



La vida biográfica de la escuela

LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRI

Nueva
Mirada
EDICIONES



La vida biográfica de la escuela

LUIS GUILLERMO JARAMILLO ECHEVERRI

Nueva
Mirada
EDICIONES

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Alipio Casali. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.

Dra. Emilia Serra. Universidad de Valencia, España.

Dr. Carlos Calvo. Universidad Católica del Norte, Chile.

Dra. Silvia López de Maturana, Universidad Católica del Norte, Chile.

Dra. Fátima Vidal. Universidad de Brasilia, Brasil.

Dra. Leticia Rubio. Escuela Normal Superior de Michoacán, México

Dra. Pabla Rivera. Universidad Católica del Norte, Chile.

Dr. William Moreno. Universidad de Antioquia, Colombia.

Dr. Jaume Martínez. Universidad de Valencia, España.

LA VIDA BIOGRÁFICA DE LA ESCUELA

© Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

ISBN 978-956-9812-70-5

Primera edición: Octubre 2025

Diseño, diagramación y portada:

Alejandro Abufom Heresi

Contacto: abufom@gmail.com

Nueva Mirada Ediciones

www.nuevamiradaediciones.cl

Imagen de portada: Freepik.es

Impreso en Colombia

Cualquier parte de este libro puede ser reproducido siempre que se mencione la fuente.

ÍNDICE

Presentación de Carlos Calvo Muñoz	7
------------------------------------	---

Primera parte

La escuela como hontanar de sentidos

El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela	13
Educación para la vida o para el conocimiento	29
Escuela y donación: de la mano del Dicho... al oído del Decir	39
Ética, educación y alteridad: la exposición del Otro en la escuela	53
Enseñar es pensar: El oficio invertido del maestro	71

Segunda parte

Vida de maestros

Maestro y vocación: in-augurando otros caminos posibles	81
Buenos días doctor, perdón... ¡profesor!	85
¡Obras maestras!	89
Maestra de escuela... contagios de enseñanza	93
Día de maestra	97
Vida inolvidable de escuela	101
Educación y felicidad: una doble salida de sí	103
Explicaciones con plastilina	103
El calor pedagógico que se transfiere en la materia	109
Ocres territoriales de papel	109
Estudiar: una escucha atenta hacia el mundo	117
La enseñanza y los tendidos de la atención	121
Conexión digital, relación vital	125
A los peces también les da frío	129
La voluntad infatigable de volver a empezar	135

Presentación

SOBRE EL SENCILLO ESPLENDOR DE SER MAESTRO/A

Si ha tomado este libro y se dispone a hojearlo es porque tal vez tenga un interés sobre la educación y la escuela. Si es así, es altamente probable que su lectura le asombre por aquello que le muestre respecto a qué es lo que hemos vivido en la escuela, qué es lo que recordamos de aquellos tiempos, cómo nos relacionábamos con nuestros/as maestros/as y compañeros/as de curso en la sala y en los recreos, cómo nos desplazábamos para ir a la escuela y regresar a casa, qué provocaba nuestra curiosidad, qué aprendimos y qué es lo que nunca logramos comprender, aunque hiciésemos tareas sobre el tema.

Nos impresionará cómo algunas vivencias han dejado huellas indelebles en nuestras vidas y cuyas reminiscencias abonan interrogantes y bucles que retroalimentarán nostalgias, alegrías, tristezas y jugarretas que gracias a su complementariedad sinérgica nos regalarán pistas para entender un poco más por qué somos quienes somos. También nos muestran con claridad intuitiva qué es educar y qué es lo que hacen quienes educan, que es justamente aquello que es tan difícil de decir porque complicamos su inherente complejidad al intentar explicar lo que simplemente fluye en nosotros/as cuando estamos siendo uno con nosotros/as y la naturaleza.

La lectura del libro le conducirá por senderos conocidos, no porque haya deambulado por aquellos que nos describe Luis Guillermo, pues cada senda es única y solo la hemos caminado una vez, ya que nunca ha vuelto a ser la misma, sino porque el texto le recordará contextos distintos y vivencias antiguas, junto a emociones, remembranzas y sonrisas íntimas de gratitud. Las reminiscencias le mostrarán que valió la pena haber vivido varios años en aquella, *su*, escuela. No le importará mucho cuánto haya aprendido formalmente en ella, aunque valorará poder leer, ojalá

comprensivamente, escribir con cierta fluidez, usar con pertinencia algunos conocimientos y haber desarrollado destrezas que le han facilitado *ganarse* la vida.

Para quienes nos hemos dedicado profesionalmente a enseñar, el libro nos subyuga al perfilarnos el misterio insondable al que se abre nuestro rol de educadores/as y la responsabilidad política que conlleva y que no termina con la finalización del año escolar o universitario, sino que continúa de por vida. Igualmente nos muestra con inocente candor lo simple que es enseñar, esto es, educar. Luis Guillermo nos relata la reacción de un padre cuando le dice a su hijita, que aprobó todas sus asignaturas y que se siente orgullosa por lo logrado durante el año escolar, que vuelva a la escuela a enseñar a sus compañeros/as que no han aprendido y con quienes ella compartió y que, por lo tanto, postergue el inicio de sus vacaciones escolares, pero no las educativas. Esa es toda la enseñanza: breve, directa y amorosa, a pesar de la tarea impuesta. El resto lo pone la niña que siente cómo crece en ella el entusiasmo y la responsabilidad de ayudar a sus compañeros/as y colaborar con su profesora. La imagino colmada de plenitud al sentirse maestra a su corta edad.

Los textos me han provocado recuerdos de mi vida como educador. Por ejemplo, a veces en la calle me sorprende cuando siento que me saluden “Hola profe” y veo a una persona sonriente que agrega al ver mi perplejidad al no reconocer quién me saluda: “no se acuerda de mí”. Le miro y me doy cuenta de que no evoco su imagen corporal, aunque su mirada algo me dice y muchas veces me lleva a un/a joven que fue mi alumno/a hace años y con quien dialogué muchas veces, pero no logro recuperar su nombre ni cuándo fue mi alumno, acaso ¿lo sigo siendo? Me consuela diciéndome que “no importa, pero yo sí lo recuerdo a usted”, agregando algún comentario relacionado con lo que aprendió conmigo. Hace mucho tiempo esas acotaciones me confundían porque no se referían a los “contenidos” que le había enseñado, sino a algo que inicialmente me parecía marginal en relación a lo central del programa de la asignatura, pero que hoy valoro pro-

fundamente porque apuntaba a algún valor o a alguna idea que le ha orientado en su existir y que se ha convertido en un atractor de sus aprendizajes futuros.

A propósito de estas evocaciones, hace un tiempo especulé sobre qué es lo que habría pasado con el niño o joven Paulo Freire si yo hubiese sido su maestro de escuela, especialmente si yo hubiera sido capaz de ayudarlo a expandir y desplegar su potencial de ser humano brasileño nordestino, esto es, si hubiera estado a su altura (Calvo Muñoz, 2020) ¿Cuántos Paulo Freire habremos tenido o tendremos como alumnos?

A medida que avanzaba en la lectura me emocioné en muchas ocasiones al sentir afinidad con la cotidianeidad de algún personaje que me mostraba sin alarde alguno el sencillo esplendor de ser maestro/a. Le agradezco a Luis Guillermo haberme regalado esos momentos de llana satisfacción sinérgica por haberme dedicado a la docencia, aunque por décadas he criticado la concepción que subyace y sostiene a la cultura escolar, así como a sus procesos y exigencias que afectan negativamente a sus estudiantes, profesores/as, familias y comunidades. He propuesto y argumentado que es imperativo des-escolarizar a la escuela permitiéndole que recupere lo que debe haber sido su vocación primigenia, la de educar. Educar es crear relacionando; escolarizar es repetir reiterando.

Luis Guillermo no sostiene esta tesis en su libro, pero no pienso que discrepemos, sino que él se centra en otros aspectos de la vida escolar, como el del existir de sus maestras y maestros y sobre qué es ser maestro/a. Lo hace de manera que inquieta y que muestra que es totalmente probable encontrar excelentes maestros/as en nuestras escuelas, aunque considero que no son muchos/as, sino más bien una minoría. Sin embargo, esto es suficiente para mantener viva la esperanza de que educar en nuestras escuelas no solo es posible, sino altamente probable si no nos olvidamos de qué es lo auténticamente cardinal en las enseñanzas y los aprendizajes y en nuestra relación con esos/as chicos/as que merecen les ayudemos a desarrollar toda su rica potencialidad.

¡Qué duda cabe que ser profesor/a es participar de una profesión demandante, no solo en el aspecto laboral, sino por la inmersión en el proceso por parte de quien enseña para poder sintonizar con la pasión de cada uno/a de sus pupilos! Tampoco titubeamos al afirmar que si hacemos bien nuestra tarea se vuelve profundamente gratificante y nos ennoblece. Es probable que la otra profesión que puede otorgar aquella reconfortante sensación es la de quien ayuda a una persona y a una comunidad a estar sana y sobrellevar la enfermedad.

Me ha agradado la habilidad y destreza escritural de Luis Guillermo para describir lo cotidiano y extraer riqueza educativa de lo rutinario, aquello que por habitual pasamos por alto, pero que lentamente va modelando nuestro devenir.

Les invito a dejarse fluir en la lectura, despertar añoranzas que han sido germinales en su existir como ciudadano/a. ¡A disfrutar!

Carlos Calvo Muñoz PhD
Doctor en Educación

REFERENCIA

Calvo Muñoz, C. (2020). ¡Freire como mi alumno!, conjetura desafiante. *Voces De La educación*, 141–160. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/31>

PRIMERA PARTE

La escuela como hontanar de sentidos

El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela¹

*¿Cuanto se va no pasa, lo vivido
da vueltas en su propia incertidumbre?*

G. Quessep

Los años maravillosos de la escuela son maravillosos porque en ellos brillan verdades que vamos descubriendo a través de nuestras acciones y que, por lo general, marcan para siempre nuestras vidas. Verdades que emergen de acontecimientos gratos e ingratos, como aquellos donde descubrimos que un día dejaremos de existir, o que el mundo donde desenvolvemos nuestras vidas no es solo nuestro; en él cohabitan otros que, por lo general, desean lo mismo que deseamos. Con estos otros compartimos saberes y sueños en un salón de clase en un patio escolar. Esto nos lleva a considerar que la escuela es mucho más que un centro de enseñanza o institución donde se aceptan preceptos morales.

El presente artículo tiene como propósito, siendo uno de los tantos que nos proponemos los maestros e investigadores en educación, preguntarnos por las motivaciones -si se quiere por las sensibilidades- que nos impulsan a comprender la vida biográfica de la escuela, sus sentidos y palpitaciones; dicho de otro modo, la vida experiencial escolar donde estamos inmersos. Para tal fin, he dividido este texto en tres apartados: uno, reconocer la escuela como hontanar de sentidos, en tanto el sentido “no es algo que pueda extraerse de los baúles y las capas de escombros de la vida cotidiana. El sentido ya está implicado en el misterio de la reflexión pre-reflexiva del ver, escuchar, tocar, ser tocado y

1. Presentado en el II Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas: Educación y Diversidades, agosto 26, 27 y 28 de 2016. Universidad Católica de Manizales – Caldas. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 128-137. En este texto se presenta ampliando la discusión acerca del misterio y la biografía escolar.

estar en contacto con el mundo” (van Manen, 2014, p. 18); en el segundo apartado, reflexionar acerca de cómo los escolares, en medio de las asignaturas, o fuera de estas, se hacen preguntas vitales en sus vidas; preguntas que brotan de acontecimientos relacionados con el hogar o la institución; esto hace que un proceso de investigación en la escuela cobre sentido; a su vez, motiva al investigador a interesarse por un asunto y no por otro; ¿por qué? Porque son acontecimientos -muchos de ellos inevitables- que pasan a ser verdades enraizadas en el alma de los mismos niños, verdades que muy seguramente llevarán por el resto de sus vidas y que, en la mayoría de los casos, estarían dispuestos a sufrir y vivir por ellas.

El tercer y último apartado de este artículo, trata del compromiso del maestro/investigador escolar en estas verdades existenciales; maestro/investigador con sensibilidad para amar y pensar la vida; amarla precisamente porque la piensa y, por tanto, pasa a ser el anhelo y deseo de indagar por estas verdades que superan la racionalidad instrumental y un método predefinido. En suma, lo que deseo exponer es que de la experiencia vivida de la escuela emerge una vida biográfica: hontanar de sentidos que acrisolan el acontecer de niños y maestros gracias a sus relaciones sentidas-en-cuanto-vividas y no ignoradas-en-cuanto-alejadas.

LA ESCUELA COMO HONTANAR DE SENTIDOS

Según Cohen, “todo oficio divino del ser humano no es más que idolatría sino mana del hontanar de la *Gesinnung*: considerado como manantial de manantiales o fuente de fuentes (2004, p. 1); es decir, sitio en el que nacen fuentes o manantiales. La educación, y con ella la escuela, es hontanar de sentidos a través de una memoria donde se aloja la experiencia. Según el fenomenólogo español Miguel García-Baró, “la Educación no se propone como objetivo supremo la integración de los niños a la sociedad, sino poner los fundamentos para que ellos, cada uno en primera persona del singular, pero teniendo a la primera persona del plural,

se sitúen en la mejor posición para realizar con plenitud la naturaleza, el destino del ser humano” (2012a, p. 187). El autor hace énfasis en la formación singular del niño y no en la directriz impartida por el adulto. Es desde los mismos niños, como personas de derechos, de donde brotan *verdades* de su acontecer escolar. Para Hans-Georg Gadamer, *La Educación es educar-se*: “nos educamos a nosotros mismos, uno se educa y el llamado educador participa solo, por ejemplo, como maestro o como madre, con una modesta contribución” (2011, p. 94). Desde esta consideración es posible esgrimir que no necesariamente educamos a nadie; lo que hacemos es abrir espacios de reflexión, a partir de un saber compartido, para que los escolares vivencien procesos de formación que les inviten a tomar decisiones por sí mismos

Esto nos coloca como maestros en situación y con intencionalidad frente a preguntas relacionales de la vida escolar y no solo a impartir conocimientos de un mundo que, por lo general, nos es extraño. No deja de ser una obviedad esgrimir que a la escuela se va a aprender, que las matemáticas son importantísimas o que Colombia está en Sudamérica; sin embargo, a veces se nos olvida que la escuela es y hace parte de lo que llamamos *realidad*; con otras palabras, *mundo de la vida*². “El niño que entra a la escuela o que vive en casa al amparo y bajo la observación constante de los padres, sufre en silencio las experiencias más graves que hará en toda su vida, y es solo desde ellas y, desde ese silencio, desde donde cobrará interés cualquier proceso de aprendizaje” (García-Baró 2012a, p. 189). Concluye el autor: “el sujeto de la educación es educado, antes y con más autoridad que por nadie, por la realidad misma, donde ocurre la muerte, donde los amigos traicionan, donde se dan los primeros amores de toda índole, donde se descubren el cielo, el mar, los vientos, la música, los campos, las ciudades” (p. 190).

2. Mundo de la vida, en alemán *lebenswelt*, acuñado por Husserl en *Crisis de las Ciencias Europeas* (1936); Husserl recuerda que existen saberes vitales que subyacen a un conocimiento científico y técnico (Husserl, 2008; ver también Jaramillo y Aguirre, 2008).

Lo que pre-existe a la escuela es una educación en y para la vida y no solo para el conocimiento (Calvo, 2007). Por más que la escuela imparta sus ideales de hombre y sociedad (visión funcionalista) y por más que como padres y maestros consideremos que les podemos dar todo lo que ellos necesitan para vivir (visión paternalista), serán ellos mismos, en relación con los demás, donde encontrarán un sentido que les irá perfilando un interés o deseo profundo por comprender los complejos *misterios de la vida*³ y no solo resolver problemas de una disciplina particular. Es en estos *misterios* donde las asignaturas y contenidos destellan sentido, ya que no se enseñan como un fin en sí mismos para ser aprobadas luego en un examen. “Al niño no se le enseña matemáticas solo para que un día, si lo quiere, se haga un ingeniero de éxito; más bien, se le enseña esa disciplina para que su capacidad lógica se desarrolle y para que comprenda las maravillas estructurales de la realidad que no aparecen a simple vista” (García-Baró, 2012a, p. 191). En tal sentido, los programas curriculares no son el centro del proceso educativo sino posibilidades para que el sujeto de la educación encuentre los prismas coloridos de la vida y no solo el color de la intelectualidad (Jaramillo, 2012).

La escuela es hontanar de sentidos donde los niños, en medio de sus clases y otros tiempos-espacios escolares -como el recreo-, experimentan acontecimientos poco perceptibles a la mirada del adulto. Por ejemplo, en los recreos sopesan relaciones diferenciales al momento de escoger con quienes o no juegan; crean normas, asumen compromisos, encuentran al mejor amigo; además, interpretan las reglas impartidas por la institución. De este modo, los niños experimentan procesos de centramiento

3. A diferencia de un problema, que bien puede ser de investigación o de la vida cotidiana, García-Baró (2012a) considera que un misterio es algo que nos acompaña siempre; inicialmente se presenta como una dificultad, pero termina siendo irresoluble, pues siempre nos estará cuestionando; a este estaremos dando vueltas y vueltas; por tanto, más que esperar de él una solución, terminamos ahondando o profundizando su comprensión vital. Como la bondad o el Deseo que magistralmente explicita Emmanuel Lévinas en *Totalidad e Infinito* (2012).

(capacidad de decisión) frente a relaciones de alteridad (descen-
tramiento) en medio de la norma institucional (Jaramillo y Dávi-
la, 2012). Preguntarnos por la manera como vivencian el recreo
es preguntarnos por la manera como vivencian la escuela, cómo
encarnan relaciones de encuentro; incluso, cómo experimentan
momentos de silencio y ensimismamiento.

Otra fuente de sentido es aquella donde los escolares se
encuentran con esa palabra tan atractiva y compleja llamada amor. En una investigación acerca de los “Sentidos de amor
en niños escolarizados”, comprendimos que las manifestaciones
de afecto y amistad las viven en lugares poco controlados por la
institución: pasillos, zonas verdes, cafeterías, laboratorios y sitios
de recreación; espacios para compartir de manera cómplice, para
enviar mensajes de chats. No son los tiempos de aula, son los *en-
tre-tiempos*; fracciones de afecto que se regalan *entre* cambios de
clase, tiempos donde se comparten sonrisa, guiños, notas, un...
“te espero a la salida”⁴. Estas y otras vivencias otean diariamente
las vidas de nuestros niños.

La vida late y salta en medio de la escuela; en el secreto del
gesto y la intimidad de la mirada. Acciones que los niños se aven-
turán a realizar y que a veces se escriben en las últimas páginas de
sus cuadernos, en los raspones de sus rodillas, y en los conflictos
de sus encuentros. Vivencias cargadas de significado que pasan a
ser verdades imborrables en sus vidas. Ahora bien, ¿cómo estas
vivencias, estos acontecimientos, configuran un modo de ser y
estar en los escolares? Esto es posible gracias a la acción.

LA ACCIÓN Y EL BRILLO DE LAS VERDADES

En la ciencia la verdad es una creencia que necesita ser justifi-
cada. Para los positivistas lógicos solo era verdad aquello que

4. En este estudio se comprendió que los niños buscan diferentes espacios para expresarse; por lo general son los baños; espacio “secreto” donde expresan que sienten libertad para sus actividades de juego, afecto y discusión; esto, para sentirse a salvo del regaño de los adultos (Otero, Palechor y Villota, 2016).

podía verificarse a partir de los hechos, a esto denominaron *verdad por correspondencia*. Según Hempel, “la verdad consiste en una cierta concordancia o correspondencia entre un enunciado y lo que se llama “realidad” o “hechos” (1997, p. 482). Para los positivistas lógicos no pueden existir grietas entre enunciados y realidad, cualquier fisura por donde asomen expresiones de subjetividad o distorsiones del lenguaje matemático serán solo explicaciones metafísicas que entorpecen la exactitud lógica entre un enunciado y su realidad. Este tipo de verdades serían cuestionadas por otros filósofos de la ciencia como K. Popper, quien consideraba la verdad como producto de la falsación de las teorías y la corroboración de hipótesis; para él existen mejores teorías que otras gracias a la comprobación sistemática que se tiene de la realidad mediante la formulación de hipótesis por la aplicación del método científico. Estas visiones positivistas no solo guiaron la relación del ser humano con la naturaleza sino la relación entre ellos mismos.

No obstante, no podemos ser comprendidos como seres de causalidades o miembros que pertenecen a una especie biológica; esto, en tanto experimentamos relaciones de sentido mucho más complejas que las que podemos tener con un objeto del mundo o las relaciones que poseen los animales entre sí. Nuestras relaciones son existenciales, desbordan las realidades matematizables de la ciencia, lo cual es a su vez un desafío para la ciencia misma. Como humanos poseemos la facultad de reflexionar sobre nuestras acciones; gozar de un saber pre-reflexivo que cuestiona nuestro accionar en el mundo; poner entre paréntesis el mundo para aproximarnos a él de otro modo. No actuamos de manera automática frente a la vida, ni siquiera frente a las normativas institucionales. Nuestras acciones están tan impregnadas de sentido que, por lo general, distorsionan las estadísticas causales de la ciencia natural. Nuestras acciones son una manifestación existencial que nombra nuestra subjetividad⁵. ¿Qué es entonces una acción?

5. La subjetividad, en palabras de Emmanuel Lévinas (2012), es aquella que ha-

Para el mismo García-Baró la acción es cada momento de nuestra existencia, cada momento de nuestra vida biográfica. Ella es más que destreza o un saber-hacer, es más que mecanización. En la acción se logra o se malogra la vida; por tanto, tiene que ver con un discurso, una creencia, una *toma de decisión*; y en consecuencia, “es algo de lo que alguien se puede arrepentir (...)”. Los momentos de nuestra vida, cuando los vemos despacio, comprendemos de pronto que en lo que consisten, casi por completo (...) es en discursos [encarnados] en verdades” (García-Baró, 2012b). La acción desborda todo instinto biológico. Nuestra vida está escrita (biografía) en las contingencias de aquello que nos desborda y conocemos.

Según Max van Manen el conocimiento es acción: “descubrimos que sabemos en el modo como actuamos, en lo que podemos hacer. Este conocimiento activo se vivencia como una confianza en el actuar, como estilo personal, como tacto práctico y también como hábitos, rutinas, recuerdos kinestésicos, etc. (2014, p. 271). Nuestras acciones se sedimentan en el saber de nuestro cuerpo; hacemos cosas respondiendo a los rituales de la situación en la que nos encontremos. Somos sensibles a las contingencias, novedades y expectativas del mundo, que pasan a ser verdades que valoramos, precisamente, por estar implicados en ellas.

Ahora bien, si nos preguntamos por nuestras acciones en la escuela, y si recordamos los acontecimientos cotidianos en su interior, nos daremos cuenta de que incorporamos multiplicidad de verdades. Algunas emergieron de la lectura de los textos escolares, otras nos llegaron a través de los medios de comunicación, otras nos las compartieron los amigos o un profesor; es decir, verdades que emergieron en todo momento; lecciones memorizadas para un examen que tal vez olvidaríamos al día siguiente. Pero también vivimos verdades que apropiamos y dejaron huella en nuestras vidas. Verdades vitales: acción-significada en tanto

bla, que pone en cuestión los cuadros de un contenido pensado. Gracias a la subjetividad los seres pueden hablar por cuenta propia más allá de la historia universal o de una representación temática acuñada por la sociedad.

horizontes de sentido. ¿Cómo llamar entonces a estas verdades que, por lo general, volvemos asiduamente a ellas? Los griegos las llamaron *doxa*. Comúnmente reconocidas como parte de un saber de libre opinión, superficial y especulativo que se distancia de un conocimiento apodíctico e incuestionable; como “opinión común o apariencia que se contrapone a la verdad” (Echeverri y Echeverri, 1997, p. 146).

Sin embargo, para García-Baró *doxa* posee una traducción mucho más significativa y elevada que la anterior: “Según el griego platónico *doxa* quiere decir gloria, brillo, prestigio; el prestigio de la fama, la buena opinión que se tenga de alguien. Yo creo lo que creo porque al oírlo, al leerlo, al ocurrírseme, brilló para mí con algún prestigio, entonces lo hice mío” (2012b, p. 6). Siendo así, nuestras acciones son verdades que hemos decidido aceptar, verdades sobre las que está montada nuestra existencia y no necesariamente pasan por una evidencia científica; verdades que al oírlas brillaron con tal prestigio, con tal *doxa*, que marcaron para siempre nuestras vidas. En la escuela encarnamos verdades que nos marcaron para siempre: la muerte de un compañero, saber que a otros no se les debe maltratar, ser solidario con el que no sabe; acontecimientos que hacen de la escuela un lugar con latido propio y no laboratorio de ensayo que mide competencias. Comprender la escuela en sus biografías es rastrear huellas que se van aclarando en la medida que leemos retrospectivamente nuestras vidas.

No quisiera dejar pasar este momento de brillo, de *doxa*, sin relatar lo que fue para mí la escuela a tan solo ocho años de edad. Mundo-escolar donde aprendí una de las lecciones inolvidables de mi vida, justo cuando cursaba segundo de básica primaria. De niño recuerdo que nos cuidaba, junto con mi hermano, una señora de avanzada en edad. Ella en su precariedad económica hacía lo mejor para que estuviéramos bien mientras nuestra madre trabajaba. Recuerdo que una mañana lluviosa, antes de salir a la escuela, sin que ella lo notara, sustraje de su billetera un billete de cinco pesos. Sabía que con ese dinero podría

comprar gran cantidad de dulces, especialmente en el recreo. Así fue, colaboré con todas las ventas que llevaron ese día al salón, me harté de confites hasta la saciedad, compré a mis amigos todo lo que ellos me pedían. Por instantes, me sentí dueño del salón. Para terminar, compré la venta del día: era una olla de papas chorreadas que compartí con todos en el salón. Cuando estaba bien saciado me llamaron del salón para decirme que mi hermano menor (que tenía siete años) me necesitaba a la entrada de la escuela. Salí a su encuentro; lo vi con una pequeña vasija de agua de panela y un banano descolorido. Me mira y me dice que eso me lo envía la señora que nos cuida; ella pensó que yo estaba experimentando hambre en medio de la jornada escolar.

Les confieso que a la edad de ocho años mi corazón se derrumbó al ver a mi hermano con esa precaria merienda. No cabía en mí que la señora que antes había robado estaba pensando precisamente en mi hambre. Devolví a mi hermano a casa con la olla de agua panela y me llevé el banano para así no despreciar del todo su gesto de amor; luego pensé que esa sería la última vez que robaría a alguien en mi vida.

Esta *acción*, este acontecimiento ético, no brilló en mí como una verdad demostrada, leída o pasajera; fue una verdad que invocó una justicia: *no robar a nadie nada pase lo que pase*. Esta verdad marcó tan profundamente mi vida, que desde ese momento considero que a pesar del mal que pueda causar existe un bien, un bien perfecto, que excede nuestras malas o buenas intenciones, que en nuestra finitud preexiste una infinitud... una bondad. Este brillo, esta decisión, no la aprendí en clase de religión o ética; la viví en un recreo. Se convirtió en *doxa*, en una verdad con prestigio, con luz propia, con gloria. Comprendí que otros, en medio del hambre, se preocupan por mí así les haya causado mal. También aprendí que es posible resistirse al mal así haya sucumbido al menos una vez ante él.

Creo que ustedes tendrán infinitud de verdades escolares que jamás se han borrado en sus vidas. Así también nuestros niños llegan a la escuela con vivencias que cuentan en las clases, si-

tuaciones que los llevan a tomar decisiones difíciles a corta edad. Por ejemplo, aún se sabe poco acerca de los niños que trabajan y asisten a la escuela o quienes cuidan de sus hermanos mientras sus padres trabajan o cómo tramitan la muerte de sus compañeros o familiares; verdades que se anidan en sus vidas de escolares. La diversidad en la escuela implica comprender *misterios* que desbordan los problemas matemáticos o de la biología.

La diversidad se resiste a todo intento de asimilación que reduce la singularidad de los escolares a esquemas y tiempos de representación que les impiden actuar por cuenta propia, asumiendo un papel pasivo frente a la capacidad de tomar decisiones. Lo diverso está impregnado de *decir* -hablar-; no sucumbe en lo dicho o lo establecido. Por tanto, “el decir debería ser, en primera instancia, un hablar a; posteriormente, un hablar acerca de. En la investigación y la educación el decir debería tener una prioridad sobre lo dicho. El problema es que esto no ocurre con frecuencia” (Kunz, 2014, p. 20). A continuación, presento algunas posibilidades para investigar en la escuela a partir del *decir* y *brillo* de las verdades en la escuela.

DOXA E INVESTIGACIÓN ESCOLAR

Los acontecimientos que emergen en la escuela no son solo “cosa de niños”; son *doxa*, prestigio, verdades que determinan un modo de indagar las biografías en la escuela. Acciones que posibilitan expresar verdades que van guiando sus vidas. Pensamos la vida porque la amamos; siendo así, “la educación es el punto en que decidimos si amamos lo suficiente al mundo como para asumir su responsabilidad y, por medio de la educación, salvarlo de la ruina que, de no mediar la renovación, sería inevitable (...) la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarles a merced de sus propios recursos, para no arrebatarles su oportunidad de emprender algo nuevo” (Arendt, 1993, p. 53). Indagar por sus verdades en la escuela no se evidencia en una en-

cuesta, observación o entrevista semiestructurada. Comprender su brillo implica hundirse en las raíces mismas de sus subjetividades y saber que no se llegará a la verdad por el mismo camino que persiguen las ciencias experimentales. Estas no son el producto de una técnica o instrumento de investigación. No. Son verdades que brillan con luz propia; verdades que al descubrirlas se ve el rostro del Otro en su propia existencia. Alteridad que toca y trastoca, que nos pone en cuestión. Investigar por tanto en educación exige una relación distinta a la que se investiga en el mundo de las ciencias naturales; incluso, de las ciencias sociales, a pesar de ubicar la educación al interior de estas últimas (ver Jaramillo y Aguirre, 2015). Al respecto mencionaré algunas posibilidades que pueden orientarnos en esta gran tarea de comprender la biografía escolar:

- *Un poner en cuestión las técnicas y los instrumentos:* a los investigadores los niños nos ven adultos; esto es ya motivo de sospecha para ellos. Al investigar, por ejemplo, el recreo escolar, nos fue difícil que los niños nos contaran sus sentidos respecto a cómo vivían el recreo, en tanto ellos pensaban que se les iban a regañar o castigar por sus acciones. Para ellos los adultos son los que enseñan, por eso no juegan ni entienden sus modos de relación. La entrevista a profundidad no fue una buena técnica para investigar el recreo escolar. Por tanto, no esperemos que los instrumentos de investigación que suelen usarse en las ciencias sociales sirvan homogéneamente para investigar en la escuela. Para comprender el recreo nos sirvió más el juego, el dibujo y el intercambio de objetos como fichas o canicas (ver Jaramillo y Dávila, 2012).

- *Investigando y sirviendo:* La escuela cumple una función al interior de la sociedad; a ella se va a aprender y a que se evalúe lo aprendido; los ciclos de aprendizaje se segmentan según la edad; etapificación que deja de lado preguntas vitales

de la vida. El investigador es ante todo un maestro⁶; por ello, debe ampliar su margen de comprensión y no quedar atrapado en la lógica metódica de la investigación. A la escuela no puede ir un investigador simpático que observa y registra datos o hechos neutrales; por el contrario, es alguien que está éticamente al servicio de los demás; posibilita que su proyecto de investigación se invista de laboriosidad y experiencia comunicable. Desde esta consideración, “la investigación y la ética van de la mano tanto como la vida y el servicio; mejor aún, la investigación y el servicio van de la mano tanto como la ética y la vida.” (Jaramillo, 2014, p. 186). El maestro será consciente de los procesos éticos y morales que se baten en medio del aula escolar. La pedagogía nace de la fragilidad y de la acción (decisión) de aprender; este aprendizaje lleva a desequilibrios, no solo conceptuales, también éticos y morales; esfuerzo cognitivo/existencial donde la presencia del maestro es imprescindible, dado que la enseñanza tiene que ver con lo que ofrecemos y a su vez cómo nos aperturamos frente al mundo de los otros.

• ***El entramado relacional:*** en la escuela es bien marcada la diferencia maestro-estudiante, directivo-estudiante, padre de familia-estudiante. Tipificaciones que signan funciones específicas de ser y hacer al interior de la institución. Pues bien, ante esta división, el investigador sabrá moverse no al interior de cada uno de estas diferencias sino en el *entre* que los separa; en sus intersticios relacionales; es decir: *entre* un maestro que prescribe normas y unos escolares que las asumen o no acatan; *entre* un maestro que imparte un saber y los escolares que lo relacionan con sus vidas; *entre* los directivos que hacen cumplir el “manual de convi-

6. Esta aclaración es intencional, todo aquel que quiera investigar en la escuela, debe ser de alguna manera maestro, así no se encuentre laborando al interior de la misma. No se observan las relaciones escolares aislado de ellas, describiendo modos de proceder de los profesores ante la solicitud inminente de un llamado que requiere vinculación y compromiso con la acción educativa (para más ampliación en este tema ver: Chalu, 2012 y Jaramillo y Aguirre, 2015).

vencia” y los estudiantes que se mueven al interior de este; en fin, grietas por donde brotan fuentes de subjetividad.

• *Una alteridad que inicia en la pasividad*: las normas prescriptivas de la escuela, lo que el estudiante debe recibir como conocimiento, cómo recibirlo y cuándo recibirlo, cambian sustancialmente cuando se preguntan por sus vivencias, dado que los modos de relación son más de escucha y paciencia que de preguntas y ansiedades. El escritor Julio Cortázar contaba su manera de relacionarse con los niños: “Tengo un buen diálogo con los niños. Tengo una buena relación con su mundo porque no trato de imponerles mi estructura de entrada. Y el niño lo comprende perfectamente... para mí un niño es mucho más respetable que un adulto y tengo una muy buena relación con ellos: no les hablo hasta que no me hablan, no los toco hasta que no me tocan, no juego con ellos hasta que juegan conmigo; en una palabra, tenemos una especie de código que consiste en no joderse uno al otro. Y entonces, se produce la alianza (Bernárdez y Álvarez eds., 2014, p. 194). El esfuerzo del investigador es no ser activo (un aplicador de métodos) en la escuela, su actitud es una actividad en la pasividad, aprender a escuchar sus acciones, sus verdades, los tejidos de sus historias, las confrontaciones en sus conflictos, sus miedos y tragedias. Es entrar y esperar más que indagar y registrar.

Decía que la vida de los escolares está orientada por sus acciones; por verdades a las que se ha otorgado un brillo; por sus creencias así no estén demostradas en axiomas matemáticos. Estas verdades vienen cuando los niños empiezan a ser conscientes de un mundo que les inicialmente ignoto; expulsados de un presente donde empiezan a descubrir los *misterios de la vida*, donde perciben que el tiempo es corto e irreversible. Allí aceptan que “el amigo los traiciona, que la mujer querida los engaña, que la idea libertaria es la máscara del tirano. Lo que se llama “caer en la cuenta” (O. Paz, 1991, p. 31). He ahí los años maravillosos de ser niño en la escuela, poseer “la capacidad de sobrevivir, de convivir con lo misterioso sintiéndolo profundamente. De ahí esos

llantos desconsolados, esas alegrías enormes, esas satisfacciones tan fuertes y tan profundas que nunca más se sentirán y que son propias de niños de seis, siete u ocho años (...) zona en la que está uno haciendo los primeros tanteos respecto de lo verdaderamente misterioso” (García-Baró, citado por Meana, 2014, p. 369). Ser sensibles a la realidad escolar es estar dispuestos a aprender de una investigación que no pierde de vista los misterios en medio de lo que enseñamos.

CONCLUSIÓN: INDAGAR POR UNA ESCUELA CON HISTORIA

En la escuela hay una biografía no relatada, una vida no-expuesta, una palpitación que requiere ser escuchada. En ella preexiste una vida, un lugar donde descubrimos nuestras existencias, nuestras biografías. Y esto porque en la escuela se dice de todo, converge todo; mezcla de risa y llanto, furia y calma, alegría y tristeza, perdón y olvido, nota y relato. En su interior se manifiestan todo tipo de emociones, exaltaciones, fuerzas que nos llevan amarla, pensarla... sufrirla. Lo maravilloso es que muchos estamos allí, unos como maestros, otros como “estudiantes practicantes”, otros como directivos, y hemos visto que bastante de esperanza y tragedia convergen en ella. Por esto, es importante cartografiar un mapa vital o existencial de la escuela; la vida del escolar no solo corresponde a una etapa biológica. Es biográfica. La investigación en educación debe anhelar estas biografías para que emerjan textos vívidos que singularicen la experiencia; textos que despierten nuestras sensibilidades pedagógicas y profesionales.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). Cuaderno Gris. Época II, 7 (1992-1993): 38-53. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/260>
- Bernárdez, A., y Álvarez Garriga, C. (Eds.). (2014). *Cortázar de la A a la Z. Un álbum biográfico*. Bogotá: Alfaguara.
- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- Cohen, H. (2004). *El prójimo: cuatro ensayos sobre la correlación práctica de ser humano a ser humano según la doctrina del judaísmo*. Barcelona: Anthropos.
- Chaluh, L. N. (2012). "Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 86-105. <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-chaluh.html>
- Echeverri, L y Echeverri, H (1997). *Diccionario de Filosofía*. Bogotá: Panamericana.
- Gadamer, G. (2011). La Educación es Educarse. En *Revista del Santander*. (6), 90-99.
- García-Baró, M. (2012a). Sobre la escuela. En: *Elementos de Antropología Filosófica*. México: Jitanjáfora, Morelia Editorial. pp.187-211.
- García-Baró, M. (2012b). La experiencia de la filosofía desde la fe. *Conferencia en el ciclo "Experiencias desde la fe"*, Colegio Mayor Belagua, Universidad de Navarra.
- Hempel, C. (1997). La teoría de la verdad de los positivistas lógicos. En: *Teorías de la verdad en el siglo XX* (Nicolás y Frápoli. Eds.). Madrid: Tecnos.
- Husserl, E. (2008). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Trad. Julia Iribarne. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e Infinito*. Trad. Miguel García-Baró. Salamanca: Sígueme.

- Jaramillo, L. (2014). La rebelión de la revelación. *Nómadas. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos*, (40), 175-199.
- Jaramillo, L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos*, (37), 131-145.
- Jaramillo L. J. y Aguirre J. C. (2015). La investigación escolar y la formación de formadores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 169-180. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.ieff>
- Jaramillo L. y Aguirre, J. C. (2008). Educación y Mundo de la Vida. *U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 11(2), 61-70. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012342262008000200008&lng=en&tlng=es.
- Jaramillo, L. y Dávila, E. (2012). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y Saberes*, (37), 191-200.
- Kunz, G. (2014). Interrupciones. Lévinas. En J. C. Aguirre (Ed), *Cuadernos de Epistemología* (6), 11-32.
- Meana, D. (2014). Amar la vida. Entrevista a Miguel García-Baró. *Open Insight*. Volumen V, N° 7 (enero 2014). pp. 343-373.
- Otero, J., Palechor, N. y Villota, E. (2016). *Sentidos de amor en niños y niñas de grados 3° y 4° de la Institución Educativa Técnico Industrial, sede Mercedes Pardo de Simmons de la ciudad de Popayán*. [Trabajo de Grado Universidad del Cauca]
- Paz, O. (1991). La búsqueda del presente. En F. Viviescas y F. Giraldo (Eds.), *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Quessep, G. (2015). *Brasa Lunar*. Bogotá: Visor Libros.
- Rosales Meana, D. (2014). Amar la Vida. Entrevista a Miguel García-Baró. *Revista de Filosofía Open Insight*, 5(7), 343-373.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. California: Left Coast Press.

Educación para la vida o para el conocimiento

*Mi madre siempre decía:
'estudie para que sea alguien en la vida'.*

En estos tiempos de comienzo de siglo es común escuchar que estamos en la sociedad del conocimiento, y parte de esto se debe a que el ser humano de hoy es un sujeto más informado. La información se despliega a lo largo y ancho de la sociedad, es como una nube dinámica que penetra a través de la televisión, la internet, la radio, la prensa, entre otros; medios que permiten al individuo estar al tanto de todos los sucesos que ocurren en el planeta o en gran parte de este.

Podemos comunicarnos con alguien a quien no conocemos, y hasta llegar a sentir cierta afectividad por él, caso de los correos electrónicos y los chats; pareciera que fuera una comunicación con seres del mas allá, muertos que responden a nuestro llamado en busca de más información. Comunicación que carece en gran parte de la calidez, del tacto, del abrazo, de la mirada. Comunicación que no necesita tanto de los sentidos (considerados de suma importancia en la modernidad) y que, por tanto, no juegan un papel preponderante en el conocimiento.

La mayoría de los hombres y las mujeres de hoy son sujetos que, sin tener en cuenta su situación económica, disponen de un radio, un televisor o de otro medio para saber cómo se deben vestir, hablar, comportarse, comprar, pues lo común es usar lo que el resto de la población consume. Son sujetos globalizados que, incluidos o excluidos, siempre se encuentran informados; tal vez no en la misma proporción de aquellos que pueden acceder a medios tecnológicos más avanzados, pero en la cotidianidad de la vida, se encuentran informados. Información que circula como fantasma imperceptible en medio de la realidad compartida de los humanos. Esta información llega a todos por igual, tanto a se-

res instruidos en conocimiento científico, como a seres educados en conocimiento popular; seres del común, de la vida; seres que hacen parte del conocimiento que muchas veces no es razonado ni verificado, sino que da la posibilidad de cometer disparates.

Esa información que a la vez es conocimiento dado por la tradición y la experiencia -que no es sistemática, ni regulada, ni controlada sino cotidiana- es a la que me quiero referir, pues es la información producto de un conocimiento que hace parte de mi actuación frente a la vida y la vida de los otros. Conocimiento cotidiano que es intersubjetivo y que me permite vivir como ser social; conocimiento que en ocasiones no necesita del pensar, sino que aparece manifiesto en la palabra viva que expresa lo que se siente y lo que se vive. Es el conocimiento del mundo de la vida, que es comunicado por medio del lenguaje en todas sus manifestaciones (verbal, corporal, escrito, artístico); conocimiento no institucionalizado que me permite representarme y representar a los demás. Conocimiento que es parte de mi ciclo y espacio vital y a la vez nuestro; conocimiento comunicado en la escuela de la vida, del barrio, donde mis maestros fueron mis padres, tíos, abuelos, conocidos, vecinos o cualquier persona que estuvo cerca en mi crianza-educación y que compartió la urbe donde nació.

Este conocimiento de la vida cotidiana es análisis del actual científico-social que, inmerso en él, alcanza a comprender que allí se encuentra la esencia de la vida. Él infiere que la vida misma del hombre y la mujer no se encuentra cuadrículada, ni esquematizada, ni rígida, sino que es una vida compuesta por seres humanos complejos, que a su vez componen una sociedad compleja que se mueve unas veces en medio del orden y otras veces en medio del desorden. Es la vida que difiere de los informes científicos casuísticos; es la vida donde está inmersa la tienda, la panadería, la escuela, el ancianato, la iglesia, la zapatería, el parque y otros tantos espacios que hacen que el sujeto esté compuesto de algo más que simple materialidad corpórea y que toca la esencia de su espíritu construido por el otro.

En medio de este mundo vital, mamá decía: ‘hijo, estudie para que sea alguien en la vida’. Cuando me lo dijo la primera vez, supe equivocadamente que en ese momento no era nadie, y que tal vez necesitaba de una preparación especial para poder serlo. No sé si se refería a que necesitaba conseguir dinero para ser importante y por fin ser alguien en la vida o a que tenía que saber en conocimiento formal más que otros para realmente ser alguien en la vida. Lo que sí me llamó la atención en esos momentos, es por qué no me dijo: hijo, estudiemos para que seamos alguien en la vida. De pronto la oportunidad para ella ya había pasado, no sé quién se lo dijo o cómo se lo creyó.

Respecto a lo que sucedió después es la iniciación y transcurso de mi vida escolar, la cual quiero relatar en forma corta, con el fin de poderles compartir que en la vida no hay que luchar para ser alguien, pues *la esencia de la misma se encuentra en todas partes, y la escuela es solo una más de nuestras experiencias como seres sociales, donde no se encuentra todo el conocimiento, solo una parte de este.*

Pues bien, me matricularon en la escuela. Lógicamente adquiriré conocimiento mas no dinero; me extrañó que en vez de recibir algo de capital, tenía más bien que dar para el aseo del plantel o las ventas de la semana. En la escuela, supe las simplezas de la matemática, lo raro de esta materia es que siempre sumaba cosas que no veía, solo las imaginaba; aprendí el orden de las letras que unidas entre sí forman las palabras; el orden correcto de estas, mas no la forma como ellas hacen poesía.

Pero volviendo a las matemáticas abstractas de clase, les comento que realizaba grandes sumas y restas en las páginas de los cuadernos, esto fue en repetidas ocasiones algo tedioso. Lo que en realidad me gustaba eran las cuentas de los mandados¹ que debía hacer en la tienda. Ahí no compraba \$100 de tomate sino \$80 y me quedaba con \$20; con el resto me compraba un pa-

1. Con la palabra ‘mandados’ o ‘mandado’ me refiero a la acción de mandar a alguien a comprar algo en una tienda o almacén.

quete de figuras y dos chicles. Mi mamá, por supuesto, creía que había comprado los \$100 de tomate. En este sentido, sabía más que mamá y, por supuesto, conseguía dinero.

Ahora que lo pienso, creo que aprendí a sumar antes de que me enviaran a la escuela, no solo porque me quedaba con algo de dinero en los mandados, sino porque las otras personas hacían tantas cuentas a mí alrededor, que era cotidiano sumar, restar y hasta leer, pues las calles comerciales se encontraban llenas de avisos que me fascinaba leer mientras caminaba.

Qué vida tan distinta la de mi escuela a la que llevaba en el pequeño rincón de mi espacio vital, parecían dos mundos diferentes; de chico nunca entendí por qué tenía que bañarme antes de asistir a la escuela, sabiendo que los sábados y domingos con frecuencia a mamá se le olvidaba. Qué distinta era la vida escolar y la de mi entorno. Por ejemplo, en la escuela no debía dejar robar mis colores, tenía que responder por un examen, debía cumplir con la tareas, disfrutaba en demasía el descanso o recreo, sudaba constantemente, golpeaba, me reía desaforadamente, a veces lloraba en el baño, en otras ocasiones colaboraba en las ventas, me rompían el saco, hacía dibujos en la parte de atrás de los cuadernos; quería escribir mi nombre para siempre, así que lo hacía en el pupitre; me quitaba los zapatos, me dormía, soñaba, sabía más que el profesor, lijaba el pupitre borrando mi nombre, hacía muecas, decía sobrenombres, me rascaba la cabeza, abrazaba, simulaba estar enfermo; observaba lo que me convenía y me interesaba, por eso en ocasiones no veía el tablero; cantaba duro, gritaba; en fin, hacía tantas cosas que eran parte de mi entorno, que de todas estas acciones intencionadas y no intencionadas el profesor o profesora solo se daba cuenta del cumplimento de la tarea y de lo juicioso que me encontraba en clase (aparentemente).

A mis profesores solo les interesaba mi conocimiento de la materia y lo aseado y 'educado' que era cuando respondía 'sí señor', 'no señor'. Creo que ellos supieron tan poco de mí y de lo que hacía en la escuela, que en realidad los pude engañar con mi comportamiento y con lo único que me pedían, la tarea. Tal vez

por eso supe que sabía un poco más que los adultos. Raras veces ellos me sorprendían.

Ahora que reflexiono sobre estas vivencias, creo que el profesor primero debió preguntarme quién era yo y después decirme qué necesitaba; me imagino que le respondería: 'mi mamá quiere que yo sea alguien en la vida y no sé como serlo'. En realidad este deseo de mi mamá nunca me preocupó; quería más bien disfrutar del momento con los otros chicos, jugar constantemente, correr, coger escarabajos, escuchar o leer a Kalimán; mejor dicho, imaginarme que era Kalimán,² mejor aún, yo era Kalimán, el salvador del mundo, el que sabía lo que otros estaban pensando. También jugaba a que era el papá que daba besos a la mamá y el ratón que se le escapó al gato, y otros tantos juegos que me faltarían páginas para poder mencionarlos. En clase rara vez pasaba esto.

Lo que sí pasaba era que el profesor nos comparaba constantemente para ver quién sabía más, quién tenía el cuaderno más limpio, que este no tuviera ninguna pestaña arrugada, que mi cuerpo no oliera a feo, que me lavara los pies, que no tuviera mocos, que no me los comiera, que la cabeza estuviera limpia de piojos; en fin, toda una cantidad de requisitos que de todos cumplí más bien pocos; además no se por qué, pero los mocos sabían a algo especial, y que ningún compañero de ese entonces lo niegue por que en variadas ocasiones los sorprendí.

Las comparaciones y la lucha por ser el mejor me enseñaron a competir, a recitar la frase 'sálvese quien pueda'. Tenía que ser mejor que el resto de compañeros de clase y en ocasiones lo logré, otras no; los juegos eran demasiado importantes para mí. El único requisito para ser bueno académicamente era que había que hacer lo que decían o mandaban los profesores, es decir, solo el conocimiento exigido, así que yo hacía esto y luego me iba a jugar. Esto último no les interesaban a ellas o ellos, pues permanecían muy elegantes y oliendo a raro, ellos lo llamaban loción.

2. Héroe en las novelas de la radio y de las tiras cómicas en revistas de las décadas 70 y 80.

Parte de mi egoísmo lo aprendí en la escuela. Ninguno debía ser mejor que yo, creo que todos mis compañeros pensaban lo mismo; aquellos con menos suerte iban quedando en el camino y eran presa fácil del profesor en comparaciones y discriminación. Estos que no asimilaban bien lo enseñado eran criticados en Matemáticas porque no sabían sumar, pero sí sabían quedarse con el dinero en los mandados; en Español porque las letras les quedaban torcidas, no sé cual era el problema, de todas formas se entendía la palabra; en Religión porque no iban a misa y no se sabían el evangelio de ese fin de semana; en Educación Física porque estaban gordos, les ponían apodos y cuando jugábamos fútbol su ubicación era debajo del arco, para que hicieran de porteros, porque eran muy lentos en el correr. Las peores discriminaciones y estigmas las adquirí al interior de la escuela y no con mi familia o en el barrio, sin querer decir que en estos sitios no haya sucedido.

Pasé de la escuela al colegio, observé que muchos de mis compañeros se fueron quedando en el camino, pues prefirieron seguir haciendo sus cuentas en la vida cotidiana y no abstractamente en el colegio; me cuestionaba mucho cuando aquellos rezagados en la batalla del conocimiento me decían: ¿cuál es el fin del álgebra, si en estos momentos no me sirve para nada? ¿Para qué leer los grandes relatos clásicos de la novela moderna, si el mensaje se encuentra en las canciones de actualidad? ¿Para qué hacer ejercicio si en la discoteca sudamos más y la pasamos mejor que en la clase de Educación Física?

Es así como cada uno de ellos fue desertando para involucrarse de lleno en el mundo de la vida, de lo laboral, del amor; espacio donde no dicen cómo es el sexo, ni se hace a escondidas, solo se hace; donde se aprende a ser padre siéndolo; espacio donde se observa cómo nacen los niños, y qué pasa cada vez que le crece el vientre a una mujer. Esto no se ve en la foto, se experimenta en la realidad. En el colegio jamás le vi el vientre a una mujer en gestación, me hubiera gustado verlo y preguntarle qué estaba sintiendo.

Si en la Básica Primaria los profesores me parecían lentos para comprenderme, en el Colegio estaba seguro de ello. Ninguno de ellos, ni a mí ni a mis compañeros, nos acompañaron a una fiesta, ni nos hablaron de lo hermosa que es la sensualidad en las mujeres; creo que a las chicas tampoco les dijeron lo varoniles y sensuales que éramos nosotros. Tampoco nos dijeron qué se siente en un orgasmo. Ni qué se debe hacer cuando se pelea con los padres, cómo hay que reaccionar cuando nuestros hermanos menores o mayores se nos colocan la ropa sin nuestra aprobación, qué se siente cuando nuestro primer amor nos deja, qué se siente cuando nuestro padre nos dice que no servimos para nada o que somos unos holgazanes.

Estos discursos no se hablaban en el colegio; no había tiempo para eso, las clases duraban escasamente cuarenta y cinco minutos y había que aprovecharlos. Si alguno de nosotros tenía un problema de este tipo, para eso estaba la psico-orientadora; me imagino que eran demasiados casos para ella, pues eran problemas no patológicos sino que hacían y hacen parte del mundo de la vida.

La competitividad por el saber seguía y eran cada vez más los que desertaban. Me extrañó que en el colegio iniciaran el grado 6° siete grupos cada uno con treinta estudiantes y terminaran el grado 11° dos grupos cada uno con veinticinco estudiantes. ¿Qué pasó con los otros cinco grupos? Lo lógico es que termine el mismo número que inició, o un número menos reducido. ¿Qué pasó con los otros? ¿Lograron superar la prueba del conocimiento? En el mundo de la vida se tienen tantos altibajos que muy pocos son abordados en la institución educativa.

Volviendo con el deseo de mamá por ser alguien en la vida y haciendo un análisis hasta el bachillerato, puedo decirles que lo que he adquirido es un conocimiento fragmentado en ocho materias cada año, durante once años, y todavía mamá sigue diciendo que estudie para que sea alguien en la vida; pensé que ya había terminado. Pero no, me dijo que me faltaba la educación superior, que debía saber una disciplina específica, la que más me gustara para ser alguien reconocido y, por supuesto, con dinero.

Así que ingresé a la universidad, o educación superior como otros la llaman. En ella no existía el timbre de cambio de clase, ¡qué maravilla!, pero sí los parciales, muy parecidos estos, por no decir los mismos, a los logros de la escuela y el colegio, la diferencia es que los parciales tienen puntuación numérica. La competitividad era más exigente; ya no rayaba los pupitres, pero sí escribía en los baños el futuro de mi país, o de mi carrera. Apparentemente nada había cambiado, pues aún seguía sin dinero y el conocimiento cada vez era más inalcanzable.

Los profesores me enseñaron el ser y el hacer de mi disciplina, pero no a hacer contextual dicho conocimiento. Parecía que también se encontraban lejos de la cotidianidad, del conocimiento común. En la universidad, a diferencia de la escuela y del colegio, es más marcado el aprendizaje de lo científico y lo técnico de cada palabra, de cada frase, la exactitud; no hay espacios para las equivocaciones, si pierdes repites, si repites por un determinado número de veces, te vas. ¿Qué pasa con lo que sucede a mi alrededor?

Fuera de la institución escolar, tanto profesores como estudiantes nos encontramos rodeados de ese conocimiento fantástico que nos invade, nos devora, que permite las equivocaciones, los errores de sintaxis, los distintos usos y los abusos, la informalidad. Cuando pisamos el primer escalón o baldosa de un centro educativo, se nos olvida que somos comunes y corrientes seres humanos, inundados de una subjetividad que nos respira permanentemente por los poros, que no podemos callar aunque nuestro aseo, vestido y lenguaje formal traten de ocultarlo.

Después de haber vivido entre la dicotomía de lo institucional y la vida de los débiles, de los que lloran, pero también de los que ríen, comprendí que ser alguien en la vida no es lo que el sistema formal nos ha enseñado: tener en conocimiento y en materialidad; lo triste del caso, es que la escuela en general le ha jugado a esta creencia.

También comprendí que yo soy alguien en la vida desde que hacía cuentas de chico, desde que me dormía en clase, desde

que escribí mi nombre por primera vez, desde que lloré porque mamá estaba enferma, desde que llegaba sucio a casa por haber jugado tanto, desde que dije la primera palabra, desde que empecé a existir en el vientre de mamá y no solo desde que ingresé a la escuela.

La escuela (desde el preescolar hasta la universidad, incluyendo el doctorado) no puede seguir enajenada de la vida social; no puede funcionar a expensas de un mundo globalizado que solo busca conocimiento. La escuela es también parte del mundo de la vida; en ella se cuecen muchas de nuestras alegrías, tristezas, esperanzas, decepciones, orgullos y frustraciones. Ella también es la vida no reglada, no ordenada, no razonada.

Es cierto que el conocimiento debe estar presente en la escuela, pero también, en igual proporción, la subjetividad de toda la comunidad educativa. Somos débiles, tanto estudiantes como profesores, al igual que nuestros padres. Estamos supuestamente en un mundo de información rápida, de exclusión y de desarraigo cultural; pues bien, que en la escuela se pueda volver lo rápido lento para poder pensarlo, no todo se puede consumir; volver la exclusión en inclusión, somos libres y debemos tomar decisiones en pro del colectivo, no de la supremacía dominante del más fuerte; cambiar el desarraigo de creer que lo nuestro no es válido, por el arraigo de creer en nuestra vitalidad. “Los pensadores del mundo no se encuentran en tierras lejanas como antes, viven en medio de nosotros” (Botero Uribe, 2000); pero en ocasiones nuestro olfato solo busca el olor de la razón en los otros que no son nuestros.

Somos alguien porque estamos aquí, sintiendo al otro; según los pensadores de actualidad y extranjeros de lo nuestro, excluidos y desiguales; pero nuestras raíces nos gritan de mil formas al oído que somos una cultura joven, con seres vigorosos, fuertes; que manifiestan deseos de soñar, de pensar por cuenta propia; seres utopistas³ en búsqueda de no ser nuevamente conquistados

3. Término que utiliza Darío Botero Uribe (1999) para designar que buscamos el sueño que se puede realizar.

intelectualmente. Permitir ese reencuentro con el saber que busca la razón, pero también la no razón; un saber que nos hace auténticos. Aunque somos universales globalmente, *también somos hijos del pequeño entorno que nos vio nacer y crecer.*

REFERENCIAS

- Botero Uribe, D. (Julio de 2000). América Latina: Cuatro Veces Enajenada en la Función de Pensar. En II Congreso Nacional de Educación Superior a Distancia. Educación en la Globalización. Medellín.
- Botero Uribe, D. (1999). *El Derecho a la Utopía*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Escuela y donación: de la mano del Dicho... al oído del Decir¹

*Imaginaos que tengo un saltamontes
en la palma de la mano.
Y que le digo, mostrándole la otra:
—¡Saltamontes, salta!
Y salta.
Le vuelvo a decir mostrando de nuevo la mano
en la que inicialmente se encontraba:
—¡Saltamontes, salta!
Y salta ágilmente.
En un arranque didácticamente cruel
le corto las patas y le vuelvo a decir:
—¡Saltamontes, salta!
Ahora no lo hace.
Ante lo cual concluyo “rigurosamente”:
—Cuando a un saltamontes se le cortan las patas no oye.*
Miguel Ángel Santos Guerra

INTRODUCCIÓN

El maestro llega a la escuela con un conocimiento adquirido. Entra al salón “sabiendo” de antemano lo que va a enseñar, sus herramientas no son lo que para un carpintero, fontanero o mecánico son: acción sobre la cual se modifica un objeto. Su instrumento es el discurso. Lo ha asimilado en un instituto de enseñanza, colegio pedagógico o facultad de educación. La mano para el carpintero,

1. Texto presentado en las Jornadas nacionales Emmanuel Lévinas. 2017, nov 3-5, Manizales. Ética y responsabilidad en las humanidades: memorias (Jaramillo, Diego y Orrego Jhon, comps.), págs.145-157. Ajustado para este libro con mínimas modificaciones.

fontanero o mecánico es la fuerza que cincela o moldea el objeto que presenta resistencia; el fin es su utilidad y la respuesta su eficiencia. La mano crea: extensión del ser humano que posibilita un estar en casa, adaptación a los objetos que se fabrican y acomodación eficaz que moldea su vivir y bienestar².

El caso del maestro es distinto, en él, la mano se adapta a un pensamiento, a una grafía. La mano diseña y es diseñada a un modo de pensar; con ella no se moldea un objeto, se moldea su sí mismo. El “objeto” es el mismo ser que bajo la categoría de aprendiz se ha ido adaptando a los compromisos e ideales que la sociedad espera de él. En el caso del carpintero o fontanero la mano ha ido cambiando al mundo, en el caso del maestro, la mano modela su sí-mismo como acción intencional. Los dedos son expresión de una comunicación cuando aprietan un lápiz, pero a su vez, este cincela en los dedos el dorso sobre el cual quedan grabados sus años de enseñanza. El ser humano es un creador de sí mismo, diría Sennet (2015). En el ejercicio adquiere un lenguaje, un modo de pensar-ser, un discurso expresado en términos de finalidad. La mano es y seguirá siendo la extensión más visible de acomodación pensante en el mundo de las ideas; lo que fue el lápiz para las generaciones de antaño, ahora son los dedos que presionan sobre un teclado o pantalla los que van exteriorizando una estructura mental. La mano: herramienta que visibiliza un pensamiento.

El maestro llega con un pensamiento cincelado; estructura donde los términos se comunican entre sí: un sistema. El objeto, o sea, el pensamiento, se ha labrado a través de los años; lecciones escolares lo han cualificado y formado en la disciplina que se desempeñará. Su acción es la capacidad de exteriorizar el conocimiento. Su meta: lograr que los estudiantes adquieran un saber

2. Con la ayuda de la ciencia y sus aplicaciones técnicas, el hombre ha aprendido cada vez más a dominar y a utilizar la naturaleza; ve y trata al individuo humano como función, inserto en una relación funcional que cada vez le deja menos libertad creadora; al servicio de funciones y limitado por autómatas y máquinas funcionales (Gadamer, 1993, p. 126)

articulado. Su finalidad: la comprensión de un sistema en el que se dé cuenta de cada uno de los términos que lo componen. Lévinas denomina a esto Dicho: tematización de un pensamiento que está en correspondencia con una realidad y que, por méritos de una objetividad, logra la esencia donde un objeto es cifrado por la preponderancia de un ser cognoscente.

En el ejercicio pensante el maestro no solo ha sido guiado por la tematización de un pensamiento, él también aprendió a guiar a otros en la acción imperante de una instrucción donde expresa con orgullo, que más que dar un contenido, enseñó a pensar a otros. El pensamiento, en este caso, se vuelve técnica, y los jóvenes aprendices, en seres de obras que pasan de mano en mano en el trascurso universal de una historia que los presenta y desdibuja como seres anónimos que fueron parte de una época. Se muestra la historia a partir de los brillos del pensamiento: el renacimiento y la revolución, el siglo de las luces, el iluminismo y la ciencia, la crítica y el deber. Épocas donde los seres de carne y hueso se tecnifican en seres de mano y lápiz. Anónimos que circulan en el comercio de las ideas, y se van sedimentando en pequeñas instituciones llamadas escuelas.

Ahora bien, el maestro no solo es labrado en una relación pensar-ser, también es portador del mismo saber; es decir, de un Dicho o tema. Su accionar es a la vez metodológico: la mano que lo moldea es a la vez la mano que lo guía. En otras palabras, va de la mano con el Dicho, este le indica lo que debe decir, le da certidumbre, gracias a este puede enseñar cómo es la factorización en álgebra, o los compuestos químicos de un gas, o cuántos murieron en la independencia de un país, o cuántos megas tiene un computador. Él camina con el Dicho; a su vez, este se traduce en guías de trabajo, preparatorios, talleres de clase, exámenes. Instrumentos sutiles que invitan a la mano a seguir laborando.

Como maestro, ha aprendido a “ganarse la vida”, sabe que mediante la instrucción el que aprende adquiere los conocimientos “necesarios” o propios de una época; esto lo logra gracias a la constante comparación que realiza en términos de *medida* y

competencia; así, comparará el contenido asimilador de su pensamiento con el pensamiento asimilado del estudiante (para saber si este pasa el año); comparará el rendimiento de los estudiantes en el salón (para demostrar quiénes ocuparon los primeros puestos); comparará su institución escolar frente a las otras (para saber si fue la mejor del año); luego comparará el país (para lamentar los últimos puestos en pruebas PISA³). Los datos evidencian las competencias y los estándares la calidad. Sin embargo: “La dimensión exclusivamente clínica de la intervención psicopedagógica, que tantas veces ha desembocado en la denostada aplicación de pruebas, no ataca de lleno el problema. Diagnosticar y curar al individuo sin analizar el funcionamiento del sistema que favorece/genera/desarrolla/potencia la enfermedad, sin someter a un análisis riguroso el concepto mismo de la “anomalía” es, cuando menos, ingenuo” (Santos, 2015, p. 20). Conocimiento manufacturado que se traduce en la generalidad de un pensamiento en términos cuantificables; en dataísmo como filosofía primera⁴.

EL DICHO Y LA TEMATIZACIÓN

Ahora bien, es gracias al Dicho, a la tematización, como el pensamiento se resquebraja en la expresión de un Decir. El maes-

3. PISA es la sigla en inglés del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años.

4. Según Rueda, el “Dataísmo” de la “socialidad plataformada” de los medios sociales ofrece las condiciones para guardar estos registros del yo, una suerte de *askesis* (consideración progresiva del yo) en una oralidad secundaria que se convierte en una revelación visible de lo que somos. Pero al mismo tiempo se convierte en un seguimiento del yo, en un dispositivo de (auto) vigilancia. Cada clic que hacemos, cada búsqueda en Google, es almacenada, las cosas con las que interactuamos envían y venden información permanente sobre nosotros y de nuestros “amigos”, sobre lo que hacemos, nuestras costumbres, nuestros deseos y sueños. Estos dispositivos hacen posible pensar en una total protocolización de la vida que sirve a los intereses de un mercado global y consumista” (2014, pp. 5-6).

tro siente que sus predicados no llegan de manera completa a la mente de sus estudiantes. Sus axiomas de verdad, probados en la evidencia, llegan de otra manera, se traducen de otras formas. Lo universal del pensamiento se particulariza en las singularidades de la experiencia. En su discurso, el maestro pretende que lo dado a las singularidades se vuelva universal. Intento no del todo logrado, fatalidad que lo conmina a explicar una vez más, y otras tantas más, es la universalidad del mismo. Los estudiantes tratan de comprender, miran con extrañeza el pensamiento de su maestro e intentan asimilar el tema por él enseñado; es decir, su Dicho. Después de un tiempo, siempre el tiempo, el maestro comprenderá que no es solo el Dicho el fin último en su *vida de maestro*, sino la proximidad con la que ha expresado, precisamente, el Dicho.

La mano que un día ayudó a modelar su pensamiento; el lápiz que llevó a que esta se cerrara y los dedos que aún conservan su moldura, le lleva a una reflexividad, a una pasividad que antecede su modo de pensar; siente que la mano que se cierra es ahora la mano que se abre; sensibilidad que llama su atención, trasciende su yo a una relación con la exterioridad, lo cual supone ya una trascendencia (Lévinas, 1977). A partir de esta abertura, ya no es la mano que solo comunica un contenido de lo Dicho, es la mano próxima que se da en el Decir. Es la mano que en el mismo acto de dar... se entrega. Su extensión ya no es para dominar el mundo, ahora se extiende auxiliadoramente; no para socorrer al estudiante de su ignorancia, sino para socorrer su propio pensamiento de una luz fría que lo ha iluminado solitariamente. Alumbramiento asimilador, faro circular que le impidió salir de sí y estructura pensante que le abrigó en su propio laberinto. No obstante, gracias a la *inevitabilidad de lo dicho* que se da en el encuentro con el Otro, es que se justifica una presencia: la maravilla de compartir un contenido, la capacidad de Decir la generalidad de los objetos, el porqué de los mismos y su articulación en el mundo. En este sentido, la mano no es solo dadora de signos que hacen ver el mundo gracias a lo Dicho, es mano extendida que se da en la proximidad de la diferencia. Al interior de ella está el

Decir: acontecimiento donde la estructura del Dicho se agrieta para escuchar la expresión de un Otro que en su infinito expresa no solo algo, sino también a alguien. En la mano del maestro está el Dicho; sin embargo, sus pliegues guardan la calidez de una presencia que comunica con calidad; en otras palabras: calidez con calidad, mejor aún, decir con/sin Dicho (Waldenfels, 2015).

Antes que el Dicho estaba la mano, proximidad sensible anterior a los signos que expresan un Decir: “proximidad de uno a otro, compromiso del acercamiento, uno para el otro, significancia misma de la significación” (Lévinas, 1987, p. 48). La mano se aproxima con compromiso, no solo ofrece un contenido-pensado, se da la mano, se da ella misma. No es la mano que agarra el lápiz, es la mano que es Decir, contacto con Otro que al tocar se siente tocada. Tacto que huye de la caricia que asemeja, para aproximarse desde la misma indefensión y fragilidad del Otro. En este sentido, la mano no se extiende, es extendida desde la orden dada por el Otro, mandato que está por fuera de la ontología del Dicho. En su enseñanza, el maestro no será visibilizado (o tipificado) solo por la experticia de su saber (el profesor de Matemáticas, Español, Ciencias o Inglés), sino por la orden exigida de un estudiante que exige primero el contacto de una mano que se da, para recibir, después de la acogida, un contenido. Dice Lévinas: “Detrás del ser y su mostración se escucha la resonancia de otras significaciones olvidadas en la ontología y que reclaman investigación” (2003, p. 88). Antes que Dicho hay Decir, pero es gracias a lo que se tiene para dar, como contenido pensante o Dicho, es que la anfibología, la oscuridad, es posible en la irrupción del Decir; lo que nos permite descubrir que otro encuentro es posible, otro con-tacto, una nueva articulación entre el Decir y lo Dicho.

EL DECIR Y LA ESCUCHA

En el Decir se escucha la dicha de un con-tacto que se ofrece libre de méritos y justificaciones. La mano que se ofrece como don, que se dona, es la mano que da la bienvenida al Otro; en este dar

se da la escucha como condición que posibilita afirmarlo en su alteridad. “La escucha es lo único que hace que el Otro hable” (Han, 2017, p. 117). No se pasa de la mano al corazón sino de la mano a los oídos, en este traspaso, la mano entrega un saber, expresado como Dicho, que espera ser escuchado, que guarda silencio, dando al otro la posibilidad de expresarse más allá de su condición. “El oír la palabra del otro, es más que un escalón previo que lleva al responder, más bien es ya él mismo un modo de responder; que se relaciona con la interpelación extraña... el oír-a no yace nunca completamente en mis manos, es suscitado por un decir y hacer extraños” (Wandelfens, 2015, p. 252). En este caso, el saber ya no se acompaña de una actividad pensante que espera respuestas para validar lo dado por el Dicho. Detrás de la significación del saber está la significancia de un Decir; o sea, en el “nacimiento latente del conocimiento y de la esencia de lo Dicho; está el nacimiento latente de la *cuestión* en la responsabilidad... [En la escucha] la proximidad que se hace saber significaría, en tanto que enigma, el alba de una luz en la que se transforma la proximidad sin que el otro, el prójimo, se absorba en el tema en el cual se muestra” (Lévinas, 2003, p. 236).

Es la ética de la escucha la que libera al Otro de los lazos de la tematización; en la entrega del Dicho, ofrecida por una mano que espera, se abren los oídos, no para entender lo que el otro dice, sino para atender lo que me Dice, me exige. Esto se da en medio de los intervalos del diálogo, en los murmullos, en las interrupciones, en las pausas, los cuales son momentos constitutivos de la conversación: los entre tiempos que Maurice Blanchot denominó como *El diálogo inconcluso* (citado en Wandelfens, 2015). Esto hace que el que escucha quede expuesto, vulnerable a la *ipseidad*, a la revelación del Otro. De este modo, el dador, el maestro, despierta de su egolatría al sentir la desmesura o *exceso* de la encarnación (Jean-Luc Marion citado por van Manen, 2016); por lo cual, “el dar adquiere un sentido -dativo original del para el otro donde el sujeto se hace corazón, sensibilidad y manos que dan-” (Lévinas, 1996, p. 260). En este Decir está la

expresión de una sinceridad donde el conocimiento adquiere un nuevo propósito; en la escucha, el maestro ya no utilizará su saber para demostrar que está por encima del Otro, ni utilizará de antemano un lenguaje cacofónico que hace ver al estudiante como torpe o falto de entendimiento; conocimiento engañoso que no solo atrapa al aprendiz en su indefensión, sino donde el maestro queda atrapado en el Dicho de su suficiencia teórica.

Contrariamente, en la escucha atenta del dar, en la sinceridad, el yo del maestro queda expuesto al Otro en el estallido o puesta al revés de su interioridad. No es tan solo la versión de lo Dicho, es la extraversion de su Decir; o sea, a pesar del Dicho seguir siendo Dicho, este se expresa de otra manera, pero también se recibe de otra manera; en otras palabras, el que da no solo debe aprender a dar sino que también debe aprender a recibir. La donación no es simplemente un acto de entrega, es el desequilibrio o desgarramiento de un Yo pensante que aprende a recibir lo que el Otro ofrece desde su misma condición de aprendiz. En estos tiempos, donde reina más lo parlante que la escucha; se hace cada vez más difícil recibir lo que el Otro gratuitamente nos da que lo que económicamente se nos paga por ofrecer. La gratuidad de la enseñanza no está en el saber de lo que se da, sino en aprender a recibir lo que el otro nos entrega, una vez hemos ofrecido algo con nuestras manos extendidas. Esto solo es posible cuando la intencionalidad de lo que damos es *exceso* de contenido por la respuesta desmesurada que el estudiante nos pueda dar. En su respuesta, los oídos llevan al maestro a un *exceso* de pasividad “en la medida (o en la desmedida) en que la devoción por el otro no se encierra en sí a manera de estado de ánimo, sino que está consagrada al otro. Ese *exceso* es Decir. La sinceridad no es un atributo que eventualmente reciba el decir; únicamente por el decir la sinceridad -exposición sin reserva- es posible” (Lévinas, 1996, p. 261).

En últimas, el dejar que el Otro hable, no es tan solo guardar silencio, o cerrar la boca, o asentir con la cabeza. Es mucho más que eso, es acallar las voces de un pensamiento obturante

que solo desea escuchar los ecos de su propia voz, las palabras exactas de una lección aprendida, la moralidad pietista que exige un modo de proceder o la articulación de ideas que llevan a una única razón. El habla del Otro exige una escucha atenta donde el Decir, a partir de lo Dicho, deja que también el silencio hable, el cual se manifiesta en el dar, que es anterior a toda tematización; expresado de otro modo, es un Decir “que testimonia para otro el Infinito que me desgarras despertándome en el Decir” (Lévinas, 1996, p. 262). De esta manera, el pensamiento ofrecido por el maestro, no se devolverá tal cual fue entregado, sino que le llevará a entender las entrañas vulnerables de un Otro que se expresa desde su propia interioridad. Esto implica que ya no se exija solo una verdad desvelada, Dicha, tematizada, sino la verdad de un testimonio que precede a todo Dicho, una manera de significar antes de toda experiencia. Desde esta óptica (ética), el maestro irá acompañado del Dicho pero recusado o emplazado por el Decir; pues al Decir se “forma signos para otro, pero significa en ese signo la donación misma del signo. Decir que me abre a otro antes de decir un dicho, antes de que lo dicho de esa sinceridad forme una pantalla entre el otro y yo. Decir sin palabras, pero no con las manos vacías (Lévinas, 1996, p. 262).

DONACIÓN Y SENTIDO

Oscar Saldarriaga en su libro *Del oficio del maestro*, expresa que la historia de las prácticas pedagógicas de los maestros ha sido más analítica que descriptiva; se ha tratado a los maestros como los “chivos expiatorios de las impotencias de nuestro precario sistema educativo y hasta de las disfunciones del sistema social en su conjunto... lo cual devela una total racionalidad y eficacia política en la tarea de asegurar una dominación cultural sobre estos *artesanos de saberes* (2003, pp. 16-17). El libro rastrea la historia de las prácticas de los maestros, la cual pone en discusión con las pedagogías actuales; comprendiendo las dicotomías que se han ido construyendo en torno a “...la santísima dualidad teo-

ría/práctica, usada de un modo que ha servido para condenar al maestro a no ser más que un aplicador siempre deficitario de las teorías...” (Saldarriaga, 2003, pp. 16-17). Más que un portador de saberes, el maestro ha sido una persona implicada en la acción de su propia práctica; como bien lo expresan Bárcena y Mèlich, no ha aprendido “imitando lo hecho, sino acompañando el gesto de lo que se viene haciendo, o lo que queda por hacer o decir en el mismo instante en que se hace” (2014, p. 195). Habilidad sensible que desarrollan a partir de sus encuentros pedagógicos, donde se explora la historia no descubierta de una interioridad que se acompaña del Dicho o la tematización.

Escuchar la vida de los maestros desde sus historias internas, es comprender que detrás del Dicho que les acompaña siempre ha estado el Decir de sus prácticas; acontecimiento-ético que permea, como huella imborrable, las vidas de sus estudiantes. Pluralidad relacional del saber que se manifiesta en una relación trascendente mismo-otro; es decir, no se da meramente como una relación individual. En los encuentros pedagógicos, el estudiante, como Otro, siempre se estará remitiendo a otros, lo que Lévinas llama el tercero u “otro distinto que el prójimo, pero que también es otro-prójimo; es también un prójimo del Otro y no solo su semejante” (2003, p. 237). En este sentido, los maestros en su donación, no se dirigen solo a univocidad de la relación del uno-para-el-otro, sino a la relación de este con los otros; es decir, es la relación al prójimo y al lejano. En este caso, es el llamado a un maestro que no solo recurre a la singularidad del estudiante, sino a la relación con los otros estudiantes, “terceros que introducen una contradicción dentro del Decir, cuya significación frente al otro marchaba hasta ahora en un sentido único” (Lévinas, 2003, p. 237).

Es en la relación con el uno y con el tercero, donde el Decir no solo expresa una singularidad, sino donde la proximidad adquiere un nuevo sentido en el espacio de la contigüidad. Un sentido donde el Dicho queda disimulado en medio de las múltiples expresiones que el maestro está en responsabilidad de atender, no

solo al Otro, sino al Otro de los Otros, o como bien lo expresa el mismo Lévinas: “Dentro de la proximidad del otro me obsesionan todos los otros del otro y la obsesión clama ya justicia, reclama medida y sabe... el otro es de golpe hermano de todos los otros hombres” (Lévinas, 2003, p. 238). Esta relación ética, como filosofía primera, supone una enseñanza trascendente sin retórica, sin persuasión, sin violencia, manteniendo la interioridad de quien recibe. Emergencia de una formación ética donde, para el maestro, “todo hablar y hacer comienza en otro lugar, comienza ahí donde nunca estuvimos ni nunca estaremos. Precisamente a este hablar y actuar desde otro lugar, es lo que él está llamado a responder” (Wandelfens, 2015, p. 255). Lo cual va más allá de lo que tiene preparado o pensado; enseñanza que se mantiene en medio de la relación, en el conflicto de la misma, donde los estudiantes acuden a él como alguien que puede obrar con justicia frente a la fragilidad de aprender. Es el maestro implicado en la extrañeza dialogante que a día a día comparte con sus estudiantes.

En esa extrañeza, a la edad de catorce años, cursando séptimo de bachillerato -yo pertenecía al salón séptimo A-, me estaba preparando para un examen de biología; para mí, la biología era una de las asignaturas más apasionantes que recibía en el colegio. El maestro, un ser extremadamente bondadoso, nos presentaba la biología como una disciplina que estudia la *lógica de la vida* a través de la relación que tienen los hombres con el reino animal y vegetal⁵. Próximos al examen, un compañero del mismo grado, pero ubicado en otro salón (séptimo C), vecino del barrio, me informó que tenía las respuestas del examen que el maestro había

5. Por ejemplo, Maurice Maeterlinck (2017), considera que las plantas, particularmente las flores, gozan de una inteligencia en las que “se concentra el esfuerzo de la vida vegetal hacia la luz y hacia el espíritu... tanto las plantas, como las flores, tienen la magnífica ambición de invadir y conquistar la superficie del globo multiplicando en él hasta el infinito la forma de existencia que representan. Par llegar a ese fin, tienen que vencer, a causa de la ley que las encadena al suelo dificultades mucho mayores que las que se oponen a la multiplicación de los animales” (p. 21-22).

realizado horas antes en su curso. Yo, a fin de impresionar a mis compañeros de curso y antes de que el maestro llegara al salón, copié tenuemente con tiza las respuestas en el tablero para así ganar el examen sin necesidad de esfuerzo.

El maestro llegó puntualmente al salón, antes de iniciar la prueba dirige su mirada al tablero, ve todas las respuestas levemente escritas; su cara de decepción y enojo se notó inmediatamente; preguntó: quién hizo esto, ante lo cual alcé la mano, confesando mi falta, y a la vez, delatando al colega del otro curso. De entrada me colocaron cero en la asignatura, luego el maestro nos hizo otro examen cambiando en su totalidad las preguntas. Lo que minutos antes era tan solo una broma, ahora se había convertido en total fatalidad, como bien lo dijo Norberto Siciliani: “no hay actividad más seria, interesante y significativa para toda la clase que no pueda ser arruinada por el gracioso del grupo” (2010, p. 10). En fin, más que sufrir de la impopularidad ganada de mis compañeros, sentía que le había fallado al “profe” de biología; había vulnerado su confianza. Al día siguiente, un tanto avergonzado, recurrí a mi director de grupo, un hombre mayor que cojeaba, orientaba matemáticas, tenía fama de ser serio y exigente. Le busqué en la cafetería de profesores, fumaba y conversaba al lado de otros profes, le llamé con timidez y le expuse mi falta del día anterior. Al final, le pregunté qué podía hacer para que el maestro de biología me perdonara por la falta cometida, más que querer el cambio de una nota, le insinué que si podía hablar con él para que me disculpara (años antes en la Básica Primaria esta estrategia me había funcionado).

Como director del curso, y en medio del humo que salía de su boca, me expresó que lo mejor que podía hacer, era que yo en persona le pidiera disculpas; posiblemente esto no cambiaría la mala calificación (ahora no me interesaba mucho); pero el pedir perdón -en ese momento extiende su mano-, es como pomada que se aplica a una herida abierta con el fin de que cierre y cicatrice; tal vez el ungüento no sane del todo la herida, pero calma un poco el dolor producido.

Días después, con temor y temblor, hice lo recomendado por el director del curso; no solo pedí disculpas, pedí perdón. El profesor de biología las aceptó un tanto vacilante, había aprendido a conocerme en el transcurso del año. Evidentemente esto no cambió la calificación. Sin embargo, en mi memoria quedó grabada la imagen del director cuando extendía su mano y me explicaba, a través de una metáfora, el poder dar cuenta a alguien de nuestros propios errores. *Exceso* de donación frente a la falta cometida tanto de quien la expresa, como del que la recibe.

Hoy no solo recuerdo aquellas clases de biología, recuerdo sobre todo a mis maestros, pues en medio de sus clases, su Dicho, su contenido, no fue solo un tema, también fue palabra, consejo, acontecimiento del Decir: significancia que nos conmueve a re-decir la humanidad, llevados de la mano de nuestros maestros.

REFERENCIAS

- Bárcena, F y Mèlich J. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gadamer, G. (1993). El hombre y la mano en el actual proceso de civilización. En: *Elogio de la teoría*, Barcelona, Península, pp. 123-131.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (1996). Dios y la filosofía. *Nombres, Revista de filosofía* 8-9, 239-269.

- Lévinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Maeterlinck, M. (2017). *La inteligencia de las flores*. Mendoza: Interzona Editorial.
- Rueda, R. (2014). La reflexividad y formas del saber-hacer tecnológico. En: *Seminario Internacional Saberes Nómadas. Derivas del Pensamiento Propio*. Universidad Central. Bogotá Octubre 22-25.
- Saldarriaga, O. (2003). *El oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Santos, M. (2015). *Pase y lea: Prólogos para libros sobre educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sennet, R. (2015). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Siciliani, N. (2010). *100 razones para no ir a la escuela: disquisiciones sobre la extitución educativa*. Buenos Aires: Editorial SB.
- Wandenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Barcelona: Anthropos.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la Práctica*. Popayán: Universidad del Cauca.

Ética, educación y alteridad: la exposición del Otro en la escuela¹

Pero él, queriendo justificarse, preguntó a Jesús: ¿Y quién es mi prójimo?

Jesús respondió:

«Bajaba un hombre de Jerusalén a Jericó y cayó en manos de unos bandidos que, después de despojarle y darle una paliza, se fueron, dejándolo medio muerto.

Casualmente, bajaba por aquel camino un sacerdote que, al verlo, dio un rodeo.

De igual modo, un levita que pasaba por aquel sitio, lo vio y dio un rodeo.

Pero un samaritano que iba de camino llegó junto a él y, al verlo, tuvo compasión. Se acercó, vendó sus heridas y echó en ellas aceite y vino; lo montó luego sobre su propia cabalgadura, lo llevó a una posada y cuidó de él.

Al día siguiente, sacó dos denarios y se los dio al posadero diciendo: Cuida de él y, si gastas algo de más, te lo pagaré cuando vuelva.

¿Quién de estos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los bandidos? El respondió: «el que practicó la misericordia con él»

Díjole entonces Jesús: Vete y haz tú lo mismo.

Lucas, 10: 29-37

En *Ética de la compasión* Joan Carles-Mèlich (2010) se apoya en este relato bíblico para hacernos ver el compromiso ético frente a un otro vulnerable; relato citado por otros filósofos, en especial fenomenólogos, para comprender la responsabilidad que como

1. Texto ajustado con mínimos cambios; publicado originalmente en: *Revista de Investigaciones UCM*, 2018, 18 (32), 96-105.

personas nos asiste frente a la fragilidad humana. Miguel García-Baró considera que una de las grandes revelaciones que tiene el hombre en su vida es el acontecimiento que viene del otro a través del amor del cual no nos podemos sustraer; para él, “al otro me debo más allá de lo que este me pueda deber” (2016, p. 35). Por su parte, Luigi Zoja (2015) expone que el prójimo es aquella persona de carne y hueso que sufre y siente a nuestro lado en tanto no es un discurso o abstracción temática. Zygmunt Bauman expone la dificultad de amar al prójimo por encima de nuestros propios intereses; sin embargo, piensa que “aceptar este precepto es el acta de nacimiento de la humanidad” (2007, p. 106).

Esto evidencia cómo el relato de Lucas acerca del buen samaritano ha tenido connotaciones de interpretación bíblica con un fin exegético (Bedoya, 2007). Su impacto en el mundo religioso ha servido para hacer crítica frente a una falta de amor por el otro, en tanto “el concepto de religión cae en una auténtica contradicción cuando reconoce como ser humano verdadero al que no ha sido purificado ni santificado por ella” (Cohen, 2004, p. 4). El relato convoca a pensar las humanidades, a salirnos de una identidad igualitaria en la que el yo termina auto-agrediendo (Han, 2012). Justifica su presencia en la sociedad a partir de la adhesión a grupos específicos de pertenencia (comunidades de género, étnicas, políticas y religiosas) y no a la humanidad infinita del hombre (Lévinas, 1998). Es con estos fines que presento el relato bíblico, haciendo énfasis en un pensamiento ético-educativo a partir de los encuentros relacionales que se viven al interior de la escuela.

El pasaje bíblico inicia cuando un doctor de la ley o legista pregunta a Jesús -para ponerle a prueba- “Maestro, ¿qué debo hacer para tener en herencia vida eterna?” Jesús contesta con otra pregunta: “¿Qué está escrito en la ley? ¿Cómo lees?” El legista responde fundamentado en el mandato prescrito por Moisés: “No se alcanzará la vida eterna más que amando a Dios con todas tus fuerzas, con toda tu mente y con toda tu alma, y a tu prójimo como a ti mismo”. Es decir, encontrando a Dios en el otro (Lévinas, 1998).

Lévinas considera que no es posible ninguna religión si esta no *re-ligare* la interacción humana en el absoluto de una alteridad donde los seres, mismo y otro, están radicalmente separados y aun así, el mismo está llamado a hacerse responsable de la vulnerabilidad del otro. Según esta máxima, la eternidad no se alcanza en un «más allá» que excede la vida sino que es vivida en medio de relaciones que desbordan nuestras limitaciones y nos empujan a hacer por los otros lo que tal vez no alcanzaríamos a hacer por nosotros mismos; este mandato es imprescindible. El humanismo occidental ha caído en una aversión predicativa “al establecerse en la notable ambigüedad de las *bellas artes*, de las «almas bellas», sin contacto con la realidad de la violencia y la explotación” (Lévinas, 1998, p. 82). El relato recusa el orden moral y cultural de su época, pero también de la nuestra; interpela al hombre a pensar su humanidad. Conmoción su pensamiento y lo pone en cuestión frente a la indefensión del otro; indigencia que recusa la indolencia del mismo. En este texto expondré, precisamente, la relación que tiene la ética con una responsabilidad sin un porqué y una alteridad fundada en la entrega y exposición al otro; luego me adentraré en las implicaciones educativas para la escuela.

ÉTICA, COMPASIÓN Y ALTERIDAD

En *Totalidad e Infinito* Lévinas hace referencia a la *dura realidad*, aduciendo que la frase es ya un pleonismo: la realidad es de por sí dura. Y no es dura por el hecho de vivirla, sino que se encuentra signada de complejas relaciones que, como seres humanos, constituimos entre nosotros. Relaciones que desbordan la correspondencia saber-ser y que pone al descubierto toda la filosofía de occidente. Es decir, la en-globalidad de un ser que funda su presencia en el mundo como pertenencia del lugar, como aquello donde está instalado gracias a que puede hacer uso del utensilio para comer, la herramienta para trabajar y el saber para controlar y dominar. En la pertenencia del lugar, en

su disfrute, el mundo le pertenece por la adecuación pensante que hace de este con el fin de asimilarlo para beneficio propio o de su grupo de pertenencia. En esta adecuación, el ser humano y con él la sociedad, creará un sistema de leyes que le rige gracias al uso de esta asimilación; herencia de vida que se acomoda a prescripciones en las que termina estableciendo una alineación simétrica en un correcto proceder; en “sanas costumbres”, “buen comportamiento” y “puritanas interacciones”.

En el relato, el legista no pregunta con el deseo de comprender la enseñanza del Maestro, sino para confirmar lo ya sabido, pues es conocedor de una ley que pronuncia en todo momento; es decir, totaliza la vida a partir de la prescripción moral. Hace de la *Torah*, como ley sagrada, ley carente de vida, de sustancia, en palabras de Mèlich, signatura impuesta que se coloca por encima de la humanidad y que termina haciendo a unos humanos más privilegiados que otros (judíos y samaritanos no se trataban entre sí); a unos más ilustrados que otros (no era lo mismo ser sacerdote o levita que publicano, leproso o recaudador de impuestos); a unos más favorecidos que otros (no era lo mismo ser hombre-varón que mujer o viuda); a unos más exclusivos que otros (no era lo mismo ser del pueblo de Dios que extranjero o gentil). Estas tipologías las cuestionó Jesús de Nazaret, abogando por una humanidad que había olvidado el rostro de la viuda, el huérfano, la mujer, el extranjero... el rostro mismo de Dios. La distinción normalizada de la cultura, la consanguinidad, la clase social o la experticia del conocimiento, borra la diferencia infinita de la humanidad que se ubica por fuera de toda asimilación, donde el mismo cede frente a la altura y grandeza del otro-excluido. Diferencia radical que no prescinde del compromiso ético; por el contrario, le hace responsable, incluso, de lo que no ha solicitado, pues su presencia ya es solicitud de acogimiento.

A esta separación radical -mismo y otro-, que no renuncia a una relación trascendente, es lo que Lévinas denomina ética, pues excede la crueldad moral de la institucionalidad para instalarse en los no-lugares del infinito (Mèlich, 2014). La ética no

borra la diferencia, va más allá de esta: diferencia sin indiferencia, exterioridad que impulsa al hombre a resistirse a su propia tipificación, a dar un salto de acogida y ver en el otro el esplendor de su humanidad. Ética que no merodea sobre sí misma, como el sacerdote y levita que observaron al herido en su indigencia; sostenidos en los preceptos de una moral aprendida, ignoraron que la moral que los sustenta los auto-excluye, causando su propia muerte y perdiendo, por ende, la vida eterna. *Dura realidad vulnerable*. Tanto el levita, como el sacerdote, no tuvieron compasión del asaltado, más bien, dieron un *rodeo*². ¿Qué es entonces la compasión?, ¿qué es ser movido a misericordia e interrumpir el paso para hacerse responsable de él?

Compasión no es conmiseración: sentimiento de buenas intenciones que lleva a considerar lo «buenos» que podemos llegar a ser: “Compasión es sufrir con el otro, incomodarse por el otro” (Mèlich, 2014). La bondad del samaritano no consistió en atender al des-valido a partir de lo que le sobraba, no hizo *rodeos* en el camino como los anteriores viajeros; por el contrario, atendió el llamado en su propia indefensión. El hombre que bajaba de Jerusalén a Jericó fue asaltado por bandidos, lo que demuestra que el camino era sumamente peligroso. Detenerse allí implicaba el riesgo de ser también asaltado; aun así, el samaritano se detiene para atender la urgencia del asaltado, *venda sus heridas y vierte sobre ellas aceite y vino*. La vulnerabilidad del agredido es también la vulnerabilidad del sanador (su exposición al peligro); hubo un sobreponerse a la indecisión de atenderle al otro; “el

2. Según Bedoya (2007): “Ambos, el sacerdote y el levita, se comportaron con el hombre que cayó en desgracia peor que como lo hicieron los bandidos. Y a pesar de que podrían haber aducido motivos suficientes para rehusar la ayuda (evitar la impureza del contacto con la sangre o con un cadáver, miedo a ser asaltados, no poseer los recursos necesarios para prestarle los primeros auxilios), nada los excusa. Mientras los asaltantes le robaron al hombre sus bienes, con violencia, el sacerdote y el levita le arrebataron, con la más cruel forma de violencia que es la indiferencia, su dignidad personal, su importancia y valor como hombre. Los salteadores lo atacaron fuera; los hombres del culto lo destruyeron dentro y lo borraron de su horizonte” (p. 410).

cuerpo vulnerable del uno despierta el corazón atento del otro. Le conmueve las entrañas... las huellas visibles de sus desgracias” (Bedoya, 2007, p. 416).

Obsérvese además que en el relato no se menciona la filiación del asaltado, ni su nacionalidad, ni su estado civil. Lo que hace ver el Maestro es que este hombre representa la vulnerabilidad humana, así como la actitud del sacerdote y el levita representa la inhumanidad de todos los seres humanos. El samaritano no fue bueno solo por su loable acción, lo que implicó un riesgo personal y un aporte económico, sino porque su *gesto* se hizo impagable al *hacer-para-el-otro* una donación del *pan que come*, no pan que se da por generosidad, sino porque come su propio pan, como el pan que sale de mi boca (aceite, vino, posada) para darla al otro (Lévinas, 1987). Nótese también que el samaritano continúa su camino sin dejar cuentas por cobrar al atendido, no cobra por los servicios prestados, no deja una dirección para que se le cancele por los gastos incurridos, incluyendo con ellos los intereses, algo muy propio de nuestra época. Más bien, por encima de estas legalidades retributivas, deja un *excedente* por si el posadero entra en más gastos y servicios.

El bienestar del samaritano se desplaza para ser compartido con el sufrimiento del desvalido; en otras palabras, el sufrimiento del desvalido se desplaza para ser compartido con el buen samaritano. En esta exposición -salida de sí-, el samaritano toma el lugar del sufriente, recibe su dolor en su propio dolor. Herencia de vida donde es posible un *exceso* de donación donde se manifiesta, según García-Baró, el acontecimiento revelado de la alteridad:

Quizá el buen samaritano obró como obró porque otras veces, antes, comprendió que había dañado a alguien... Y no es que saque ninguna consecuencia cuando se encuentra al herido en el camino de Jericó, ni que se proponga lavar con su buena acción de hoy el pecado de antaño; su reacción es tan inmediata como la del que oye que lo llaman y no puede reprimir un leve movimiento de atención a esa voz. Es que ya tiene oídos y escucha para ella (2016, p. 36).

El samaritano no llega a ser prójimo del sufriente solo por poner en práctica la misericordia, es también su Deseo por él³; profundiza su bondad, la hace inalcanzable. En este sentido, “el deseo del prójimo nace de un ser al que nada le falta o, más exactamente, nace allende todo lo que puede faltarle o satisfacerlo” (Lévinas, 2005, p. 275). El samaritano frente al vulnerable da un salto al vacío (insisto, no un rodeo), se resiste a dejar morir la proximidad de su prójimo (Mèlich, 2014). Su bienestar abdica frente a la humanidad del herido, cuerpo maltrecho con sensibilidad infinita. Esto es precisamente lo que ve el samaritano en el hombre, una sensibilidad excedente a cualquier tipificación, sensibilidad de lo alto en la que vio a Dios mismo en su fragilidad. Y el Altísimo se hizo carne. El samaritano sintió que el hombre no es una fábula, como extraordinariamente lo relata el poeta Giovanni Quessep (2014):

El ser no es una fábula, este sol
que nos mueve en silencio incendia todo.
¿No somos inocentes? Cada sueño
tiene su duro encanto; aquí la lluvia
perdió sus hadas y su blanca sombra,
aquí, a la orilla en que Dios está solo
como destino, en la noche del viento.
Vuelan tardes y frutos, ruedan cuerpos
por la luz en declive, por el agua.
Apenas recordamos la caída
donde la muerte se llenó de pájaros
y alguien gritó que el cielo es imposible.
Pero nosotros no queremos dar

3. “El movimiento hacia el prójimo en lugar de completarme y satisfacerme, me sitúa en una coyuntura que, por un lado, no me concernía y me deja indiferente “¿Qué se me ha perdido en esta guerra?” ¿De dónde me viene el golpe cuando paso indiferente bajo la mirada del prójimo? La relación con el prójimo me pone en tela de juicio, me vacía de mí mismo y no deja de vaciarme, al descubrirme de este modo recursos siempre nuevos. Yo no me sabía tan rico pero ya no tengo derecho a guardar nada... lo deseable no colma mi deseo sino que lo profundiza, nutriéndome de alguna manera de nuevas hambres. El Deseo se revela bondad” (Lévinas, 2005, p. 275).

el salto, nos negamos a la dicha.
El ser no es una fábula, se vive
como se cuenta, al fin de las palabras.

El poema hace de una finitud incierta: “*Pero nosotros no queremos dar el salto*”: saltar de la prescripción que hace a unos más dignos que otros, de la ley camuflada en la universalidad de los Derechos Humanos, de la patria que niega la entrada a los inmigrantes y de una moral que produce miedo de saber que hay otros que no piensan como yo. El poema increpa la mecanización de la vida “en una sociedad gobernada por la histeria de la supervivencia, mundo de *zombis* que no son capaces de vivir ni de morir” (Han, 2016, p. 39). El ser se vuelve rutina y *Dios está solo como destino*. No es extraño entonces ver cómo los cuerpos ruedan en declive gritando que el cielo ya no es posible. Pero el samaritano da el salto, no se niega a la dicha. Para él, el *ser no es una fábula*; por el contrario, es un Otro por el que vale la pena sufrir, sentir... amar, por él tiene una *insaciable compasión*⁴.

El relato del buen samaritano termina con una pregunta donde es imposible no responder: ¿Quién de estos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los bandidos? Considérese que la pregunta no es ¿quién es mi prójimo?, sino ¿quién fue prójimo *de él*?; es decir, quién de los tres merece ser el prójimo del herido; no es la vulnerabilidad de un herido adecuada a la idea de un alguien que pueda tener de prójimo, sino la del Otro; es decir, el prójimo (Mèlich, 2010). La respuesta del legista es indudable: *el que practicó la misericordia*. Es decir, el que tuvo un “encuentro que no se reduce ni a la representación del otro ni a la presencia de la proximidad. Sufrir por otro es tenerlo a cargo, soportarlo, estar en su lugar, consumirse por él” (Lévinas, 1998, p.89).

4. Lévinas cita una escena en *Crimen y Castigo* de Dostoievski en la que, “cuando Sonia Marmeladova mira a Raskolnikof en su desesperación, Dostoievski habla de “insaciable compasión”. No dice “inagotable compasión”. Como si la compasión que Sonia experimenta fuese un hambre que la presencia de Raskolnikof, al acrecentarla indefinidamente, nutriera más allá de toda saturación” (2005, p. 275).

Observemos también que en el relato el herido nunca habla con su boca, mas expresa una presencia que reviste al samaritano. Su voz es su orfandad y su grito su indignancia. Como herido no pronuncia palabra audible. Su voz es rostro venido de otra parte, de un lugar carente de patria, de género, de consanguinidad; solo le asiste la maravilla de su alteridad:

... revelación del otro respecto del cual yo debo, sin preguntarme primero si él también me debe algo. Como si el otro, sujeto originario de mi deber, fuera santo o fuera siempre como la viuda o el huérano de los textos proféticos de Israel; como si yo me descubriera de pronto descabalgando de mi posición central y rehén del otro, a la manera en que el buen samaritano se pone inmediata y totalmente al servicio del otro cercano y que quizá jamás pueda retribuirlo con nada, ni aun con su agradecimiento (García-Baró, 2016, p. 35).

El samaritano excede el estereotipo de la nacionalidad, pero también, la condición de excluido; en su acogida y hospitalidad ha comprendido lo que verdaderamente quiere decir ¡Dios! Finalmente, ¿qué relación tiene el relato con la educación o más bien con el contacto educativo?, ¿cómo vivenciar esta proximidad en la escuela? Lo intentaré dilucidar en el siguiente apartado.

ÉTICA, EX-POSICIÓN Y ESCUELA

La relación pedagógica en la escuela se da por la interrupción del otro que fractura la naturalización de sus prácticas hegemónicas y desgaja la normalización impuesta a los actores que dan sentido a esta institución (Jaramillo, Jaramillo y Murcia, 2017). La escuela palpita por la interacción que viven sus participantes en cada uno de sus encuentros; hontanar de sentidos que nos hace descubrir los profundos afectos y las dolorosas exclusiones. El fin de este apartado es considerar la escuela como expresión de la vulnerabilidad (en ella habita la fragilidad). Lugar de posibilidades donde el bien, el bien perfecto, es posible a pesar de las deficiencias que podamos encontrar en su interior.

Pues bien, ¿cómo entendemos la educación?; ¿qué es educar? Fernando Bárcena nos recuerda que una de sus derivaciones es *educere*: “dirigir o salir hacia afuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 237). He aquí una de las articulaciones del sentido de la educación con el relato bíblico; todo acto educativo es una apuesta por el otro, una salida de sí, una travesía puesta en riesgo (Romano, 2012). Experiencia originaria que se distancia de la repetición instrumental y la racionalidad tecno-científica. La educación es *ex-posición*, un atreverse a salir de los estados de confort, un más allá de las normas que poco tocan la vida de los escolares. Pero también, una salida puesta en riesgo donde como maestros los acompañamos con una modesta contribución. En tal sentido, existe una diferencia entre enseñar reglas de manera repetitiva y la posibilidad de entrar en contacto con una vida trascendente a través de lo que podemos enseñar, diferencia radical que nos invita a ser maestros y no solo profesores:

El maestro, más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es mostrar lo que sabe haciéndolo. El discípulo aprende junto a él, porque aquí aprender no es imitar lo que el maestro hace, sino ejercitarse junto a él. El maestro no es un experto que sepa explicar y, por tanto, hacer comprender al discípulo (...) el profesor es quien explica las reglas, los principios y las técnicas de una práctica que, muy posiblemente, él mismo no domine (...) la creencia en la facultad de poder explicar, y por tanto en poder enseñar, se sostiene en la eficacia misma con que podemos alcanzar a explicar las reglas que por experiencia aprendemos, mostramos, pero no decimos (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 239).

El maestro no es un pedagogo que explica leyes, él *dice* lo que el contenido no alcanza a enunciar por la sola virtud de su teoría; al maestro no solo le preocupa el aprendizaje de un contenido temático, también le inquieta la fragilidad misma en el acto mismo de aprender; la manera como se expone al estudian-

te cuando no alcanza a comprender todo lo enseñado. Para el maestro, el contenido no es solo el motivo de su preocupación, eso lo hace el profesor: un experto en dictar leyes. Al maestro le intranquiliza cómo se comunica el contenido, el viaje que emprende con el estudiante cuando ingresa a un salón de clases, el modo de recibir lo que este da, la atención expresada desde un cuerpo que comunica un modo de ser, atención que demanda la llegada de un prójimo y la manera como se hace cargo de él, de dar cuenta de alguien y no solo de algo; estar atento de lo que se le exige, de lo que le sucede en su vida y que es llevado a la escuela; “esa es la labor del maestro, el que cuida y acoge, no para constatar, vigilar, sancionar o castigar sino para acompañar, alentar y ponerse al lado de los más expuestos” (Jaramillo, Jaramillo y Murcia, 2017, p. 54).

En el relato se nos cuenta que el samaritano cuidó del herido, se aseguró de que estuviera a salvo, exteriorizó su conocimiento al saber *cómo vendarlo y llevarlo sobre su propia cabalgadura*. Saber expuesto del uno-hacia-el-otro. A partir de este riesgo, de esta entrega, comprendemos mejor lo que significa ser maestro y no solo un profesor que da *rodeos* en su propio pensamiento, divagando y pasando de largo sin *darse cuenta* de su contacto con el estudiante. Por tanto, “el título de maestro no es para que se lo dé a uno la universidad, es para que uno se lo gane, y eso es lo que [todos quisiéramos] haber sido en la vida... maestros” (Vasco, 2018, p. 111). El maestro es anhelo incesante, deseo trascendente, encuentro que fertiliza.

Unido a la distinción de maestro o profesor podemos encontrar otra enseñanza en el relato respecto a lo que pregunta el legista y el hilo conductor por el que nos guía la parábola. Recordemos que la narración comienza cuando el intérprete de la ley pregunta al nazareno qué *hacer* para heredar la vida eterna (Lucas, 10: 25). Esta pregunta remite a la acción y no solo al conocimiento de un experto; hace un llamado a la vida práctica y no solo a la dicción o argumentación frente a un contenido. Jesús le contra-pregunta acerca de lo que dice la ley, el intérprete repite la

lección de memoria, pero -según comprendimos del relato- poco sabía respecto a quién era su prójimo. El relato termina con la afirmación de Jesús: “*vete y haz tú lo mismo*”. Es decir, remite a una practicidad, vida acontecida en la que se propone al levita a poner en acción quién es su prójimo y no solo al que vive o está junto a él⁵. El *quién* remite a un conocimiento en acción, “donde el cuerpo está atado al pensamiento, a las emociones y donde el hacer es también conocer” (Rueda, 2017, p. 220). Este énfasis en un saber-práctico o conocer-haciendo entraña la posibilidad de una comunicación que antecede los procesos racionales y permite que, en la escuela, los estudiantes se comuniquen entre sí más allá de las barreras étnicas y culturales que puedan existir.

Una experiencia de este aprendizaje la menciona Rocío Rueda (2017) en su trabajo con niños/as inmigrantes en Alemania (Tübingen), donde con un equipo de voluntarios apoyaron el proceso de integrar los niños/as que hablan diferentes lenguas en la escuela, más aún, en un salón de clase. El equipo planteó la posibilidad de que estos *hicieran* algo juntos en relación con las artes (pintura, música) y el deporte; por consiguiente, antes de que lograran comunicarse oralmente, los niños/as se expresaron a través de su gestualidad en el aprendizaje de los saberes disciplinares, pero, sobre todo, aprendían a realizar tareas en convivencia y cooperar juntos. Esta experiencia, como lo comenta Rueda, fue todo un aprendizaje vivencial para el equipo de voluntarios:

En este proceso nos hemos sorprendido con la capacidad de auto-reflexión y crítica de los niños, su capacidad para negociar las reglas (de los juegos, pero también de las actividades y tiempos), de mantener rituales y de una comunicación a través del cuerpo y los gestos. Pero tal vez lo más interesante es la manera como es-

5. Si bien Luigi Zoja hace énfasis en la centralidad de un prójimo como alguien que no es abstracto; enfatiza, según el evangelio de Lucas, “que es el otro que está a tu lado, próximo a ti, cerca de ti, aquel sobre quien puedes apoyar tu mano” (2015, 13-14); lo cual, a nuestro juicio se queda corto en la interpretación, dado que el evangelio nos habla de un alguien como quien se aproxima directamente hacia mí y no de quien solo se encuentra mi lado.

tas intensas negociaciones sobre las reglas y el hacer algo juntos generan mayores lazos de unión entre ellos. Esto nos ha exigido a su vez aprender cada día a “leer y a escuchar” los gestos físicos que son los que les dan vida a las relaciones sociales informales (no es la lengua en primera instancia), esto es, interactuamos a través de una suerte de coreografía de gestos físicos y verbales (...) Los niños aprenden a vivir juntos antes que separados, y no importa si han nacido en Alemania o en Siria, Kosovo o Eritrea. En la medida en que los niños cooperan las habilidades cognitivas y sociales se entrelazan (Rueda, 2017, pp. 218-219).

Otra experiencia similar fue la vivida por un grupo de estudiantes del programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca, que estuvo relacionada con el *Manejo del conflicto en el tiempo-lugar de recreo, un estudio en cinco escuelas de la ciudad de Popayán*. En ella se comprendió que los conflictos que manejan los niños/as en el recreo escolar está atravesado por lazos de juego y amistad, vínculos que llevan a un relacionamiento continuo a través de actividades que pactan con anterioridad. La amistad para ellos/as es un aceptarse en medio de la diferencia; los conflictos pasan a ser parte del proceso de ser amigos en lugar de ser algo ajeno a estos; o sea, las diferencias y el conflicto de intereses no son un impedimento para seguir jugando:

A diferencia de los adultos, los niños no tienden a guardar resentimientos ocasionados por la emergencia del conflicto en el recreo; esto es, las enemistades no duran un periodo prolongado de tiempo. Por el contrario, los niños manifiestan que en el juego solo existe un enojo pasajero, ya que al poco tiempo, tal vez al siguiente día, se perdonan y vuelven a jugar como antes, “como si nada hubiese pasado”; es decir, se sigue con el proceso de amistad: “él me hizo caer y yo lo empujé y también se cayó, pues, ahí no volvimos a hablar, y al otro día seguimos jugando, nos perdonamos” (Jaramillo, Quilindo y Paz, 2017, p. 219).

En esta experiencia, como en la anterior, existe un comprender primario o pre-comprensión que antecede al concep-

to argumentativo; inclinación a una vida práctica y no solo a la predicación que podamos hacer de ella. Gutiérrez, citando a Heidegger, considera que “la vida misma se comprende por la capacidad que tiene todo ser humano de “entenderse con algo” y saber acerca de las cosas sin la obligatoriedad de definir las conceptualmente; “antes que cualquier tematización de las cosas, estas se viven tan encarnadamente, que su verbalización es casi innecesaria, el mundo ya se encuentra pre-comprendido y a su vez pre-interpretado como punto inicial de orientación... el cómo hacer las cosas rebasa la predicación o enunciación de las mismas” (2002, p. 105). Esta pre-comprensión se experimenta gracias a un compartir, proceso relacional que sirve de base a aprendizajes posteriores.

El hacer práctico en la escuela reside en su misma realización. Volviendo al relato bíblico, el reto que nos queda es pasar de una orto-doxia gramatical a una orto-praxis de la acción (Bedoya, 2007). Acontecer de una comunicación corporeizada, lenguaje que está por encima de las diferencias regionales, étnicas o de género. Desde esta lógica corporeizada deberíamos aprender más del lenguaje encarnado de los estudiantes: lenguaje expresado en sus tiempos de recreo o entre-tiempos, en las actividades extra-curriculares, en salidas de campo que desbordan los textos guía de clase. Esto no riñe con la orientación de contenidos, no sugiere que, como maestros, no enseñemos adecuadamente los conocimientos disciplinares que se nos encargan. Lo que se desea exponer, es que se pongan en acción estos conocimientos a partir de las experiencias previas de los estudiantes sin que se coopte el encuentro pedagógico; estas son más bien el contacto con una realidad anterior a la lección impartida que hace que los conocimientos enseñados se permeen de alteridad. El niño es el Otro frente al cual el maestro es responsable. Un Otro con historia que el maestro no puede abarcar o comprender completamente.

CONCLUSIÓN

POR UNA ENSEÑANZA EX-PUESTA AL OTRO

En este escrito he querido entender la educación como posibilidad de realización ética, lugar de enunciación donde es posible el manejo de la diferencia a través de un ex-ponerse al otro más allá de su etnicidad, género o cultura. Estas contingencias se vivencian al interior de la escuela, hontanar de sentidos donde creemos que es momento, no solo de impartir una parte gramatical del mundo, sino aprender lo que en su interior se vive. Estos aprendizajes existenciales son factibles en la medida que nos expongamos a recibir del otro lo que en virtud no podríamos recibir por nosotros mismos. Nos hemos apoyado en el relato bíblico del *buen samaritano* como ejemplo vital frente a lo que implica salir de sí sin justificaciones o méritos. Es a través de una actitud abierta al mundo, en este caso, al mundo escolar, como podemos comprender la trascendencia de la humanidad gracias al manejo de nuestras diferencias.

La escuela nos permite dar estos saltos de fe por el otro, no un *rodeo* gramatical que solicita una lección. Es un salto decisivo por el cual, como maestros, nos despojamos de corazas que impiden la sensibilidad, para dar-nos en ex-posición a nuestros escolares. Enseñar, en este sentido, sería un ponerse en responsabilidad para-el-otro; salir de sí para colocarnos en posición de entrega y generosidad a fin de ver la escuela de infinitud de colores; viva en medio de la diferencia, del encuentro, del conflicto, de entender que a pesar de todas las diferencias... no nos tratamos con indiferencia.

REFERENCIAS

- Bárcena, F.; Larrosa, J.; y Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, (40-1), p. 233-259.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: FCE.
- Bedoya, D. (2007). Un acercamiento exegetico a la parábola del samaritano misericordioso (Lc. 10, 25-37). *Cuestiones Teológicas*, 34(82) 401 - 421.
- Biblia de Jerusalén (2009). *Escuela bíblica de Jerusalén*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Cohen, H. (2004). *El prójimo: cuatro ensayos sobre la correlación práctica de ser humano a ser humano según la doctrina del judaísmo*. Barcelona: Anthropos.
- García-Baró, M. (2016). *La Filosofía como sábado*. Madrid: PPC
- Gutiérrez C, B. (2002): *Temas de filosofía hermenéutica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Han, B. C. (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Jaramillo, D. A; Orrego J. F y Jaramillo L. G (2017). *La finitud incierta: ética y alteridad en el pensamiento Filosófico de Joan-Carles Mèlich Sangrà*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo, L. G.; Quilindo Salazar, A. M. y Paz Realpe, W. F. (2017). Manejo del conflicto en el tiempo-lugar del recreo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 204-223. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/820/1338>
- Jaramillo, L. G; Jaramillo D. A y Murcia, N (2017). De la Sociedad del Cansancio a una Escuela-para-el-Otro. En M. Román, M. Porras, A. Madrigal, P. Medina (Eds.), *Epistemología y*

- práctica educativa en las instituciones de Educación superior. Lima: Editorial REDEM.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Trad. Miguel García-Baró). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2005). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Madrid: Síntesis.
- Lévinas, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós Editores.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Quessep, G. (2014). *Antología Personal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Romano, C. (2012). *Acontecimiento y Mundo*. Salamanca: Ediciones Sígueme
- Rueda, R. (2017). La reflexividad y formas del saber-hacer tecnológico. En Cabra y Aschner (eds.), *Saberes Nómadas. Derivas del Pensamiento Propio*. Universidad Central.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. California: Left Coast Press.
- Vasco, C. E. (2018). Calidad de la educación, movimiento pedagógico. En J. Herrera y H. Bayona-Rodríguez, (Eds.), *21 voces. Historias de vida sobre 40 años de Educación en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Zoja, L. (2015). *La muerte del prójimo*. Buenos Aires: FCE.

Enseñar es pensar: El oficio invertido del maestro¹

El pensamiento moderno de Occidente se fundamenta en la relación pensar-ser, herencia cartesiana que hace del sujeto un ser que existe en tanto piensa. La existencia así, queda rezagada al acto mismo del pensar, desconociendo que anterior a todo pensamiento existe una sensibilidad que funda el pensar. Recordando que un maestro amigo de la comunidad indígena misak me contó que a ellos les causaba extrañeza el principio cartesiano *pienso luego existo*, en tanto la condición vital para que todo pensamiento sea posible es la existencia. Decía: ¡profe, para pensar primero tengo que estar vivo... existir!, o si no, cómo pienso; o sea, la vida es anterior al pensamiento y no al contrario. Distinto al planteamiento de Descartes diríamos entonces: soy luego pienso. Estar vivo es condición para que todo pensamiento sea posible. La relación pensar-ser no encuadra con las cosmogonías indígenas y, de cierta forma, latinoamericanas. Terminaba el profe diciendo: ¡no le parece que para pensar primero debo estar vivo! Afirmación que invierte la relación venida de la filosofía y de la pedagogía occidental.

Desde ahí se puede proponer una segunda inversión: el *pensamiento crítico* o el pensar críticamente. Igual que en el caso anterior, el pensamiento es el factor condicionante para que toda crítica sea posible; la crítica vendría de un proceso de elaboración conceptual previa que daría pie a un argumento elaborado. Con otras palabras, el pensamiento antecede a la crítica. En el año 2004 el maestro Marco Raúl Mejía en un encuentro nacional de pedagogía y subjetividad, orientaba una conferencia sobre globalización y capital humano. Allí exponía que la hiper-especialización del conocimiento ya no daba para la reflexión de un pensa-

1. Ponencia presentada en la celebración de los 87 años de Vida Educativa. Escuela Normal Superior de Popayán. 02 de junio de 2022.

miento crítico bien fundamentado, sino que, y tal vez lo decía de manera promisorio, que tocaba hacer una crítica de la crítica del pensamiento crítico; ya no bastaba con hacer uso de un pensamiento crítico en todo pensamiento emancipatorio, sino que era necesario y fundamental hacer una crítica de ese pensamiento que dice llamarse crítico.

Pues bien, Emmanuel Lévinas, en su texto *Humanismo del Otro Hombre* se aventura a considerar si mejor no es posible hacer una crítica al pensamiento, en vez de un pensamiento crítico como se nos ha enseñado; pensamiento que nos ha caracterizado como maestros de aprendizaje y no de enseñanza. Maestro que no goza de un pensamiento superior o abstracto. Invertir los términos es buscar las amarras que atan las prácticas de los maestros como ejecutores de contenidos a través de unos lineamientos curriculares para luego evaluarlos en competencias y llegar a unos resultados de aprendizaje: un administrador de contenidos. Esto se une al estereotipo de hacer uso de solo un pensamiento práctico, como si el pensamiento de los maestros no estuviera sedimentado ya por sus prácticas y se necesitara de una práctica antecedida de elaboración teórica para tener sentido en las reflexiones que se susciten. De manera contraria, la apuesta es por una práctica con sentido del pensamiento que se enseña. Así como existe un mundo vital que precede a toda teoría, se puede esgrimir que existe un mundo de la práctica donde toda reflexión cobra sentido.

Bajo estas inversiones, han emergido pensadores que se han preocupado por pensar la enseñanza que ejercen los maestros, más que el aprendizaje que se da a los estudiantes; es la enseñanza como acontecimiento ético y relacional -que es más que impartir contenidos- como sujetos de un saber fundamentado en relaciones de alteridad. Maestros que encarnan la práctica de un pensamiento (no un pensamiento práctico) que se va consolidando en el devenir biográfico de la escuela. Por esto, el concepto de inversión alude al término de alteración, mudanza, trastorno; pero también, invertir en algo, en alguien: el valor de enseñar que

ustedes como maestros/as normalistas le han dado a este país por más de doscientos años.

Muchos de nuestros niños/as aprendieron sus primeras letras de la voz de ustedes y no en una pantalla; la cartilla saltó a nuestras vidas porque alguien nos la explicó... nos la enseñó. Por tanto, es la enseñanza que altera, pone patas arriba el pensamiento y le apuesta -invierte- a sus maestros; invertir para alterar e invertir como apuesta de aquello que sigue haciendo historia y a su vez, se ha hecho con la historia. Para tal fin, me apoyaré en algunas tesis del sociólogo Richard Sennet en su libro *El Artesano*, como una oportunidad para invertir sus conceptos de artesanía y considerar que los maestros, antes que ser artesanos de un saber, promueven relaciones de encuentro pedagógico donde la laboriosidad, la generosidad y la ética siempre están presentes.

EL MAESTRO/A: ARTESANO/A DE UN ENSEÑAR-SABER

}En el prólogo del libro *El artesano* de Richard Sennett se expone que el texto hace parte de un proyecto más amplio que comprende tres estudios: *El artesano*, *Guerreros y Sacerdotes* y *El Extranjero*. Proyecto que trata de la *cultura material* donde el ser humano, inspirado en Shakespeare “es un creador de sí mismo”.

Según Sennett: “materialmente, los seres humanos tienen la gran habilidad para hacerse un lugar en el mundo” (2021, p. 26). *El artesano* trata sobre esta materialidad. La capacidad de hacer las bien las cosas, el deseo de realizar correctamente una tarea; por tanto, “la artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado” (p. 20). El autor muestra ejemplos de un carpintero, laboratorista o director de orquesta; incluso, al ejercicio de la paternidad o cuidado de un padre por sus hijos, lo que, según él, “mejora cuando se practica como oficio calificado, lo mismo que la ciudadanía” (p. 20). Sin embargo, no evidencia ejemplos de artesanía con maestros, salvo cuando menciona al artesano que está con su ayudante en la relación maestro-aprendiz donde ambos aprenden del oficio.

Aunque el proyecto de Sennet es sobre *la cultura material*, nos da pistas sobre el concepto de oficio y dedicación a un objeto que es moldeado con experiencia, casi en silencio, en ese continuo que las horas saben dar. La mano, en este caso, no solo moldea el mundo, moldea su sí mismo personal.

Sin embargo, es importante considerar que el maestro se encuentra en una cultura del saber, no en la cultura material que propone Sennet. Es un maestro-artesano que ha luchado contra una dominación cultural de élites académicas que lo consideran injustamente como aplicador de un contenido más próximo a una técnica que a un saber de la enseñanza (Saldarriaga, 2003). No obstante, Araceli De Tezanos encuentra que en la formación de los maestros ha existido una contradicción entre lo académico y el oficio del maestro. Para ella, “los maestros tenemos el privilegio de conectar lo artesanal con la vida intelectual. No existe práctica sin teoría, ni teoría sin práctica. Y la construcción de teoría reclama de una reflexión rigurosa sobre la enseñanza, pues es en ella que se hace realidad y se concreta el oficio de maestro” (2016, p. 23).

Volvemos a ese oficio muy unido a sus prácticas exigiendo una teoría que sustente el quehacer relacional con los estudiantes; no se reconoce que el maestro también ejerce (ejercita) un oficio de cuidado y dedicación donde la laboriosidad siempre está presente. Este oficio, por más de cincuenta años, ha hecho “del maestro un aplicador de fórmulas elaboradas por los grupos de planificadores educativos, impidiéndole desarrollar su rol histórico fundamental: el de ser portador y constructor de saber pedagógico, transformando al docente en un mero “administrador de currículo”, sin posibilidad alguna de generar procesos reflexivos sobre su propia práctica pues pierde toda autonomía intelectual posible” (De Tezanos, 2016, p. 24). Se desconoce entonces que al interior de la práctica u oficio existe una racionalidad propia, un pensamiento que antecede a la abstracción teórica, muy cercana a la sabiduría de un cuerpo que antecede a la razón.

El oficio del artesano está estrechamente relacionado con

la conexión manos-cabeza, lo que hace que todo buen artesano mantenga un diálogo permanente entre unas prácticas concretas y el pensamiento (Sennett, 2021). Correlación inseparable que le permite entrar en acción y adquirir progresivamente una habilidad frente a la obra producida; *habilidad* que le posibilita llegar a una laboriosidad y experticia muy cercana al perfeccionamiento. Es un deseo de hacer bien las cosas, lo que viabiliza una mejor sintonía con la realización de la obra. Del mismo modo argumenta que ese deseo del artesano de querer *hacer bien las cosas*, no pasa solo por el cumplimiento de una obra encomendada, más bien, es una condición humana que él llama *compromiso*. Entre la mano y la cabeza existe una relación tal, que la acción sobre la obra intervenida hace que el artesano adquiera ese *compromiso* a través de la práctica, la cual no necesariamente debe ser instrumental, dado que sobre la obra también han circulado sentimientos e ideas que van mucho más allá de una habilidad mecánica. En este caso, la técnica que ejerce como artesano es aquella donde puede vivir “más plenamente lo que está sintiendo y pensar en ello con más profundidad cuando hace las cosas bien” (p. 33). Luego, para Sennett, llegarán los problemas éticos del oficio que emergen cuando como artesano se alcanza una madurez, maestría o experticia; ejercicio de una técnica que va más allá del actuar mecánico.

Habilidad, compromiso y eticidad, tres palabras del oficio de artesano que también se perciben en la labor de los maestros y maestras, aunque de manera distinta. Los maestros y maestras son artesanos de un saber. No laboran en la escuela con madera, ni disecadores en un laboratorio, ni están a cargo de una orquesta. ¡No! El maestro/maestra es un artesano en su enseñanza. ¿Qué significa esto?, que su fundamento no es un objeto material; es más bien un hacer que se desenvuelve en relación en todo momento. Un saber que hace parte de la *cultura de su enseñanza* con ciertas particularidades.

Los maestros y maestras, antes que hacer uso de una habilidad, hacen uso de una *laboriosidad*; esfuerzo que se mueve incluso cuando no están enseñando. Les antecede un llamado

próximo a la acción de donarse, lo cual es más que el compromiso de querer hacer bien las cosas. Asimismo, los asuntos éticos no vienen después de ganar destreza en el oficio, pues están presentes desde el mismo momento que establecen una relación pedagógica con sus estudiantes y colegas. Su oficio es ético. Veamos con más detalle estos tres modos artesanales en el ejercicio de la enseñanza.

- *De la habilidad a la laboriosidad*: La labor implica un hacer artesanal; sin embargo, para los maestros/maestras esta no se da después de ganar una habilidad. La laboriosidad, en este caso, tiene que ver con una identidad; o sea, un hacer que designa un ser, una dedicación, un enseñar. Formarse como maestro/maestra no significa prepararse para la perfección en la entrega de un producto, ni una producción que responde a una estandarización; más bien, es un permanente buscar posibilidades y reflexionar en su uso, conjeturar y probar en función de las circunstancias o situaciones. Laboriosidad aprendida al lado de maestros con más experiencia en el hacer pedagógico; es más próxima al ejemplo de cómo enseñar que a la aplicación de un dispositivo curricular. Laboriosidad que se mixtura entre el cuidado de los míos y los otros: familia y escolares quienes, comúnmente, pasan a ser parte de las preocupaciones vinculantes que van más allá de la escuela. Enseñar forma en la sensibilidad del tacto, del contacto; artesanía donde el esmero y la paciencia son sus aliados, lo que les permite crecer en escucha y comprensión de lo que desean compartir. Por eso la laboriosidad del enseñar es mucho más que una habilidad.

- *Del compromiso a la generosidad*: Dar más de sí, en los “asuntos escolares”, es otro rasgo fundamental de los maestros y maestras. Su labor no se limita a impartir contenidos, aunque también estos son trabajados con desmesura, en ese ensayar una manera u otra para llegar con ellos a los estudiantes. Por lo general la ambigüedad y la indecisión campean sobre lo enseñado puesto que los contenidos trastabillan, se comprenden de otra

manera, llegan en muchos casos fraccionadamente... angustia que se experimenta al enseñar y que poco conocen los expertos de la educación. En este sentido, comparten un saber que excede el cumplimiento de su enseñanza. De este modo, al *compromiso* institucional le antecede una *generosidad*, una donación más vinculada a la *gracia* que al cumplimiento de un horario u obtención de un salario. Su enseñanza connota un pensamiento que no separa los tiempos escolares de los de la casa. Por tanto, se es generoso por el compromiso adquirido y no al contrario; dicho de otra manera, su generosidad les lleva a un compromiso.

- *Del ser-maestro a una eticidad*: los asuntos éticos para el artesano de lo material vienen luego de un ejercicio permanente, de una habilidad; pero con los maestros/maestras sucede lo contrario. Toda relación con el otro -estudiante, docente o administrativo- es ya de por sí ética. No se perfecciona la enseñanza para luego dedicarse a pensar una ética del oficio. La enseñanza es relacional, en este sentido su ética le es inmanente. No se está ante una prescripción de un comportamiento, sino que es un encuentro cara a cara donde la diferencia está presente. La fragilidad de las relaciones, la mutua vulnerabilidad, unida a la generosidad y la laboriosidad, son un llamado de responsabilidad que no precisa de justificación, de un porqué. Se responde a una solicitud que demanda atención y cuidado. Su enseñanza no es un pensar en el otro sino un *ser-para-el-otro*. Una relación siempre expuesta en la extrañeza de la mirada, la evasiva de lo no sabido, el silencio de la no respuesta, el deseo de abandonar o, por el contrario, el compromiso de no renunciar... encuentros éticos que nunca son los mismos.

POR UNA ENSEÑANZA QUE NOS DA A PENSAR

El maestro/maestra es un artesano del saber y la artesanía su enseñanza. Enseñanza que le da a pensar, a reflexionar a partir de las contingencias y aciertos de una labor que desborda el apren-

dizaje y sus resultados. Su obra es mucho más que un trabajo material. A veces se puede ver a este artesano en la actitud de un niño quien, estando en casa, muerde el lápiz tratando de entender lo que escribió por primera vez en la escuela, pues no alcanza a comprender su grafía... por ello pregunta con insistencia qué fue lo que quiso decir con sus primeras letras. Igual pasa al maestro/maestra que “muerde el lápiz” de sus prácticas pedagógicas tratando de entender qué fue lo que expresó a sus estudiantes.

¡Los que enseñamos deberíamos ser siempre ese maestro! El que se aventura a caminos de relación de un pensamiento que se forja gracias a sus enseñanzas. Quien no siempre logra comprender los garabatos vitales de su enseñar, pero construye en todo momento la práctica de un pensamiento que le es propio; un darse cuenta de su laboriosidad generosa en el bello acto de enseñar.

REFERENCIAS

- De Tezanos, Araceli (2016). Maestros y enseñanza: la relación insoslayable. *Revista Internacional Magisterio* 78, pp. 22-24
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Barcelona: Caparrós Editores.
- Saldarriaga, O. (2003). *El oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Sennett, R. (2021). *El artesano*. Anagrama.

SEGUNDA PARTE

Vida de maestros

Maestro y vocación: in-augurando otros caminos posibles

Crecí escuchando la palabra maestro; pero fue mucho antes de ingresar a un centro escolar. El maestro era el ebanista que vivía cerca de la casa. A la persona que nos enseñaba en la escuela le decíamos *profe*. El maestro, en ese entonces, era un señor que trabajaba finamente y con destreza la madera, además de saber instruir y guiar a sus ayudantes. A veces me preguntaba: ¿cómo es posible que saquen de un árbol una mesa, una silla, una puerta... un trompo? Mis primeros juguetes fueron todos de madera. Al ebanista siempre lo vi como alguien que sabía ejecutar con habilidad su oficio, lo cual me sorprendía; así que me sumé a la admiración y título que le daban los vecinos de mi barrio: maestro. Más tarde, supe que otorgaban el mismo título a personas que desempeñaban oficios como la artesanía, albañilería, construcción y jardinería... lo común a todos, es que labraban los objetos bellamente con sus manos.

Al hurgar por el origen de la palabra maestro encuentro que, si bien guarda relación con el arte de saber-hacer bien algo, también es -ante todo- saber dar o enseñar ese algo. Según el filósofo Higinio Marín Pedreño, la palabra maestro viene del latín *magister*, compuesto del adverbio *magis*, cuyo significado guarda relación con grande... *magno*: “el maestro es el que se ocupa o tiene la misión de lo grande”. Dicho de otro modo, es la persona encargada de enseñar lo grande en los otros. De esta raíz latina también se deriva la palabra magisterio o magisterial: persona dedicada a la enseñanza, así como a la búsqueda de las potencialidades en los demás.

Es importante precisar que el estar encargado de lo *magno*, lo grande, no remite a una distinción generacional entre adultos y niños o mayores y menores, sino que el maestro es el encargado de mostrar y enseñar los grandes problemas y enigmas de la vida a sus estudiantes. Pero también, y esto es lo interesante que

expone el filósofo Marín, que lo propio del maestro es albergar la posibilidad de ver lo grande en lo pequeño de sus estudiantes; con otras palabras, visualizar “las potencialidades y perfecciones de las que es capaz un niño hasta hacerlas florecer y que resulten manifiestas” (2022). Ver lo posible en cada vida, lo visible en lo invisible como potencia que alumbra la vida en su misterio.

Ahora bien, ver la grandeza en los estudiantes no colma por completo la misión o magisterio del maestro. Junto a esta búsqueda, el maestro también intentará preservar el talento de cada uno de ellos: observándolos, cuidándolos, hablándoles. De este modo, expondrá a la luz del conocimiento lo vedado de la realidad, luz que posibilita una entrada, un comienzo. Lo que no significa que él sea la luz, más bien, es un dar a luz; un ofrecerse a los otros desde el conocimiento que enseña. Natalidad venida de otra parte, similar a lo que un artesano hace y da con sus manos. Como buen maestro, sabe cuidar, guardar y hacer florecer lo grande de cada estudiante. Para Marín “el maestro, como el jardinero, saben hacer crecer desde la certeza de que no pueden sustituir el vigor de lo que cuidan, aunque puedan suscitarlo, alimentarlo y robustecerlo. Ese llevar las cosas a su auge colaborando con sus fuerzas interiores” (2022).

La palabra auge viene de augurio, cuya raíz indoeuropea es *aug*, que quiere decir ‘hacer crecer’. Del latín es *augere*: aumentar, crecer, robustecer. Por esto, el maestro cuando enseña augura lo mejor para cada estudiante; es su vocación hacerlo crecer desde su vulnerabilidad. En este proceso puede suceder que, como buen maestro, se vuelva pequeño para que los otros crezcan, lo que no menoscaba ni la autenticidad, ni la autoridad de su magisterio. Por el contrario, similar a un artesano, se cuida de no brillar o sobresalir más que los otros; mantiene el sabor de lo pequeño a fin de hacer volar los sueños de sus estudiantes. En esto radica su vocación, en los buenos augurios que ve en cada uno de ellos; en avizorar el vuelo infinito de un poder llegar a otra parte.

Augurar es presagiar, es estar atento a lo que posiblemente vendrá. Augurios de maestro que, al ver lo que aún no es, lo hace

posible o al menos imaginable. De hecho, el prefijo *avis* significa ave y el sufijo *gusio* o *ghus*, oír; es decir, aquel que sabe ‘escuchar a las aves’, su canto. El maestro en sus buenos augurios sabe escuchar el vuelo (sueño) de sus estudiantes, reconoce sus cantos, sus logros, su sensibilidad para el arte, la pasión por ciertas asignaturas, sus habilidades para el deporte o la comunicación oral. Pero también conoce sus dificultades para el aprendizaje, así como sus miedos y vacilaciones respecto a lo que estudiará más adelante, o su posible campo laboral. Aun así, presagia una vida buena, bella y verdadera en el verdor fresco de su temprana edad. Apunta a lo que no se ve, mas tiene la certeza de que con su enseñanza impulsa el ímpetu de un querer ir más allá del entorno cercano -a veces hostil- que acicatea a sus muchachos.

El maestro es un mensajero de otro tiempo, alguien que enseña en el presente, pero no para el presente. Se mueve en estos tiempos sin quedarse en ellos. En su andar pedagógico recibe generaciones que impulsa a seguir adelante, inaugurando (in-augurando) la entrada a otras realidades; dando la bienvenida a otros comienzos, a otro caminar. Por eso le recordamos con el pasar de los años. Con su enseñanza avizoró la realidad de mundos que se hicieron posibles. En nuestra memoria escolar o universitaria siempre se aloja un maestro o maestra que tocó profundamente nuestras vidas, tal vez en medio de una clase, en alguna asesoría, conversación de pasillo o al solicitarle un consejo personal. Momentos en los que, con su mirada augusta, nos habló con pasión de futuros promisorios y vidas-buenas deseables. Sobre todo, nos dio a pensar y a decidir por nuestra cuenta.

Así como el maestro ebanista de mi niñez dejó huellas en mí a través de mis primeros juguetes, ¡cuánto más no han dejado aquellos maestros que, con sus enseñanzas, tocaron para siempre nuestras vidas! Con el pasar de los tiempos hemos dejado de ser sus estudiantes... pero ellos jamás dejarán de ser, con sus buenos augurios, nuestros maestros.

REFERENCIA

Marín, H. (octubre 31 de 2022). Maestros. *El Debate* https://www.eldebate.com/opinion/en-primera-linea/20221031/maestros_68834.html

Buenos días doctor, perdón... ¡profesor!

Vivo en el campo, en una vereda a las afueras de la ciudad. Hace unos días, de camino al trabajo en mi auto veo a un vecino del sector; un hombre mayor dedicado a los quehaceres de la tierra. Cuida de una pequeña parcela cerca de donde resido. Generalmente lo ocupan cuando hace falta quien se encargue de reparar cercas y portillos, cultivar frutas y hortalizas, sembrar y cosechar café, y demás ocupaciones que le encomiendan. A todos llama doctor, más por costumbre que por mención a un título o autoridad. Agricultor de contratos temporales que se “gana la vida” con el cuidado de la tierra y lo que esta produce.

Al aproximarme levanta su mano en señal de ser llevado a la ciudad. Me detengo a saludarle y prestar así el servicio. Pocas veces nos hemos encontrado. Se le ve un tanto descuidado, deshojado por los años. No escucha muy bien, por lo que le hablo fuerte y mirándolo a los ojos... así la comunicación fluye mejor para los dos.

Al abordar el auto me saluda con un “buenos días doctor”. Luego corrige: “Perdón... ¡profesor!”, como quien quiere enmendar un error; continúa: “a mí me habían dicho que usted es profesor, ¿cierto?” Le respondo que sí. La corrección me causa curiosidad, pues parece que da al título de profesor un significado diferente, una distinción. No puedo evitar preguntarle: ¿por qué haces la diferencia?, ¿qué tiene de diferente ser profesor y doctor?

Mirándome fijamente responde: “para mí es mejor ser profesor porque el doctor llegó a ser doctor porque tuvo un profesor que le enseñó. ¡Sin profesor no hay doctor!” ¡Claro!... reflexiono sobre esta diferencia aparentemente sencilla. Decir doctor es tener un título; remite a una superioridad y mandato. Pero decir profesor invoca una dedicación que desborda un título o profesión. Refiere a un oficio, una atención, un hacer que sostiene o soporta el saber de los otros. Al percibir mi interés enfatiza: “los

profesores son los que enseñan a leer y escribir... por eso el doctor no llega a ser doctor si no es por un profesor”.

Preciso entonces más mi reflexión. El profesor nos anima a la iniciación de las primeras letras; apertura un conocimiento para nombrar el mundo; es decir, descubrir a través de los signos lo concreto de la vida hasta llevarlo a la universalidad de la abstracción. El profesor nos acompaña a dar nombre a los objetos y a nuestras propias existencias, incluso, conoce nuestros estados de ánimo; experiencias que vivimos cada vez que nos enfrentamos a otros ámbitos de comprensión. Por ello, en cada desafío educativo hubo alguien que nos enseñó, que hizo que el entendimiento del mundo fuera posible. Siendo así, el profesor es el impulso vital para que un doctor sea posible; en otros términos, se logra ser doctor gracias al talante de un profesor que nos enseñó y presentó al mundo. Del encuentro con mi vecino, que en ese momento sentí como profesor, me quedaron dos grandes enseñanzas:

La figura de profesor entraña una proximidad, una intimidad. Alguien que se dedica a los otros para encender en ellos el deseo de saber. Invoca una laboriosidad, una autoridad, que no es la de quien manda o dice lo que hay que hacer. Eso lo hace el doctor. El profesor, en su labor, nos autoriza para entender de otra manera la vida, insufla un actuar frente a la realidad de distintas maneras. Nos empodera para dirigirnos con propiedad -conocimiento- frente a los enigmas y misterios de la vida. Teje una fraternidad vinculante que une invisiblemente los hilos de una comunidad o territorio. Es más que un nombre o rol social. Ser llamado “profe” es una responsabilidad, lo que hace de la escuela un elogio.

Lo segundo es el grado de familiaridad que tienen los profesores en sus comunidades, por lo que ser “profesor” no es solo una distinción sino un vínculo social próximo, similar a cuando se dice vecino o don. Generalmente los “doctores”, además de quienes ostentan un título, son propietarios de fincas, alcaldes y compradores de tierra... personas a quienes se les reconoce una posición social, pero con quienes se marca una distancia. No son

tan cercanos a las relaciones que se tejen en la comunidad. Asunto que esquivó el profesor y sociólogo Orlando Fals Borda, quien teniendo el título académico de doctor no alardeaba de él cuando estaba en trabajo de campo: “Contra la costumbre general de las gentes de las clases altas, me descubría ante los campesinos que se quitaban el sombrero para saludarme. Y nunca protesté porque se me diera el tratamiento de “don” en vez del de doctor, como me lo sugirieron algunos amigos mal informados” (2019, p. 281).

Ser profesor -más allá de una función o titulación- es profesar un oficio. Una actitud ante la vida; un modo de ser que genera relaciones... implicación. Hace explícita una dedicación, una empatía hacia los demás, una confianza; un estar en diálogo permanente con los otros. A diferencia de ser llamado doctor, a quien se reconoce una posición social o experticia, ser llamado profesor es gozar de un prestigio diferente. Es saber que se tiene una de las mejores y mayores inteligencias... la inteligencia relacional.

REFERENCIA

Fals Borda. O. (2019). *Campesinos de los Andes y otros escritos antológicos*. Universidad Nacional de Colombia.

¡Obras maestras!

En el mundo del arte una obra maestra es reconocida, por lo general, como un producto único que goza de cierta originalidad, no solo por lo que comunica sino por cómo lo comunica; muestra de ingenio y destreza creativa donde las habilidades y recursos se entremezclan para reflejar un modo de pensar que controvierte, de cierto modo, los cánones establecidos de una época. En ella, el o la artista pone especial cuidado en los detalles y acabados. Una obra maestra guarda una magnificencia, un modo de comprender el mundo. En ella se conjugan texturas, expresiones y sentidos que despiertan interés, tanto por lo creativo en su composición, como por la posibilidad de revelar enigmas y significados poco percibidos en una sociedad.

Ahora bien, fijemos la mirada en cada una de las palabras que componen esta expresión: *obra maestra*. La primera implica creación o invención de un objeto cuya revelación causa asombro, admiración. La segunda implica una experticia, una dedicación que requiere la elaboración de un objeto para ser considerado grande... *magno*. Ambas palabras se conjugan para calificar al objeto creado como *obra maestra*. Es la maestría la que da al objeto la apreciación de extraordinario, sea este una obra arquitectónica, una creación literaria, una pieza musical, la expresión en un cuadro... la manifestación de un movimiento hecho danza.

Pero, ¿qué tal si ese impulso creativo que estima una obra como “maestra” se utiliza para nombrar a una persona? ¿Qué tal si consideramos que la maestría no es la que determina una obra, sino que más bien trata de alguien que desempeña una función, un hacer, una enseñanza? Desde esta mirada la palabra “obra” también cambia, pues pasa de ser objeto creado a ser una acción, un *obrar*. La maestría ya no sería la ejecución magna sobre un objeto sino lo que caracteriza a alguien que desempeña un oficio. El sentido ahora está en el hacer del maestro/maestra, expresado

casi que en imperativo: ¡obrad! Exclamación que lleva un hacer relacional y no un cincelar, diseñar o moldear un objeto. Es un obrar para y con los otros, lo que implica una dedicación, una laboriosidad, una atención... una tensión.

Los maestros/maestras obran de muchas maneras; desempeñan funciones que superan su ejercicio laboral: “tienen que hacer de primer respondiente, de padre o madre sustituta, de soporte psicológico, de policía o asistente social, recreacionista, negociador de conflictos” (Saldarriaga, 2024). Esto hace que la labor dedicada a la enseñanza sea de fronteras imprecisas, de obligaciones que exceden la materia o asignatura que enseñan, en tanto no están dedicados solamente a ella.

Ellos/ellas no pueden ser indemnes a la realidad de sus estudiantes: conflictos en casa y en la escuela; el manejo de la frustración cuando se pierde una materia, un periodo, el año; sobre llevar la muerte, siempre inesperada, de un familiar o compañero; la búsqueda de reconocimiento y aceptación; las contradicciones vividas, entre expectativas y posibilidades. Realidades que desbordan protocolos, metodologías y procedimientos institucionales. Su obrar lleva consigo otros modos de encuentro, relaciones que no pasan por la justificación declarada de un informe, sino por un proceso empático que implica ingresar a terrenos de responsabilidad ética.

En nuestros maestros/maestras bien cabe el dicho popular: “obras son amores, y no solo buenas razones”; acciones que se acompañan de palabras, de una reflexión que empuja al acto educativo. Contingentemente deben responder a aconteceres institucionales que parecieran resistirse a lo planeado; decisiones que forman parte de su quehacer pedagógico y que exigen un compromiso asociado a la diversidad de encuentros y complejidades propias de su devenir escolar.

Ellas y ellos se encargan de la “dirección de grupo de estudiantes en un determinado grado, lo que, además, implica diligenciar ciertos formatos de seguimiento de los estudiantes y realizar una tarea de formación y acompañamiento muy específica,

la misma que supone la atención de todos los padres de familia a ese grupo; además, realización de carteleras, actos cívicos y eventos culturales... evaluación, calificación y certificación de notas, que en muchos casos no se alcanza a realizar en la institución; diligenciamientos de diarios de campo, informes y fichas para la coordinación institucional (...) tareas para estar al día con la gestión académica y administrativa” (Echeverri y López, 2009). Un moverse de aquí para allá para estar al tanto de situaciones que sobrepasan su desempeño; cumplimiento de tareas que, muchas veces, no culminan ni en el espacio íntimo de sus casas.

Son maestros y maestras de “buenas” obras, de un saber hacer, de un saber relacionarse. Obras-maestras que se hacen en el día a día, que resuelven y crean en medio del palpitar escolar. En sus enseñanzas subsiste un proceso de creación al responder a esos acontecimientos que llegan sin que sepan, por lo general, cómo actuar. Sin embargo, les hacen frente desde una fragilidad que invoca una acogida, un encuentro investido de alteridad. Si bien muchas veces han querido “tirar la toalla”, un gesto inesperado de solidaridad, de bondad, el revertir la decisión de un estudiante de abandonar la institución, o el ser visitado por quien que un día fue su alumno, les hace sentir, esperanzadamente, que son parte de la vida biográfica de la escuela. Desde estas posibilidades su obrar también es un producto, o sea, el resultado de una actitud reflexiva sobre sus prácticas y desempeños, los cuales están estrechamente relacionados con su enseñanza.

Concluamos entonces con este imperativo pedagógico: –¡Obrad Maestra!, obrad porque aún tienes mucho que enseñarnos, que compartirnos en medio de tus incertidumbres y certezas; obrad que la escuela aún te espera, así parezca que los días son los mismos y que tus acciones no mueven la realidad; obrad que los estudiantes requieren ser enseñados, despertar a tus cuidados, sentir que alguien distinto a sus padres les escucha; obrad que una porción del mundo requiere ser explicada, enseñada desde un conocimiento que se aproxima a la verdad y no solo por un sentido común; obrad en la vida de nosotros, para seguir siendo

esa obra-maestra que actúa con desmesura en nuestras cotidianidades, realidades que desbordan la escuela y se insertan en la vida misma de nuestras existencias.

REFERENCIAS

- Echeverri-Jiménez, G. & López-Vélez, B. (2009). Formación de formadores: la transición entre niveles. Continuum y Transformación. *Cuadernos de Maestría en Docencia e Investigación*, 4, 301-324. Disponible en: <http://www.usergioarbole-da.edu.co/docencia/investigacion-docencia-universitaria>
- Saldarriaga O. (2024). ¿Qué es la práctica pedagógica? Preguntas para preguntar. [Conferencia. Universidad del Cauca].

Maestra de escuela... contagios de enseñanza

*A los maestros y maestras de escuela
que inspiran la universidad*

Iniciaste tu carrera como docente recién egresada de un colegio normalista. La escuela asignada quedaba cerca de tu casa, lo que reforzó en ti la sensación de estar entre los tuyos, en familia. Tu mayor desafío fue enseñar a leer, a narrar el mundo a través de códigos distintos a la oralidad. Recién cumplías diecisiete años; tus estudiantes contaban con la tercera parte de tu edad... quizá por esto les llamabas con ternura: mis cómplices. Junto a ellos empezaste a leer palabras lejos del mundo adulto; años en los que aprendiste el oficio de maestra, donde los encuentros exponen la fragilidad humana, y el enseñar y ser enseñado tiene como pretexto mostrar una parte del mundo que nos conecta con la vida.

Con los escolares aprendiste a degustar “el sabor de lo pequeño”. Tu adolescencia se fue mixturando con sus infancias; entrelazamiento de palabras señaladas en acordes rítmicos que se dan a través del alfabeto... palabras que brotaban de la vivacidad infantil y de letras que al tejerse nombran los objetos e intenciones de mundo. Los niños te enseñaron que con la lectura la mirada cambia de dirección, de tacto, de tono; con el libro -cuerpo de las palabras- se establece una relación emotiva que posibilita una entonación, una escucha y un gusto a través de las letras que saltan hacia nosotros. Con gracia decías que *leer es decirnos algo a voz alzada*... sentir el estremecimiento de las palabras.

Sin dejar tu labor docente ingresaste a la universidad para iniciar estudios de licenciatura. Para ti la escuela siempre fue motivo de inspiración pedagógica, así que matriculaste solo aquellas materias que podías ver en contra jornada. Nunca dejaste de atender a tus *cómplices* en la mañana. Tu tiempo de estudiante universitaria duró un poco más de lo habitual; solo podías

cumplir con los *créditos académicos* que se acomodaran a una parte de la malla curricular. Si bien experimentaste cierta soledad cada vez que uno de tus compañeros se graduaba, sabías que tu realización era en la escuela y no solo en el rendimiento de la academia universitaria.

Por fortuna te aprobaron desarrollar la práctica pedagógica en la institución donde laborabas. Prácticas que viviste tan cotidianamente, que no sentías estar aplicando teorías y orientaciones curriculares en tu ejercicio docente. Es decir, no llevabas a la escuela los grandes pedagogos con sus métodos para desempeñar tu oficio, sino que conversabas con ellos: les preguntabas, pensabas en sus premisas, les increpabas. Era como sentarlos en el salón al lado de tus escolares. Imaginabas que Comenio quería integrarlos a todos y en todo; Freinet, que cada uno aprendiera a su ritmo; Rousseau, que primero se ejerciten en los patios... ya tendrían tiempo de aprender. Nunca dejaste de pensar que eras la maestra, por eso los dejabas intervenir en su justa medida... al fin y al cabo eras la dueña de tu clase, no lo eran los pedagogos de la educación.

Una vez graduada te ofrecieron coordinar las prácticas pedagógicas de la licenciatura. Aceptaste. Tenías por costumbre laborar en dos jornadas: en la mañana con tus pequeños lectores y en la tarde con tus estudiantes universitarios. Percibiste una vez más lo que significa enseñar a alguien siendo tan joven o adolescente; la diferencia es que ahora los adolescentes eran los universitarios que realizaban sus prácticas en las escuelas de la región, incluyendo la tuya. Así transcurrió durante años tu vida pedagógica, cabalgando en dos jornadas, dos generaciones, dos encuentros pedagógicos, dos modos de acercarse a la lectura, a la escritura, a la comprensión de mundo... a la vida misma.

Tuviste la oportunidad de ocupar un cargo de tiempo completo en tu universidad; sin embargo, optaste por no dejar la enseñanza en la escuela. Contrario de lo pensado en algunas licenciaturas, donde suelen asumir las prácticas como aplicación de la teoría, para ti la cotidianidad escolar y sus contingencias son

las que dan sentido a los postulados teóricos. Por ello, inmiscuiste las prácticas escolares a la intimidad universitaria; nos desafiaste diciendo que venías a enseñar teoría escolar a la universidad. De este modo fluías en ambos lugares. Para nosotros estabas en una posición privilegiada, así no contaras con cierta estabilidad laboral en la educación superior. Siempre te admiramos por ello, por tu enseñanza fresca y vivencial.

Cuarenta años de magisterio -escolar y universitario- no limitaron tu capacidad de inspirar a las nuevas generaciones. Después de tu jubilación y el recibimiento de varios homenajes, seguiste caminando por la universidad cada vez que te invitaban a compartir tu sentido de maestra. Tu cuerpo reflejaba el paso de los años; sin embargo, tus ojos conservaban el brillo y fuerza de la palabra dicha con convicción, de ímpetu y entereza que van más allá del convencimiento que seduce y del discurso que engalana. Tus enseñanzas, ricas en experiencia compartida se sentían vivas y rebosantes. Contagio vital que pocas personas logran transmitir.

Recuerdo que una tarde nos cumpliste una cita para hablar de tu experiencia pedagógica. Llegaste a la universidad mucho antes que tus antiguos alumnos. Fuimos testigos, una vez más, de tu amistad con el tiempo; no venías afanada de compromisos anteriores, como tampoco albergabas la premura de terminar pronto... nos habías regalado la tarde. La charla consistió en compartir tus conocimientos acerca del trabajo pedagógico con estudiantes de escuela y universidad, su enseñanza y relación; además de tus experiencias de maestra en dos contextos: en uno, enseñar a leer por primera vez la palabra escrita; en el otro, comprender esa coreografía de gestos y sentidos que llevan a los niños a leer vívidamente. Ese día dijiste: así como se escribe a mano alzada, es posible *leer a voz alzada*... esto no quiere decir que solo se lea en voz alta, también se aprende a leer con la entonación que marcan el sentimiento y el corazón; no es solo descifrar un texto, es maravillarse de lo que este nos dice... de sus enigmas y misterios.

En ese instante un estudiante de tercer año de licenciatura, animado por la fuerza de tus palabras, alzó la mano con arro-

jo y preguntó: Maestra, ¿eso quién lo dice?, ¿dónde está escrito? Con dificultad te levantaste del asiento, observaste atrás, a tu alrededor. Después manifestaste con firmeza: ¡Lo digo yo! Todos guardamos silencio. Ampliaste la respuesta: soy lo que me han enseñado mis maestros, lo que mi cuerpo ha vivido; soy tejido de vivencias y libros que me han compartido. Soy lo que ustedes, mis cómplices-estudiantes, han donado a mi experiencia pedagógica; soy lo reflexionado en mis clases, lo compartido en las prácticas y lo sufrido en las luchas sociales. Soy la experiencia de haber sido maestra todos estos años.

Día de maestra

Se levantó temprano, como siempre. Despertó cuando la claridad disipaba las sombras de la fría noche; aún no amanecía para los de su casa, pero para ella, las tareas a cumplir ya eran parte de su pensamiento práctico. Debía ir a una cita médica que estaba postergada hacía varios meses. Esta vez no podía faltar; días antes la habían llamado para informarle que de no asistir se le suspendería el tratamiento iniciado el año anterior. Se arregló lo mejor que pudo, como siempre. Dejó la cama a medio tender, despertó a sus hijos, llamó al esposo; le recordó el compromiso de llevarlos a la escuela e ir por ellos; ¡ah!, —y no olvides que todo está preparado en la cocina. A todos, menos a ella, la claridad de la mañana los había sorprendido. Les recordó los compromisos escolares, las actividades de la tarde, lavar el uniforme y no entretenerse con las redes sociales. Como maestra, tenía por costumbre atender y cuidar de los otros sin descuidar y desatender a los suyos.

Antes de salir se miró al espejo, organizó su cabello; un color oscuro delineó sus ojos expresivos y un gran bolso -que parecía una maleta- iba colgado sobre su hombro izquierdo. Salió de prisa a pesar de contar con suficiente tiempo para llegar a la postergada cita. Al llegar saluda a todos: ¡buenos días!, sonrío también con la mirada. Todos la observan. Para ella la mañana ha empezado mucho antes. Para otros la cita con el doctor era la única actividad del día. Como buena observadora, miró al fondo una silla desocupada en medio de dos personas que están sentadas. Con su permiso: se sienta, cruza las piernas y comienza a pensar en las actividades del día.

Del inmenso bolso saca un planeador tamaño oficio; revisa la agenda del día, de la semana, del mes. Busca detrás del planeador una lista de personitas resaltadas con distintos colores: es un diario escolar. Comienza a leer en silencio cada uno de los nombres, da la impresión que los acaricia con la mirada, recuerda lo vivido con ellos. Ríe sola, los demás la miran extrañados;

recuerda que en días pasados les preguntó a los niños en clase de tercero si sabían el significado de la palabra *pasteurización*: inmediatamente una niña levantó la mano y respondió con vivacidad que *¡es una fábrica donde se hacen pasteles!*, ríe aún más; anota al margen que debe corregir el error. También recuerda haber preguntado si sabían cómo se congela el agua para hacer hielo o si saben cómo se hacen los helados, con la misma vivacidad uno de los niños dijo: *¡los helados los inventó un señor para dar sabor a la sed!*

Observa nuevamente su planeador; resalta con otro color las fechas pendientes para llamar a aquellos niños que llevan más de tres días sin asistir a clase; en ese instante cambia la risa y se torna preocupada. Le inquieta que uno de sus chicos le había comentado que no podía seguir estudiando; debía quedarse en casa para cuidar de los hermanos más pequeños. Pensaba qué hacer; tal vez hablar con los padres e intentar que este no deje la escuela. De inmediato devuelve las hojas del planeador, recuerda la fiesta patria que celebrarían el próximo mes; se le ocurre hacer una obra de teatro y comprometer al chico para que participe en ella y así seguir, por unos días más, en su amada escuela. Recuerda también las carteleras que debe hacer para conmemorar el día del idioma; además, pronto llegaría el día de la madre y más adelante, el informe de seguimiento y calificaciones de cada uno de los niños.

Se decía a sí misma: no olvidar las reuniones con los demás colegas de la escuela. Debían planear quién cuidaría de los más pequeños en el recreo, la salubridad de los alimentos en el restaurante, las ventas en la tienda, la puntualidad en la llegada, la presentación personal, las reuniones por área, la actualización del currículo, la pertinencia de los contenidos y las reuniones permanentes con el director. Revisa nuevamente su agenda; con preocupación se lleva las manos a la cabeza: había olvidado que debía hablar con algunos padres de familia -por lo general madres- sobre el rendimiento de algunos niños en las tareas de español y matemáticas. Fuera de esto, tiene planeado un festival escolar con

el fin de recoger fondos para tener materiales en el salón, sacar fotocopias y demás requerimientos que se necesiten. El festival sería un fin de semana, así que se le cruzaba con los tiempos de casa, en especial, el tiempo con sus hijos y esposo; para esto, debía llevarlos al festival o pedir el favor que él nuevamente los cuide. En fin, —ya lo resolveré mientras llega el momento; tenía también la costumbre de hablar a veces sola.

Aún se encontraba en sala de espera, había pensado en muchas tareas, su rostro mudaba varias expresiones. Habían transcurrido quince minutos. Estaba como ida, en actitud de entender y atender a todos; este acto de generosidad lo había adquirido, como estudiante, en una Escuela Normalista: pensar como maestra mientras el mundo fluye con ella. El bolso en las piernas, sobre este el planeador, y cuatro lapiceros de punta gruesa de distintos colores. En ese instante la llaman del consultorio, no escucha; la vuelven a llamar, tampoco escucha; quien está a su lado le toca el hombro para decirle que la asistente la llama, que ya es su turno. Reacciona con sorpresa, vuelve en sí y de un salto se levanta de la silla dejando caer todos los objetos de la gran maleta que llama bolso.

En la caída ruedan marcadores de varios colores, dos borradores de tablero, una caja de ganchos, tres cuadernos pendientes de revisar, facturas de la casa por pagar, dos escudos para la izada de bandera, una banderita de Colombia, una caja de cauchos, una cartilla que titula lineamientos curriculares y una cartuchera a reventar. Recoge todo como puede. Los asistentes de la sala, al ver la cantidad de objetos desperdigados, le ayudan a recoger y a organizar en el gran bolso. Da las ¡gracias!, y se apresura a entrar a la cita. Antes de ingresar alguien con extrañeza le pregunta: perdón señora, ¿cómo hace para atender a todo esto?, ¿a qué se dedica? Con un brillo en sus ojos y una sonrisa palpitante contesta: ¡SOY MAESTRA DE ESCUELA...!

Vida inolvidable de escuela

Nadie imaginó a dónde te llevaría la vejez, ni siquiera tú. En algún momento empezaste a aceptar que no eras la misma de antes, pero tu labor de maestra por más de cuarenta y seis años se resistía a ver desaparecer las huellas de tu pasado. Con la jubilación el esfuerzo de vivir se fue haciendo más pesado. Tu memoria empezó a fallar. Perdías con frecuencia tus objetos personales; preguntabas por ellos... después no los buscabas más. Menguó tu interés de implicarte en el mundo a través de las cosas. Los olvidos se hicieron frecuentes. No te reconocías a ti misma, pero lo ignorabas. Las decisiones cotidianas pasaron a ser ayudadas por los demás... sentías que no tenías nada más que dar. A veces la tristeza te embargaba.

Te asignaron una cuidadora mientras tu familia intentaba conectarte con la realidad. Pese a ello, no renunciaste a tu deseo y voluntad de vivir. Perdías las cosas mas no el recuerdo de tu labor. La escuela resistía a tus olvidos. No cesaba en ti la evocación hacia tus niños; a ellos enseñaste a leer el mundo. “Te refugiaste en tu esencia mientras todo se iba borrando, *desapareciendo de sí*” (Le Breton, 2023); sin embargo, salvaguardaste la escuela de los “fragmentos de tu memoria flotante”. Viviste instantes de lucidez, de estar en el presente. Otras veces pensabas que si no veías la escuela no existía; que los niños te esperaban... los veías blancos, lejanos, como trazos de imágenes que no lograbas vincular.

Una mañana te levantaste con ánimos. Te miraste en el espejo sin saber con certeza a quién veías. Saludaste -como de costumbre- antes de que todos se fueran. Pediste algo a la cuidadora y quedaste sola. No consentías que cerraran la puerta de tu hogar, por lo que la abriste sin dificultad; saliste de casa, del barrio, de la ciudad. Caminaste desde la mañana hasta la tarde sin pensar en tus pasos. El sol quemó tus brazos y el pavimento inflamó tus pies hasta reventar las hebillas de tus sandalias. Seguiste al norte viendo los buses pasar; dejaste la autopista y tomaste la carretera que te llevaría a un pueblo. El viento vespertino anunciaba la llegada de la noche.

Cerca de un caserío un conductor se detiene y te saluda con sorpresa. -¡Hola, maestra!, usted me enseñó hace años... ¿qué hace por aquí?-. Te observa fatigada, despeinada... las sandalias maltrechas. Con naturalidad respondes: voy para la escuela. -Pero mi profe, usted ya no trabaja ahí, y la escuela ya no está-, responde. Se baja del auto y te invita a comer algo. Luego te lleva a una edificación raída y abandonada, tan deshabitada y solitaria como te has sentido últimamente en casa. Enmudeces, vuelves a *desaparecer de ti*, tratando de atar los recuerdos a tu historia. La escuela había sido reubicada; solo quedaron ruinas y ecos de risas de quienes jugaron y estudiaron allí.

En casa te buscan por todas partes; preguntan a vecinos y conocidos cercanos. Lllaman a tus amigas del magisterio. Con la noche aumenta la zozobra, la incertidumbre de saber dónde estaría la madre, la amiga, la abuela... la maestra. La búsqueda se extiende por la ciudad. Una de tus hijas piensa en la última escuela donde enseñaste, lugar a donde incesantemente te llevaban los recuerdos. Hizo unas llamadas y volviste a casa. No le fue difícil entender que ser maestra es parte de tu ser. Caminaste hacia ti, al lugar donde seguías siendo.

Si bien tu estudiante no sabía dónde vivías, ni tú lo recordabas, fue la escuela y su enseñanza lo que te mantuvo ligada a la realidad. Acontecimiento inolvidable de ser maestra, de tener una experiencia que te conecta con las relaciones, gestos y aprendizajes de los demás. A pesar de los olvidos el mundo escolar siguió unido a ti.

En los últimos años te llevaron a una institución para ser cuidada con otros de tu edad. Tus recuerdos se fueron deslizando en un olvido sin fondo; aun así experimentaste una subjetividad enlazada a otros mundos de sentido que reñían con la alteración de tu memoria... difícilmente olvidaste tu labor de maestra; no renunciaste a ser parte de una comunidad llamada Escuela.

REFERENCIA

Le Breton, D. (2023). *Desaparecer de sí*. Siruela.

Educación y felicidad: una doble salida de sí

La palabra educación guarda una estrecha relación con sacar a la luz, con salir de sí. “Etimológicamente viene del latín *educatio*, que a su vez se emparenta con *educere*, que significa sacar fuera, criar” (Doval Salgado, 1979). Perseguir algo que está fuera de mí, que me es extraño, que no está en mi lugar. Ir tras un conocimiento que se avizora lejano, que se experimenta, en ocasiones, con incertidumbre, intentando comprender lo enseñado. Experiencia que impulsa el aprender. Al igual que la educación, la palabra *ex*/perencia guarda relación con *salida*, con un cierto *ex*/ilio... una *ex*/tranjería, movimiento interno generado también por la educación. Idea presente en lo que me compartió un amigo a propósito de una experiencia que vivió con su hija, quien para ese entonces estaba en la escuela en quinto grado de básica elemental.

Días antes de finalizar el calendario escolar la pequeña llega feliz a casa por haber *ganado* el año. Muestra a su padre las calificaciones y dice con euforia: ¡pasé “en limpio”! -como suele expresarse-. La niña le cuenta que algunos de sus compañeros debieron quedarse quince días más por haber perdido materias. En cambio, ella salió ya a vacaciones. Procurando no desvanecer la felicidad de su hija el padre le plantea: los que perdieron materias tienen que estar quince días más en la escuela, y son los mismos compañeritos que se sientan cerca de ti en el salón de clase ¿verdad? Recibe en respuesta un: Sí papá. Luego continúa: ¿entonces qué haces en casa? Comprendo tu felicidad, pero ¿no crees que podrías ser más feliz si vuelves para explicarles lo que tú ya entendiste?

La niña regresa a la escuela y habla con la profesora, quien al ver su disposición la nombra monitora por los quince días restantes. Al final, logran juntos hacer los ejercicios pendientes. Con esta experiencia -esta salida de sí- la niña siente una satisfacción aun mayor a la vivida cuando lo logró para sí misma. Luego, al compartirlo con su padre, este comenta: cuando experimenta-

mos momentos de felicidad seguramente no requerimos de nadie, pero cuando estamos en adversidad necesitamos el apoyo de quienes han tenido otras oportunidades. Uno debe estar para los demás en esos momentos de necesidad.

En esta experiencia se observa una doble salida: la que se da en la escuela al comprender un trozo de mundo llamado materia, y la que emana del padre cuando propone a la hija ayudar a sus compañeros. En ambas subsiste una crianza que la invita no solo a salir de sí frente a lo aprendido, sino también a salir del encierro de sus propias victorias. La felicidad no es completa si se llega solo a la meta, mientras alguien se queda intentando entender un mundo que nos pertenece a todos.

Llegar a la meta, colmado de plenitud y sentido por servir a los demás, exige mucho más de nosotros: una segunda salida que nos arranque de nuestros triunfos solitarios; una ex/terioridad que golpee nuestros egos y nos conecte a una vida en relación. Educar en este doble exilio es también un criar, pues no solo cuestiona el alborozo individual por lo alcanzado, sino que lleva hacia una responsabilidad que requiere de nuestra presencia.

Con el tiempo la pequeña se hizo adolescente. En el colegio fue representante estudiantil; participó en el consejo directivo para “luchar por los derechos de los estudiantes”. Decisión que refleja una educación en situación, de constantes salidas; un criar ideas y pensamientos para ir con los otros. Salidas que le permitieron regresar a sí misma y examinar su relación con la sociedad. En ella se encarnó una felicidad compartida, la que renuncia al privilegio en soledad, al mérito competitivo y al “éxito escolar” que va delante de los demás. Felicidad simple y sencilla, sostenible por el esfuerzo en común; felicidad que no pierde de vista a los que se han quedado, y que es parte de un conocimiento estético-afectivo que lleva permanentemente a salir de sí.

REFERENCIA

Doval-Salgado, L. (1979). Acercamiento etimológico al termino educación. *Revista Española de Pedagogía* (146), 115-121.

Explicaciones con plastilina

Contaba con cierto tiempo de haber ido por primera vez al jardín de infancia. Recuerda haber imaginado un lugar abierto, con hierba, lleno de flores... pero este era un jardín distinto. El llanto de los primeros días había cesado. Ya era costumbre salir temprano de casa con mamá, quien no se quedaba porque tenía que ir a trabajar. Mientras tanto, ella estaría en el jardín con otros de su edad, manejando un vacío de soledad que le era difícil comprender. Vacío compartido con los otros infantes, quienes también llegaban sin saber a dónde ir o en quién refugiarse. De este tiempo recuerda el sentimiento de orfandad cuando su madre le soltaba de la mano en señal de despedida; mano que le protegía del mundo. Solo quedaba de ella el olor de su cuidado.

Llegar a un salón colmado de colores le recordaba el circo; no era solo por la ambientación, sino que la persona que les recibía siempre estaba sonriendo y exagerando los gestos para darles la bienvenida ¡pero mira quién ha venido!, ¡cómo estás de linda!, ¡hoy vamos a jugar mucho! Como reacción, ella se escondía detrás de mamá, aferrándose aun más fuerte a su mano. De nada valía. Al final todos quedaban perdidos en el salón, sobrellevando la ausencia cálida de una mano dejada momentos atrás.

Vienen saludos en grupo, canciones de bienvenida, dibujos sobre el papel, crayones gruesos, trazos tímidos y manos frías. La dureza del crayón no reemplaza la suavidad y tibieza de una mano... pero se encuentra con otra materia. Su curiosidad le empuja a palparla con sumo interés. Se parece a los crayones, su tamaño es similar, aunque más delgado, se pega entre sí. Su composición maleable le permite separarla, doblarla, combinarla, hacer formas, arrancar una parte a la capacidad de sus manos; manos que se calientan al manipularla, lo que le devuelve en parte el calor perdido.

Coge un trozo y desliza sobre él sus manos, con presión, para hacer palitos; mueve otro pedazo en círculos y hace bolitas; el resto lo aprieta con fuerza dejando sus dedos plasmados en

él... dedos que se abren, se juntan, se cruzan... bailan, juegan. La plasticidad de las manos se mixtura con la docilidad del material. Hace figuras, representa objetos, animales, personas... ¡y a mamá! La atención se fija y la concentración se enfoca. Movimientos de laboriosidad que le acompañarán por el resto de su vida. Con el tiempo se dará cuenta que es posible caminar con las manos y “escribir con los pies” (Nietzsche). Las manos crean, los pies encuentran. Con sorpresa descubre que dar forma a un objeto, a una idea, con apoyo de sus manos, es una manera de darse a entender a los demás.

Años después, en el colegio, ver a los profesores orientar clase le lleva a evocar sus años de jardín. Observa cómo mueven sus manos cuando enseñan un contenido; ve en ello el baile realizado por sus dedos años atrás. ¿Será por esto que le dicen *materias* a las asignaturas que imparten? Siente que al explicar moldean cadenciosamente el contenido; al explicar se explican, se implican; por tanto, ve que la idea transmitida tiene forma, textura, calor..., olor.

El profe de Matemáticas dibuja en el aire una parábola con sus brazos, no le basta con trazarla en el tablero; el de Literatura mueve tersamente las manos cuando narra la poesía de Vallejo o los cuentos de Gabo. Mira sus manos envejecidas al relatar el “pellejo lúcido y tenso de las manos del Coronel”. La profe de Geografía señala todo el tiempo: en este mapa está el departamento, la nación, el continente, las fronteras donde la gente muere buscando un futuro mejor. Al profe de Física le sudan las manos cuando describe trayectorias, y a la de Química le es insuficiente la tabla periódica para explicar, con actitud, la nobleza de ciertos gases. Darse a entender sin la participación de sus manos -de su cuerpo- les es prácticamente imposible.

Por ello, imaginaba las materias como trozos de plastilina que los profesores amoldaban para entregarla a sus estudiantes. Labor que llenaba de calidez esas manos, dando sentido a las lecciones. A veces lo lograban, otras no; a veces no alcanzaban a fijar la atención o concentración en su materia, por maleable que esta

fuera. Hoy piensa que esto fue lo que le motivó a ser maestra: donarse a través de sus manos; moldear esa masa informe llamada contenido para darla -darse- a entender a los demás. Al abrir un libro siente que este respira a su contacto; sus dedos, en el pasar de las hojas, se impregnan del material estudiado, sentido, vivido; para ella los conceptos tienen poros, las ideas branquias, la materia se hace carne. Asume el oficio de maestra.

Las coincidencias de la vida le llevaron como maestra al colegio donde hace unos años fue estudiante. En su primer día llega al salón con el material de ante-mano preparado; es decir, moldeado por un pensamiento que se hizo cuerpo desde la laboriosidad de sus manos. Está contenta, de manos llenas; siente que tiene algo por decir, por ofrecer. Sin embargo, ve en sus estudiantes la incertidumbre de cómo se hará entender, cómo impartirá la clase. Ella siente que solo puede echarles una mano. Ellos, que están en sus manos.

A partir de esta mutua vulnerabilidad se empieza a mover explicando su materia. Combina el ritmo de la voz con el fluir de sus dedos, que empiezan a bailar como en el jardín de infancia; exhala el aliento respirado de los libros... los poros conceptuales se conectan con los poros de la piel. Logra que los estudiantes se concentren en el contenido; fijar su atención cuando les explica la abstracción de los conceptos; hace que se impliquen en la materia cuando trabajan a partir de sus orientaciones. Ella siente que es “*carne* de hecho e *idea*, sujeto de conocimiento hecho amor, anhelo, en tensión de búsqueda, carente, a distancia” (García-Baró, 2007). Ahora va con ellos de la mano.

Aún guarda el recuerdo hecho piel de la tibieza de unas manos que le soltaron para prenderse de otras, de otros mundos, otros ritmos, otras sonoridades, otras maneras de entrar en contacto, sin dejar que ese vacío de soledad y ese calor humano, desaparezcan.

REFERENCIA

García-Baró, M. (2007). *De estética y mística*. Sígueme.

El calor pedagógico que se transfiere en la materia

Lleva consigo años de experiencia como profesora, mas no los suficientes para desprenderse de los recuerdos de infancia y sus juegos con plastilina; tiempos en los que le parecía fundirse con la temperatura del material manipulado. Recuerda de manera vívida los colores de la materia impregnados en sus manos calientes y sedosas. Pequeños restos se escondían por los pliegues de sus palmas en señal de que había ejercido una labor durante cierto tiempo -similar a lo realizado por un artesano en su taller, donde el fluir del movimiento es el resultado de la calma y la paciencia-. Sentía que ese compuesto de sales minerales, mezclado con aceite y vaselina, quedaba impregnado en su piel. Con el pasar de los años empezó a experimentar que esa sensación se le había quedado pegada al cuerpo.

Piensa a menudo en el calor transmitido gracias a la interacción con el material. Ahora que es profesora lo asocia con las diversas maneras de estar y orientar clase. ¡Claro! -se dice-, así como aumenta la temperatura en mis manos cuando entran en contacto con la plastilina, también es posible que aumente la temperatura cuando interactúo con la materia-asignatura que enseño en clase. Por tanto, se pregunta por el tipo de calor que transmiten los profesores cuando enseñan; si previamente ellos friccionan su pensamiento con los contenidos, o si más bien los exponen fríamente sin el fervor que antecede a un tiempo demorado de estudio (Bárcena, 2023).

De su vida de estudiante recuerda cómo algunos profesores hacían uso de un lenguaje gélido, técnico, operativo, “pedagógicamente correcto”, para asegurarse que ella y sus compañeros asimilaban lo que se requería aprender. Usaban un único texto-guía o libro escolar, confiados en el trabajo realizado por otras personas para convertir los lineamientos curriculares en una manera de orientar la materia: manual de instrucciones que

indica qué y cómo conectar ciertos dispositivos didácticos con el fin de lograr un eficaz aprendizaje. El calor transmitido -si lo había- era el proyectado desde una bombilla *led* a través de una pantalla tecnológica. Conocimientos dosificados en porciones de tiempo que se constatan a través de un microcurrículo del cual se da cuenta en informes de entrega.

Nuestra profesora, por el contrario, advierte algo distinto cuando se acerca a los libros y textos que selecciona como ayuda para orientar su clase. Goza de una sensibilidad que antecede las definiciones y conceptos de los contenidos a impartir; se acerca a estos, los escucha a través de una lectura atenta, piensa en cómo enseñarlos, los relaciona desde diferentes enfoques y modos de aproximación. En el colegio dicen que esto es preparar clase, sin embargo, para ella es mucho más: al presentar un trozo de mundo a sus estudiantes, va con ese trozo una parte de sí, de quién es, de su calor. En medio de sus búsquedas encuentra un pequeño cuento que le habla poéticamente de esa sensación calurosa o de pasión que siente cuando interactúa con la materia del curso; lo lee:

El maestro -cuya labor se desenvolvía entre el conuco y el aula- se llevó el libro debajo del sobaco, y el calor derritió entonces las palabras, y las imágenes de colores de los padres de la patria rodaron convertidas en melcocha por debajo de la camisa caliente y pedagógica; las ciudades de la página 32 se poblaron de agrios olores sudorosos, y los pistilos y corolas abandonaron, ya en la página 95, el marco blanco de las hojas. Cuando el maestro quiso sacar su libro para leer la lección del día, comprobó que sus alumnos recogían los capítulos en vasijas de barro y que, solo colocándolos a la luz y el calor del sol, la sequedad anterior se recuperaba en una mezcla de temas y paisajes que eran ya un tipo de saber diferente al que el maestro había durante años explicado (Veloze Maggiolo, 1998).

Al leerlo, de manera análoga, siente que camina con los contenidos de su materia, ellos están impregnados en su cuerpo; percibe una cierta intimidad, una cercanía... no le es extraño hablar de estos desde los diálogos vividos. Su interacción -fricción

pensante- con la materia, abre las ventanas para que el conocimiento sea posible. El aumento de temperatura se hace presente. Siente que el tiempo se estira un poco más, ¡se expande! Momentos de dedicación donde el reloj parece estar de siesta.

Con la tranquilidad y dedicación de un artesano, revisa lecturas que conectan con el tema principal. Subraya ideas, las identifica con diferentes colores -como si estuviera moldeando plastilina-; encuentra la idea principal de un párrafo y la articula con otras que refuerzan el tema. Planea talleres, conversa con los libros, lee casos cotidianos o breves relatos literarios con el propósito de alentar discusiones en clase o llegar a lo que ella llama: el sofoco de la reflexión. Todo esto le impulsa a transferir ese calor reflexivo a sus estudiantes.

Ya en clase, enseña una materia llena de contenido y calor; se acompaña de lecturas-guía, textos literarios, apuntes de clase, memos analíticos, anecdóticos... posibilidad de interacción donde los estudiantes podrán vibrar gracias al palpar-pensante que se tiene con el material expuesto. Su propósito es que las experiencias que tuvo con este, sean también posibilidades de acercamientos vívidos y reflexivos para ellos. Experiencias de estudio compartido donde el calor pedagógico inflama el fuego ardiente de sus corazones.

REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2023). *Meditación sobre el estudio*. Madrid: La Huerta Grande.
- Veloz, M. (1998). El maestro. En: *Breves cuentos latinoamericanos*. Norma.

Ocres territoriales de papel

El pensamiento tiene su geografía. Las ideas se articulan a un orden georreferencial. Se comunican desde un lugar que da contexto a los enunciados. El conocimiento se ubica en la sensibilidad de un cuerpo-vivido como lugar de orientación; esto lo hace universal. Desde él toda idea es posible; ellas brillan, se expresan con prestigio por el peso que soporta la existencia. Exteriorizar un pensamiento es dar cuenta de un mundo material a partir de una gramática y un lenguaje que no deja de ser íntimo; siempre se parte de un mundo vital.

Las comunidades escolares comunican mucho de este pensamiento encarnado. Existencia-escolar inscrita en la pizarra de la vida. Tejidos de voces y saberes colectivos; memorias instaladas que anuncian un conocimiento instituido que no deja de ser particular. Los objetos y recursos de la escuela son nombrados desde una cultura; nombres que se incorporan (dan cuerpo) con lo acontecido del lugar. Así se gesta un pensamiento sensible que da sentido a las enseñanzas que se imparten en la escuela. Un maestro -quien enseñó por años en el corazón del Macizo Colombiano- nos narra una historia que nos permite pensar en ese dar contexto a los textos inscritos en la biografía escolar.

Hace unos treinta años la guerrilla que operaba en la zona marcó trazos en la historia de la escuela. En esta región las montañas dejan ver tímidamente caminos por donde transita el flujo de los escolares, pero también el flujo de una violencia que las comunidades no iniciaron y menos sienten como suya. Se acostumbraron a ver pasar -en lo estrecho del camino- todo tipo de carros, camiones y furgones robados en las carreteras que conectan con la ciudad. Algunos eran abandonados al no poder pasar por las dificultades del terreno... o porque ya no eran necesarios para los fines de una absurda guerra.

En medio del dolor y la tristeza ocasionada por el conflicto armado, cuenta el maestro una anécdota acerca de un tracto-ca-

mión dejado en las inmediaciones del corregimiento de Llacuanas, cerca al municipio de Almaguer (Cauca). Habían desenganchado la plataforma o planchón, quizás porque solo les era útil la cabina para desplazarse. El hecho se hizo memorable por la carga que este transportaba: grandes rollos de papel color marrón.

En principio, por el temor que generan las huellas del conflicto, nadie se acercó. Sin embargo, maestros de escuelas aledañas empezaron a tomar el papel... primero un pedazo, luego un poco más. Cortaban pequeños rollos que servían para graficar los contenidos impartidos en la escuela. Cómo no hacerlo frente a la necesidad de insumos para elaborar materiales didácticos y apoyar con ello su enseñanza. Así hicieron también los estudiantes de la Escuela Normal Superior Santa Clara. Utilizaban el papel para sus prácticas en la escuela anexa y otras cercanas al sector. Poco a poco el papel fue acuñado con el nombre de “papel guerrilla”.

Con el tiempo los grandes rollos se fueron acabando. El papel se agotó en la medida que se desenrollaban las ideas y contenidos de las clases. Este se había convertido en el recurso primordial para apoyar explicaciones y hacerse entender en el aula; también para la elaboración de carteleras informativas, pegar avisos sobre reuniones, celebraciones especiales e izadas de bandera. Asimismo, dio soporte a horarios y cronogramas, a la vez que sirvió de base para la elaboración de disfraces y demás expresiones donde el papel no podía faltar.

Al final quedó la plataforma del tracto-camión vacía... un día también desapareció, sin más. El papel quedó aquí y allá, convertido en carteleras de sumas y restas, mapas y ríos, letras dibujadas y nombres donde se contaban historias de los “héroes” de la patria. Este fue un medio para materializar ideas, y el planchón de carga una historia más de las que se cuentan en la región. Ante la ausencia del anhelado papel marrón, la Normal de Almaguer comisionó un grupo de estudiantes para comprarlo en la ciudad de Popayán.

Llegaron a una papelería grande preguntando por el “papel guerrilla”. El desconcierto de la vendedora no se hizo esperar.

¿Cómo así que “papel guerrilla”?, preguntó. Las estudiantes le explican que es un papel color tierra envuelto en forma de rollo que parece no tener fin por su extensión y que sirve para hacer carteleros en su colegio. La vendedora les muestra varios tipos de papel hasta que reconocen en medio de los estantes el que buscaban... es el papel *kraft*: papel de textura terrosa que varía entre amarillos y rojos donde el marrón es el más conocido en toda la gama de ocre existentes.

Comúnmente las instituciones escolares dan al papel *kraft* y similares múltiples usos, en tanto se puede comprar en volumen y es de bajo costo. Sobre él confluyen ideas que quedan plasmadas en un material que parece inspirado en la tierra -por su color y aspecto-. Es llevado bajo el brazo de estudiantes y maestros para extender su decir, siendo testigo de aprendizajes donde se entrelazan retazos de palabras, mapas políticos e historias maciceñas. Papel-textura que se pliega y da volumen al mundo. El mismo que también sirve para envolver lo delicado, lo que no se puede quebrar. A través de este se presenta un mundo para el otro.

Papel rebautizado en la singularidad de una existencia colectiva que nos recuerda los hilos y conflictos que se tejen en el azar geo-estacionario de la vida. Papel-historia que cubre la fragilidad de una comunidad escolar donde se escribe la geografía de un pensamiento que anuncia los recorridos, desdichas y esperanzas del Macizo Colombiano.

Estudiar: una escucha atenta hacia el mundo

Hay libros con títulos cortos y provocadores que llaman la atención desde el mismo momento en que se leen; invitan a auscultar su contenido, a indagar por el sentido que el autor imprimió como sello distintivo de su obra, quizás a preguntarnos ¿a dónde quiere llevarnos con la sugestión de sus palabras? En la última novela del escritor colombiano William Ospina esta pregunta revela una provocación inusitada -no por la concreción de su título sino por su extensión- que nos deja sin atisbo de duda sobre su contenido: *Pondré mi oído en la piedra hasta que hable* (2023). Declaración que dedica al geógrafo y naturalista Alejandro de Humboldt -personaje principal de la novela- ante su intento por comprender el nuevo mundo de Occidente. El título es un llamado a la osadía, al esfuerzo, a entender el lenguaje de la naturaleza desde sus manifestaciones y enigmas... llamado al estudio del mundo a partir de una escucha atenta hasta que la piedra “ceda su secreto de cohesión y firmeza, / de indiferencia y persistencia” (Ospina, 1992).

William Ospina se apoya en los archivos y testimonios del paso de Humboldt por las Américas entre los siglos XVIII y XIX, de su relación con científicos como Mutis y Caldas en el Nuevo Reino de Granada, y del éxtasis que experimentó cuando se adentró al jamás imaginado infinito tropical de América. En la novela muestra a un Humboldt inquieto, perspicaz, con deseos de asimilarlo todo sin perder detalle; explorador incansable que describe nuestra región con reportes que se aproximaron a la exuberancia natural del trópico. Al final de su novela Ospina lanza una declaración de Humboldt, acorde con su esfuerzo y curiosidad por entender el universo cromático que estudiaba: “una cosa es el goce que sentimos ante los fenómenos, que nos hace adivinar en su diseño un orden superior, y otra cosa es el goce más refinado del que estudia y comprueba la existencia de ese orden” (p. 342).

Humboldt invita a un detenerse, a establecer una relación diferente con los objetos y seres del mundo, a *estudiar* y *compro-*

bar los secretos que brinda el entorno natural... algo distinto a asimilar una verdad sin que medie la dedicación y el esfuerzo. Es fácil deslumbrarse ante las maravillas de la naturaleza; sin embargo, describirla y explicarla despierta una lucidez que va más allá de la perplejidad. Es un mirar distinto. Habitar en los por qué, cómo y para qué de lo observado; dar con descubrimientos y explicaciones frente a la realidad que se vive. Dedicación y esfuerzo por los que poco se pregunta.

Comprender una parte del mundo implica una atención, una quietud; mantener la mirada donde aparentemente no sucede nada; inclinar el oído para escuchar lo que “nada dice”. Dejar que este hable, se exprese. Para ello es necesario un alejamiento de lo que distrae o disipa; habitar un lugar para ocuparnos de algo distinto al estar y consumir. Michael Oakeshott nos recuerda que ese lugar puede ser la escuela, entendida como experiencia para apartarse; lugar donde el estudiante se aleja de lo inmediato y local, de las preocupaciones del momento para estar dispuesto a la enseñanza de su maestro. Dedicación imbricada de esfuerzo que conduce a una interrogación que se aproxima a la verdad; actitud que permite ser críticos con el entorno, por más que el mundo se muestre de manera deslumbrante.

Según W. Empson (2006) existen dos clases de críticos: aquellos que “solo se rinden ante la belleza de la flor, y quienes, menos reprimidos, escarban después”. Luego precisa: “Yo mismo, debo confesar, aspiro a esta segunda clase; la belleza inexplicable me causa irritación, un sentimiento de que ese sería un buen lugar para escarbar; las razones por las que es placentero leer un verso, me parece, son como las razones de cualquier otra cosa; es posible razonar al respecto; y si bien es cierto que no han de violarse las raíces de la belleza, creo muy arrogante por parte del crítico constructivo pensar que él puede hacerlo, si lo cree conveniente, con una pequeña excavación” (pp. 37-38). Escarbar es pensar... ahondar, llegar al fondo mismo de las cosas, asumir la actitud de un topo: otear las profundidades de una interioridad que desafía y vence la extravagancia de lo simple y superfluo.

Tal vez esto signifique el estudio: pasión, deseo por ir tras aquello que de momento no se alcanza a comprender; reflexión constante y duradera, contrario a un pensar ligero y des-atento. Inclinar el oído; escuchar con atención una y otra vez; cerrar los ojos para que la distracción no sorprenda; luchar contra los prejuicios que dicen “aquí no pasa nada”; esperar, dejar que las horas marchen mientras se está concentrado en la observación o en la lectura; resistir todo intento de explicación pasajera que adolezca de maceración reflexiva. Escarbar... remover lo estatificado, lo inmutable, ser incisivo y profundo frente a lo superficial. Dejar que los pensamientos maduren gracias a la actitud de una escucha atenta y persistente.

Estudiar es escarbar, como ese verbo transitivo que también significa limpiar, extraer esa suciedad que se acumula en los oídos; remover la cera que se ha ido formando. Imagen que, en este caso, se puede asociar a una sordera por percibir voces disonantes que apuntan a la inmediatez y solicitud de atender asuntos al mismo tiempo. Allí impera la no escucha, la distracción o incapacidad de concentración; situación que requiere de nuestro cuidado para recuperar la sensibilidad perdida.

Se está en clase o se lee a la vez que se atienden notificaciones del celular, charlas por WhatsApp, o se revisan audios y videos de manera acelerada. A lo mejor, como docentes, necesitamos escarbar en esos oídos taponados por acumulación de cera “pedagógica”; parece que tanto oír sobre estandarización de formatos que solo requieren procedimientos y ejecución, nos ha vuelto sordos a la vida escolar y al estudio.

El estudio es una escucha, incluso donde pareciera que no hay nada nuevo que decir en medio del bullicio de ideas que se venden como certezas. Aprender a estar en silencio para que el mundo hable desde sí. Poner el oído en la materia (una piedra, una flor, una clase, una novela) y saber, desde ahí, escuchar más que hablar, para al fin comprender que el mundo y la vida desbordan el estímulo-respuesta y la sonoridad-superficial.

REFERENCIAS

- Empson, W. (2006). *Siete clases de ambigüedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Oakeshott, M. (2009). *The voice of liberal learning*. Katz
- Ospina, W. (2023). *Pondré mi oído sobre la piedra hasta que hable*. Random House.
- Ospina, W. (1992). *El país del viento*. Colcultura.

La enseñanza y los tendidos de la atención

*La atención es la recepción de lo que escapa a la
atención, apertura a lo inesperado,
espera que es lo inesperado de toda espera.*

Maurice Blanchot

La atención es un logro, una conquista a la que se llega; impulso que hace posible la dedicación y laboriosidad. Es más que observar algo o atender una situación. Es compromiso que rebasa lo ligero para ingresar a una meditación, a una reflexión que se ejercita en la enseñanza.

Nietzsche consideraba que la *pérdida de dignidad* formaba parte de un pensamiento rápido, ligado a la marcha, a un andar que se ocupa de todo tipo de asuntos sin requerir mayor preparación o silencio... como si la atención fuera desatendida. Realidad vigente en tiempos donde el sosiego y la contemplación son escasos. Tiempos donde los dispositivos tecnológicos hacen de la atención un apego a lo sucedáneo e inmediato.

La pantalla digital ahora es canal de comunicación, fuente de entretenimiento, lugar de ubicación, creación de grupos, medio de pago y captura de interés en el ir y venir de los “me gusta” que miden el pulso social de la vida. Hoy los ojos viven puestos en el móvil y los auriculares en los oídos. Imposible no atender notificaciones del “*qué pasa*” (WhatsApp) o mirar a cada instante el celular... no sea que pasemos inadvertidos por ignorar mensajes en las redes sociales. La lengua digital disipa el foco de atención tanto como lo hace la lengua competitiva que marca el ascenso social por acumulación de títulos. Frenetismo que capitaliza no solo el tener sino el ser.

Sin embargo, la atención es más que estar entre-tenido o competir en la escala social. Para Blanchot (2009) es “la recepción de lo que se escapa a la atención, apertura a lo inesperado”;

aquello que nos sorprende y logra sacarnos del adormecimiento digital y *atencional* en el que estamos. La atención invoca una espera, una preparación, un silencio para que cuerpo y alma se unan en un mismo fin o propósito. Para explayar más este concepto y barruntar algunos de sus caminos vamos a su etimología.

Atención procede del latín *attentio* que se compone de tres vocablos: el prefijo *ad* que es sinónimo de “hacia”, el verbo *tendere* que significa “estirar” y el sufijo *ción* que equivale a “acción o efecto de”. Por tanto, la atención implica una dirección, ir a un hecho o situación determinada, dirigirse a una cosa y no a varias a la vez como lo promueve la sociedad actual. También remite a una extensión, a un estiramiento de sí en intento por comprender lo que se nos muestra o enseña. Siendo así, nos impulsa a deliberar o tomar posición respecto a dónde dirigimos nuestro actuar y qué tanto nos entregamos hacia el objeto o situación vista.

Ahora bien, enfoquemos nuestra atención en el segundo vocablo que compone esta palabra: el verbo *tendere* o *tender*. En castellano se usa en su doble acepción: tender como “tendencia a” y tender como “extensión de”. El primer caso refiere a una disposición o inclinación; de ello inferimos que la atención requiere de una pre-disposición. Propensión motivada por una acción que desborda el entretenimiento o interés utilitarista. La atención exige un detenimiento, un recibimiento que nos invita pensar en lo que hacemos; “retroceder ante el objeto que se persigue” (Weil, 2001). No es respuesta ante un estímulo determinado; no somos objetos de un laboratorio digital por “inteligente” que este sea. La atención “pone de presente una subjetividad que dinámicamente tiende hacia el mundo y cuyo tender actualiza y desarrolla un *telos* oculto” (Herrera, 2010); es intencionalidad que extralimita lo inmediato y toca la interioridad.

Pero *tender* también significa lo tendido... ex-tendido, lo desplazado hacia. Aproximación a quien espera o se espera. No es solo ir hacia un objeto o en solicitud de alguien, es aproximarnos a un otro para intentar que este nos *en-tienda*, como si le dijéramos: me extendo hacia ti, por favor extiéndete hacia mí para que

podamos en-tender-nos. Desplegarse desde un sobrecogimiento de sí para entrar en apertura al otro. Dicho de otra manera, despertar su curiosidad con el fin de llamar su *atención*. Reconvenir o hacer que concentre su *mirada* en lo que se dice o da. Por ello, “la atención ha de ser una mirada y no un apego” (Weil, 2001); despertar que provoca un conocimiento, algo que se da a través de una enseñanza y que solo se ejercita a través del estudio. No se pide atención para distraer o capitalizar el ser.

La atención solo es posible en la alteridad. Encuentro que tiende hacia el otro... en espera de lo inesperado. En ella percibimos una tensión entre quien da y recibe una enseñanza. *Tensión* que lleva a una reflexión, a una meditación sobre los objetos del mundo y de la vida. Para Simone Weil “los valores auténticos y puros de lo verdadero, lo bello y lo bueno en la actividad de un ser humano se originan a partir de un único y mismo acto, por una determinada aplicación de la plenitud de la atención al objeto. La enseñanza no debería tener otro fin que el de hacer posible la existencia de un acto como ése mediante el ejercicio de la atención. Todos los demás beneficios de la instrucción carecen de interés”. La atención se enseña y en ella somos enseñados. Espera que va tras lo insospechado. Descubrimiento del mundo donde estamos absolutamente implicados.

REFERENCIAS

- Blanchot, M. (2009). *La conversación infinita*. Arena Libros
- Herrera, D. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum* 153: 247-274
- Weil, S. (2001). La atención y la voluntad. En: *La gravedad y la gracia*. Trotta, pp. 153-158.

Conexión digital, relación vital

El *profe* era conocido por sus excentricidades al enseñar. Veinte años en el colegio eran más que suficientes para que estudiantes y egresados recordaran con simpatía la manera como conectaba las materias con la vida. Llevaba consigo bien ganados los adjetivos de profe inquieto, conversador, poco ortodoxo y soñador... narrador de cuentos e historias, con las que sazónaba su rigor al explicar los contenidos. Su vestir desaliñado contrastaba con su modo de ser, de pensar. También le conocían por su implicación con las luchas sociales y la reivindicación de derechos; misma que le causó, no pocas veces, disgustos a la institución. No obstante, su vitalidad y compromiso de maestro le valían para ser querido por unos... y tolerado por otros.

Le encantaba orientar clases a los grados superiores, en especial Décimo, tal vez por el dinamismo de los jóvenes en ese querer comprender la vida que apenas asoma por el ancho horizonte de sus existencias. Los animaba al estudio, a valorar lo que se obtiene con esfuerzo y dedicación, y a considerar que detrás de las frustraciones y conquistas hay otros que se duelen o celebran sus victorias.

Por eso no fue extraño que se conmoviera ante lo que estaba afectando la comunidad. Desde el colegio, ubicado al lado de la alcaldía, en el centro del pueblo, era testigo de la inconformidad y protestas de los ciudadanos por la promesa incumplida de reemplazar parte del suministro de energía en la región con paneles solares. El problema no era solo la falta de información y capacitación por parte de la empresa de energía sobre los cambios y contratiempos que ello generaría, sino que se sentían maltratados por los altos costos en las facturas y cortes del servicio; además, estos habían ocasionado daños a electrodomésticos en la mayoría de los hogares. Los más afectados eran los que no podían permitirse tener una planta eléctrica, ni reparar o reemplazar lo averiado.

Nuestro profesor, comprometido con el asunto, emprendió la tarea de sensibilizar a sus estudiantes para que, de manera creativa, apoyaran a la comunidad en sus peticiones; propusieran canales de diálogo y solución por la inminente vulneración; y así plantearan alternativas ante la problemática sentida. Dedicó parte de sus clases a conversar con *sus muchachos* sobre ello. Sin embargo, sus rostros permanecían quietos, sin atisbo de impacto o reacción. Sentía que tenían su atención secuestrada en las redes sociales.

Su empeño de profesor se estrellaba con la parsimonia de los estudiantes. Algunos le miraban por momentos y luego volvían a los mensajes que sonaban permanentemente con la presión frenética de los pulgares. El colegio les daba la oportunidad de estar más conectados, dado que no contaban con este servicio en sus casas; otros porque el ancho de banda era allí mayor. Aun así, él siguió con la convicción de lograr sensibilidad social en ellos sobre el tema. ¡Algo se le ocurrió!

Recién clareaba el día cuando llegó al colegio. Sin ser observado por un momento desconectó el servidor de la institución, así como aisló el servicio de energía de los tomacorrientes del salón con el fin de lograr al menos una reacción de parte de ellos. Esperó la hora de ingreso. Los muchachos entran. Saludan. Algunos ocupan sus puestos y empiezan a buscar la red del colegio; otros se dirigen a los tomacorrientes con celular y cargador en mano. Sus rostros son de inquietud y desasosiego. Desconocen lo que sucede. A uno le queda “solo dos rayitas” de carga en el celular, otros piden datos a sus compañeros... sin éxito. Solo uno lo guarda casi que exigiendo una explicación. El profe se muestra igual de sorprendido que ellos. Levanta los hombros en señal de desconcierto.

En medio de la “desconexión digital” y el caos que genera les solicita que se sienten. Luego pregunta con qué energía funciona un teléfono celular, de dónde se alimentan los cargadores, qué hace que una batería se recargue. Las respuestas, un tanto obvias, no se hacen esperar. “Pues bien”, dice el profe, “todos sus

móviles se alimentan de la energía eléctrica que es por la que está protestando el pueblo, entre ellos sus padres que deben pagar por un servicio que no satisface sus necesidades”. “Ahora...”, continúa “¿cómo hacen ustedes para estar conectados con sus compañeros y amigos a través de las redes sociales?”. Sus estudiantes, primero tímidamente, luego con ánimo, empezaron a comentar lo que sabían del funcionamiento del servidor y cómo hay una red de datos que provee la conexión para acceder a múltiples plataformas.

“Quiero decirles muchachos que así que como funciona un servidor que les conecta con una red digital, existe también un servidor social que les conecta con la realidad; este se llama comunidad. En ella coexisten inconformidades, memorias, aspiraciones que solo se perciben en el entrelazamiento de sensibilidades compartidas que superan en mucho los datos digitales. Para pertenecer a esta red social se requiere de una energía vital que mueve voluntades y resiste atropellos. Para cargarse de ella no necesitan conectarte a un enchufe, solo relacionarse con sus próximos que también son los nuestros. Estar en relación vital evita que la energía social se descargue”.

Escucharlo no solo conquistó la atención de sus estudiantes, sino que irradió en ellos una voluntad enseñante que poco conocían, la de los vínculos y encuentros comunitarios. Sintieron en sus palabras la fuerza de una energía social colectiva. Hasta el momento habían utilizado la energía eléctrica para recargar sus teléfonos celulares y estar en conexión, logrando así otras existencias, otras sensibilidades. Sin embargo, en su mayoría estaban descargados de energía relacional. El profesor logró que por un momento guardaran silencio para aquietar su mente digital... y luego escucharan afuera la energía vital de su comunidad.

A los peces también les da frío¹

*EL mejor resultado de la fermentación
intelectual de un grupo de jóvenes inteligentes,
es el libro que relata su frustración y su fracaso.*

Nicolás Gómez Dávila

Los conocimientos académicos se enriquecen de experiencias personales cuando se maceran en el crisol de un pensamiento depurado a través de la reflexión constante; actividad que ocupa parte de nuestro tiempo en el intento de dar con soluciones a problemas en el influjo incesante de la vida. Es allí donde se nutre nuestra formación pedagógica en el *bello riesgo de educar* (Biesta). Tal es el caso de la experiencia vivida por el profesor Hernán Darío Arcos Urrutia, quien a través de un proyecto productivo, en la Institución Educativa Agropecuaria de Párraga del municipio de Rosas - Cauca, logró combinar el conocimiento devenido de la ciencia con el saber experiencial de sus estudiantes.

El colegio contaba con dos estanques de agua natural para la cría de peces como parte del currículo técnico agropecuario de grado noveno. En época de lluvias los estanques funcionaban bien; sin embargo, en sequía el nivel de agua descendía de manera drástica, al punto de ver a los peces nadar en el lodo. Esta situación se intensificó en los años 2017-2018 con el *fenómeno de El Niño*; la sequía fue más larga que de costumbre, malogrando el hábitat de los peces y, por ende, el proyecto educativo. Frente a la situación el profesor Hernán se preguntó: ¿cómo cultivar peces con escasez de agua?; pregunta un tanto compleja frente a la necesidad innegable de este recurso para la vida de los peces.

1. Participación en el conversatorio *Hacia una reflexión de la investigación educativa y pedagógica*, Observatorio Educativo y Pedagógico del Cauca. Junio 06 de 2023. Modalidad virtual.

Nuestro profesor se dio a la tarea de consultar cómo se vivía en ciertas comunidades con escasez de agua, sobre todo en tiempos de sequía. En sus búsquedas encontró experiencias de almacenamiento de agua en tanques australianos -recubiertos con una geomembrana de plástico- utilizados en zonas áridas o demasiado secas; esto le hizo pensar en un sistema productivo de peces sin recambio de agua. Unido a ello, encontró un sistema llamado *biofloc*, que es un mecanismo que mantiene la aireación del agua, propiciando no solo niveles de oxígeno estables sino aun mayores, lo que se traduce en la posibilidad de reciclar el agua, así como los nutrientes de desechos presentes en ella. El resultado es un sistema sustentable que permite criar más peces por metro cúbico, a la vez que favorecer su alimentación. Con averiguaciones adicionales se enteró que era posible conseguir el tanque y el motor en el país, así como la compra de los alevinos (peces) y el alimento concentrado. La teoría le decía que el proyecto era viable.

Por esos días la Secretaría de Educación Departamental del Cauca abrió convocatoria para financiar proyectos productivos en colegios agropecuarios. El profesor, con respaldo de las directivas, se arriesgó a presentar la idea, solicitando la compra del tanque y el motor para potenciar el contenido curricular de grado noveno. Por fortuna la iniciativa le fue aprobada o, como él lo dice: ¡ganamos el proyecto! La asignatura teórica se hizo práctica y la realidad institucional se pensó situadamente.

Profesor y estudiantes se embarcaron en la indagación virtual de experiencias productivas en México y Centroamérica. Graficaron el sistema de producción en el salón, apoyados por profesores que orientaban ciencias básicas en la institución, con el fin de calcular: espesor, diámetro y perímetro del tanque; capacidad del motor en el suministro de oxígeno; temperatura, pH y oxígeno disuelto en agua; capacidad de alevinos en el tanque y maduración orgánica del agua. Realizados los cálculos se procedió a la compra de materiales y equipos. El motor se conectó al tanque y empezó a funcionar.

Solicitaron 3.300 alevinos para iniciar la producción, calculando 75 peces por metro cúbico de agua. Compraron el alimento y empezaron a sembrar (incorporar) los alevinos en el tanque. Los parámetros estaban correctos; nada podía fallar. Sin embargo, no había transcurrido una hora y los alevinos empezaron a morir. ¿Qué pasó?, técnicamente todo marchaba bien. Para el acondicionamiento del hábitat se contó con un laboratorio portátil que medía niveles de oxígeno, nitratos, nitritos, amoníaco, dureza y densidad del agua. Aun así, 3.300 alevinos habían muerto. Se procedió a su entierro. La decepción fue grande. Los estudiantes confiaban en lo que sabía y hacía el profesor, pero los resultados no respondieron a lo esperado.

Animados por la rectora de la institución procedieron a un segundo intento. Se revisó de nuevo el proceso. Se desinfectó el agua con cloro granulado, según indicaciones encontradas en la *web*; se mantuvo el protocolo en la maduración del agua por diez días con los insumos recomendados: miel de purga o melaza, alimento para peces, levadura y yogurt. Se consiguieron nuevos alevinos, esta vez 2.500; los mismos que enterraron al siguiente día. Los estudiantes miraban el desconcierto del profesor; mirada que se fue tornando en resignación. Guardaron un silencio prudente. Haber fallado en el proyecto significaba para él haber fallado a los estudiantes... a la institución. Su mirada se hizo esquiva, se refugió en un leve llanto.

La temperatura del agua marcaba entre 18° y 19°, los resultados de laboratorio medían los parámetros químicos adecuadamente; no había explicación para lo ocurrido. Pero pudo más su terquedad docente y su “fe en la ciencia” que el desánimo. Insistió de nuevo, con la condición de que asumiría los gastos. La rectora se sumó a esta determinación, financiando la mitad de lo requerido.

Una vez más se procedió a la desinfección del tanque. Al momento de llenarlo con agua para su maduración, uno de sus estudiantes expresó: “profe, ¿no será que le mermamos el nivel de agua al tanque para que esta se caliente un poquito?” El protocolo recomienda llenarlo a un metro de altura, mas el profesor acogió

la recomendación: lo llenó a 40 centímetros. Esperaron. Luego midieron la temperatura: subió 2° - 3° grados; es decir, 21° - 22° a temperatura ambiente. Se hizo la maduración del agua como ya sabían hacerlo. En esta ocasión sembraron 2.000 alevinos para que la pérdida, en caso de presentarse, fuese menor. Esperaron unas horas, un día... y la mortalidad cesó. La intuición del estudiante fue un acierto. El nivel del agua se fue aumentando 20 centímetros cada tres o cuatro semanas -para aclimatar los peces- hasta completar el metro sugerido por el protocolo. El agua se ingresaba lentamente, despacio, como todo aquello que necesita ser pensado, vivido... reflexionado; cuidando la vida de los organismos y no solo su producción.

Después de la frustración llegó la satisfacción. Se logró mantener a los alevinos con la misma maduración del agua por seis meses. Han transcurrido cinco años. Se perfeccionó el protocolo. Se aprendió que no solo hay que suministrar alimento a los peces, sino también a los microorganismos que mantienen la calidad del agua para que estos puedan vivir. Con el crecimiento de los peces profesor y estudiantes empezaron a hacer biometrías de peso y talla, así como el manejo de residuos para establecer relaciones benéficas con una huerta comunitaria donde coexisten proyectos de producción orgánica. En el año 2022, el proyecto fue escogido a través del Fondo para el Fomento de la Educación Media del Ministerio de Educación Nacional, como una de trece experiencias significativas del país, logrando con ello conseguir más recursos para nueva y mejor tecnología.

Más allá de los éxitos alcanzados, esta experiencia nos habla de la infatigable voluntad humana, de no darse por vencido ante la realidad adversa. Saber que la frustración es parte de nuestra condición y que se aprende más de nuestras fallas y decepciones que de aplausos y logros tempraneros. Nos habla sobre la vida, cómo ella necesita del equilibrio ambiental y del reposo; que los protocolos recomendados por la ciencia y la tecnología funcionan cuando se armonizan con la vida palpitante de los seres vivos.

También nos habla de ser vulnerables, como profesores, frente a los otros; comprender que a veces nos equivocamos en nuestros cálculos y raciocinios, pero es gracias a estas equivocaciones que podemos enseñar con transparencia. Momentos donde nuestros estudiantes nos ven humanos... demasiado humanos; allí conectan con nuestra humanidad.

Por último, aprender a estar dispuestos a escuchar sus voces; estas nos ayudan a encontrar respuestas en el estanque de nuestras osadías. Nos susurrarán que “a los peces también les da frío”, voces que llegan para abrigar y enriquecer nuestra enseñanza.

La voluntad infatigable de volver a empezar

Cuenta el filósofo de la educación Jorge Larrosa que no hay nada más esperanzador en el mundo que la invención de la escuela. Todos llegamos a ella, por ella todos pasamos, al menos en nuestros primeros años de vida. La escuela es la institución a la que asistimos por primera vez con la expectativa de saber qué iríamos a encontrar o qué o quién nos iría a enseñar; de ella nos queda esa actitud de ser guiados por alguien: nuestros maestros. No obstante, en medio de sus enseñanzas, poco nos enterábamos de sus luchas y sueños, deseos y frustraciones, miedos y esperanzas; esto, tal vez, porque llegábamos a la escuela esperando recibir una parte del mundo que se nos donaba: sus formas y contenidos, la manera como está organizado y las explicaciones científicas o no que se han hecho sobre él. Los maestros nos dejan ver un mundo con sus enseñanzas para que este no se nos deshaga del todo, mantienen vivo el sueño de que es posible existir de otra manera, o al menos comprendiendo que la vida es mucho más de lo que se nos muestra a simple vista.

Jorge Larrosa, en uno de sus recientes libros, nos narra de la terquedad febril que poseen los maestros por seguir adelante con la arriesgada aventura en el bello oficio de enseñar, sea este maestro de escuela o universidad. El libro -segundo de una trilogía sobre el oficio del maestro- se llama *Esperando no se sabe qué* (2019). El título ya avizora incertidumbre e inquietud por lo que hacen los maestros, tanto en las aulas escolares como universitarias. Advierte incertidumbre e inquietud por lo que hacemos, tanto en nuestras aulas escolares como universitarias; ante lo cual nos relata el origen de un título que en apariencia nos invita a esperar aunque no sabemos qué encontrar o recibir. Al inicio del texto cuenta Jorge que *Esperando no se sabe qué* nació de una novela de Marguerite Duras (2008) *Un dique contra el pacífico*; en ella narra la historia de una tarea imposible.

De manera resumida, la novela trata de una madre que intenta sortear la corrupción de unos funcionarios, así que se compra un lote de tierra incultivable en algún lugar del litoral de Indochina. Con denodado esfuerzo convence a sus hijos y a campesinos de la región para que construyan un dique contra el mar y así detener el fuerte oleaje que inunda constantemente el terreno recién adquirido. Gracias a esta madre, todos en la región se dispusieron a la bella tarea de hacer algo con la esperanza de conseguir un resultado productivo en ese pedazo de tierra del litoral.

Pues bien, una vez contruidos los diques, la familia se da al oficio de trasplantar los brotes de arroz que con el tiempo reverdecerían y florecerían en la pequeña llanura del litoral. Sin embargo, cita Larrosa: “el mar subió como de costumbre, dispuesto a asaltar la llanura. Los diques no eran bastante sólidos. Los habían roído los cangrejos enanos de los arrozales. En una noche se vinieron abajo”. La desilusión fue tal, que dos de sus hijos comentaron con cierto aire de reclamo, que no habían compraron tierra sino agua, o para ser exactos, el mar Pacífico; dicen ellos: “cuando lo compramos, se construye algo (el bungalow) y esperamos a que creciera todo, se levantan los diques... Ya ve... y aquí estamos como gilipollas (tontos), esperando no se sabe qué” (p. 24).

Ante el fracaso acontecido la madre no se da por vencida. Ella, sin dejar pasar un día, sigue sembrando algo que creciese: madera, frutos, hojas o nada que creciese sencillamente; incluso sembró árboles que tardarían cien años en desarrollarse, pero uno de sus hijos (Joseph) los arrancó aduciendo que no tiene sentido ver todos los días algo que va a tardar tanto tiempo en crecer. Ante ello la madre cede y se dedica a sembrar plataneras, pero habiendo tantas plataneras en la región la venta se hizo inviable. Al final, cuando la madre vio que las plantas eran un fracaso, se consagró a los niños.

Al ser consciente de la corrupción y el descuido imperante en la región, vio cómo los niños “nacían y morían, ante la indiferencia de todos, con la misma regularidad de las mareas” (p. 25). La obstinación de la madre, antes que entregarse al desánimo, la

lleva más bien a fortalecer su voluntad, a esperar que algo crezca en medio de la desidia y apatía de todos. De manera análoga, dice Larrosa, como maestros vamos contra la corriente frente al avasallamiento de ese mar que inunda todo con su oleaje de innovación y emprendimiento; lo cual es más alto y agresivo al tildar a la escuela y a la universidad como rígidas y estáticas frente a un contexto (económicamente) cambiante que deben responder a la velocidad del momento impulsadas por las tecnologías educativas y la revolución “pedagógica” en marcha.

El vertiginoso acelere cambiante del mundo, en la actual sociedad de consumo, y la esquizofrenia de estandarizar la escuela y la universidad como productos certificados en resultados de aprendizaje, ha hecho que los maestros estemos, como diques, conteniendo el tsunami de la tecnología educativa. Lo paradójico es que, en medio de los diques, se crean estrategias de contención que terminan siendo como *cangrejos* que los derriban, inundando la tierra verde y florecida de la escuela. Para Larrosa, los cangrejos son todos los pedagogos, que a veces con la mejor voluntad, terminan socavando con sus teorías y prácticas los principios que sostenían a las frágiles escuela y universidad pública: “...especie de cangrejitos color barro, creados por nosotros” (p. 24). Al ser de color barro, se confunden con los troncos de mangle hechos diques; con sus tenazas, terminan destruyendo su solidez.

Sin embargo, a pesar del oleaje innovador de la época, las fuertes mareas de cambio, el tsunami tecnológico y el capitalismo cognitivo que nos avasalla, seguimos adelante en esta iniciativa de educar; *esperando no se sabe qué*, mas con la tenacidad de creer y hacer -o hacer-creyendo-, que en la escuela hay un mundo que no se nos deshace del todo, y que los sentidos de vida que allí se siembran siempre florecen de alguna u otra manera. No importa las veces que nos inunden con la falsa crítica de que en ella nada crece, que solo somos transmisores de un saber o garantes del aprendizaje. Aun así, mantenemos la voluntad infatigable de volver a empezar. Así la corrupción y el facilismo campeen en nuestras instituciones y regiones; seguiremos luchando, una y otra

vez, con una voluntad -cada vez más difícil de sostener- de creer que alguien bueno, justo y bello, crece en medio del lodazal social que pretende detenernos.

Nuestra labor educativa es más que esperar efectos de humanización en medio de lo que sembramos con nuestras enseñanzas. Jardineros de la vida que cultivamos con tesón, sin la promesa estéril del éxito o el chantaje-del-futuro-inevitable; allí nos ponen a sembrar a contracorriente de la imagen del maestro como motivador emocional, facilitador del aprendizaje o animador de aulas para cumplir con ciertos estándares. Nuestra siembra va mucho más allá, como diques nos hemos hecho a pulso: enclaves de refugio y formación donde es posible conocer el mundo y la vida de otra manera. Seres que cotidianamente estamos frente a innumerables oleajes pedagógicos y cangrejos color barro: lineamientos curriculares, leyes educativas, competencias de aprendizaje y decretos de contratación, que poco evidencian nuestro accionar en la escuela.

Con el pasar de los años, hemos comprendido que no hay nada más satisfactorio que una vida consagrada a los niños y jóvenes, así no veamos sus frutos en el corto plazo. Testarudamente seguimos enseñando, *esperando no se sabe qué*, experimentando desazón en los sombríos acantilados de futuro. No obstante, como dice Jorge Larrosa: “somos unos diques que, desde luego, nunca seremos lo suficientemente sólidos, pero intentaremos, al menos por un tiempo, que el suelo en el que crecen los niños y jóvenes no sea del todo tóxico” (p. 26).

REFERENCIAS

- Duras, M. (2008). *Un dique contra el pacífico*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Bogotá: Noveduc.

ESTE LIBRO SE IMPRIMIÓ
EN OCTUBRE DE 2025 POR
XPRESS ESTUDIO GRÁFICO Y DIGITAL
BOGOTÁ, COLOMBIA,
EN UNA TIRADA DE 200 EJEMPLARES.