fondo sin fondo de la librería de segunda. Una librería de segunda como acto a que no es pirata sino segunda, que alguien abandonó por diferentes razones, y que ahora es el idilio de uno. Como ese cuento que narra la historia de un cuento no terminado y uno no empezado, y que quienes lo agarran tienen que inventar, tienen que vivir esa historia. Ahora es así, el olvido de esa historia es como el inicio de una para otros. Me hundo como cuando Cortázar dice: Y entonces acaricio tu pelo, busco acariciar la profundidad de tu pelo. Y yo busco acariciar la profundidad de ese escenario rico y bello. (Diario de viaje, 2015, p. 21)

El maestro que tiene el mundo en sus manos, que sostiene en los hombros el cielo, siempre posee *“El derecho a criticar y el deber, al criticar, de no faltar a la verdad para apoyar nuestra crítica en un imperativo ético de la más alta importancia en el proceso de aprendizaje de nuestra democracia”*. (Freire, 2001, pág. 66)

Esto nos impone un deber, un principio ético y fundamental para nuestra vida como maestros, y es el de no mentir, y por tanto un decir veraz, la parrhesía. (Foucault, 2010, pág. 19) Y acá rescato como práctica aquella forma en la cual llevo la “libreta de carnicero” a



todo lugar, para cogermelo infraganti, [...] *para la recolección y la meditación sobre las experiencias vividas o las lecturas hechas, ya fuera para contarse uno mismo, al despertar, [sus] propios sueños.* (Ibíd, p. 21). Esto implica pues un decir veraz sobre uno mismo, por ello mismo elegimos los diarios de viaje como estrategia o como técnica para dejarme en entre dicho, para visualizarme en despojo. Pero también apareció la fotografía como elemento esencial para despojarse:

¿Qué hace uno frente a un lente de cámara con ella apuntando a un mismo rostro reflejado en un espejo? Así se siente ser desnudado por este aparato extraño que nos hace posicionarnos, al parecer, por fuera de lo que enfocamos y disparamos. Parece ser una abstracción del paisaje, somos pues ahora el sujeto que toma al objeto. Pero, ¿qué sucede cuando el sujeto y el objeto es uno mismo? Solamente puede suceder lo que el gran Whitman (1975, pág. 113 – 116) sentía al mirarse, al caminar por los bosques, o al encontrarse con algo más grande, él mismo:

*Me celebro y me canto,
Y aquello que yo me apropio habrás de apropiarte,
Porque todos los átomos que me pertenecen también te pertenecen.
Me entrego al ocio y agasajo a mi alma;
Me tiendo a mis anchas a observar un tallo de hierba veraniega.
Mi lengua, todos los átomos de mi sangre, formados de esta tierra y de este aire,
Nacido aquí de padres que nacieron aquí, lo mismo que sus padres [...]
[...] Bienvenidos sean todos mis órganos y todos mis atributos, y los de cualquier hombre
vigoroso y puro,
Ni una pulgada, ni una partícula de una pulgada, es vil, y ninguna debe ser menos
conocida que las otras. (Diario de viaje, 2015, pág. 88)*

Allí, aparece el otro, ustedes quienes leen, como acto de hablar franco:



Pero, cualquiera que sea la incertidumbre o, si lo prefieren, la polivalencia, los diferentes aspectos y perfiles bajo los cuales vemos aparecer a ese otro tan necesario para decir la verdad sobre uno mismo, si esos perfiles son numerosos y el otro es polivalente, o si su papel mismo -entre medicina, política y pedagogía- no siempre es fácil de captar, de todas maneras, sea cual fuere ese papel, sea cual fuere ese estatus, sea cual fuere su función y sea cual fuere su perfil, ese otro, indispensable para el decir verdad de uno mismo, tiene o, mejor, debe tener, para ser efectivamente, para ser eficazmente el socio del decir veraz sobre sí, una calificación determinada [...] La calificación necesaria para ese personaje incierto, un poco brumoso y fluctuante, es cierta práctica, cierta manera de decir que se llama precisamente *parrhesia* (hablar franco). (Foucault, 2010, p. 4)

Es entonces como aparece la figura del otro, en el caso de ser maestro, la figura del estudiante o el alumno que le interpela con su aprendizaje, le establece una pregunta que tiene que respuestas, y es una pregunta para sí mismo, inclusive sin que el estudiante manifieste una pregunta explícitamente, sino con el acto de presencia, cualquier manifestación de alteridad, de la otredad nos plantea un interrogante, y es una pregunta por nosotros mismos, y por nuestra posición frente a ellos. Es en esta pregunta donde debemos responder con un acto franco en torno a la amistad.

Tercer hito y Cuarto hito: ¿Cómo hay que ser para poder enseñar? Una fuerza extraordinaria

Facultad de Educación

Stephan es un hombre entre los 25 y 30 años. Stephan estudió para ser profesor y luego desistió. Stephan dice ser Anarquista. Stephan enseña en la Escuela Autónoma, y no le pagan por lo que hace. Stephan tiene el cabello largo y porta unas gafas muy al estilo Trotsky. Stephan parece ser un hombre paciente y calmado, se ofrece a su



clase con calma y les enseña alemán a una serie de adultos migrantes de diferentes procedencias del planeta. Stephan responde una a una y de manera detallada las preguntas sobre la Escuela Autónoma. La escuela Autónoma es una institución sin ánimo de lucro, creada por estudiantes y académicos de Berna. La Escuela Autónoma es una casa vieja, que se constituye como taller de bicicletas, cine, vivienda, y escuela. La Escuela Autónoma es una esperanza pues para los cursos hay que pagar mi hermano, y guita no hay.

Esta escuela lo tiene todo y es altamente heterogénea. Esta escuela, no la autónoma, otra, tiene taller de carpintería, teatro, salón de música, diferentes salones bien equipados, biblioteca, cancha, posee diferentes niveles, tiene zonas verdes, tiene instrumentos musicales y tiene un salón para migrantes, los altamente heterogéneos. El profesor los recibe a todos e imparte una clase tranquila, y se ofrece a todos y a cada uno de sus estudiantes para acompañar su proceso formativo. Al costado izquierdo del salón se ubica un tablero con apuntes de los procesos de todos los estudiantes. Esta es otra escuela. Este es otro maestro. (Diario de viaje, 2015, p. 65)

Hay múltiples caminos y formas de ser y devenir, que se instauran en dos grandes caminos posibles dentro de la pregunta por ser maestro. Uno es el camino del maestro subyugador, y otro es el del maestro liberador. Es en esta última, precisamente, donde se insertan los dos maestros conocidos allí en Suiza. Son estos maestros que por dentro o fuera de la institucionalidad juegan papeles, activan tensiones, discurren caminos, celebran poesías, cantan alegrías liberadoras.

Es precisamente allí, en el aula, en donde el maestro logra constituirse como tal. Así lo manifestaba Echeverri, cuando dice “Para identificarme con el maestro es necesario mirar al rostro del maestro, pues de ahí parte mi identificación con él como ser humano” (2004, p. 279). Es necesario pues que el maestro se observe el rostro, se mire en un espejo. Este espejo no es más que las múltiples tradiciones pedagógicas que abren los caminos como en



el Jardín: muestran las infinitas formas de ser maestro. Así, la metáfora del espejo, le permite al maestro reconocerse en la historia de la pedagogía, en los grandes pedagogos, pero también en el rostro de los celadores, de los taxistas, de los estudiantes, de las montañas, del tabaco y el maíz. El espejo nos devela como sujetos carentes. Empezamos a ser maestros cuando nos miramos en los rostros de los estudiantes.

Por ello, propongo que maestros y maestras se organicen, no en torno al deber ser, sino en torno al ser, en torno a la conquista de sus múltiples identidades. No en torno a la oferta y la demanda, sino en la confluencia entre la ciencia, la pedagogía, lo pasional y lo público que concursan en la constitución del múltiple ser del maestro. (Echeverri J. , 2014)

Hay tantos maestros como tantos caminos del Jardín de los senderos que se bifurcan; tantas posibilidades de ser y existir que nos convocan a desbocarnos por una de ellas, o múltiples de ellas, y como en el Jardín en un tiempo ser una, y en otro otras, en otro múltiples. Sin embargo quiero referirme acá a dos principales que se articulan a la decisión constante y perpetua que tienen y deben hacerse los maestros: la educación para la domesticación y la educación para libertad (Freire, 2009); subyugar o liberar (Lodi, 2000).

Hay que amanecer, para trepar,
para ver al mundo y verse en él





Esa es la pregunta que nos planteamos a diario “¿Cómo debe ser uno para poder enseñar? (Milani, s.f., 235 citado en Lodi 2000, pág. 20). Nos recalca entonces Freire: “*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.*” (2009, pág. 26). Del mismo modo Lodi inquiriere:

[...] 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).

Es por ello que esa decisión se compone de un amanecer, de *Abrir los ojos como acto de convicción para amanecer, pues si no se abren los ojos no ha amanecido, no se siente el amanecer, no se vive el amanecer, no se deja la oscuridad para entrar en la luz.* (Diario de viaje, 2015, pág. 5)

Abrir los ojos es dejar que la luz nos traspase y nos toque, nos encarne pasiones de ser maestro, de poder mirarse en el espejo de la historia, de sus estudiantes, de sus maestros y decir “<<Yo sé quién soy>> [...] *Son palabras de un hombre que se halla firmemente convencido del papel que le toca desempeñar en la vida, es decir, de uno, que posee en grado superlativo el sentido de la vocación*” (Mackay, 1988, pág. 38)

Esta es la respuesta inmediata a la pregunta diaria y constante, a la interpelación propia, que surge de la mirada del otro, pero que además surge en la constante mirada propia:



¿Cómo me ha develado la vida hasta ahora? Entonces me remonto a los pensamientos que versan sobre aquellos principios que se querían de niño y sobre lo que yo quise ser, pero también sobre lo que ahora soy y lo que quise establecer antes de llegar a Suiza, quién soy pues ahora, cuáles son los principios que tanto me costaron encontrar... Allí es cuando uno se da cuenta como en una película, como con una cámara, que uno es otro, y que las condiciones nos vuelven otros y a veces nos devuelven a nosotros mismos, a aquello que queremos no ser o ser, y que terminamos siendo; como también lo versaba Cortázar en su capítulo 105 de Rayuela, que está en todo lo que siento ahora, y que quisiera sentir y no olvidar, que se me quedarán en la piel, en la carne, en el cuerpo, grabados como algún signo de que no comprendo ni me comprenderé:

Pienso en esos objetos, esas cajas, esos utensilios que aparecen a veces en graneros, cocinas o escondrijos, y cuyo uso ya nadie es capaz de explicar. 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. (Diario de viaje, 2015, p. 22-23)

Creo que el día en el cual usted y yo dejemos de sentir que palpita el corazón de manera acelerada cuando estamos en nuestras profesiones, ese día dejaremos de existir. Vivamos los nervios, vivamos todo cuanto nos puede ofrecer la vida para que sigamos palpitando, para que nunca nos sintamos suficiente, para que no subestimemos qué viene, para que nos sorprendamos.

No podemos pues, dejar que nos ataque el sentir de los

[...] “grandes hombres incomprensidos”. Andamos diciendo que los funcionarios públicos no sirven y que triunfan los intrigantes. Si no lo sintiéramos, sentiríamos que somos nulidades. No sé si me entienden: el que tuviera conciencia de que “la culpa”



es suya, de que no es rico o funcionario de categoría elevada, por incapaz, se anonadaría. Esta noción es la llave de los secretos vitales. ¡Mucho ojo, pues, a lo que sigue! (González, 2012, pág. 23)

Caer allí, sería negarnos a nosotros mismos como maestros, cerrar los ojos para no ver el espejo, para no ver al mundo, sería no volver sobre nosotros, no cuidarnos, no interpelarnos, no hablar con franqueza, sería ser indiferente, y nosotros odiamos a los indiferentes, sería negar la vocación y seríamos subyugadores y optaríamos por la educación para la domesticación. Si somos grandes hombres incomprendidos, sería negarnos entonces la afirmación de Yo sé quién soy.

Caeríamos, como Clotilde, en una posesión del aparato, del santanderismo como “[...] *esa confusión crónica entre la enunciación de la ley y su ejecución [que] la llevó a olvidar todo el valor y la fuerza que reside en los hombres y mujeres que ofician como maestros*”. (Echeverri J. A., 2004, pág. 274)

*Hay algo que debo confesarle: he aprendido, quizá allí donde nadie ve muchas esperanzas, en esa serie que alguna vez le comenté y que aún observo, allí aprendí yo que hay que darlo todo, y que la disciplina es el mayor recurso para seguir adelante; seamos los mejores, pero no los mejores sobre otros sino los mejores para aquellos que nos necesiten, para quienes se nos posan en nuestras manos con esperanza de que les demos respuestas, pero sobre todo que les demos posibilidades, pues eso necesitan, eso necesitamos, esperanzas, posibilidades. “No sea simplemente bueno, sea bueno por algo” (Thoreau, 2012, pág. 18 citado en *Diario de viaje*, 2015, pág. 31)*

Entonces, no podremos perder esa fuerza extraordinaria de ser maestro. Que no nos ataque “*el miedo como cúmulo de prescripciones y mitos que inmovilizan al maestro, miedo a hacerse a un espejo que le devuelva su imagen invertida.*” (Echeverri, 2004, p. 276). Por el



contrario, que encontremos nuestra brújula, nuestro clima interior, nuestro ánimo y nuestro ritmo (González, 2010).

Es pues, esta fuerza extraordinaria encontrar

[...] 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. (Vasco, 1997, pág. 99)

Quinto hito: El amor: la reconstitución

Medellín a solas contigo – Gonzalo Arango

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

La constitución del ser que permite el amor se puebla con el volver al terruño. Es pues, la idea opuesta de una pasión triste, y pasa a ser la composición de la vida, una potencia. Así pues la pasión triste es una expresión que permite la comprensión de pasiones que nos hunden en una pasividad, a renegar del oficio de maestro, a volverse contra sí mismo y todo aquello que constituye la vida de pensamiento y lucha (Echeverri, 2004). Por tanto, volver a casa permite la reconstitución del ser, una potencia que dispone otras formas de ser y estar en el mundo, no sin una inconfundible dualidad.

Ya no es una descomposición en el sentido Gonzaliano, es una reconstitución de las múltiples formas de existencia, las infinidades de rostros magisteriales, pero en especial, los rostros que me habitan, los rostros de Clotilde, de los personajes formación, de la



tradición pedagógica, de los maestros que me han atravesado, para constituir aquello que decía Borges: “un hombre son todos los hombres”, y que ahora pasaría a constituir la idea de que “un maestro son todos los maestros”.

El amor permite pues un espacio en el cual se es otro, es un amor que brinda la ciudad, pero con la ciudad es la imposibilidad de ser y por tanto una posibilidad de existencia: la poesía. Medellín, como Colombia, después de todo es milagrosa “...haces posible lo imposible: hasta eres capaz de producir un loco idealista como yo: ¡Bendita seas!” (Arango, 2016, pág. 164)

El amor es la poesía, ser un poeta maestro:

El amor no es una experiencia individual, y pese a que somos transmisores imperfectos, éste no comparte nuestra imperfección; aunque seamos mortales, el amor es infinito y eterno; y esta divina influencia también fluye en estas riberas cualquiera que sea la raza que en ellas habite, y quizá siguiera haciéndolo incluso si la raza humana no habitara aquí. (Thoreau, 2012, pág. 51)

Pero ese amor que debe proferir de nosotros, que emana como la fuerza creativa, debe exigir de nosotros también las mayores disposiciones frente a la vida, y precisamente frente a las formas de ser maestro, de devenir, de actuar, de estar. Ese amor nos exige todo de nosotros pues el amor “Todo lo sufre, todo lo cree, todo lo espera, todo lo soporta.” (1 de Corintios: 13: 7 La Biblia, 1960) Este amor debe llevarnos pues a “que nuestro amor sea tal que jamás nos lleve a arrepentirnos de nuestro amor.” (Thoreau, 2011, pág. 51)

Y allegados a nuestra profesión es necesario que veamos, que nos demos cuenta, que una vez más abramos los ojos para decir que



La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 2016, pág. 301)

Entonces el acto educativo se compone como un acto de amor, un amor pedagógico, un tacto, un tacto pedagógico, que “[...] se manifiesta principalmente 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”. (Manen, 1998, pág. 159). Allí se ve reflejado el amor, la inquietud por el otro, la respuesta a la pregunta del otro, como lo decía Arendt, no arrojar a los niños y jóvenes al mundo, pero tampoco quitarles las oportunidades de lo nuevo. El amor entonces, en el acto pedagógico y educativo, se manifiesta en un saber estar.

El amor en la educación es cuidado, como “todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, molestia, estrés, temor e incluso miedo que pueda alcanzar a personas o realidades con las cuales estamos involucrados afectivamente, y que por eso mismo nos son preciosas.” (Boff, 2012, pág. 23)

El amor también, es ante todo una territorialidad, pues ante una definición negativa decimos que “Cuando se carece de una mínima territorialidad se puede decir que habitamos un mar de arena, y la soledad nos remite a la ausencia de hablante y oyente.” (Echeverri, 2014). Así sentí el amor en diferentes lugares, en Suiza, en Berlín, en Colombia, sobre todo por las personas que me acogieron, o también por los caminos que recorrí, pues



el territorio exige territorialidad, por tanto convoca el espacio físico como a las personas que habitan ese espacio.

Al llegar a Suiza sentí aquel amor expresado en los rostros de mis conocidos, pero sobre todo en los rostros que esos conocidos componían, rostros de maestros:



(Los rostros, los rostros del amor)

Ahora la alegría es otra, los rostros conocidos se hacen llegar en la extrañez y se siente uno más en casa, otra casa, digo. Luisa y Simon. Se parte a comer un poco pues los viajantes no pueden morir de hambre, no en el primer mundo. En el primer mundo se habla español, claro, no todos, sino quienes han conocido el tercer mundo un poco, quienes le han tocado con su alma. Y entonces éstas almas se regocijan al poder volver a ese terruño de algunos días, otros meses, y con ello traer y retomar así noticias, gentes, lugares, revivir aquello vivido. (Diario de viaje, 2015, p.4)



En el encuentro con un colombiano:

Y al salir de nuevo uno se encuentra con lo que es, representado por otros. Un carro viene y hay un alguien allí, una camisa amarilla de años añejos a la memoria y un ser que ha dejado su patria por años enteros se baja y saluda como familiarmente, como si el conocerse no fuera necesario, pues uno es del terruño de donde son los otros, tanto en la distancia como en el tiempo, tanto así como si fueran doce horas de distancia, tres o cuatro días vividos como veinte años vividos. Uno es siempre del terruño. Whitman dice que la familia de un hombre son las personas que lo comprenden. (Diario de viaje, 2015, págs. 9)

El amor es también un ritual, en donde uno deja de ser algo para empezar a ser otra cosa, para ocupar otro lugar. El amor se expresa en un ritual de bienvenida al nuevo hogar:

Y asisto al ritual del Vereinsweg 11 dritte Stock. Ventana lateral, fondo de cocina, en mano el fuego y en la otra botella con pirotecnia pronta a encenderse y a interrumpir la paz que se respira en el aire del camino de la comunidad. Bienvenido al V11, bienvenido. (Diario de viaje, 2015, págs.. 11-12)

El amor se encuentra en el caminar una ciudad:

Al salir de todo uno se tiende a caminar, como todas las noches en que pude hacerlo, se tiende a caminar por horas y a oler el paisaje, a sentirlo, y por primera vez en mucho tiempo siento que pertenezco a un lugar, Berlín vibra conmigo y yo con ella. Necesito volver a Berlín algún día y por mucho tiempo. Uno sabe a dónde pertenece por las caminadas, porque así se da tiempo de pensar y de sentir, de percibir lo que sucede y le sucede, y por ello quiero volver, porque este tiempo no es suficiente. (Diario de viaje, 2015, págs. 61)



El amor entendido así tiene un objeto máximo, más grande, un sueño, una esperanza.

“El objeto del amor se expande y crece ante nosotros hacia la eternidad, hasta que abarca todo lo que es dable amar, y llegamos a ser todo lo que se puede amar.” (Thoreau, 2012, p. 56)

Este, sobre todo es un hito del amor. Y:

4. El amor es sufrido, es benigno; el amor no tiene envidia, el amor no es jactancioso, no se envanece; 5 no hace nada indebido, no busca lo suyo, no se irrita, no guarda rencor; 6 no se goza de la injusticia, mas se goza de la verdad. 7 Todo lo sufre, todo lo cree, todo lo espera, todo lo soporta. (1 Corintios 13: 4-7, Reina Valera, 1960, pág. 897)





Rostros magisteriales:

El primer camino – el primer puente que los hombres cruzan

En este primer apartado que he llamado el primer camino, quisiera poder establecer una serie de claridades que son pertinentes para trazar el segundo camino, y los venideros. Acá es donde se expresan de forma material los rostros magisteriales. Era necesario en mi vida, y en la relación con la institucionalidad establecer un puente que los hombres cruzarán (Cortázar, 1995). Por ello es importante este primer camino, pues teje la posibilidad de comunicación con la academia, con lo intelectual, mientras el segundo puente se teje sobre lo pasional, sobre el devenir, y que no deja de ser intelectual también:

“La praxis intelectual (sic) de los socialismos estancados exige puente total; yo escribo y el lector lee, es decir que se da por supuesto que yo escribo y tiendo el puente a un nivel legible. ¿Y si no soy legible, viejo, si no hay lector y ergo no hay puente? Porque un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente un puente mientras os hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente, che. (Cortázar, 1995, p. 27)

Como dije anteriormente los hitos son una categoría que permite entender las crisis civilizatorias, humanas, sociales y políticas que ha atravesado la humanidad, son un “punto de inflexión” (Holman, 2015, pág. 268) y, en esta misma medida, son unos momentos, unos tiempos donde se debe luchar con las tensiones que dan la apertura a un espacio indeterminado. Son un sin lugar pero en un lugar. Ocupan un espacio donde se aproximan, se alejan, se cortan las crisis, pero principalmente un espacio que abarca todas las posibilidades de existencia de las luchas propias, individuales y personales. Son así mismo ese puente inicial, el puente que los hombres cruzarán.



En este despliegue de la creación de condiciones de posibilidad es que se pueden identificar los rostros magisteriales. Es allí, en este nuevo espacio, en esta frontera, o en este puente, a la manera de Cortázar, que aparecen los rostros, ligados a una historicidad, a una tradición, que funciona como espejo en el cual los maestros podemos vernos. Antes de embarcarme en la exposición de aquellos rostros magisteriales que pude identificar en la investigación quisiera aclarar otros asuntos.

El primero de ellos tiene que ver con la metáfora del espejo, que opera como elemento donde los maestros nos vemos, pero también donde se pueden identificar los rostros magisteriales:

Algo semejante le sucede a los maestros. Un conjunto de investigaciones que desde hace unos diez años se han venido desatando, acerca de diferentes aspectos de la pedagogía, han ido reconstruyendo el espejo en el cual será posible que el maestro se reconozca. Es ampliamente conocido que estas investigaciones han impactado más vitalmente a los maestros que a las instituciones formadoras de maestros. (Echeverri & Zuluaga, 2003, p. 75)

Echeverri & Zuluaga, ambos maestros y pedagogos, logran apropiarse de la metáfora de los espejos del autor mexicano Carlos Fuentes, en su novela Gringo viejo, donde se describe cómo los guerrilleros se veían por primera vez su cuerpo: “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: 72-73 citado en Echeverri & Zuluaga, 2003, pág. 74)



Así, a primera vista hay una identificación del cuerpo, una identidad que se refleja en el cuerpo, en la materialidad de la existencia expresada por el rostro. Es en esta identificación que el maestro adquiere un rostro, y por tanto una luz, una imagen, una territorialidad.

El segundo aspecto a aclarar tiene que ver con el desplazamiento de las investigaciones hacia el saber pedagógico, pues este último es dado, por aquellas primeras, pero también por otros espacios que no se adjudican solamente a las instituciones formadoras de maestros, y que permiten un despliegue de los rostros, que se constituyen en dispositivos formativos comprensivos.

Si bien las investigaciones pedagógicas han permitido la identificación del rostro de los maestros, del rostro magisterial; no han sido solamente estas quien ha creado las condiciones de posibilidad, pues el rostro desborda a las investigaciones ya que

No se debe confundir el rostro magisterial con la cara, cutis, la tez o una imagen publicitaria del rostro; el rostro magisterial es paisaje, enunciados, prácticas, luchas estratégicas, imágenes, territorios, luz y oscuridad. Es pura visibilidad en el sentido de ser una expresión de cuerpos e imágenes que no emergen en medio del salón de clase o de las filas que se hacían en el patio. En una palabra, los rostros magisteriales son dispositivos, no son el rostro de cualquier maestro, son rostros tutelares productos de la composición y la descomposición de cuerpos y miradas en un determinado periodo. (Echeverri, 2003, pág. 257)

Estas investigaciones han impactado más a los maestros que a las instituciones formadoras de maestros, ya que no se puede encerrar en el aula a los rostros, pues estos viajan a través de la historia, de los paisajes, de las montañas, de las plantas abuelas y abuelitos que enseñan una nueva forma de existencia, muestra territorios, paisajes, prácticas, luces y oscuridades; en una palabra: nos develan en el espacio y el tiempo, nos componen y descomponen en un tiempo determinado.



Por ello son importantes los hitos, pues allí se expresan, emergen, se develan los rostros magisteriales que me habitan, pero también que habitaron a las personas, a los paisajes, a las plantas medicinales, a los lugares, territorios, con los cuales me encontré en este viaje. Hay, así, un juego de los tiempos, de los caminos que se sobreponen, se alteran, se conjugan, se forman, se componen y descomponen; todos enmarcados en 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 E. , 1990, pág. 141)

Es pues aquel saber del maestro el rostro magisterial, y el saber de todos los maestros es el saber de un solo maestro; son todos los maestros el espejo donde el rostro del maestro puede reflejarse, a través de la luz identificar las facciones, que recorren del mundo y que se extrapolan a la exterioridad. Es este saber el que *permite explorar desde situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones conceptuales de la pedagogía.* (Echeverri & Zuluaga, 2003, p. 79)

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), pero también de otros saberes, una interioridad que es marcada por lo pedagógico pero otra 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)

El aula sigue ejerciendo una fuerza sobre los maestros, pues allí es donde se expresa la lucha, es este espacio el que de alguna manera le confiere cierta parte de su identidad. Es acá donde opera a la perfección la metáfora de los rostros que se expresan en los hitos y que tienen una operacionalidad, dentro del saber pedagógico como dispositivos formativos comprensivos, ya que:

(...) el dispositivo mantiene viva la formación por fuera de la escuela y el aula, ya no la formación como madre de todas las cosas, sino volviendo a engendrarse en la mirada perdida del maestro y en el bostezo de hambre del alumno. Y mantiene viva la comprensión en tanto lo que importa es la potenciación del sujeto en cada una de las afecciones que se incrustan en el cuerpo del formador y del alumno-maestro.

Independiente del lugar y del tiempo, pero sin olvidar del todo que las aulas, como estructura simbólica, afectan nuestras vidas las de la sociedad. (Echeverri J. A., 2004, págs. 258-259)



Visualizo allí la idea del aula y su exterioridad, que componen, no un determinante sino una condición de posibilidad de la expresión de los rostros magisteriales, de los dispositivos formativos comprensivos. Y eso solo puede ser expresado por el dispositivo formativo comprensivo, ya que:

Constituye y es constituido por la conjunción del interior y el exterior, para nombrarla como relación existen muchos sustantivos, pero como conjunción solo puede ser nombrado como DFC, puesto que éste es capaz de reunir la institucionalidad con el paisaje y la cotidianidad, sin aniquilarlos o menospreciarlos. (Echeverri, 2004, p. 269)

El segundo camino - Los rostros magisteriales: el espejo que muestra el cuerpo y el ser



Habiendo tejido en este recorrido, me embarqué en otra búsqueda en los registros, en el diario de viaje, en la fotografía para identificar a los maestros y sus rostros, para dar cuenta del dispositivo formativo comprensivo; para lo cual debo volverme sobre mí mismo, y volver sobre los hitos. Así este camino es un tejido que nos lleva a los tiempos de la historia de la humanidad, a las historias de maestros, a los cuerpos de los maestros, a los paisajes, a la naturaleza, a la vida, a las montañas, a los abuelos y abuelitas. Es un tejer y destejer para construir una colcha de retazos a la vieja usanza.

Destejer es contrario a eliminar. No es eliminar lo construido para proponer algo nuevo, se debe como parte constitutiva de su esencia, construir unas nuevas formas de existencia, de ser, de humanidad, en lo vivido. No es proponer una alternativa a todo, es una alternativa dentro de las alternativas, que propende por desbordar planteamientos, y precisamente constituir una nueva educación:

Así, los rostros magisteriales y posteriormente el dispositivo formativo comprensivo componen la utopía en la formación de maestros, en mi formación. Y me permito a continuación exponerlos:

El maestro desobediente civil:

Este es un alegato en contra de los indiferentes, es un alegato de indignación. Por ello, este rostro magisterial logra evidenciarse en el primer y segundo hito: La imposible prisión – Juramento en grito al odio a los indiferentes y Volver a ser maestro – El maestro Atlas, respectivamente.

Nació en mí, en esos dos momentos específicos cierta indignación ante el mundo, pues las injusticias de la historia se veían ahora expresadas como crisis, una interior y otra exterior. La primera transitaba en torno a la introspección que cabila en mi ser siempre, allí me preguntaba si en esos momentos de ser maestro había sido el maestro justo, el maestro



que los estudiantes necesitaban, que la sociedad necesitaba; me declaraba incompetente, pues siempre se puede dar más, se puede entregar más de lo que uno es; pero yo había fallado. No había sido el maestro que mis estudiantes necesitaban. Cuando cerraba los ojos pasaban por mí las imágenes de esa indiferencia constante que habita mi ser, de que todas las injusticias nos llegan y volvemos el rostro, cerramos los ojos.

Me sostenía la Estatolatría. Me poseía la confusión crónica entre la enunciación de la ley y su ejecución, llevándome a olvidar en todo momento el valor y la fuerza de los hombres y mujeres que han decidido por el oficio del maestro. (Echeverri, 2004). Recuerdo entonces cómo no fui maestro en aquellos casos en que debía ser, apareciendo una imagen, la primera de los maestros, del reflejo en la historia de los maestros. Acudo entonces a Carlos Vasco para enseñar esta primera imagen:

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. (1997, pág.99)

Había olvidado aquellos sueños que me reconocían como un maestro, y que salía de mi boca aquel decir del oficio del maestro, se esfumaba toda posibilidad de vida como maestro, porque se es maestro en ese sentido o no se es maestro, al menos en esta primera etapa lo identificaba así. Se me olvidaba que yo quería ser un pedagogo, un maestro que ofrezca una educación:

...que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo



coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (Freire, 2009)

¿Cómo puede sostenerse el rostro ante la humanidad cuando se ha fallado? Por ello la caída fue fundamental pues identificaba allí el primer rostro magisterial: El maestro desobediente civil, el maestro político.

Me invade allí un recuerdo en el cual la insatisfacción me halló alrededor de una fiesta donde los tambores y el baile eran los anfitriones; y yo posicionado en una esquina miraba todo, miraba sin mirar, estaba en mis adentros, y me preguntaba qué hacía yo allí, por qué no estaba luchando por algo más grande, por un signo mayor de la humanidad. La celebración no puede darse sino en conquistas, en logros, y no había logrado nada.

Esta misma imagen, este mismo espejo se reflejaba allí en Suiza, en aquella fiesta donde me embriagué, pero no conquisté nada, no al menos en principio. No merecía estar allí sonriendo y sonrojado por las cervezas. Y la historia se repetía, solo que esta vez se le añadió un ingrediente mayor: el juramento.

Esta vez caía para darme cuenta que aún estaba a tiempo de hacer algo, que la vida y las injusticias no podían seguir, que era necesario revertirlas. Daba cuenta de aquel aspecto político que debe embarcarnos a una tarea mayor, a un devenir que propicie espacios para desestabilizar las condiciones sociales. En ese desenfreno de la vida por las injurias germinaba una semilla, una que el maestro Alexander habría de preguntarme en algún momento “¿Qué estás haciendo para cultivar la semilla de la planetariedad?”. Así pues, toda crisis es el espacio para generar nuevas posibilidades.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Tenía que volver a ser maestro, aquel que luchara por esa educación que menciona Freire, aquel maestro por el que se ha luchado y a quien tanto olvidamos a diario; pues la pregunta se repite una vez más, es la pregunta que les hago a los estudiantes que asisten a los cursos donde he sido monitor ¿Qué hacemos todos los días para ser el maestro que queremos ser? Tenía que hacérmela yo también, y a diario.



(El espejo de la humanidad...atraviesa toda la ciudad...no es mucha luminosidad...o tal vez oscuridad)

1803

Facultad de Educación



Pero no solamente surge esta imagen del maestro por la crisis interior, sino también por la crisis que me trae la humanidad. Al postrarme frente al Muro de Berlín existe una incertidumbre completa sobre la vida, pues hemos de vivirla para que estos acontecimientos nos lleguen como imperantes de nuestra “naturaleza”. El muro se establece como un espejo histórico en el cual me fijo y doy cuenta de mi rostro nuevamente, el de la indiferencia, el de la opacidad. Asistíamos nuevamente a la indiferencia:

(...) En tanto en cuanto Eichmann podía comprobar, nadie protestaba, nadie se negaba a cooperar. Immerzu fahren hier die Leute zu ihrem eigenen Begräbnis (Día tras día, los hombres parten camino de su tumba), como dijo un observador judío en Berlín el año 1943. (Arendt, 2003, pág. 72)

Existe ese latir con el cual nos dejamos llevar constantemente, pues es más fácil no resistir. Nuevamente aparecía la Estatolatría. No había principios. Era un maestro que cumplía con su deber meramente, que cumplía por un fin, uno monetario. Y esto era aniquilarme como maestro, pues *“Haber hecho algo por lo que tan sólo se percibe dinero es haber sido un auténtico holgazán o peor aún.”* (Thoreau, 2004, pág. 7)

La convergencia de estos dos hitos permitió que surgieran dos rostros magisteriales como espejo, el uno ante el otro, pero a su vez como reflejo de la humanidad: El maestro como desobediente civil y el maestro de la indiferencia. Este último se compone a través de esa condición de Estatolatría, que viene representada además viene con una pasión triste, como expresión a renegar del oficio de maestro, a volverse contra sí mismo y todo aquello que constituye la vida de pensamiento y lucha (Echeverri, 2004).

Ese espejo de la historia, de la humanidad compone la configuración de una forma de ser maestro que venía siendo, que se expresaba en mi corporalidad y que me allegaba como idea, como carne, y no me permitía ser aquello que se quería ser, pero que a su vez tenía la potencia de generar el segundo rostro: el rostro del maestro, un desobediente civil que



tiene como principio la esperanza. Una esperanza política, pero política en el sentido de

Hanna Arendt:

(...) Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio. Es ella quien hace posible al individuo perseguir en paz y tranquilidad sus fines no importunándole —es completamente indiferente en qué esfera de la vida se sitúen dichos fines: puede tratarse, en el sentido antiguo, de posibilitar que unos pocos se ocupen de la filosofía o, en el sentido moderno, de asegurar a muchos el sustento y un mínimo de felicidad. (...) (Arendt, 1995, pág. 67)

Este principio se va trazando a través de innumerables apuestas que son necesarias hacerse día a día, como decisión propia ante el mundo, una de ellas me la enseñó Thoreau cuando expresa:

De todos modos yo debo seguir el sendero, por muy solitario, estrecho y tenebroso que sea, por donde caminar con amor y respeto. Allí donde un hombre se separa de la multitud y sigue su propio camino, allí sin duda hay una bifurcación en la carretera, aunque los viajeros asiduos no vean más que un boquete en la empaladiza. Su sendero solitario a campo a través resultará el *mejor camino* de los dos. (Thoreau, 2004, pág.13)

Este principio es importante en cuanto permite establecer la decisión propia de todos los días que nos recalcan Freire (2009) y Lodi (2000), hay que liberar o subyugar; y en esa toma de decisión, en ese discurrir se abre un nuevo mundo, se abre una posibilidad infinita de ser y de existir con el mundo.

En este rostro magisterial, en tanto dispositivo formativo comprensivo, pude identificar diferentes acciones, que se constituyen en el día a día, el diario vivir, pero sobre todo el juramento de maestro:



- Contraponerse a la indiferencia
- Aferrarse a que el bien aún existe y hay que luchar por él
- El decir veraz y gritar las injusticias
- Perseguir la utopía y seguir soñando
- Sostener en los hombros el cielo
- Caminar para hacer camino

No hay mejor forma de establecer estos principios que un abrir los ojos, despertar, a través de la lectura crítica, de las pasiones, de la vida, de mirar a los ojos a los indiferentes y sentir odio (en el sentido de no permitirse ser así). Es cabal que no siempre seremos así, sino que transitaremos en un ir y venir, en un salir y estar adentro de los principios, lo importante es no abandonarse. Es imperante tener en cuenta, como lo hacía Thoreau en su *Desobediencia civil* (2004):

Por supuesto, no es un deber del hombre dedicarse a la erradicación del mal, por monstruoso que sea. Puede tener, como le es lícito, otros asuntos entre manos; pero sí es su deber al menos, lavarse las manos de él. Y si no se va a preocupar más de él, que, por lo menos, en la práctica, no le dé su apoyo [...] Lo que tengo que hacer es asegurarme de que no me presto a hacer el daño que yo mismo condeno [...] Un hombre no tiene que hacerlo todo, sino algo, y debido a que no puede hacerlo *todo*, no es necesario que haga *algo* mal. (pág. 38 – 41)

Sobre todo, para cumplir con esto es necesario establecer el cuidado como principio rector; y esto me lleva al decir del maestro cuidador.



Sin duda, cumplir los anteriores principios del maestro desobediente civil implica obtener un cuidado de sí en todo momento, implica también cuidar del otro, por lo cual conlleva principalmente a transitar hacia otra forma de vida y de existencia; cambiando nuestras actitudes y aptitudes, además de establecer una ética del cuidado que nos permita proteger a los otros y a la tierra, nuestra gran madre, pero además cuidarnos juntos como familia planetaria.

Es necesario, que en este sentido, en este nuevo transitar, en este caminar para hacer camino podamos *Abrir los ojos como acto de convicción para amanecer, pues si no se abren los ojos no ha amanecido, no se siente el amanecer, no se vive el amanecer, no se deja la oscuridad para entrar en la luz.*

Acá los rostros de los maestros aparecen en todas las personas que cuidaron de mí, esencialmente las personas con las que conviví: Stephan, Alex, Simon, don Francisco (don Pacho), mis entrañables amigas Elizabeth y Maria de la Mar, Sara Cardona, Paula Flórez, Yurany Morales; allí el cuidado se establece como promesa de la vida, de su continuidad y de triunfar en las crisis. Sin embargo, los maestros cuidadores también aparecieron en las obras literarias que leí, son ellos Cortázar, Roberto Bolaño, Tolkien, Rowling, Yogananda, los eternos secretos y misterios de la Biblia. Allí también apareció el maestro cuidador, como la figura-semilla:

Figuras-semilla del cuidado fueron Francisco de Asis, Gandhi, Arnold Leopold, Albert Schweitzer, la Madre Teresa de Calcuta, dona Zilda Arns, Dom Helder Camara y Chico

Mendes entre tantas otras personas, empezando por los maestros de escuela, el

⁹ Entre todos los seres, solo el ser humano posee una dimensión ética: él es cuidador y responsable de su hábitat, la Tierra; su misión no es la de dueño y señor, sino la de huésped, cuidador y guardián. (Boff, 2012, p. 48)



personal de salud, médicos, enfermeros y enfermeras, y terminando por nuestras madres y abuelas. Son arquetipos que inspiran el camino de la cura y salvación de la vida, y de la protección a la Madre Tierra. (Boff, 2012, p. 12)

Se compone así todo un espejo donde el rostro del maestro cuidador emerge y con él la condición de posibilidad del cuidado, que permite que “(...) *las crisis se transformen en oportunidades de purificación y de crecimiento y no en tragedias fatales.*” (Ibíd, pág. 16)

Gracias a ese cuidado que me brindaron las letras de unos, las palabras y compañía de otros, se pudieron transformar esas crisis en oportunidades de decidir y de cuidar. En sí mismo el cuidado se establece en una relación indisoluble entre cuidar y ser cuidado (Ibíd); por tanto, una vez cuidado, es necesario cuidar, pero no como obligación exterior, sino como una predisposición de la gratitud.



Y que el cuidado sea el síntoma de que hay amor...



Esta predisposición nos lleva al establecimiento de una ética, de unas posturas tales que nos permitan, otra vez con Thoreau, poder decir: *“Si le he quitado injustamente la tabla al hombre que se ahoga, debo devolvérsela aunque me ahogue yo.”* (2004, pág.35). Ya que toda ética establece unos principios inagotables y no negociables, debe constituirnos la vida, el salvar la vida, la existencia. Por ello es importante el trato con el otro, el cuidado del otro:

El propio cuidado ya es en su esencia ética, en el sentido clásico de ethos como cuidado de la casa y de todos los que en ella habitan, sea la casa individual, sea la Casa Común que es el planeta Tierra. Hoy más que nunca necesitamos este ethos-cuidado para mantener vivo y en orden ese Hogar de todos, pues no tenemos otro que nos acoja. (Boff, 2012, pág. 40)

Debemos pues, en el cuidado, sentir una fuerza extraordinaria que nace en nosotros, para acoger y ser acogidos, pues permitir que nos cuiden también es una fuerza extraordinaria. Sentiremos así como el brazo cálido de la Madre Tierra, que nos acoge en su abrigo, también puede expresarse en el cuidado que nos profiere la humanidad, las letras, el cine, las personas, las plantas. Se abrirá así un nuevo mundo en el cual podemos ser y existir con él, y nos arroyará la calidez del mundo, de nuestro Padre.

Como maestros, se siente pues aquella preocupación fundamental de preservar la vida de los estudiantes, y potenciarla. “(...) Creo que estas observaciones nos permiten hoy también comprender el drama pasional que nos atraviesa como maestros: extender nuestros cuerpos hasta llegar a ser padres y madres.” (Echeverri, 2004, pág. 276). Así, el cuidado nos permite habitar el mundo de maestros a padres y madres, como hermanos, socios, colegas, aceros, parceros, compañeros, amantes, poetas. Todo aquello que podamos ser como cuidadores.



Por ello mismo el cuidado se establece desde la decisión que, como maestros, hacemos frente a los estudiantes: subyugar o liberar (Lodi, 2000). Esta decisión es un cuidado que establecemos como maestros para con nuestros estudiantes, pero también para la comunidad. Los anteriores principios propenden por un cuidado, por una preocupación, pues el cuidado tiene cuatro acepciones sobre las cuales quisiera trabajar el maestro cuidador:

- El cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad, personal, social y ambiental.
- El cuidado es todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, molestia, estrés, temor e incluso miedo que pueda alcanzar a personas o realidades con las cuales estamos involucrados afectivamente, y que por eso mismo nos son preciosas.
- El cuidado es la vivencia de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y la predisposición a cuidar, creando un conjunto de apoyos y protecciones (holding) que hace posible esta relación indisoluble, a nivel personal, social y con todos los seres vivientes.
- Cuidado-precaución y cuidado-prevención configuran aquellas actitudes y comportamientos que deben ser evitados por sus consecuencias dañinas, unas previsibles (prevención) y otras imprevisibles por falta de seguridad en los datos científicos y por lo imprevisible de los efectos perjudiciales al sistema-vida y al sistema-Tierra (precaución). (Boff, 2012, pág. 22 – 23)

Son estas cuatro acepciones las que nos permiten decidir, optar por el cuidado, como una fuerza extraordinaria que nos llevará por senderos de armonía y amor con el otro. Solamente hay que tomar esa decisión y cultivar aquella semilla pues:

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. (Lodi, 2000, pág. 17 – 18).

El cuidado se establece como un amor, un amor infinito por el otro y que no tiene asidero, que no tiene un fundamento racional, sino puramente amoroso, del corazón. Así, esta actitud propende por cobijar al otro en un manto de comprensión. Esta forma del cuidado permite establecer un dispositivo:

El dispositivo que inventé e inventan hoy compañeros de viaje y maestros, es comprensivo en el sentido spinoziano:

“No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender” (Bourdieu, 1999:1). Y formativo como encarnación en los cuerpos de estas historias, viajes, paisajes que son en sí mismos los de los rostros magisteriales, que son luminosidad en los enunciados, en las luchas, en las imágenes y en las subjetividades. (Echeverri, 2004, pág. 273)

Esto nos lleva a pensar que el maestro cuidador solo puede existir si existe el amor, y por tanto es necesario cambiar la prioridad en las estructuras que guían las acciones.

El maestro amoroso:

Se rige como principio el amor, el amar sobre todo pues es nuestro sentimiento más sincero y más puro, más grande, que nos llena de esperanzas y sueños; y es allí en donde también damos la lucha por una existencia que no solo parta de la razón sino que también pueda ser amando. Dice sabiamente el Papa Francisco: los libros no se aman entre sí; de hecho, la palabra amor no ama. Sólo los seres amorosos pueden amar a otros seres.

Cuando hablamos del amor, es imposible no pensar en algo enigmático, nos es imposible no pensar en Gonzalo Arango y su decir



Me he creado un amor y le he puesto un nombre: Elena Vargas. Es tan hermosa que sólo puedes creerlo con un acto de fe. Pienso que en otras condiciones llegaría a casarme con ella, pero aún siendo posible ella es una mujer para adorarla en silencio. He vuelto a tener pasión por estos seres inconquistables que sólo se llegan a poseer por los sentimientos incommunicables, en el terreno del puro idealismo. Estos amores solitarios tienen grandes compensaciones, pues como no se dan, nunca se pierden, son integrales y absolutos.

Elena Vargas es en esencia una melodía en su cuerpo y en su voz, y yo estoy enamorado de ella, con el derecho que me da mi imaginación para construirme esta clase de paraísos. (Arango, 2016, pág 103)

En ese sentido el amor se inventa, se crea, el amor es puro idealismo, se posee, se pierde, pero también es integral y absoluto, pero sobre todo la imaginación construye los paraísos del amor. Pues como diría Thoreau, en el amor lo primero que sufre es la imaginación (2012). Y sin duda la imaginación es una imaginación que se crea bajo ciertos parámetros, no solamente del qué imaginar sino del cómo imaginar; así “La sociedad deja “improntas” sobre la sensibilidad de sus miembros, de tal suerte que incluso “nos ordena” cómo sentir y qué sentir” (García, 2015, pág. 4). Y es certero pues hay ciertas formas de vivir el amor, y se normaliza: hombre-mujer, matrimonio, salida al cine, comer, casarse, tener hijos, etc.; se nos determina el amor. De tal suerte que la hay una variedad de problemas que, sobre el amor, la historia ha edificado.

Entonces, en este problema sobre el amor, este, el amor, se nos impone en sus formas, en su comunicación, y entonces pienso en lo que Cortázar menciona con su poema los amantes, hermoso y desgarrador, o con un poema tan corto como lo es Amor 77; ambos dirigidos a la misma conclusión:

Los amantes

¿Quién los ve andar por la ciudad



si todos están ciegos ?

Ellos se toman de la mano: algo habla
entre sus dedos, lenguas dulces
lamen la húmeda palma, corren por las falanges,
y arriba está la noche llena de ojos.

Son los amantes, su isla flota a la deriva
hacia muertes de césped, hacia puertos
que se abren entre sábanas.

Todo se desordena a través de ellos,
todo encuentra su cifra escamoteada;
pero ellos ni siquiera saben
que mientras ruedan en su amarga arena
hay una pausa en la obra de la nada,
el tigre es un jardín que juega.

Amanece en los carros de basura,
empiezan a salir los ciegos,
el ministerio abre sus puertas.

Los amantes rendidos se miran y se tocan
una vez más antes de oler el día.

Ya están vestidos, ya se van por la calle.

Y es sólo entonces
cuando están muertos, cuando están vestidos,
que la ciudad los recupera hipócrita
y les impone los deberes cotidiano



Y después de hacer todo lo que hacen, se levanta, se bañan, se entalcan, se perfuman, se peinan, se visten, y así progresivamente van volviendo a ser lo que no son. (Cortázar, 2008, pág. 89)

Vuelven a la ciudad, a ser lo que no son, a ser no amantes, a que la ciudad los recupere, y les imponga sus deberes cotidianos, muertos ya. Y esto último me lleva a la otra problemática, pues el amor como experiencia estética saca al individuo de lo cotidiano y le da un nuevo sentido a su vida, a la vida social. (García, 2015, p. 12). Así, el amor es una experiencia y una identidad. Una vez vivido hay mimetismo para el amor, solamente se logra una vez, y luego adquirimos partes, esbozos, apenas, apenas “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, 2006, pág. 600)

En este último problema también aparece la idea del yo como experiencia del mundo y la aceptación del otro y la aceptación del otro de mi mundo, de la experiencia. Es decir, mi mundo y mi interpretación del mundo (mi identidad, my self) es relevante para el otro, así como su mundo y su interpretación del mundo lo es para mí. (García, 2015, pág. 13). Thoreau, lo interpretaría así: “Podemos amarnos y, sin embargo, no elevarnos el uno al otro. El amor que nos acepta tal y como nos encontró nos degrada.” (2012, pág. 58 – 59). Es así el amor un encuentro entre dispares, entre diferentes que los reúne y los acepta, los enaltece y los lleva a otros rumbos y otras vidas. Y esto nos introduce en otro problema planteado por la García: el amor y el poder.

Es decir, lo sustancial del amor no es por qué se puede intercambiar, sino que es un poder y en ese sentido “hace cosas” y puede transformarnos. Las posibilidades del amor como un concepto político es que éste puede operar “simultáneamente en los niveles sociales más íntimos y a más grande escala”; en segundo lugar éste no opera relacionando iguales sino que vincula diferentes; en tercer lugar, el amor supone un proceso de transformación y de creación de lazos entre cercanos y lejanos. Por ello,



es una fuerza alternativa a las relaciones de intercambio fundadas en el dinero que operan en las sociedades capitalistas actuales. . (García, 2015, pág. 11).

Así, en este sentido, el amor solo puede esperar amor a cambio, es una fuerza que desborda todo lo posible; se podría entender que el amor difiere de todo lo que se pueda esperar, y que, como la poesía, el amor es todo lo que queda después de que se diga qué es. El amor así no se captura del todo, existe en él un juego de atrapar y soltar:

Pero el amor, aunque es mi sentimiento más creativo, no puede ser nunca la imagen de un amor feliz. Tiene que ser, necesariamente, un sentimiento de turbación, de ruptura. Tenerlo a distancia para conquistarlo, en esa lucha radica su belleza. Poseer plenamente un ser es destruirlo. Así, un sol deslumbrante destruye la luz, sofoca la mirada y arruina el esplendor de los objetos. La posesión es mortal al deseo, le roba su encanto, su misterio, ese misterio que es la esencia del amor, su arma más seductora [...] (Arango, 2016, p. 227)



Y nunca lo tuve...ni ahora, ni con vino, ni cogiéndome infraganti...



Así, con imposición de la sociedad, el amor se le escapa, allí tenemos el ejemplo de Cortázar con sus amantes que se reúnen en la vida de estar juntos, en el cual se le escapan a la ciudad. O el de Arango, cuando, leyendo a Whitman, esperaba con su amor a que cayera la noche para meterse a un montecito a... Eso no nos importa, viejos chismosos.

Llegamos así al problema del amor como relación económica y parental, al amor como elección propia, individual: “De ser un intercambio económico entre familias, se convierte en un vínculo elegido individualmente.” (García, 2015, pág. 7). El amor así visto nos abre una infinidad de posibilidades, a tal punto de perderlo constantemente, un amor que nos imposibilita nuestra propia realización, el amor que nos estanca. Ese amor establecido en el egoísmo que lo destruye, aniquila al amante y al amado, pues el amor no quiere ser poseído y huye de quién intenta tomarlo para sí (Arango, 2016). El amor es así, romántico y bohemio, y no puede encasillarse.

Y por último está el amor que une los lazos sociales o los rompe también. Es el amor la fuerza que nos lleva a la permanencia, que nos hace aceptar las normas, al otro, el amor es “El cemento que nos une a la sociedad está fijado con amor. No aceptamos las normas por miedo u obligación sino en forma primigenia porque queríamos recibir amor de nuestra madre.” (García, 2015, pág. 6).

El amor así visto

es también una enfermedad sagrada que todo lo embellece, todo lo glorifica, todo lo crea y todo lo aniquila. Es esa frontera paradisíaca que divide el cielo del infierno, que los mezcla, que nos arroja en uno o en otro para salvarnos o perdernos. (Arango, 1966)

Pero como lo dijimos antes, poder amar nos lleva establecer otra forma de entendimiento, de las acciones, para amar es necesario obtener la razón cordial:

En ella está radicado el órgano del cuidado, que es el corazón, de ahí el nombre de razón cordial. Esta se estructura alrededor del pathos, del afecto, del sentimiento profundo en el sentido de la capacidad de afectar y de ser afectado. Lo que para los



griegos, y los modernos que les siguieron, era considerado sospechoso (el carácter desordenado e impulsivo de las pasiones) hasta el punto de tener que ser sometido al freno de la razón, adquiere aquí centralidad. (Boff, 2012, p. 19)

Es en este sentido en que surge el maestro del amor o amoroso, como quien posee como principio fundamental para su devenir histórico el amor que lo aleje del caos y las crisis humanas, sin olvidarlas, pero sin caer en ellas, sin hacerles juego, a través de otro estado de consciencia, el amor:

El ser humano tiene la posibilidad de crear un estado completamente distinto al de caos general y muchísimo más interesante. Dado que es un gran sistema oscilarlo, puede crear en su interior un estado general de coherencia gracias al cual todas sus aptitudes, en todos los órdenes, funcionan de manera óptima: la inteligencia superior y la creatividad, las emociones elevadas, positivas y disciplinadas, la salud del cuerpo físico, etc. y todo ello en armonía con el entorno. El estado de coherencia es posible cuando el cerebro del corazón puede imponer su voluntad, su “ritmo”, lo que indica que existe otro posible circuito de la conciencia. (Marquier, 2015, pág. 115)

Este caos general parte sin duda de la razón y la prioridad en los estados mentales, que se ha constituido históricamente, y que sin embargo ha fallado:

(...) También existe en cada mente una posibilidad de mentira a sí mismo (self-deception) que es fuente permanente de error y de ilusión. El egocentrismo, la necesidad de auto-justificación, la tendencia a proyectar sobre el otro la causa del mal hacen que cada uno se mienta a sí mismo sin detectar esa mentira de la cual, no obstante, es el autor. (Morin, 2001, pág. 23)

Por eso nos volcamos sobre el amor como base posible para cambiar las formas de existencia, y esto nos lleva a centrarnos el corazón, que históricamente ha sido considerado

el causante de las malas decisiones porque precisamente escapaba a la razón¹⁰. Así lo mencionábamos anteriormente el amor como esa fuerza liberadora que se fuga de lo preestablecido y lo que se espera de él. ¿Cómo es posible el perdón? Solo a través del amor. Este es una expresión del cuidado que se propende por el otro en todo momento, y quien ahora debe empezar a guiar nuestras acciones, decisiones y palabra, sobre todo la palabra dulce.

El amor es la ley del Maestro que vive en el Corazón; sólo esa fuerza, de un magnetismo excepcional, puede hacernos encontrar de nuevo la unidad con todo y con todos. El Maestro que reside en el Corazón nos habla de amor todos los días, en cada instante de nuestra vida. ¿Lo escucharemos? (Marquier, 2015, pág. 131)

Por ello, el maestro amoroso es un Maestro del Corazón, quien va hasta los confines del interior indagando, consultando, aprendiendo, explorando, para así en ese viaje interior dar cuenta de la realidad, y poder, en un retorno, expresar como verdaderamente le enseña su espíritu:

Lo espiritual, recuerda J. Miller, se refiere a la fuerza vital que hay dentro de nosotros, o a nuestra naturaleza más profunda y más fundamental. Después de desprendernos de todo condicionante e ilusiones, llegamos a nuestro núcleo, nuestro espíritu. Cristo se refería a este lugar como el Reino de Dios, que está dentro. (Ramos, 2001, p. 22)

¹⁰ Hay una base biológica para esto, fundada en la aparición de los mamíferos hace 125 millones de años cuando surgió el cerebro límbico. Es el cerebro del cuidado y de la protección de la cría, del sentimiento materno y filial. Nunca debemos olvidar que nosotros los humanos somos del género de los mamíferos y, por eso, estamos llenos de emoción y de cuidado. Solamente en los últimos 5-7 millones de años surgió en el proceso evolutivo el neocórtex, el cerebro neocortical, responsable de la racionalidad, de las conexiones formales y conceptuales. Es demasiado joven para igualarse en importancia al cerebro límbico, no tiene la capacidad de mover personas y masas humanas que tiene el cerebro de las emociones, de los afectos y de los cuidados. (Boff, 2012, pág. 50)



Entendemos que para lograr este cambio, es necesario un maestro poeta, y que surge en mi proceso de experiencia cuando la literatura se apodera de mí, y también en la escritura del diario de viaje, pero además también en las fotografías; la poesía nos lleva pues a otro estado, el de consciencia, el estado también de reflexión, de amor, sobre todo del amor.

El maestro poeta

María abrí la puerta que te toco hace medio minuto, abrí que mi recuerdo entra, abrí aquel canastito donde las fotos se encuentran. Abrílo, haceme caso. María abrí también tus dos lagrimales y dejá que corran las lágrimas sabiendo que nunca quisiste dejarme entrar pero algún día lo hiciste y dejaste que me empapara, para luego solo salirme por viajes, y así cerrar la puerta.

María, ya no dejés que te toque más la puerta, haceme un exiliado, haceme sentir que ya no pertenezco, y con estas ropas que llevo en mi marcharme y así no recordarme siquiera a mí mismo donde vivo, y que no haya preguntas, María, dejá que yo me abandone, dejá que me tire a mí mismo sobre mí y me marche allí donde no estoy.

María, dejá que mi voz se apague, y cerrá de nuevo el canastito de las fotos y dejame morir al olvido, recordate que yo soy un exiliado, y que apenas toque la puerta recordá que es el viento en susurros de mi voz que ya no es canto mío, que ya no estoy, ni soy, más que lo que tu recuerdo quiso que fuera, pero cerrá el canastito, haceme caso, y así ya yo viviré en el olvido de nuevo.

La noche termina con un canto coral, a mitad de la calle auspiciado por un edificio parlante que emite sus ecos por las ventanas, y allí me quedo de pie observando, siendo otro, un yo más viejo. (Diario de viaje, 2015, pág. 8)

Este maestro surge de la improductividad. Esencialmente es posible ya que en mi estadía en Suiza no trabajé, en el sentido de laborar para poder subsistir; se trabajó en otras dimensiones. Digamos que no aplicaba la sentencia de Miguelito:



Yo no trabajaba para ganarme una vida que tenía que desperdiciar trabajando para ganarme la vida. No caí en un círculo constante que deteriora el cuerpo y el alma. Sin duda, no es que el trabajo esté mal, sino el trabajo para acumular, el trabajo que produce y produce y que tiene de fondo ese relato del desarrollo y el progreso eterno. Este tipo de racionalidad ha hecho que caigamos en la pobreza:

Entonces, la pobreza tiene que ver con la ausencia de posibilidades, con un proceso de desposeimiento, de pauperización y de exclusión; y la exclusión se traduce en ausencia de dignidad: no se les reconoce como personas, no se les reconoce su plenitud como individuos. (...) Que la pobreza no se mide sólo en términos monetarios es algo que ya había apreciado una gran conocedora y una gran luchadora a favor de los más pobres de entre los pobres, la Madre Teresa:

Sabemos lo que significa pobreza; en primer lugar tener hambre de pan, necesitar ropa y no tener un techo. Pero hay un tipo de pobreza mucho más grande, la de no ser deseado, la de carecer de amor y la de estar abandonado. Significa no tener a nadie a quien llamar. (1997: 123) (De Paz Abril, 2007, pág. 45)

Caminamos de la mano de Desidero de Paz Abril pues establece este sentido dual de la pobreza, una que niega las posibilidades y de una ausencia de amor; y por eso surge el maestro del amor, en oposición a este constante trabajar que nos lleva a la pobreza, y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

anunciamos con Thoreau que: “Yo creo que no hay nada, ni tan siquiera el crimen, más opuesto a la poesía, a la filosofía, a la vida misma, que este incesante trabajar” (Thoreau, 2004, pág. 5)



Poeta...cántale a la vida de risas y penas...que estás en la contemplación...no work, Keine Arbeit...fruto del sistema acabado

1 8 0 3

Facultad de Educación



Es en esta idea que el maestro poeta puede existir, pues es allí en el reconocimiento de la vida que está imperada por la productividad surge un espejo que hace ver al maestro en lo improductivo, en el no hacer, en el acto contemplativo como acto revolucionario, en su expresión corporal de “holgazán”. Y sin embargo este mirar produce otra forma de trabajo. No hay que olvidar que la función del maestro también es social y por tanto este devenga un salario, es también un trabajo, pero es un trabajo que va de la mano del cuidado, del amor, y de la desobediencia, pues

No es que el trabajo se oponga al cuidado. El trabajo también es una forma de estar en el mundo garantizando la subsistencia y creando cultura. Pero predominó el trabajo como intervención agresiva en la naturaleza, cuando, para no producir daños, debería estar siempre acompañado por el cuidado. Así el trabajo sería humanizado y humanizador. (Boff, 2012, pág. 50)

Así también nos lo enseña Gonzalo Arango. Cuando vuelvo a Medellín se da la reconstitución de mi ser, la composición nuevamente con el terruño y con la cercanía de los seres amados, cuidadores y cuidados. Y es allí precisamente cuando surge el maestro poeta, pues le apuesta al amor, y es desobediente, grita para desgarrarse el alma, escribe para demandar y demandarse a sí mismo otra forma de existencia.

No es gratuito pues que en nuestra sociedad no sea bien visto la profesión de poeta, puede surgir como algo secundario, pero no podemos vivir nuestra vida como poetas pues el hambre nos atacará precisamente porque no hay un valor social retribuido económicamente al poeta; puede existir, claro, pero no hay una profesión de poeta. Es decir, la condición social de poeta no está socialmente bien vista, mas por ello es que existen los poetas, porque la expresión del poeta es la manifestación de la desobediencia, del amor propio y al prójimo y del cuidado.



Queremos a continuación, con un poeta, expresar lo que es para nosotros la vida de poeta que se vive en una ciudad como Medellín, esta como expresión de las ciudades industriales, desarrolladas, innovadoras; es Medellín pues todas las ciudades:

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

De noche te era fiel, era tu testigo desvelado para que tu belleza no fuera inútil: te aseguraba un reino en mi conciencia y una dicha en mi corazón exaltado. Pero nunca comprendiste la humilde gloria de tener un poeta errando por el corazón desierto de tus noches considerándote mi hogar, mi amante, y mi única patria.

¿Por qué te empeñas en matar el Espíritu? Yo sé: porque el Espíritu tiene sus glorias que te rivalizan en poder.

No todo es Hacer, Medellín. También No-Hacer es creador, pues no sólo de hacer vive el hombre. Dijo Lawrence: "Prefiero la falta de pan a la falta de vida". Pero tu fanatismo laborioso no te da tiempo para asimilar otras filosofías de la vida. No has tenido tiempo de aprender el Poder sin la Gloria. A veces le coqueteas al Espíritu, pero pesas demasiado con tu materialismo para permitirte una grandeza que no es elevada, que no es del alma.

Facultad de Educación

A veces apestas a gasolina y hollín, mi pequeña Detroit. Cuando me abrumas con tus puercos olores siento piedad por tu insensato autodesprecio. Ni siquiera hay un rinconcito en tu monstruoso corazón de máquina para que florezca la flor bella, la flor inútil de la Poesía.



Y así... tu belleza me daba el gusto amargo de la muerte. Tu desprecio en vez de anonadarme me infundía coraje y una terrible fuerza para conquistar los cielos, los mares y los amores imposibles, y a mí mismo que estaba muerto en la nada. (Arango, 2016, págs. 158-167)

Así como Clotilde tenía un alma de poeta empezaba yo a reflejarme en ese espejo de la vida, del mundo de la producción, para salirme incesantemente de él, y enmpezar a proclamar a mis poetas, así como ella: *Indudablemente, Clotilde, sus enseñanzas y sus poetas moran en mi alma y en mi cuerpo y en la de cualquiera que en un determinado momento se haya acercado a un maestro o maestra en cualquier latitud del mundo.* (Echeverri, 2004, págs. 262)

Competencias interculturales:

Una vez narrados los hitos que forman las condiciones de posibilidad de los rostros magisteriales, al desplegar otras formas de ser y de existir, de verse en un espejo y develarse, quisiéramos narrar ahora las competencias interculturales que se ven allí implicados, tanto en los hitos como en los rostros magisteriales, que juntos conforman las condiciones de posibilidad donde logran evidenciarse las competencias interculturales.

Allí se muestran las competencias que concomitan con las propuestas por Estrada (2015), y sin embargo las desbordan, las reconceptualizan o reconstruyen, las atrapan, las apropian:

...al hablar de competencias interculturales se habla de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar en contextos culturalmente diversos.

Sin distar de esta concepción, me remito a lo que propone Perrenoud (2003, 2008) las competencias se despliegan en situaciones y contextos específicos dando cuenta de las construcciones propias del maestro o la maestra en relación con los



conocimientos, habilidades y actitudes, para su ejercicio de enseñanza y para el aprendizaje de sus estudiantes. (Estrada, 2015, pág. 111 – 112)

Junto con Estrada, pero también con Perrenoud en cuanto a las competencias, queremos recordar que este concepto es

(...) siempre más que una sencilla aplicación de saberes; contiene una parte de razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo. El ejercicio de la competencia pone en funcionamiento nuestro habitus y sobre todo nuestros esquemas de percepción, de pensamiento y de movilización de los conocimientos y de las informaciones que hemos memorizado. (Ibid.)

Creemos que en la anticipación, razonamientos, juicios, creación, riesgo se develan los diferentes rostros magisteriales pues en el decir veraz, en la desobediencia, en el cuidado, en el amor, en la poesía se expresa ese habitus y nuestro esquema de percepción, la forma en cómo movilizamos nuestros conocimientos, todo nuestro ser para hacer frente a una situación específica del ejercicio de la enseñanza, pero también en el desborde de la escuela, es decir el maestro que se da en el profundo lago de lo que significa la sociedad.

Allí nos volcamos sobre la tradición Latinoamericana y la constitución de un concepto tan importante como lo es el de la interculturalidad, por ello mismo se propone entonces competencias que vistas desde los hitos, intentan irrumpir en ese blindaje epistémico, esas estructuras sociales, y que despliegan espacios de diálogo e interacción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no permanecen ocultos, sino que se los reconoce y confronta. Las competencias



interculturales se convierten en un artefacto para seguir interculturalización la formación de maestros y maestras, y atacando la monoculturalidad; a su vez, teje puentes en la construcción de una nueva humanidad.

Proponemos así, de forma parcial, dos familias de competencias que se despliegan en la formación de maestros.

Competencias interculturales: el puente que teje la Humanidad para el cruce. Un puente es un hombre/mujer cruzando un puente

Senti-pensar a escala planetaria:

El sentipensar a escala planetaria supone dos movimientos, uno interior o local y otro exterior global; pero siempre con la idea de unidad, y no con la segmentarización impuesta, sino con la perspectiva fundamental de la relación. De esta manera:

Sentipensar con el territorio implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co-razonar, como bien lo enuncian colegas de Chiapas inspirados en la experiencia zapatista; es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir. Este es un llamado, pues, a que la lectora o el lector sentipiense con los territorios, culturas y conocimientos de sus pueblos —con sus ontologías—, más que con los conocimientos des-contextualizados que subyacen a las nociones de “desarrollo”, “crecimiento” y, hasta, “economía”. (Escobar, 2014, pág. 16)

Facultad de Educación

Esto implica formar en el postulado “Acá nacimos, acá crecimos, acá hemos conocido qué es el mundo” (Lideresa afrocolombiana, Tumaco, Nariño, citada en Escobar, 2014). No se puede olvidar el espacio local y global, que inmiscuya lo personal con el mundo, la infinita dualidad, o mucho mejor, la infinita multiplicidad, de la realidad, que permita establecer un diálogo a diferentes escalas, pero que permita la planetariedad. Para lo cual es necesario



llevar a cabo una formación intracultural y una intercultural, o una educación interior y al universo que rodea, tal como nos enseña Moacir Gadotti

La educación para la ciudadanía planetaria implica una revisión de nuestros currículos, una reorientación de nuestra visión del mundo de la educación como espacio de inserción del individuo no en una comunidad local, sino en una comunidad que es local y global al mismo tiempo. Educar entonces no sería, como decía Emile Durkheim, la transmisión de la cultura de una generación a otra, sino el gran viaje de cada individuo en su universo interior y en el universo que lo rodea. (2002, pág. 26)

En la misma perspectiva, bebemos del agua viva que nos ofrece Ramos, cuando de manera acertada expresa: “Nos hallamos en una encrucijada de la historia donde la psicología y la ecología planetaria, el “aquí adentro” y el “allí fuera”, unen sus fuerzas para subvertir el predominio urbano-industrial” (2001, pág. 189).

Nuestra Madre agoniza lentamente. Nuestro querido Papa en su encíclica, nos enseña que lo que le está pasando a nuestra casa común se expresa en un gemido que comparte con los abandonados del mundo, pidiendo y aclamando por otro rumbo. (Francisco, 2015). Y en la misma manera lo menciona Ramos pues dice que reconocemos que el entorno natural es el proletariado explotado de todo el sistema industrial (2001).

Desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e investigar:

se encamina a re-significar las formas que hemos adoptado para enseñar, aprender e investigar, desligar estos procesos de la matriz moderna del conocimiento cimentado en la racionalidad occidental que niega y desvaloriza otras producciones y lógicas que surgen en contextos locales de nuestros territorios. Esto no implica rechazar el conocimiento que históricamente hemos construido y movilizado, sino más bien, encontrar espacios de diálogo de saberes que al mismo tiempo permite el diálogo de personas sin tener que abandonar las posiciones históricas y culturales desde las cuales configuramos nuestra identidad.



Una de las formas de expresión del corte occidental de las formas de enseñar, aprender e investigar es el material didáctico, pues esta es una “fuente productora de invisibilización y discriminación” (Candau & Sacavino, 2015). Por esta razón es necesario pensarse en esta desoccidentalización una promoción de diferentes estrategias que nazcan del corazón, que permitan la visibilización de los que históricamente han sido excluidos.

Aunque el aula y el tablero han ayudado al aprendizaje y no está mal su utilización, quisiéramos ampliar la perspectiva a otras formas como lo son el círculo de la palabra, las caminatas, los compartires, el ágape; en fin, pluralizar las formas de enseñanza y aprendizaje; en una palabra: abrir la escuela al mundo.

En esta medida es la razón del pensamiento de izquierda que propone Arturo Escobar con el descalsamiento epistémico, y que retomamos de su mano para pensarse también la formación de maestros, y que reafirma el sentipensar a escala planetaria, pues permite la territorialización de los saberes:

Por desclasamiento epistémico me refiero a la necesidad de abandonar toda pretensión de universalidad y de verdad, y una apertura activa a aquellas otras formas de pensar, de luchar y de existir que van surgiendo, a veces con claridad y contundencia, a veces confusas y titubeantes, pero siempre afirmativas y apuntando a otros modelos de vida, en tantos lugares de un continente que pareciera estar cercano a la ebullición. Este desclasamiento convoca a los pensadores de izquierda a pensar más allá del episteme de la modernidad, a atreverse a abandonar de una vez por todas sus categorías más preciadas, incluyendo el desarrollo, el crecimiento económico y el mismo concepto de ‘hombre’. Los conmina a sentipensar con la Tierra y con las comunidades en resistencia para rearticular y enriquecer su pensamiento. (Escobar, 2016)



También esta competencia implica el “Bien Pensar” de Morin

Este es el modo de pensar que permite aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen lo complejo, es decir las condiciones del comportamiento humano. Él nos permite comprender igualmente las condiciones objetivas y subjetivas (self-deception, enajenación por fe, delirios e histerias) (2001, págs. 104-105).

Nos conduce pues, esta competencia a desinstaurar los modelos occidentales que se nos han impuesto a lo largo de la historia, y nos volcamos así desde la izquierda (los movimientos sociales de nuestra América), por abajo (todos los seres humanos que han sido despojados, invisibilizados, marginados, desposeídos de la Tierra) y con la Tierra (como Casa Común)

Interpretar de manera alternativa (y con el corazón):

Tomamos esta competencia de Estrada y la ampliamos a otro plano que creemos fundamental para la formación de maestros. Así, tomamos de Estrada lo siguientes:

ver el mundo con otros ojos, mirar de manera alterna a lo que la educación formal, los medios de comunicación y otros espacios de socialización nos han mostrado con respecto a la alteridad, una idea que generalmente tiene una connotación negativa y que se ha instalado en nuestro imaginario condicionando así nuestros modos de relación a partir de un fuerte sesgo cultural basado en estereotipos y prejuicios, producto del etnocentrismo inflexible y que conllevan por ende, a procesos de discriminación.

En este sentido de la percepción del otro y de lo otro, ligado a las condiciones de etnocentrismo, prejuicios, estereotipos y discriminación, debe dejarse de lado, más no olvidarse. Sabemos que estos comportamientos y estructuras mentales existen, inclusive en nosotros, gracias a la educación que hemos recibido, por ello inclusive nosotros en algún



momento las adquirimos y las pondremos en acción. Y allí es donde ampliamos la competencia a otro sentido, pues si queremos interpretar de manera alternativa tenemos que pensar además con el corazón.

Para lograr esto, como ya mencionamos anteriormente en los rostros magisteriales, tenemos que alcanzar la razón cordial o sensible, que nos permita no solamente ver con otros ojos, sino hablar, pensar, sentir, ver, escuchar con el corazón.

La razón sensible nos abre a los mensajes que vienen de la naturaleza y de todas partes, suscita en nosotros la dimensión espiritual de la gratuidad, de la renuncia a los propios intereses en favor del bien de los otros, de la veneración y del respeto. Nos permite percibir la Energía amorosa y poderosa que subyace tras todos los eventos, a la Cual las religiones llamaron con mil nombres, resumidos en la palabra Dios. (Boff, 2012, pág. 51)

Aquietar el alma y la razón, es pues el sentido de la ampliación de esta competencia, pues nos incita a incluir otro tipo de pensar y de sentir, que no desecha a la razón analítica, sino que la complementa con otra mirada. Por eso proponemos la mirada del corazón, pues

En sánscrito, la palabra corazón, «*hridaya*», es el nombre que designa también la realidad última, la libertad infinita y la energía que la origina en el seno del universo. La misma palabra, *hridaya*, indica el propio centro de todo, el corazón del cosmos, el secreto más íntimo del universo, el aliento del aliento (Marquier, 2015, pág. 89)

En el caminar con mi amigo y guía Alexander Yarza me dio a entender que no solamente en las direcciones cardinales existe el norte, sur, occidente, y oriente, sino también el arriba que hace parte de las almas y el cosmos que es habitado por nuestros antecesores, nuestros abuelos y abuelas, y nosotros somos sus herederos; también está el abajo que representa la Tierra, esta donde podemos posar los pies y sentirnos en vida y con vida latiendo junto



con ella; existe pues, además y una de la más importantes porque une todas las demás direcciones: el centro, el interior; allí es donde se siente el palpitar de la vida, donde se reúnen las demás direcciones y donde todo tiene cabida.

Por ello consideramos que la razón cordial o sensible, debe también tener cabida en nuestras formas de percibir e interpretar el mundo. En la película “tres idiotas”, el protagonista narra la historia del celador que cuida el barrio en las noches, él siempre pasa gritando “all is well”, todo está bien; así las personas duermen tranquilamente. Un día descubren que el celador era ciego. ¿Cómo pueden saber entonces que todo estará bien? El protagonista dice que el corazón es fácil de engañar, pero yo pienso realmente que el corazón sabe que todo estará bien.

Una historia similar cita Marquier con el señor de los anillos:

Señalemos, por ejemplo, el momento en que, durante la fiesta de Rohan tras la victoria del abismo de Helm, Gandalf le pregunta a Aragorn si tiene noticias de Frodo. Gandalf: «Ninguna...,nada». Aragorn: «Hay tiempo. Cada día Frodo está más cerca de Mordor». Gandalf: « ¿Cómo sabemos eso?». Aragorn dirige entonces espontáneamente la mirada hacia su interior y le pregunta a Gandalf: « ¿Qué te dice el corazón?» Y vemos que Gandalf, en una fracción de segundo, entra también en su corazón y da la respuesta. “Que Frodo sigue vivo... Sí, aún vive”. Todo ocurre en la mirada. Ha entrado en contacto con el Maestro que vive en su Corazón, el cual ha visto y ha hablado... (2015, pág. 307)

Esta competencia nos abre el paso para formar otra, que creemos necesaria en los maestros y maestras, y que se enuncia a continuación.



Educando el espíritu



Educando el espíritu.

Ligada completamente a la competencia anterior, para poder sentipensar a escala planetaria nos proponemos que educar el espíritu es fundamental para la formación de maestros. En este sentido quisiéramos, de la mano de Yus Ramos decir que:

La espiritualidad se refiere a nuestra verdadera naturaleza, el yo, que está profundamente conectada con una realidad espiritual más grande. A veces conseguimos vislumbrar la conexión entre el yo y la más amplia realidad espiritual: Maslow llamaba a este vislumbramiento “experiencias cumbres”. En la experiencia cumbre trascendemos el ego y captamos un vislumbramiento de cómo son las cosas en la realidad. (Ramos, 2001, pág. 22)



En este sentido, como lo mencionamos con Boff anteriormente acerca del ethos humano, que estaba constituido por el cuidado, creemos considerar que la espiritualidad, el espíritu es la parte más real de nuestro ser. Acá, dentro de sentipensar a escala planetaria, y junto con interpretar de manera alternativa y con el corazón, nace el educar el espíritu. Esto nos guía a instancia que no se plantean muy a menudo las escuelas y los maestros y maestras, pues históricamente se ha pasado estas cuestiones al plano privado, pero que queremos hacer pública como también son públicas las crisis. Estamos tan solos, tan solos, aun sabiendo que somos seres que nos interconectamos con el todo, que tenemos aquella potencialidad olvidada; somos ciegos a la realidad, que muchas veces se nos presenta a forma de engaño, así es entendida el maya o engaño cósmico que percibimos solo mediante los sentidos, pero una vez aquietamos la razón y esos sentidos percibimos de manera real, y esto solo puede hacerlo el espíritu. Nos apoyamos, de nuevo en Ramos para entender esta idea.

Así pues, una visión espiritual del mundo es un paradigma global: enfatiza las conexiones humanas entre las personas a través de las fronteras políticas; de ahí que se mantenga en oposición a esta obsesión por la cultura del éxito económico nacional. Es un paradigma ecológico, que enfatiza nuestras conexiones con toda la vida y se opone al antropocentrismo destructivo y al materialismo de la cultura occidental moderna. Por último, una visión espiritual del mundo es una reverencia hacia la vida, una actitud de respeto y reverencia ante la transcendencia del Origen de nuestra existencia. (Ibíd. pág. 24)

Esta interconexión nos ayuda a unificar el mundo, las luchas, los dolores, unir fuerzas que nos permitan revertir las condiciones sociales actuales, además de que es nos da la idea planetaria, de que nos permite pensar la formación de maestros desde diferentes lugares, como lo son el holismo, la interculturalidad/transculturalidad, lo alternativo, siempre acompañados de los conocimientos y saberes de nuestros abuelos y abuelas, de nuestros



pueblos y sobre todo de la Madre Tierra; nos instituye pues un campo que permita la reflexión del actuar pedagógico desde el espíritu.

Ahora bien, como también nos enseña Ramos que (...) traer la espiritualidad a la educación no significa inyectar enseñanzas religiosas en el currículum; más bien, significa animar a los estudiantes a implicar su mundo con un sentido de maravilla a través de la exploración, el diálogo y la creatividad. (Ibíd. pág. 28)

Implicaría esto crear las condiciones contextuales para que pueda suceder, y por ello mencionamos los aspectos en los cuales la espiritualidad tiene y debe tener cabida en la educación y la formación de maestros y maestras:

- La espiritualidad como dar sentido a y en la búsqueda de significado y propósito de la vida;
- La espiritualidad como autorreflexión como una habilidad de contemplación interior para la comprensión de motivos y emociones;
- La espiritualidad como ecología conocimiento místico afirmando una realidad profunda y vasta en lo que no se ve, permitiendo la consciencia de la conexión del todo con el todo (Ibíd.)

Cuidar de la vida en sus múltiples expresiones: En las actuales crisis que vive la humanidad, las violencias, las guerras, las discriminaciones, el daño a la Madre Tierra, es necesario formar en el cuidado, el cuidado de la vida de la tierra, los animales, los hermanos y hermanas, cuidar de sí. Es así como surge el cuidado como “todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, molestia, estrés, temor e incluso miedo que pueda alcanzar a personas o realidades con las cuales estamos involucrados afectivamente, y que por eso mismo nos son preciosas.” (Boff, 2012, pág.23). Pero también transita en la prevención y la precaución, como las actitudes para evitar acciones que sean dañinas.



Auto-narrarse:

Autonarrarnos es entonces pasarnos por las letras, escribir sobre sí mismo/a desde la propia experiencia de vida (...) hacer una autobiografía implica un ámbito cognitivo que remite al conocimiento de sí mismo y de la propia historia, un ámbito procedimental como habilidad para escribir y definir qué se quiere decir, qué se quiere omitir, y por último un ámbito emocional que define el para qué de la autobiografía, que desde esta perspectiva debería conducir a una situación de catarsis, de curación de las marcas que dejaron aquellos episodios negativos anteriores; así mismo, es un ejercicio que permite definir rutas de acción, de investigación y de transformación.

Retomamos esta competencia de Estrada ya que tiene un gran potencial en lo que hemos descrito de los hitos y de las posibilidades de los reflejos de los rostros magisteriales a través de la poesía y de la desobediencia, pero también en un cuidado y en un amor propio que nos permita introyectarnos hasta los confines de nuestro ser. Esta potencia del auto-narrarse nos imbrica a un pasado propio, que se liga con la cultura, y nos lleva a los paraísos del corazón; es necesario cuidarnos para así poder cuidar a los demás.

Esto nos lleva a pensar que constantemente hay una lucha en nuestro ser por parte de los demonios y los ángeles, y allí en esa lucha se libra la pelea por el cuidado; y por ello caminamos tras las huellas de Leonardo Boff, cuando menciona: “El cuidado consigo mismo, con sus energías positivas y negativas, es un modo de ser permanente, propio de nuestro estar-en-el-mundo con los otros.” (Boff, 2012, pág. 54)

Queremos, en esta línea ampliar el horizonte de comprensión de esta competencia, pues pareciera que en ella solo pudiésemos auto-narrarnos desde las letras; y gracias a la metodología que acá utilizamos pudimos dar cuenta del potencial de la fotografía, pero también de otras formas de narración; así también los rostros magisteriales permiten



ampliar el horizonte en tanto que hay múltiples formas de ser maestro, como también hay infinidad de formas de dar cuenta de ello, a través de un paisaje, de una canción, de un video, de las plantas medicinales, de la palabra hablada, también a través de los rostros de los otros maestros, de los rostros de quienes no son maestros, de las ciudades y los territorios. Estos no solo se componen en parte esencial del sustrato para recordar, sino que son en sí mismo la narración.

Deseamos que el auto-narrarse no se limite solo a la escritura sino que demos cuenta de nuestras vidas por los lugares, para conocernos tendríamos que también saber en qué lugares hemos estado, y por tanto nos preguntamos ¿por qué no auto-narrarnos a través de un viaje por los lugares de la ciudad que nos han permitido ser? ¿Por qué no auto-narrarnos a través de la palabra dulce en un círculo de la palabra? ¿Por qué no auto-narrarnos a través de los abuelos y abuelas plantas medicinales? ¿Por qué no hacerlo a través de dibujos, de poemas, de fotografías de los rostros que nos han permitido ser?

Así el auto-narrarse, como lo expresa Estrada es necesario escribimos desde nuestra propia historia, pero lo hacemos para el cuidado de sí, el cuidado propio; narrarnos a través de las historias de los otros, de sus voces, de su palabra, de sus sufrimientos y sus dudas, de sus alegrías, de sus odios y amores, en una palabra: narrarnos a través de los rostros magisteriales, sin olvidar que estos emergen en diferentes lugares y situaciones, como lo puede ser en un canto, en el mirar de un paisaje, en el viaje que nos conforta una canción, en la literatura, en la historia.

1 8 0 3

Facultad de Educación



El Decir veraz y Pensar desde la interseccionalidad:

esta categoría nos posibilita pensar las relaciones de poder en diversos espacios donde se presentan asimetrías, discriminaciones y exclusiones basadas en las diferencias étnicas, sexuales, de clase, etc., lo que genera, relaciones de dominación en las cuales unos sujetos –considerados superiores por ciertos atributos- se ubican de manera jerárquica sobre otros sujetos subalternizados que cumplen con ciertas características a las cuales se les ha impuesto un sello negativo.

Esta competencia nos permitiría la denuncia, tras la identificación de las condiciones desiguales, de las injusticias, y de las relaciones de poder en las que se encuentran insertos los y las estudiantes, pero también sus padres y madres, y en general la comunidad educativa. Al decir de Estrada

En conclusión, pensar en la interseccionalidad como competencia intercultural, permitiría a maestros y maestras luchar para transformar las relaciones de opresión basadas en prácticas racistas, discriminatorias y de exclusión al interior de las instituciones educativas que involucran a todos los actores que en ellas se integran, desde directivos, profesorado, estudiantes, personal de servicio y padres de familia; en aras a lograr una transformación estructural de las relaciones para la consecución de un ambiente educativo más respetuoso, solidario, donde los acuerdos sean posibles desde el reconocimiento del otro como igual a mí en todas dimensiones.

(Estrada, 2015, pág. 128)

Y acá ampliamos esta competencia al decir veraz. Como lo vimos en el maestro desobediente y en el maestro poeta es necesario un decir, una demanda y una denuncia, inclusive si esto implica develarse, si esto nos lleva a ponernos al desnudo y si a quien hay que desmentir es a nosotros mismos. Este decir veraz implica un cuidado de la palabra, y



un cuidado sobre el otro pues guía la relación que se establece con los otros a un plano de sinceridad.

Para poder decir veraz tiene que existir otro que genere las condiciones de posibilidad; este aparece mediante la *parresia*, es el hablar franco, el decir veraz; al decir de Foucault La calificación necesaria para ese personaje incierto, un poco brumoso y fluctuante, es cierta práctica, cierta manera de decir que se llama precisamente *parrhesia* (hablar franco). (Foucault, 2010, pág. 24)

Por ello tenemos que mirar al rostro del otro como metáfora para poder decir veraz; esto nos extrapola a un estado de relación con el otro en el cual lo reconocemos, lo identificamos y le damos un valor fundamental en su existencia, y precisamente en la relación con nosotros. El decir veraz permite que exista precisamente una posibilidad de que el otro aparezca con su rostro y también pueda decir la verdad:

El decir veraz sobre uno mismo, y esto en la cultura antigua (por lo tanto, mucho antes del cristianismo), fue una actividad realizada entre varios, una actividad con los otros, y más precisamente aun una actividad con otro, una práctica de a dos. (Foucault, 2010, pág. 22)

Foucault nos instala pues en la idea de la verdad, como valor positivo, aún así esto nos ponga en una situación difícil en la relación con el otro. Es, como ya lo dijimos poder decir la verdad inclusive con el riesgo de perder la amistad de quien se le declara la verdad:

Sin embargo, la palabra *parresia* también se emplea con un valor positivo, y en este caso consiste en decir la verdad sin disimulación, ni reserva, ni cláusula de escila, ni ornamento retórico que pueda cifrarla o enmascararla. A la sazón, el "decirlo (oda" es: decir la verdad sin ocultar ninguno de sus aspectos, sin esconderla con nada. (...)

Por otra parte, agrega: no disimularé nada (*ouk apokýpsomai*). No ocultar nada, decir



las cosas verdaderas, es practicar la *parrhesía*. Ésta, por tanto, es el "decirlo todo", pero ajustado a la verdad: decirlo todo de la verdad, no ocultar nada de la verdad, decir la verdad sin enmascararla con nada. (Ibíd. pág. 29)



Bienvenidos los maestros...interculturalizando el espíritu

1803

Así como maestros, en nuestra posición de pedagogos y de políticos, necesitamos ser formados en la posibilidad de decir la verdad en todo momento, inclusive cuando esto pese sobre nosotros, inclusive si la violencia nos ataca. Es entonces como aparece la figura del otro, en el caso de ser maestro, la figura del estudiante o el alumno que le interpela con su aprendizaje, le establece una pregunta que tiene que ser respondida, y es una pregunta para sí mismo, inclusive sin que el estudiante manifieste una pregunta explícitamente, sino

con el acto de presencia, cualquier manifestación de alteridad, de la otredad nos plantea una pregunta, y es una pregunta por nosotros mismos, y por nuestra posición frente a ellos. Es en esta pregunta donde debemos responder con un acto franco en torno a la amistad.

Tiene el mismo sentido que para Thoreau, en el cual según Maldonado (Thoreau, 2012, pág. 36) “toda amistad verdadera debía fundarse sobre los principios inalienables de sinceridad y verdad, aun a riesgo de herir o disgustar al otro”.

Para terminar quisiéramos expresar primero, las implicaciones de decir verdad, y por otro dejar una evidencia que, como maestro, hace un conocido, un rostro magisterial respecto a su plaza de trabajo, respecto al decir veraz, el tener el coraje de la verdad:

En suma, para que haya parrhesía es necesario que en el acto de la verdad haya: en primer lugar, manifestación de un lazo fundamental entre la verdad dicha y el pensamiento de quien la ha expresado; [en segundo lugar,] cuestionamiento del lazo entre los dos interlocutores (el que dice la verdad y aquel a quien ésta es dirigida). Por eso este nuevo rasgo de la parrhesía: ella implica cierta forma de coraje, cuya forma mínima consiste en el hecho de que el parresiasta corre el riesgo de deshacer, de poner fin a la relación con el otro que, justamente, hizo posible su discurso. De alguna manera, el parresiasta siempre corre el riesgo de socavar la relación que es la condición de posibilidad de su discurso. Lo veremos con mucha claridad, por ejemplo, en la parrhesía como guía de conciencia, en la que esta última sólo puede existir si hay amistad, y donde el uso de la verdad amenaza precisamente poner en tela de juicio y romper la relación amistosa que, sin embargo, hizo posible el discurso de verdad. (Foucault, 2010, págs. 30-31)



La carta de un maestro como el decir veraz:

Señor

FELIPE ANDRÉS GIL

Secretario de Educación de Antioquia

Señor

SERGIO FAJARDO

Gobernador de Antioquia

Paso a detallar a continuación, aunque no se me haya demandado, la situación en la que encontré la plaza N° 4126000-001 denominada por su Secretaría, CER Las Guaduas, ubicada en zona rural del municipio de Campamento. Plaza elegida por un servidor con el ánimo de ir allí a cumplir con mi vocación de docente de básica; a cumplir mi sueño de introducir a los niños en el mundo de las letras, en el camino del conocimiento.

A las seis de la mañana del día de hoy llegué al Terminal del Norte, me acerqué a la taquilla de Coonorte y pagué 22 mil pesos por el tiquete que me traería a este bello municipio del norte de Antioquia (confieso que no informé de esto a mi actual rectora). El bus salió a las 6:15 y, después de cuatro horas, entre intervalos de sueño profundo y paisajes lecheros, me apeé en un pequeño y hermoso parque, apenas con dos meses de haber sido renovado, según me contó Marlon, el coordinador de educación del municipio, quien muy amablemente me recibió en su despacho, me informó sobre los pormenores de la plaza que elegí y me invitó a que fuera hasta allá y presenciara con mis propios ojos la situación.

A las 12 salía la escalera que, dirigiéndose hacia el municipio de Anorí, debía pasar una hora después por la entrada a la vereda La Esperanza. Allí debía yo descender y tomar un camino de herradura que me conduciría hasta el CER La Esperanza, sede del CER Las Guaduas.



Dos de los estudiantes del centro educativo me estaban esperando allí para conducirme por el susodicho camino, durante algo más de una hora, hasta la caseta comunal que funciona como escuela, a falta de una escuela real. Mientras caminábamos a paso de buen arriero, los niños me iban contando cosas sobre la vida en la vereda, en la medida en que yo les iba preguntando.

Me contaron que viven principalmente del cultivo de la caña y que, sin embargo, esta tierra da cualquier cosa que se le siembre. Me contaron que sus días se desenvuelven entre la escuela y la parcela, que van muy poco al pueblo y que están contentos con la profe Gloria. Que el río Nechí les da sabaleta y corroncho y que en invierno las quebradas se crecen tanto que quisieran desafiar al mismo río. Me contaron también que son 17 los estudiantes que asisten a esta caseta comunal que funciona como escuela en medio de un potrero, a unos 15 minutos de camino empinado, después de cruzar el puente colgante sobre el río Nechí. Que el que vive más cerca debe caminar media hora para ir a estudiar y que son muchos más los chicos y chicas de su misma edad que no están estudiando. Les gusta estudiar y les gusta cultivar la tierra. Por sus jóvenes mentes pasan pensamientos relacionados con el cacao, la caña, la molienda, la panela; terminar la escuela primaria y, “si Dios lo permite”, continuar con la secundaria.

Cuando llegué a la ‘escuela’ los 17 pupitres, en regular estado, se distribuían formando un círculo en un pequeño espacio abierto, con techo de zinc (este sí en muy mal estado), con un ventilador que no funciona. En la parte de atrás está la pequeña cocineta donde la misma docente cocina para ella y sus 17 estudiantes. No se usa allí la tiza, pero no porque haya sido desplazada por la tecnología, pues también la tecnología brilla allí por su ausencia, sino por falta de tablero. Gloria Vásquez, la docente, duerme en una carpa con su hijo de diez años, el único de sus estudiantes que se alegró de mi llegada, pues de yo quedarme, él y su madre tendrían que quedarse en el pueblo y era lo que él más deseaba sin comprender, a su corta edad, que eso significaba que su madre se quedaría sin empleo.



Gloria Vásquez es el nombre de la docente, una mujer muy joven y muy hermosa, con una férrea vocación docente, que trabaja con el método de Escuela Nueva; bastante exigente, pero muy amorosa, según me contó Alberto, el estudiante que me acompañó en el camino de regreso a la carretera para esperar a que pasara la escalera que me volvería a la cabecera municipal de Campamento. Gloria es natural de este municipio, lleva algo más de cuatro años educando a estos niños sin escuela; cuatro años luchando con las administraciones para que le construyan una; cuatro años de lucha infructuosa. Gloria no tiene otra posibilidad de empleo. Gloria es, a todas luces, una excelente docente, una guerrera; prueba fehaciente de las inmensas fallas que tiene nuestro sistema educativo en lo que a selección de sus docentes se refiere, pues yo por ejemplo, que como docente no le llego a ella a los tobillos, he pasado dos veces el concurso y ella dos veces lo ha perdido. Y es que esta prueba que realiza el ICFES no evalúa las competencias docentes, sino la habilidad para responder pruebas (de la cual sí me precio); así como las pruebas SABER que tampoco evalúan competencias, sino esta misma habilidad y la de memorizar datos, fórmulas, nombres y fechas.

Pero no es del ICFES que quiero hablar aquí, eso sería tema para otra oportunidad. Esta es para hablarle, señor Secretario, de las inconsistencias de 'La más educada'. Se celebra con bombos y platillos la inauguración de cada uno de los ochenta parques educativos, mientras se le da el nombre de Centro Educativo Rural a un grupo de 17 niños con una maestra y a este inexistente establecimiento educativo se le asigna un número de plaza 4126000-001 y se pone en oferta. Yo le pregunto, señor secretario, ¿cuántas de estas plazas sin escuela hay en Antioquia? Porque dudo, con todo respeto, que este caso sea único.

Señor gobernador, señor secretario, es muy loable todo lo que ustedes han estado haciendo por la educación en Antioquia; es muy bueno que muestren continuamente sus logros. Pero sería muy bueno que fueran también claros y honestos en mostrar todo aquello donde aún nos duele. Es muy loable todo su proyecto de 'La más educada'. Los parques educativos son una idea maravillosa; sin embargo, es cuestionable el hecho de que se inviertan miles de



millones de pesos en estos parques, mientras hay niños estudiando en una caseta comunal con un techo de zinc a punto de caerse, sin un computador, sin siquiera un tablero, sin un lugar decente para vivienda de la docente, en fin, sin las mínimas condiciones básicas.

Por último invitaría a los y las docentes a que lean esta carta abierta y que se encuentren en condiciones parecidas, a hacerlo público, a presentar su informe de la situación. Estoy seguro de que tanto el señor secretario de Educación, como el señor gobernador, y todas aquellas personas y entidades comprometidas de verdad con la calidad de la educación en Antioquia, estarán muy agradecidas de recibir información verídica sobre las condiciones infrahumanas en que viven y aprenden muchos de nuestros niños y niñas, en que viven y enseñan muchos de nuestros maestros y maestras.

Señor secretario de Educación y señor Gobernador, compañeros docentes de Antioquia, de verdad me quito el sombrero ante esta maestra, Gloria Vásquez y ante todos aquellos y aquellas docentes que luchan contra viento y pobreza, contra el abandono y la inequidad del Estado, para ejercer su vocación docente.

Por eso renuncié a esta plaza, señor secretario. No me siento tan fuerte como la profe Gloria para afrontar esta situación, y no podría mi conciencia con la carga de dejar a estos 17 niños sin una maestra de tan altas calidades como ella, no sería yo capaz de llenar en ellos el vacío que ella dejara.

Atentamente,

Su seguro servidor,

GIOVANI MEJÍA CORREA

C.C. 98541740 (Mejía, 2015)

Debemos formar maestros para que, en su función como docentes políticos, puedan decir la verdad aún con la posibilidad de que exista la violencia sobre ellos. Este es un sentido del



cuidado que apoyado por el amor desborda la racionalidad; en este sentido es darlo todo en el aula y por fuera de ella, es entregarse a la verdad como principio que nos permita demandar las injusticias, los vejámenes, las invisibilidades, las formas de opresión, etc.

Esta competencia sin duda es intercultural en tanto:

Este tal vez es el mayor desafío de la interculturalidad, no ocultar las desigualdades, las contradicciones y los conflictos de las sociedades coloniales actuales, pero trabajar con e intervenir en ellos para promover procesos de globalización contrahegemónica, decoloniales y emancipatorios que apunten para la construcción de democracias otras que articulen políticas de igualdad con políticas de identidad. (Candau & Sacavino, 2015, pág. 129)

Promover otras formas de relación con la tierra:

Desde la educación tanto escolar como superior está pendiente una gran labor por orientar sus acciones hacia los retos del siglo XXI, o sea, para avanzar en dirección a una conciencia del daño ocasionado a la tierra y lo que ello implica para los seres que la habitan; la ciencia moderna parece resultar nociva para este propósito en la medida en que ha ubicado a la tierra como simple productora de recursos que deben ser explotados para lo cual la ciencia debe generar los avances que permitan facilitar cada vez más esta explotación y aumentar la cantidad de recursos obtenidos en tiempo menor, no obstante esto no ha resultado en una mejora en las condiciones de vida de la humanidad, por el contrario la brecha entre ricos y empobrecidos es cada vez mayor. (Estrada, 2016, págs. 3-4)

Retomamos esta competencia de Estrada, ya que nos proporciona el cuidado sobre nuestra gran Casa Común, nuestra Casa Tierra, que el único hogar que tenemos y el cual agoniza a causa de las acciones irresponsables de la humanidad. Sin embargo la ampliamos a otros



sentidos que nos expandan nuestras luchas y la razón de ser de esta competencia. Para ello es necesario obtener una nueva conceptualización de la vida, una relación perpetua con ella:

Las ontologías o mundos relacionales se fundamentan en la noción de que todo ser vivo es una expresión de la fuerza creadora de la tierra, de su auto-organización y constante emergencia. Nada existe sin que exista todo lo demás (“soy porque eres”, porque todo lo demás existe, dicta el principio del Ubuntu surafricano). En las palabras del ecólogo y teólogo norteamericano Thomas Berry, “la Tierra es una comunión de sujetos, no una colección de objetos”. El Mandato de la Tierra del que hablan muchos activistas nos conmina por consecuencia a ‘vivir de tal forma que todos puedan vivir’. Este mandato es atendido con mayor facilidad por los pueblos-territorio: “Somos la continuidad de la tierra, miremos desde el corazón de la tierra” (Marcus Yule, gobernador nasa). No en vano es la relación con la Tierra central a las luchas indígenas, afro, y campesinas en el contexto actual. (Escobar, 2016, pág. 7)

Por tanto planteamos acá dos asuntos importantes que son la expresión del promover otras formas de relación con la tierra. La primera es el Buen vivir:

Buen Vivir es estar en permanente armonía con el Todo, celebrando los ritos sagrados que continuamente renuevan la conexión cósmica y con Dios. Por eso en el buen vivir hay una clara dimensión espiritual con los valores que la acompañan como el sentimiento de pertenencia al universo, la compasión hacia los que sufren, la solidaridad entre todos, la capacidad de sacrificarse por la comunidad. (Boff, 2012, pág. 62)

En este sentido, el Buen vivir nos conecta con la planetariedad, con la pedagogía planetaria, con el cuidado, con la espiritualidad. Esta es una alternativa dentro de las alternativas, que abre caminos, posibilidades y nos manifiesta que es posible un vivir con la Tierra, con los otros de manera armónica; pero para ello tenemos que establecer, nosotros los humanos

esta armonía, implica realizar cambios, desestructurarnos, y sobre todo aprender de nuestros pueblos ancestrales. Tomamos para nosotros el buen vivir para apuntar

a una ética de lo suficiente y de lo decente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. El buen vivir supone una visión holística e integradora del ser humano, insertado en la gran comunidad terrenal, que incluye además el aire, el agua, los suelos, las montañas, los lagos, los árboles y los animales. Es buscar un camino de equilibrio y estar en profunda comunión con la Pachamama (Tierra), con las energías del universo y con Dios. (Ibíd.)

En segunda instancia queremos declarar también como propios los dos puntos primero de la Carta de la Tierra, como elementos esenciales dentro de esta última competencia:

1. PRINCIPIOS GENERALES

1. Respetar a la Tierra y a la vida, reconociendo la interdependencia y el valor intrínseco de todos los seres, afirmando el respeto a la dignidad inherente a toda persona y fe en el potencial intelectual, ético y espiritual de la humanidad.
2. Cuidar la comunidad de la vida en toda su diversidad, aceptando que la responsabilidad hacia la Tierra es compartida por todos, afirmando que esta responsabilidad común toma distintas formas para diferentes individuos, grupos y naciones, dependiendo de su contribución a los problemas existentes y de los recursos que tengan a su disposición.
3. Esforzarse por edificar sociedades libres, justas, participativas, sustentables y pacíficas, afirmando que la libertad, el conocimiento y el poder deben unirse a la responsabilidad y a la necesidad de autorrestricción moral, reconociendo que las verdaderas medidas del progreso consisten en un nivel decente de vida para todos y en la calidad de las relaciones entre las personas y entre éstas y la naturaleza.
4. Garantizar la abundancia y la belleza de la Tierra para las generaciones actuales y futuras, aceptando el desafío ante cada generación de conservar, mejorar y ampliar



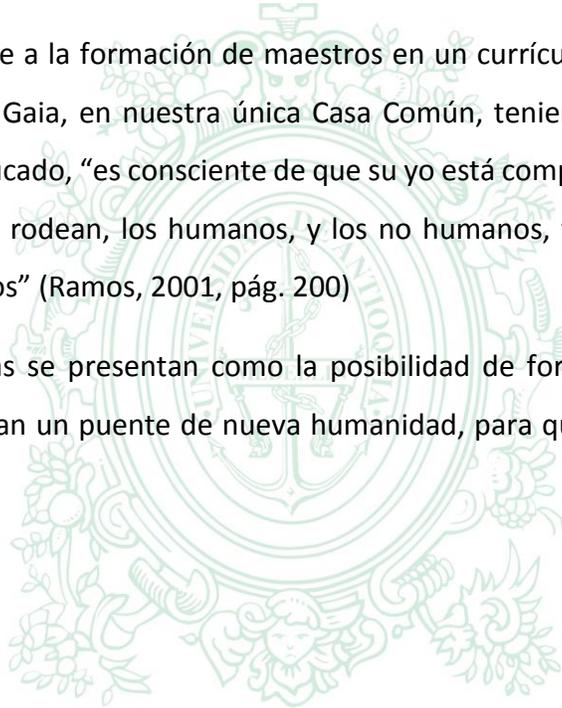
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

su herencia natural y cultural, así como de transmitirla a salvo a las generaciones futuras, reconociendo que los beneficios y las responsabilidades sobre el cuidado de la Tierra deben ser justamente compartidos entre las actuales y las futuras generaciones. (Gadotti, 2002, págs. 17-179)

Pero también apostarle a la formación de maestros en un currículum que se centre en la Tierra, en la hermosa Gaia, en nuestra única Casa Común, teniendo en cuenta que este maestro, como ser educado, “es consciente de que su yo está completamente implicado en aquellos seres que les rodean, los humanos, y los no humanos, y ha aprendido a cuidar profundamente de ellos” (Ramos, 2001, pág. 200)

Así estas competencias se presentan como la posibilidad de formar nuevos maestros y maestras para que tejan un puente de nueva humanidad, para que crucen el puente a la nueva humanidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

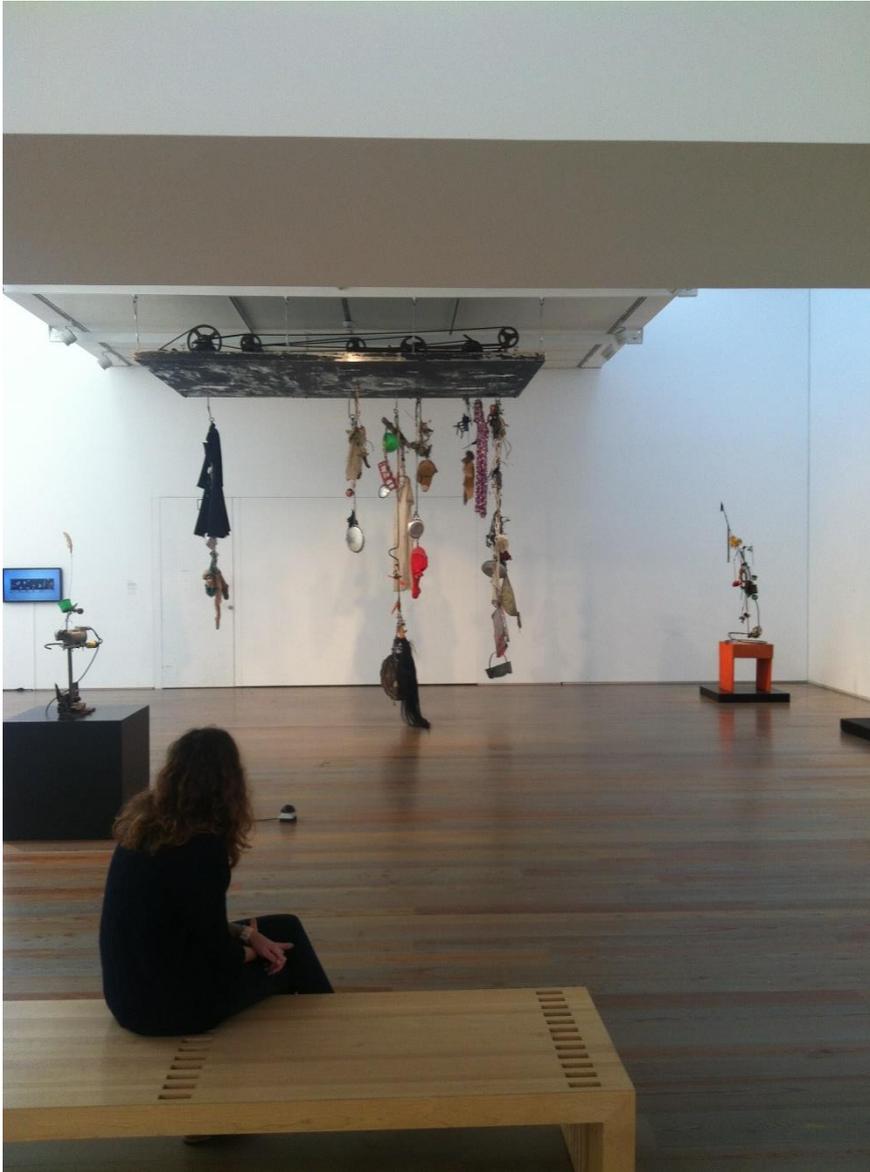
1 8 0 3

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Al despuntar el alba...una nueva humanidad

Facultad de Educación



A manera de cierre: la apertura de los rostros magisteriales en una Pedagogía Planetaria: una nueva humanidad en un nuevo camino.

Todo esto que nos hemos planteado nos lleva a decir con la pedagogía planetariedad y con las aperturas que esta nos brinda, es que buscamos una nueva humanidad, y que la estamos buscando a través de los maestros y sus rostros, pues en sus hombros reposa el cielo. Es, entonces un proyecto que reconfigura la vida, la formación de maestros, la humanidad, para conducirnos a una nueva humanidad. Y es aquí que aparecen los rostros magisteriales¹¹, los maestros múltiples, infinitos, todos los maestros son el maestro. Esta configuración del maestro, se propone ahora en un espacio que es en un principio el lugar donde se expresa su labor, su quehacer, correspondiente a la enseñanza, aunque no se limita a ese espacio, sino que tiene la característica de viaje, como “una apertura a la posibilidad de descubrir un nuevo campo del espíritu y del pensamiento” (Martínez, 2001, 55), que es el aula. Es pues el espacio del aula que el maestro habita como paisaje, esa denotación de la profesora Elizabeth Castillo que expresa que nuestra lucha, como maestros, está en el aula. Así, este espacio permite la activación de la tensión entre teoría y práctica, el adentro y el afuera, y precisamente como es el maestro, quien es el propietario de ese saber pedagógico¹² se constituye en un Dispositivo Formativo Comprensivo (DFC), el cual:

¹¹ [...] el rostro de Clotilde no coincide con las imágenes que graban en los rostros magisteriales el Estado en sus planes de estudio, las instituciones formativas en sus simulacros de la práctica pedagógica y los manuales de enseñanza en sus minuciosas prescripciones acerca de los gestos y los vestidos que los maestros deberían lucir en sus cátedras y en su vida privada. No se debe confundir el rostro magisterial con la cara, cutis, la tez o una imagen publicitaria del rostro; el rostro magisterial es paisaje, enunciados, prácticas, luchas estratégicas, imágenes, territorios, luz y oscuridad. Es pura visibilidad en el sentido de ser una expresión de cuerpos e imágenes que no emergen en medio del salón de clases o de filas que se hacían en el patio. En una palabra, los rostros magisteriales son dispositivos, no son el rostro de cualquier maestro, son rostros tutelares productos de la composición y descomposición de cuerpos y miradas en un determinado periodo histórico. (Echeverri, 2004, pág. 257)

¹² 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



Constituye y es constituido por la conjunción del interior y el exterior, para nombrarla como relación existen muchos sustantivos, pero como conjunción solo puede ser nombrado como DFC, puesto que éste es capaz de reunir la institucionalidad con el paisaje y la cotidianidad, sin aniquilarlos o menospreciarlos. (Echeverri, 2004, pág. 269)

Allí en el aula, como viaje, se expresan una serie de preguntas que se constituyen como la razón de ser de la pedagogía (Vasco, 1990, pág. 125 - 134):

- 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

Pero estas preguntas tienen que girar en torno a nuestro hogar planetario en donde el **qué** establezca “Una nueva moralidad mundial y una nueva ética mundial nos envolverá, pues, a todos completamente, y los profesores serán capaces de preparar ciudadanos responsables, incluyendo una nueva enseñanza muy necesitada: que sean controladores y cuidadores del bien común.” (Ramos, 2001, pág. 203)

Tienen que girar además, la pregunta **a quiénes** sobre la idea de a Nuestra familia humana, en dónde nos respondamos que “Debemos girar la ética de la comprensión entre las

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, pág. 141)



personas con la ética de la era planetaria que no cesa de mundializar la comprensión. La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, de la solidaridad intelectual y la moral de la humanidad” (Morin, 2001, pág. 107), en donde el quien sea el género humano.

El para qué solo tiene una respuesta posible “La humanidad como destino planetario”:

La humanidad dejó de plenamente reconocida con su inclusión indisociable en la biósfera; la Humanidad dejó de ser una noción sin raíces; ella se enraizó en una “Patria”, la Tierra, y la Tierra es una Patria en peligro. La Humanidad dejó de ser una noción abstracta: es una realidad vital ya que desde ahora está amenazada de muerte por primera vez. La Humanidad ha dejado de ser una noción solamente ideal, se ha vuelto una comunidad de destino y sólo la conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida; la Humanidad, de ahora en adelante, es una noción ética : ella es lo que debe ser realizado por todos y en cada uno. (Ibíd., pág. 120)

Pero esto solamente se puede hacer en el sentido anterior que hemos propuesto de Gaia, en el sentido de que ya no somos nosotros solos, la humanidad sola, es una humanidad planetaria, una nueva humanidad que camina junto, con, en y por su Madre Tierra, que transita del tecnozoico al ecozoico.

“De una civilización tecnológica que tantos conocimientos y comodidades nos trajo, pero que simultáneamente produjo tantas destrucciones y amenazas, estamos pasando a una civilización ecológica en la cual la ciencia y la técnica son incorporadas dentro de un modelo de desarrollo que se hace con la naturaleza y nunca contra ella. La relación inclusiva, la religazón, el abrazo, la reciprocidad, la complementariedad y la sinergia forman los ejes articuladores de la nueva civilización” (ibid., p. 113). Estaríamos hoy en el periodo de pasaje civilizacional desde lo local hacia lo global, desde la política nacional hacia la política planetaria, desde el bien común humano hacia el bien común planetario, desde la democracia hacia la biocracia, desde las



sociedades nacionales hacia una única sociedad mundial que constituye la civilización planetaria. (Gadotti, 2002, pág. 133)

Por ello el para qué es este, transitar en la Humanidad con la Tierra desde la era tecnozoica a la era ecozoica. Y sí, y solamente sí, puede hacerlo, para responder el cómo, a través del cuidado, para lo cual retomamos los principios del maestro desobediente civil:

- Contraponerse a la indiferencia
- Aferrarse a que el bien aún existe y hay que luchar por él
- El decir veraz y gritar las injusticias
- Perseguir la utopía y seguir soñando
- Sostener en los hombros el cielo
- Caminar para hacer camino

Hemos trazado en este trabajo un camino que nos permita pensarnos como maestros; una posibilidad de pensarse una nueva humanidad a través de un humano, un humano maestro que adquiere los rostros de esa infinidad de maestros. Para ello las herramientas conceptuales, de navegación, el colchón armónico, la metodología que abre caminos, nos permitieron pensarnos, ver los rostros magisteriales, identificar los hitos, y sobre todo nos permitieron ver cómo se despliegan e incorporan ciertas competencias interculturales; proponemos dos familias de competencias en las cuales retomamos competencias que se planteó Estrada (2015) y hemos propuesto nuevas competencias que nos ayuden a transitar hacia una nueva humanidad.

Facultad de Educación



Bibliografía

- Arango, G. (2014). Revolución. En L. (. Macías, *La razón es una rata muerta. Lecturas de ida y vuelta* (pág. 112). Medellín: Especial Impresiones S.A.S.
- Arango, G. (2016). *Obra negra*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT - Corporación Otraparte .
- Arendt, H. (1995). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2003). *Eichman en Jerusalén. Un estudio sobre la vanalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Arendt, H. (2016). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (págs. 269-302). Barcelona: Ariel.
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación (Cuarta edición)*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Bedoya, F. (2006). *1815 Bolívar le escribe a Suramérica*. Medellín: Gimnasion internacional de Medellín.
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, núm. 38, 169-178.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- Borges, J. (1980). El jardín de los senderos que se bifurcan. En J. Borges, *Nueva antología personal* (págs. 124-138). Barcelona: Bruguera, S.A.
- Borges, J. (2012). El Aleph. En D. (. Aguirre, *Jorge Luis Borges. Selección : cuentos, ensayos y poemas* (págs. 162 - 185). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). Las finalidades de la sociología reflexiva. En P. Bourdieu, & L. Wacquant, *REspuestas por una antropología reflexiva* (págs. 39 - 157). México D.F.: Grijalbo, S.A. de C.V.
- Cadavid, A. (1983). *Cursillo de mitología*. ePub Base v2.0.
- Candau, V., & Sacavino, S. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Cortázar, J. (1995). Recortes de prensa. En C. Julio, *Queremos tanto a Glenda* (págs. 67 - 86). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Cortázar, J. (2006). *Rayuela*. Bogotá: Punto de lectura.
- Cortázar, J. (2008). *Cuentos completos 3*. Bogotá: Punto de lectura.

- De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- de Spinoza, B. (1983). *Tratado de la reforma del entendimiento y del camino por el que mejor se va al conocimiento verdadero de las cosas*. Cali: Universidad del Valle.
- DeEmmony, A. (. (Dirección). (2008). *God on Trial*. [Película].
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. A. Echeverri Sánchez, *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (págs. 149 - 200). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Echeverri, J. (1997). *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes*. Medellín: Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas.
- Echeverri, J. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. (Tesis doctoral)*. Cali: Universidad del Valle.
- Echeverri, J. (2014). Los rostros magisteriales. *Educación y pedagogía*, 62 - 89.
- Echeverri, J. (25 de Julio de 2014). *Volver a ser maestro*. Obtenido de Agenda cultural del Alma Mater:
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/almamater/article/view/19776/16781>
- Echeverri, J. A. (2004). Cartas a Clotilde. *Revista colombiana de Educación*, No. 47, 254-289.
- Echeverri, J. A. (s.f.). ACIFORMA. Contribuciones a un campo conceptual de la pedagogía. *Inédito*, 59.
- Echeverri, J., & Zuluaga, O. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En O. Zuluaga, & E. al., *Pedagogía y Epistemología* (págs. 73-109). Bogotá: Ediciones Magisterio.
- Escobar, A. (2014). *Sentipernsar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (17 de Enero de 2016). Desde abajo, por la izquierda y con la tierra. *El país*.
- Estrada, C. (2015). *Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras (Tesis de pregrado)*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Estrada, C. (2016). Competencias interculturales en la formación docente para una enseñanza indisciplinada de las ciencias sociales. *Conferencia Competencias y didáctica de las ciencias sociales*. Medellín.



- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1983 - 1984) 1a. edición*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros. Curso en el College de France (1983-1984)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Francisco, P. (2015). *Laudato sí. Sobre el cuidado de la casa común*. Ciudad del Vaticano: Paulinas.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. México D.F.: Siglo veintiuno .
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo veintiuno editores.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México D.F: Siglo veintiuno editores.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, A. (2015). El amor como problema sociológico. *Acta sicológica*, 66, 35 - 60.
- González, F. (2002). *Mi Simón Bolívar*. Medellín: Corporación Otraparte.
- González, F. (2010). *Viaje a pie*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT - Corporación Otraparte.
- González, F. (2012). *El maestro de escuela*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Gramsci, A. (2011). *Odio a los indiferentes*. Ariel.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En N. Denzin, & Y. (. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (págs. 105-117). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Holman, S. (2015). Autoetnografía. Transformación de lo personal en lo político. En N. Denzin, Y. (. Lincoln, & R. (. Molina, *Manual de investigación cualitativa IV* (págs. 262-314). Barcelona : Gedisa.
- Ibíd. (s.f.).
- Ino, H. (., & Tsuge, Y. (. (Dirección). (2015 Japón: Hidetaka). *Portrait of Naturae - Myriads of Gods on Platinum Palladium Prints (documental)* [Película].
- Keller, T. (2011). *Dioses Falsos*. Miami: Editorial Vida.
- La Biblia*. (1960). Reina Valera.
- Lodi, M. (2000). *El país errado*. México: Fontamara.
- Lodi, M. (2000). *El país errado*. México D.F.: Fontamara.
- Lovelock, J. (1985). *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra*. Barcelona: Ediciones Orbis.

- Mackay, J. (1988). *El sentido de la vida y otros ensayos*. Lima: Presencia.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Marquier, A. (2015). *El maestro del corazón*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Martínez, A., Mejía, M., & Unda, P. (2002). El itinerario del maestro, de portador a productor de saber pedagógico. En H. Suárez, *20 años de movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (págs. 61-94). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, G. (10 de agosto de 2015). Carta abierta de un maestro al gobernador Sergio Fajardo. *Las 2 orillas*, págs. <http://www.las2orillas.co/carta-abierta-de-maestro-sergio-fajardo/>.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales: Colombia - Suiza. (2016). *Informe técnico de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Colofón: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? . *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1 "Formación centrada en competencias (II)"*., 1-8.
- Perronoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. París. : Editorial GRAÓ, crítica y fundamentos.
- Peter, J., Osborne, P., & Walsh, F. (. (Dirección). (2002). *El señor de los anillos: Las dos torres* [Película].
- Ramos, R. Y. (2001). *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI (Volumen II)*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Ramos, R. Y. (2001). *Educación integrda. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Rodríguez, H. (2011). Voces, palabras, imágenes: la escuela que pasa por las letras. *Revista educación y pedagogía, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre*, 5-9.
- Rodríguez, H., & Yarza, A. (2016). Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. *Revista internacional Magisterio No. 78 Febrero*, 60 - 64.
- Sandoval, C. (2002). *Manual de investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO editores e impresores Ltda.
- Seitz, K. (2001). Aprendizaje Global - desafíos con que se enfrenta la educación escolar y extraescolar . *Adult Education and Development Journal**, (57)., 1-12.
- Thoreau, H. (2004). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Editorial tecnos - Grupo Anaya, S.A.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Thoreau, H. (2010). *Walden o la vida en los bosques*. Barcelona: Juventud.
- Thoreau, H. (2012). *Cartas a un buscador de sí mismo*. Madrid: Errata naturae.
- Tilley-Lubbs, G. (2015). La autoetnografía crítica y el self vulnerable. *Astrolabio No. 14*, 274-289.
- Vasco, C. (1997). La configuración teórica de la pedagogía de las disciplinas. *Educación y ciudad No. 2 Mayo*, 97 - 106.
- Vasco, E. (1990). El saber pedagógico; razón de ser de la pedagogía. En M. Díaz, & j. (. Muñoz, *Pedagogía, discurso y poder* (págs. 123-146). Bogotá: CORPRODIC.
- Weber, H. (2009). El tiempo perdido: la fotografía como método etnográfico. *A(ulas)*, 229-242.
- Whitman, W. (1975). *Hojas de hierba*. Barcelona: Organización Editorial Novaro, S.A.
- Yarza, A. (2011). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940*. Medellín: Universidad de Antioquia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación