La investigación narrativa en educación, orientada a identificar saberes pedagógicos en los relatos de experiencias narrados por los profesores, ha abierto nuevos caminos en la práctica de la investigación educativa. Esta nueva perspectiva de la investigación propende porque los profesores le den sentido a sus experiencias a través de relatos y que, en ese proceso de provisión de sentido, reflexionen sobre lo que son, lo que hacen, lo que piensan y lo que dicen acerca de su trabajo en las escuelas y en la vida. La creación de un espacio de reflexión sobre la práctica docente permite la emergencia de saber pedagógico propio y abre posibilidades de transformación de lo que son, piensan, hacen y dicen los profesionales de la docencia.

Este libro presenta relatos de profesores en formación y hace interpretaciones de los saberes pedagógicos presentes en los relatos, al tiempo que asume una perspectiva sociocultural de la investigación narrativa, como alternativa a las propuestas de investigación educativa desarrolladas desde la epistemología positivista y lógica de las ciencias naturales y las matemáticas.

La publicación Saber pedagógico: Narrativas de profesores de lengua y literatura en formación pone ante el lector narrativas de las experiencias pedagógicas e interpretaciones de las mismas, como un intento por producir conocimiento propio sobre la profesión y como un llamado a repensar las prácticas pedagógicas desde los sitios de vida y trabajo.

Los autores de esta publicación son profesores del programa de literatura y lengua de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia organizados en el colectivo ADN (Análisis del Discurso Narrativo) del grupo de investigación Lenguajes, Representaciones y Educación y de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

ISBN: 978-958-5484-69-6

9 789585 484696

Universidad de la Amazonia
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

Universidad de la Amazonia
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

SABER PEDAGÓGICO: NARRATIVAS DE PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA EN FORMACIÓN

SABER PEDAGÓGICO

NARRATIVAS DE PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA EN FORMACIÓN

Aníbal Quiroga Tovar (Director)

Diego Mauricio Barrera Quiroga
Sandra Patricia Cerquera Quinaya
Jhon Fáiver Sánchez Longas
Flor Ángela Buitrago Escobar

Universidad de la Amazonia
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

SABER PEDAGÓGICO

NARRATIVAS DE PROFESORES DE LENGUA
Y LITERATURA EN FORMACIÓN

SABER PEDAGÓGICO

NARRATIVAS DE PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA EN FORMACIÓN

Aníbal Quiroga Tovar (Director)
Diego Mauricio Barrera Quiroga
Sandra Patricia Cerquera Quinaya
Jhon Fáiver Sánchez Longas
Flor Ángela Buitrago Escobar

Universidad de la Amazonía, 2022

Universidad de la Amazonia

SABER PEDAGÓGICO

Narrativas de profesores de lengua y literatura en formación

AUTORES

Aníbal Quiroga Tovar (Director)
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Grupo de Investigación Lenguajes, Representaciones y Educación

Diego Mauricio Barrera Quiroga
Profesor, Escuela de idiomas
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación Lenguajes, Representaciones y Educación

Sandra Patricia Cerquera Quinaya
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Grupo de Investigación Lenguajes, Representaciones y Educación

Jhon Fáiver Sánchez Longas
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Grupo de Investigación Lenguajes, Representaciones y Educación

Flor Ángela Buitrago Escobar
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Grupo de Investigación Lenguajes, Representaciones y Educación

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

Fabio Buriticá Bermeo
Rector

William D. Grimaldo Sarmiento
Secretario General
Javier Martínez Plazas
Vicerrector Académico
Edna Margarita Plazas Medina
Vicerrectora Administrativa
Juan Carlos Suárez Salazar
Vicerrector de Investigaciones y Posgrados

Diseño de portada
Representación del Saber Pedagógico
Por: Santiago Aníbal Garnica Quiroga

Publicado por:
Editorial - Universidad de la Amazonia
2022

Diseño y diagramación
Yeison Julián Penagos García
Editorial - Universidad de la Amazonia

Esta obra es producto del proyecto de investigación: Reconstrucción narrativa de saber pedagógico de profesores de lengua y literatura en la educación básica de Florencia.
Proyecto con código interno Nº 600.6.532

Título de la obra
Saber pedagógico: Narrativas de profesores de lengua y literatura en formación

Esta obra deberá ser citada de la siguiente manera:
Quiroga Tovar, A., Barrera Quiroga, D. M., Cerquera Quinaya, S. P., Sánchez Longas, J. F., & Buitrago Escobar, F. A. (2022). *Saber pedagógico: narrativas de profesores de lengua y literatura en formación, UDLA 2018* [Libro electrónico]. Editorial Universidad de la Amazonia. 350 pp. Tamaño (15x21cm)

Incluye bibliografía.

© Editorial - Universidad de la Amazonia

ISBN (Digital): 978-958-5484-70-2
ISBN (Físico): 978-958-5484-69-6

Primera edición, 2022

Palabra claves: Literacidad; Narrativa; Prácticas docentes; Saber pedagógico

Autor de la Portada: Santiago Aníbal Garnica Quiroga

Diseño y diagramación:
Yeison Julián Penagos García
Editorial - Universidad de la Amazonia

Espacio para la empresa encargada de la impresión y mencionar el tiraje.

Universidad de la Amazonia
Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados
Editorial Universidad de la Amazonia

Contacto: vrinvestigaciones@udla.edu.co
editorial@uniamazonia.edu.co
Florencia - Caquetá, 2022

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Colombia.

"El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del (los) autor(es) y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de la Amazonia, ni genera su responsabilidad frente a terceros. El (los) autor(es) asume(n) la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella" Florencia, Caquetá, Colombia.

Esta obra es producto del proyecto de investigación: Reconstrucción narrativa de saber pedagógico de profesores de lengua y literatura en la educación básica de Florencia. Proyecto con código interno No 600.6.532

Universidad de la Amazonia
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

Prohibida la reproducción total o parcial de este con fines comerciales. Su utilización se puede realizar con carácter académico, siempre que se cite la fuente.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 9

CAPÍTULO 1. Aspectos Teóricos y Metodológicos 17

CAPÍTULO 2. Narrativas de Docentes 68

- Contar y formar 69
- Mi experiencia con las letras 77
- Alfabetización 86
- Identidad y reflexión 94
- Taciturno 101
- Salmodia provinciana 117
- Memorias de mi aprendizaje de la lecto-escritura 126
- ¿Cómo aprendí a leer y escribir? 134
- Recordando cómo aprendí a leer y escribir 138
- Autoetnografía de mi alfabetización 144
- La casa y la escuela en mis memorias de estudiante 152
- De tono claro a oscuro 160
- La vida en el espejo 168

CAPÍTULO 3. Análisis de Narrativas 176

- Contar y formar en el texto de Claudia Alejandra Lobatón M 177
- Memoria y educación en el escrito de José Enrique Pardo R. 192

Alfabetización y religión en el relato de Lilian Marcela Pérez M. 203

Narrativa e identidad en la memoria de Sandra Quiñones Carrasquilla 217

La finitud de la vida y la angustia por el implacable paso del tiempo en la narrativa de Carlos Moreno 225

De la lectura de la vida a la dinámica de la escuela: una aproximación al análisis de la narrativa: "Salmodia provinciana" 234

Las dinámicas socioafectivas y su incidencia en el proceso educativo a partir de la narrativa de Mayra Alejandra Ospina 246

Ítaca. Comentario al texto de Yury Andrea Quiroz A. 255

Evocación. Comentario al texto de Angie Lucía Ramírez 259

Ensoñación. Comentario al texto de Viviana Trujillo 267

La vida en la escuela y la escuela en la vida en un relato de alfabetización. Narrativa de Liliana Andrea Hincapié C. 274

El texto del cuerpo y el cuerpo del texto en una narrativa de formación. Relato de Karen Daniela Montiel P. 288

Familia, docentes y la pasión por la lectura, en el relato de Deina Jasbleidi Marín A. 302

A maneara de conclusión 311

Invitación a los lectores 323

Referencias 325

INTRODUCCIÓN

Esta publicación presenta ante los lectores los resultados de un trabajo llevado a cabo durante los años 2018 y 2019 por profesores del Colectivo de Investigación de Análisis del Discurso Narrativo (ADN), del Programa de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia (UDLA). El propósito del estudio fue hacer una reconstrucción de los saberes pedagógicos presentes en las narrativas de las experiencias educativas vividas por 13 estudiantes de último año de la licenciatura en lengua y literatura durante su proceso de apropiación de la lectura y la escritura en los años de la escuela.

Los motivos por los cuales se decidió hacer este trabajo radican en que la reconstrucción del saber pedagógico, a través de narrativas de las experiencias escolares, permite reconocer y reflexionar sobre las prácticas que realizan los profesores para enseñar y los estudiantes para aprender los aspectos formativos e instructivos vigentes en el proyecto educativo de la sociedad y la época en las que los estudiantes participantes aprendieron sus primeras letras. La reflexión que se produce en el acto de narrar las experiencias de aprendizaje permite identificar los saberes que se ponen en juego en el acto educativo, propicia el análisis de las formas de ser, pensar y actuar en el trabajo docente y favorece la revisión de lo vivido para proyectar la adaptación de las prácticas de enseñanza a las exigencias de la realidad educativa concreta.

Para hacer el trabajo de reconstrucción de los saberes pedagógicos, se tomaron las narrativas de las experiencias de alfabetización de 13 estudiantes de último año de profesorado en lengua y literatura porque, en general, estas narrativas relatan las prácticas de los profesores y las de los estudiantes en los años iniciales de apropiación de la lectura y la escritura que posibilitan adquirir los patrones de

conocimiento, actuación, valoración y relaciones de poder con los que se habilitan como nuevos miembros de la sociedad. Solo si los niños llegan a internalizar los patrones de la alfabetización que propone el aparato educativo estatal podrán tener opciones de éxito económico y de reconocimiento social. En caso contrario, serán del grupo de los excluidos de la participación en el disfrute de los recursos y en su manejo. Al mismo tiempo, al estudiar las narrativas que documentan las prácticas sociales educativas hemos partido de la idea de que estas no ocurren en el vacío, sino que están orientadas por la comunicación, la acción y la interacción con los otros y que tienen lugar en las coordenadas de la historia, la sociedad y la cultura; es decir, son situadas: no son, sino que están. Como las prácticas sociales educativas ocurren en esas coordenadas, su carácter fáctico es momentáneo; lo que nos queda de ellas es la experiencia vivida que se sedimenta en la consciencia. Pero la experiencia vivida y sedimentada en la consciencia puede reconstruirse en forma narrativa que, de acuerdo con Polkinghorne (1988), es la forma primaria mediante la cual la experiencia humana se significa y se comunica frente a los otros. Para Polkinghorne: "el significado narrativo es un proceso cognitivo que organiza la experiencia humana en secuencias temporales con sentido propio" (1988, p.1). Los enunciados narrativos se producen mediante el acto de narrar, el cual es importante en este trabajo porque en el acto de producción de los relatos que le dan sentido a la experiencia, se reúne el pasado que se ha sedimentado en la consciencia como memoria de lo vivido; el presente de la enunciación narrativa, en el cual nos instalamos como sujetos en proceso y concentramos la atención en la producción del efecto de sentido que queremos atribuir a lo que narramos y, el futuro que se proyecta sobre lo pasado y lo presente como expectativa frente al porvenir. Es decir, ese movimiento del presente al pasado, en el presente del presente y del presente al futuro, que se produce en el acto de narrar la experiencia es, en sí mismo, una forma de reflexión que permite pasar lo vivido por la mente y por el cuerpo, dotarlo de sentido y proyectarlo a experiencias futuras. Por tanto, el acto de narrar informa, en el sentido que le da forma a lo vivido y lo organiza en secuencias comunicables y comprensibles por los interlocutores; forma, en el sentido que la reflexión sobre lo vivido nos permite examinar nuestras vidas y evaluar lo vivido y, transforma, en

la medida en que la reflexión sobre lo vivido nos proyecta a acciones que le dan nuevos sentidos a nuestra estancia en el mundo. La palabra recordar, que puede entenderse como volver a pasar por el corazón (*re-cordare*), nos puede dar una idea sobre cómo funciona el proceso de narrar las experiencias, para revivir con el lenguaje lo que pensábamos y lo que fuimos cuando interactuamos con el fin de abrirnos camino a lo que queríamos ser en la vida.

Conviene subrayar que el proceso de identificar el saber pedagógico a partir de las narrativas personales se dificulta si se utilizan los conceptos objetivistas de ciencia y de conocimiento desarrollados por la modernidad, porque según esos conceptos, la realidad puede ser representada por medio de enunciados que describen estados del mundo y cuyas proposiciones pueden ser evaluadas como falsas o verdaderas a partir de una perspectiva coherente y universal de realidad.

A diferencia de ese planteamiento, el enfoque narrativo de investigación no considera que haya una realidad dominante y que haya una forma objetiva de describirla, sino que hay muchas realidades diferentes que han sido construidas en las mentes de los individuos a través de sus procesos de interacción social. De esta manera, las experiencias de los estudiantes de profesoradodurante el proceso de apropiación de la lectura y la escritura en la infancia escolar las conocen ellos, quienes las vivieron, porque lo que nos pasa se vive con el cuerpo propio, en un tiempo y un espacio propio y produce una experiencia única. No se trata de que otros observen lo perceptible a través de los sentidos y describan lo visto desde afuera e intuyan lo interno que acompaña las acciones externas, a partir de inferencias que permiten llegar a conclusiones generales. Eso es parte de lo que ha pasado con enfoques investigativos que asumen a los participantes del proceso educativo como "objetos de estudio". En esos enfoques los diferentes modos de significar y comunicar que son estudiados no se consideran de forma situada, por lo tanto, sus voces son silenciadas para rendir culto a la "objetividad". Por el contrario, la reconstrucción de los saberes pedagógicos mediante las narrativas de las experiencias del aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes de

profesorado en lengua y literatura fue una posibilidad de retomar la palabra para que, mediante relatos, significaran las vivencias de la enseñanza, del aprendizaje, de los útiles de estudio, de los profesores, de los compañeros, de los espacios, de los tiempos y de otros elementos, actividades y artefactos que, aunque diferentes a las experiencias de aula, configuran el escenario y el acontecer de la escuela.

Como consecuencia de lo anterior, en este trabajo no se aspira al conocimiento, en los términos que lo entiende la ciencia positiva. Se trata del saber que se sedimenta en la consciencia y en el cuerpo como consecuencia de la experiencia y que se vuelve a traer al presente de la enunciación en el acto de narrar lo vivido. En el paréntesis reflexivo que se produce en el proceso de narrar se reconstruye una práctica diferente para encarar el futuro. Es decir, con el trabajo sobre la reconstrucción de saber pedagógico a partir de las narrativas, se aspira también a que los profesores y los estudiantes que participan reflexionen sobre lo que son, lo quehacen y lo que piensan: los unos como docentes en ejercicio, los otros como personas que pasarán a ejercer como profesores en escuelas públicas similares a aquellas en las que ellos mismos aprendieron a leer y escribir.

Con los colegas de labor hemos presupuesto que esta forma de ver la investigación puede facilitar transformaciones en las prácticas sociales educativas, que están dirigidas desde las estructuras del poder, lo cual no permite que las voces de los profesores se escuchen. En última instancia, este libro llama la atención sobre la necesidad de reflexionar sobre lo educativo desde la misma base docente-discente.

Sin embargo, en esta parte del camino ya se ha aprendido que es poco efectivo decirles a otros lo que tendrían que hacer, solo hacemos lo que pensamos y luego lo contamos para que tenga presencia en otras mentes develando posibilidades a través del lenguaje. Esa es nuestra forma de desafiar las alfabetizaciones y las didácticas de la cultura hegemónica que determina lo que debemos saber, hacer y decir. El poder deja pocas opciones y la nuestra es con las palabras que van, como la carta en la botella lanzada por el náufrago, buscando las mismas conexiones que utiliza el poder para instalar en la mente de los

individuos las relaciones que lo reflejan, porque si las relaciones de poder se construyen en la mente, ese es el lugar para su desafío.

Somos conscientes de que la sociedad moderna establece relaciones de autoría individual y propiedad sobre las palabras, especialmente, cuando estas adoptan la forma durativa de la escritura y pretenden entrar en el espacio restringido del ámbito editorial, donde reside con mayor fuerza el poder económico sobre las lenguas. Esto ocurre porque el poder ha extendido la noción de propiedad privada a la dimensión humana del lenguaje, para lo cual ha impuesto a toda la población los patrones desarrollados por la élite para significar y comunicar de acuerdo con los modos de pensar, de decir y a sus intereses. Sin embargo, los que trabajamos con el lenguaje sabemos que todos los textos son productos colectivos y que en ellos emergen muchas voces que nunca podremos recordar para citar *ad pedem literae* con los nombres de los enunciadores que las profirieron, o de quienes las leímos, o a quienes las escuchamos. De todas formas, esas maneras de participación no se pueden soslayar, aunque parezcan muy difusas. El reconocimiento y la deuda de gratitud por los aportes no es solamente para con los compañeros y estudiantes participantes, con quienes hemos interactuado durante estos meses de trabajo, sino para todos con los que hemos compartido en el ya largo camino de la docencia y de la vida. No digo nombres porque siempre quedarían algunos por fuera de la lista y la idea es que haya muchos, aunque nunca puedan estar todos; podrán estar nuestros estudiantes de pregrado y maestría de la Universidad de la Amazonia, los compañeros del trabajo, los amigos y los opositores y hasta los funcionarios que utilizan los formatos para imponer macroestructuras que –paradójicamente– dejan ver lo que quieren ocultar. A todos expresamos nuestra gratitud por la polifonía que hemos podido escuchar y parafrasear en la reconstrucción de este texto. Sin embargo, no sobra decir que los errores y tergiversaciones que puedan aparecer son de la exclusiva responsabilidad de cada uno de los autores que aparece como responsable de cada uno de los textos.

Para facilitar la conexión con los posibles lectores del texto hacemos un bosquejo de los contenidos y la secuencia del libro que está organizado así: se inicia con una breve introducción que señala *grosso modo* el qué,

el por qué y el para qué se realizó el trabajo del que da cuenta el libro; luego se pasa al capítulo 1 que señala las condiciones de participación de los profesores en la orientación del proceso educativo escolarizado en una sociedad que, como la nuestra, se guía por los intereses y criterios de la producción, circulación y consumo de bienes bajo los intereses del mercado, las relaciones costo-beneficio y, por lo tanto, de la necesidad que tienen los sectores hegemónicos de modelar la mente para reproducir las condiciones de dominación desde las relaciones de poder y de saber, transmitidas por la educación escolarizada.

La finalidad de estas aclaraciones es la de ubicar el lugar social de los actores básicos del proceso educativo y de entender sus posibilidades de acción, pensamiento y discurso en el sistema educativo y en la sociedad. Por otra parte, las referencia sobre las posibilidades de participación de los actores educativos en la determinación del hecho educativo también sirven para entender cuál es la finalidad de una investigación educativa propuesta "desde arriba" (*Top Down*) y para plantear una investigación pedagógica que no se origine en las teorías propuestas desde arriba, sino que esté basada en la reflexión sobre las experiencias de las prácticas de los profesores y los estudiantes en el diálogo educativo y formativo (*Bottom Up*). La reflexión sobre la experiencia en educación nos conduce a las narrativas como una forma básica de significar y comunicar la experiencia y, por tanto, una opción para investigar esas formas de darle sentido a las experiencias producidas en el acto educativo por sus propios actores. A la experiencia se accede mediante la forma básica de significarla: las narrativas. Entonces, esta parte del capítulo se detiene en precisar qué tomamos por narrativa y, dada la riqueza de sus posibilidades, entenderla de variadas formas: como el proceso de narrar (narración), como su resultado (relato), como teoría de la narración, como un método de análisis y, más aún, como una forma de presentación de los resultados del trabajo.

Es necesario precisar que asumimos que la investigación narrativa puede abordarse tanto desde un enfoque cualitativo, como desde un enfoque cuantitativo o desde uno mixto. Nosotros hemos optado por un abordaje cualitativo de la investigación narrativa. Pero, de igual

manera, la mirada cualitativa de la investigación narrativa puede abordarse desde presupuestos pragmáticos, hermenéuticos o socioculturales. Aquí hemos optado por los socioculturales, no obstante, hemos mantenido un diálogo con conceptos de los presupuestos anteriores porque consideramos que las teorías son herramientas útiles para comprender la realidad.

La investigación narrativa es de uso reciente en nuestro país y todavía hay resistencias desde sectores que practican las formas canónicas de investigar "científicamente" en educación. Por eso hacemos una presentación sucinta de los elementos centrales que utilizamos en el trabajo: investigación pedagógica, experiencia y experiencia docente, investigación narrativa socio cultural, conocimiento, saber y saber pedagógico. Luego de mencionar de forma sucinta algunos conceptos que han ganado terreno en la investigación narrativa en educación y que nos fueron oportunas y útiles para avanzar en las posibilidades de hacer nuestro trabajo, pasamos a mencionar los pasos que se dieron en la realización del estudio: una etapa de sensibilización que permitiera poder contar las experiencias con la confianza necesaria para que salieran a flote aspectos que podrían ser difíciles de tratar de forma abierta con los participantes; la recolección de las narrativas, de forma tal que reflejen las experiencias personales y sociales de los estudiantes de profesorado en lengua y literatura; la exploración de los sentidos de las experiencias individuales; la rehistorización de las narrativas individuales, para buscar una trama narrativa que permita articular los diferentes temas dados las narrativas recogidas; el trabajo dialógico, colaborativo con los participantes y la escritura de un comentario acerca de los saberes pedagógicos identificados en las narrativas de los participantes. El capítulo 2 presenta los relatos de apropiación de la lectura y la escritura, de los estudiantes de profesorado en lengua y literatura de la Universidad de la Amazonia (UDLA), junto con un comentario que ilustra la interpretación narrativa en relación con los saberes pedagógicos que revela el texto.

El capítulo 3 resume los hilos de sentido de los textos narrativos en relación con los saberes pedagógicos, para encontrar los aspectos comunes y los particulares que se han detectado en el corpus. En ese

momento el libro se cierra, pero ya las conexiones se habrán establecido en la mente del lector. No decimos cómo se tienen que hacer las cosas; sin embargo, alguna inquietud habrá sobre el relato de lo que hemos aprendido haciendo este trabajo.

Aníbal Quiroga Tovar,
Florencia, marzo 9 de 2021

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Aspectos teóricos y metodológicos

Por: Aníbal Quiroga Tovar

En primera instancia, este capítulo expone el proceso de investigación en las cuatro secciones iniciales. Enseguida, se analizan de forma sucinta las relaciones bajo las cuales, los actores educativos, desarrollan las prácticas de enseñanza y aprendizaje en Colombia: dónde se establecen los fines de la educación; quiénes traducen esos fines en objetivos; cómo los objetivos condicionan los contenidos, los métodos y los procedimientos y, a su vez, cómo estos definen las formas de evaluación y las formas como se "da línea" para hacer investigación en educación. De igual manera, se señala, qué intereses, valores y voluntades definen la participación de profesores y estudiantes en la dirección del fenómeno educativo y, finalmente, cómo, mediante la reflexión sobre las prácticas de la formación y el ejercicio docente, se pueden introducir formas de participación que tengan en cuenta a los actores centrales del proceso educativo.

1. Pasos seguidos en el desarrollo de la investigación

Se decidió dar una mirada narrativa a las experiencias de alfabetización de los estudiantes de último semestre de una licenciatura, con el propósito de identificar algunos elementos de saber pedagógico presentes en sus relatos. Esa idea la interpretamos en la pregunta de investigación formulada: ¿Qué elementos de saber pedagógico se identifican en las narrativas de alfabetización de los estudiantes de licenciatura en lengua castellana y literatura, de la Universidad de la Amazonia?

El trabajo se llevó a cabo con trece estudiantes del último semestre de la licenciatura en lengua castellana y literatura, de la facultad de ciencias de la educación, de la Universidad de la Amazonia. Este trabajo es parte integral de un proyecto mayor de reconstrucción

narrativa del saber pedagógico de profesores de lengua y literatura en Florencia (Caquetá). Fue realizado, parcialmente, en el desarrollo de la asignatura Análisis del Discurso II, durante el primer periodo lectivo del año 2018. La fase siguiente se realizó en el segundo período lectivo del mismo año, en el marco de los talleres de investigación que realizan los integrantes del proyecto de reconstrucción narrativa del saber pedagógico. Una tercera fase se trabajó con un equipo de profesores de la licenciatura en lengua castellana y literatura que participan en el proyecto de investigación narrativa del programa en mención. Los diferentes momentos del trabajo tuvieron sesiones de actividades que iban desarrollando la hoja de ruta del trabajo de indagación narrativa así:

a. Sensibilización de los participantes acerca del estudio que se realizará, para orientar las actividades y crear un clima de confianza en el grupo de participantes que narrarían sus experiencias. El foco de esta etapa del trabajo fue dar a los participantes las orientaciones para narrar las experiencias vividas durante el proceso de alfabetización de forma tal que, en el acto de narrar, tuvieran en cuenta los siguientes aspectos: dar sentido a la experiencia vivida, percibir la realidad del presente de la narración, y proyectar las expectativas de las prácticas educativas que algunos ya realizan y que otros empezarán a realizar con la finalización de sus estudios. De esta forma, no solo se les atribuía sentido a las experiencias de apropiación de la lectura y la escritura, sino que esa atribución de sentido estaba mediada por la formación docente que estaban recibiendo, por las mismas prácticas pedagógicas que estaban cursando y por las prácticas laborales que algunos de los integrantes del grupo hacían como forma de acceder a unos recursos económicos para atender, en parte, las necesidades básicas de su formación.

b. Construcción y reconstrucción narrativa de las experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura. Las narrativas fueron puestas en común por los participantes que expresaron su decisión de compartir con el grupo y, poco a poco, los integrantes del grupo se animaron a narrar para todos las experiencias reconstruidas. El foco de la actividad fue la narrativización de la experiencia y la exploración narrativa de las

experiencias vividas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

c. Devolución de los textos a los participantes para su rehistorización sobre la base del intercambio de experiencias que se había realizado con los textos escritos inicialmente, las lecturas de los compañeros y los interrogantes que sobre forma y contenido se presentaron en las sesiones de trabajo. El foco de la actividad fue la rehistorización de las versiones narrativas iniciales.

d. Recolección de los textos rehistorizados por los estudiantes, con base en el diálogo suscitado por la lectura de sus propios relatos en el grupo. El foco de la actividad fue el recuento de las experiencias y la emergencia de texto a partir de lo escrito y las atribuciones de sentido producidas durante el intercambio con sus compañeros del grupo.

e. Análisis grupal de los textos cedidos por los estudiantes, por parte del colectivo de profesores que trabaja en el *Proyecto de reconstrucción narrativa de saber pedagógico*, para detectar elementos de saber pedagógico que no habían salido a flote en el trabajo con los estudiantes. El foco de la actividad fue la identificación y comentario de elementos del qué y el cómo de los relatos en los que se narraron las experiencias de los profesores en formación y que permitieron identificar elementos del saber pedagógico vivido y sacado de la esfera de la consciencia individual de los estudiantes mediante narrativas.

f. Redacción individual de los comentarios discutidos en colectivo, por parte de cada uno de los investigadores integrantes del proyecto.

g. Creación de capítulos de introducción, capítulo 1 y conclusiones, textos orientados por el director del proyecto.

2. Participantes

Los interlocutores del diálogo sobre reconstrucción narrativa de las experiencias de alfabetización fueron el profesor de análisis del discurso y los estudiantes de IX semestre de la licenciatura en lengua

castellana y literatura, de la Universidad de la Amazonia, durante el primer periodo académico del año 2018. Los nombres de las personas físicas no tienen mayor importancia, dado que el foco de interés no está únicamente en los individuos, ni en su punto de vista particular, sino en el lugar social de los participantes en el proceso de comunicación y en el papel que juegan estos actores al interior de la institución universitaria y de la sociedad local.

El grupo del IX semestre inició en el primer semestre del año 2013 y estaba conformado por 24 estudiantes; 14 decidieron dejar la carrera por diferentes motivos: personales, económicos, cambios de residencia, abandono de los estudios para buscar otras alternativas, etc. No obstante, algunos de los que tuvieron que abandonar temporalmente retomaron los estudios. Ahora apenas si se ven y se saludan con los compañeros que iniciaron la carrera.

De los 13 estudiantes del IX semestre, 10 son del grupo inicial de 2013, pero hay 3 estudiantes que pertenecen a otros grupos. Los tres estudiantes que vienen de grupos que iniciaron antes sus estudios en la universidad tienen características diferentes al grupo inicial, por ejemplo: son mayores en varios años y tienen situaciones familiares diferentes, pues cada uno de ellos ya tiene una familia constituida. Los integrantes del grupo original piensan la relación con ellos así:

"No se comparte con ellos más que el tiempo de la clase; son buenos estudiantes y se trata de acogerlos; pues este grupo no es egoísta y siempre hay disposición para brindarles la información sobre los asuntos del desarrollo de la asignatura [Análisis del Discurso]".

El profesor Quiroga conoció al grupo de estudiantes que conformaba el IX semestre durante el primer semestre del 2017, cuando les orientó un curso de pragmalingüística. Con frecuencia los conoce porque ha trabajado en asignaturas que se ofrecen en el primer semestre. Los vuelve a encontrar en los semestres finales y casi siempre están cambiados. Generalmente, han perdido el ánimo y las expectativas giran en torno a irse pronto de la universidad porque tienen necesidad de empezar a trabajar y porque están aburridos de la vida universitaria

que parece haberse tornado árida y monótona. Con este grupo fue diferente, porque ellos llegaron al primer semestre cuando él estaba internado en una pausa laboral bajo tratamiento médico, así es que los vio por primera vez cuando ya estaban en VII semestre. En el grupo, la mayoría de los estudiantes considera que las clases son el núcleo de su formación. La mayoría se conforma con lo que explica el profesor sobre los temas del programa, porque no tienen tiempo o porque tienen otras preocupaciones y todo lo que quieren es terminar, tener un título y conseguir un trabajo para hacer su propia vida. El grupo no presenta conflictos entre los subgrupos que lo conforman y en la clase ríen y se comunican utilizando modos de significar propios de los amigos próximos. La situación de aula instala las relaciones de poder de la escuela y eso condiciona la participación, sin embargo, los vio espontáneos en las últimas clases en las que se habló de una salida de campo y cuando se reflexionó acerca de cómo era el grupo, visto desde adentro por sus propios actores.

El grupo asiste a clases, pero no tiene una vida universitaria activa en la participación de actividades extracurriculares como talleres, semilleros de investigación, organizaciones estudiantiles, programación artística, cultural y deportes. La urgencia por laborar no les permite participar en otras actividades universitarias. En situación de clase suelen inhibirse frente al docente y pocas veces participan por iniciativa propia. La actitud es respetuosa, aunque siempre hay un motivo para reírse por ocurrencias jocosas que rompen la solemnidad de la palabra del profesor. El juego de miradas comunica lo que piensan de la clase y hay otras formas como movimientos de la cabeza, del cuerpo, del cabello y del rostro para significar lo que callan con las palabras. La atmósfera es cordial y amistosa, aunque algunas veces se torna tensa por razones que no siempre están claras: el calor, la monotonía, la escasa participación, el cansancio después de la jornada del día o, simplemente, el hartazgo de una clase sobre temas que no los tocan. En general, se nota entre los estudiantes un entusiasmo inicial que va decreciendo en la medida en que pasan los semestres.

"*El grupo anteriormente era más unido, nos reuníamos para hacer trabajos y otras actividades extra clase; pero con el paso del tiempo, el*

grupo se desintegró un poco y la comunicación se ha vuelto escasa. Sin embargo, esto no quiere decir que haya rivalidades y problemas dentro del grupo; todo lo contrario, es un grupo bastante tranquilo, hay respeto entre los compañeros y nadie agrede al otro".

Según los datos consultados en el Sistema Misional Chairá, de la Universidad de la Amazonia, las mujeres asisten más a la universidad que los hombres en el Caquetá. Por ejemplo, para el año 2019, había 4608 mujeres matriculadas en las diferentes carreras, mientras que el total de hombres matriculados era de 4007. Aún en las carreras tradicionalmente preferidas por los hombres la presencia femenina es considerable, como ocurre en la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia en la que hay 448 mujeres y 518 hombres. En la Facultad de Educación la distribución por género está así: mujeres 1482, hombres 1010. En los últimos años en el programa de licenciatura en lengua y literatura, que forma los maestros de lengua para los diferentes niveles de la educación de la región, las mujeres tenían la mayoría así: al finalizar 2016, había 295 estudiantes en el programa, de los cuales 221 eran mujeres y 74 eran hombres; en 2017 había 307 matriculados en el programa, 229 mujeres y 78 hombres y, en el año de la recolección de las narrativas, de los 320 alumnos matriculados en el programa 234 eran mujeres y 86 eran hombres.

El resto del grupo: los 10 estudiantes que vienen del grupo inicial son los que han podido avanzar en los estudios sin contratiempos: su edad está entre los 20 y los 22 años; 8 mujeres y 2 hombres. En este grupo también hay dos chicas que ya tienen su propia familia. Todos pertenecen a los sectores populares de la ciudad o de los pueblos vecinos, razón por la cual la mayoría de los integrantes llevan a cabo algún tipo de actividad laboral como vendedoras de mostrador en almacenes, ventas por catálogo, asistentes de administración y algunos ya trabajan desempeñando funciones docentes en instituciones privadas. Las mujeres son tímidas y no participan a menos que sean interpeladas; sin embargo, fuera del aula ríen y conversan sin parar. Quizás esto es una consecuencia del silencio que nos impusieron en la escuela. Alguna de ellas reflexiona: "*Allí se nos hacía callar y solo podíamos hablar cuando preguntaban los profesores".*

En general, en las situaciones de habla de la clase se utilizan maneras formales de comunicación, pero en la comunicación entre los miembros más conocidos del grupo se habla de manera informal, utilizando expresiones propias de la juventud actual. En esta afirmación puede notarse el conflicto entre las normas del "buen decir" de la comunicación académica, que causa temor y vergüenza por las posibles equivocaciones y la libertad para significar y comunicar que se practica entre los integrantes del grupo cuando no están sujetos a la vigilancia de las convenciones áulicas.

El grupo de mujeres se subdivide entre pares complementarios para hacer los trabajos, las exposiciones y para cooperar en otros aspectos más allá de lo puramente académico. Así lo ve uno de los chicos del grupo:

Llama particularmente la atención el hecho de que el grupo se divida en subgrupos. De esta manera, como los hombres somos pocos en número, andamos solos, pero las mujeres, que son más numerosas, tienen sus preferencias entre ellas, por lo que forman grupos de dos integrantes que se relacionan por edad y por gustos. Por ejemplo, hay un grupo rumbero, otro de la onda cool, otro más centrado en las obligaciones y uno que no sale de sus casas. Lo interesante es que estos pequeños grupos, pese a sus diferencias, o a lo mejor, gracias a ellas, confluyen armónicamente. Los subgrupos funcionan por afinidades de personalidad y por razones prácticas. Se organizan de acuerdo con oposiciones y complementaciones: buena para escribir/perezosa; buena en literatura/buena en pedagogía; alta/bajita; con moto/sin moto; una diseña diapositivas/ la otra expone; una redacta/la otra escribe; una lee una obra/la otra hace las guías didácticas; una pone la moto/la otra pone los planes. Esta forma de organizarse les permite responder a las exigencias de las asignaturas y a cuidarse de tener una compañía segura.

Otra integrante del grupo hace una clasificación de las mujeres a partir de la belleza de sus cabellos y de sus cuerpos y por la forma de vestir: tapada/destapada; por el tipo de prenda: *shorts*/falda; por la longitud de la prenda: corta/larga; por la religión: católica/protestante; por más o menos accesorios (anillos, aretes, pulseras, manillas, cadenas, collares,

diademas; por llevar o no tatuajes etc.) La mayoría de las chicas viste de forma juvenil: *jeans*, camisetas, tenis, *shorts*. Algunas, pocas, usan vestidos con faldas y mangas largas. En general las faldas son poco usadas.

Una chica dice:

Desde otros semestres se escuchan algunas voces acerca de que nuestro semestre es el grupo de las vanidosas. Sin embargo, tal vez la mayor realidad sea que este grupo, como la mayoría de los otros grupos, no existe como conjunto sino desde las 6:00 a las 10:00 p.m. de lunes a viernes los días lectivos del año. Prosigue: *"En el caso de los hombres ellos prefieren actuar por separado y no tienen preferencia por algún amigo: son más individualistas y autosuficientes. Las mujeres cooperan más para resolver las dificultades que la vida de los estudios nos impone".*

Uno de los chicos que viene con el grupo desde el primer semestre piensa:
Las mujeres nos superan en cantidad y calidad. Los hombres nos comunicamos con todas, pero poco entre nosotros; no trabajamos colectivamente, nos desenvolvemos en solitario, apenas si nos saludamos con un mecanismo de comunicación que consiste en levantar una ceja y hablar lo menos posible: tal vez porque no queremos o porque no tenemos de qué hablar. Las mujeres son multimodales, se comunican con todas y todos y pese a que se dividen por grupos se reúnen armónicamente para hablar de cualquier tema: en torno a una revista de Avon discurren tanto de collares como de lo que hicieron y no hicieron en el fin de semana pasado con buena destreza narrativa. Los hombres entendemos mejor la teoría y ellas nos piden que les expliquemos, la diferencia estriba en que ellas sí saben qué hacer con la teoría y nosotros no. Desde el punto de vista académico el grupo se divide en dos: por una parte, tenemos las personas que tienen mayor facilidad para aprender; no se les dificulta hablar e intervenir en las clases; son buenos expositores. Por otra parte, estamos aquellos estudiantes a los que se nos dificulta la participación autónoma, hablar en público a la hora de exponer, esta es una limitación que como futuros docentes debemos superar y mejorar.

En relación con los docentes de la universidad, los estudiantes los caracterizan imitando sus actitudes y representándolos por sus movimientos para el resto grupo; también los identifican por remoquetes que aluden algunos de sus rasgos distintivos; por la utilidad formativa de sus enseñanzas o por el tiempo perdido solo en consideración de las notas. *También se clasifican por la metodología y la forma de ser.* Los estudiantes también se miran a sí mismos y ven que: *algunos están comprometidos con la formación, o están poco interesados en los saberes propios de la carrera. Otros están resignados a lo que el docente les pueda enseñar en las clases.*

El profesor que pregunta cómo aprendió a leer y escribir, habla desde su posición de profesor, con estatuto para preguntar y para esperar una respuesta de los alumnos, como está convenido al interior de la institución universitaria, dentro del conjunto de convenciones discursivas que reflejan las relaciones de poder, que se actualizan en el acto de significar y comunicar entre el profesor y sus estudiantes. No obstante, es importante señalar que el interrogante planteado desde el lugar social del profesor no se refiere al presente de la formación social actual – sobre la cual ejerce mayor incidencia el docente y tiene más reservas el estudiante–, sino al de la iniciación y desarrollo en los procesos básicos de alfabetización, los cuales sucedieron años antes de llegar a ser estudiantes de la universidad. Los contenidos a narrar corresponden a la experiencia vivida durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, es decir, los recuerdos sedimentados en la conciencia como producto de la experiencia vivida por los estudiantes durante ese proceso, que tuvo tiempo y lugar en el lustro inicial de la primera década del siglo XXI en la escuela pública de Florencia (Caquetá). Los estudiantes que narran ubican como tiempo de referencia de la enunciación, una edad previa a su experiencia de la escuela, cuando apenas tenían entre 4 y 5 años. El tiempo de las experiencias narradas se prolonga, desde la edad antes mencionada hasta cuando tenían entre 10 y 11 años y han concluido la educación básica primaria. Ese es el núcleo temporal de las experiencias vividas y relatadas sobre lo que muchos entienden por alfabetización.

Con la reconstrucción narrativa de la experiencia de alfabetización de

los estudiantes no se aspira a reconstruir la realidad lejana de la época, sino a obtener una versión narrativa de la experiencia vivida, a la cual los estudiantes le atribuyen sentido en el acto de narrar. Pese a la relación de poder profesor-estudiante, que inclina la balanza en favor del primero, se trata de obtener el consentimiento del estudiante, quien en un acto de voluntad individual decide qué contar de su experiencia y cómo contarla para producir el efecto de sentido deseado con su relato.

Si bien la relación de intercambio entre el profesor y los alumnos está reglada por las convenciones áulicas de la universidad, el sitio mismo de la narración es diferente del espacio donde fue proferido el interrogante del profesor. La casa, sitio de respuesta a la pregunta que dispara la recuperación de la memoria en el estudiante, está distanciada de la universidad y, por tanto, atenúa sus convenciones, porque hasta allí no alcanza la mirada vigilante del profesor y porque, en el acto de reconstrucción participan otros actores como los padres, sobre los cuales la relación de poder del profesor se debilita. De esta forma, el acto de narrar de los estudiantes está también mediado por las condiciones de producción del discurso propias del hogar, desde donde responden el interrogante del profesor, para construir el efecto de sentido que atribuyen a la narración de sus experiencias.

La pregunta del profesor impone un turno de habla mediante el cual el alumno profiere, con una estrategia narrativa, los enunciados que narran su experiencia al profesor. Hay que recordar que narrar un relato para alguien, a quien se constituye como enunciatario, es también un acto de poder, porque quien recibe la narración puede ser afectado por ella sin poderla anticipar o controlar; lo cual puede derivar en una posición de ventaja del enunciador. O sea, que narrar un relato a alguien es hacer a ese alguien algo para convencerlo de que lo que se narra expresa un cierto conocimiento sobre la vida que el otro desconoce y desea conocer. Es como sugerir que hay algo importante en lo narrado que debe ser entendido o apropiado por su enunciatario. El lugar social desde el que se narra la experiencia de aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes de licenciatura de lengua castellana, es el del estudiante *ad portas* de terminar su colegiatura y pasar del papel social de estudiante al papel social de

profesor que, a su vez, va a alfabetizar a las nuevas generaciones. Es decir, la persona que narra tiene un estatuto en tránsito de estudiante a profesor; narra desde espacios diferentes. la universidad y la casa; narra desde roles diferentes: estudiantes de la escuela, estudiante de la universidad y futuro profesor de lectura y escritura.

3. Tema

El tema no es considerado como una confluencia de afirmaciones sobre un asunto, sino que toma en cuenta cómo circulan formaciones discursivas y formaciones ideológicas sobre lo que es ser profesor y ser estudiante; sobre el enseñar y el aprender; sobre el leer y el escribir; sobre la relación entre poder y saber. Se considerará cómo es tratado un tema por alguien que, al narrar, asume una determinada posición ideológica y discursiva y que asume una perspectiva dentro del proceso de narrar su experiencia. En el discurso que narra las experiencias de los estudiantes, aparece una distancia entre lo que puede ser pensado y lo que puede ser dicho sobre el tema de la alfabetización a partir de una posición dada. Las circunstancias cambian, en lo referido a la formación social, al momento de relatar su historia, en un acto de significación y de comunicación, con la intención y la posibilidad de producir un determinado efecto de sentido alrededor de ese tema.

La formación social en la que se produce el diálogo profesor-alumnos, que condujo a la producción de los relatos de los que trata este trabajo, puede caracterizarse *grosso modo* así: las élites de poder de nuestro país, en aplicación del propósito de los organismos mundiales para controlar la internacionalización, la globalización y la competitividad, para ese momento ya habían orientado el futuro del país hacia su inclusión en el club de los países desarrollados. Los esfuerzos para ingresar a ese club exigían hacer unos ajustes que corresponden a la ubicación del país en la nueva división internacional del trabajo.

Dentro del paquete de ajustes en las diferentes dimensiones de la sociedad colombiana, la educación aparece como un tema de importancia capital en el circuito de la producción y el control social.

En este punto salen a la superficie las preocupaciones de los productores en relación con la maximización de la eficiencia y del rendimiento económico. Bajo las relaciones costo-beneficio, los procesos de racionalización de la actividad humana conducen la educación en una dirección que beneficia los intereses del mercado y de la acumulación de la riqueza. Los organismos internacionales que manejan la producción, circulación y consumo de bienes en el nuevo orden global no se detienen en su empeño por controlar cada espacio planetario que no haya sido colonizado completamente con los imperativos de la competitividad y la rentabilidad llevados a estados extremos de racionalización y procedimentalización. La educación no escapa a los intentos de homogeneización mediante estrategias de procedimentalización orientadas a lograr propósitos relacionados con la eficiencia y la eficacia de los procesos educativos, para modelar los seres humanos de acuerdo con las exigencias de la producción, circulación y consumo de bienes orientados por la lógica del mercado. La participación de los actores de los procesos, en términos de construir consensos para el desarrollo de las actividades, se reduce al mínimo, porque no importan los sentidos que le dan los actores sociales a lo que son y lo que hacen. En la lógica del mercado lo que cuenta es si funciona, si se logran los propósitos. La vida y la actividad humana se reducen al seguimiento de procedimientos que controlan el quehacer paso a paso. Esos pasos son sustentados en reglas legalistas creadas para alcanzar los objetivos con la mayor eficiencia y eficacia (Van Leeuwen 2008).

El reflejo de las exigencias de lo económico sobre lo educativo se manifiesta en que durante el período final del siglo XX y los primeros años del siglo XXI se da una serie de reformas educativas dirigidas a que la escuela se encargue de la formación y la instrucción necesarias para que los miembros de la sociedad, se puedan insertar en las diferentes prácticas productivas y en las prácticas discursivas y que contribuyan a las orientaciones del desarrollo planteado desde los intereses de la élite gobernante. En razón de ese encargo educativo, las miradas de los manejadores del circuito productivo se dirigieron hacia la escuela para tratar de incidir en ella, de forma tal que su funcionamiento permita resolver los problemas de la eficiencia y el

rendimiento, haciendo que sus "productos" –los egresados de los diferentes niveles escolares– sean "competentes" lo más rápida y lo más económicamente posible, para realizar el trabajo con "calidad de excelencia" y con capacidad para resolver los problemas que puedan presentarse en el curso de sus actividades productivas.

Las exigencias de eficiencia y rentabilidad identificadas por el aparato productivo, definidas como "competencias" necesarias de los trabajadores y caracterizadas como necesidades educativas de toda la sociedad, son transferidas a la escuela pública. Esto es para que los ciudadanos carguen con el costo de la educación de sus hijos o, en su defecto, para que la sociedad costee las necesidades instructivas y educativas del aparato empresarial, con cargo a los recursos públicos captados de los impuestos de todos sus miembros, los que, paradójicamente, servirán para aumentar la concentración de la riqueza, la explotación de los sectores trabajadores, el alejamiento de las posibilidades de distribución equitativa de los recursos de la naturaleza, la sociedad y la cultura. Y, por lo tanto, el alejamiento de las posibilidades de concreción de un proyecto de sociedad, con mayor justicia, paz y bienestar.

En desarrollo de las reformas para ajustar la educación al nuevo orden, se hace una propuesta oficial de la enseñanza de la lengua orientada por el enfoque semántico-comunicativo, cuyos avances han tenido dos momentos: la Renovación Curricular de 1984 y la comprendida en los Lineamientos Curriculares de 1998, derivada de los cambios propuestos por la Constitución de 1991, la Ley 115/94 y sus decretos reglamentarios. Puede considerarse un tercer momento: el de la procedimentalización del enfoque semántico-comunicativo hecho recientemente en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Sin embargo, es necesario aclarar que los DBA son vistos hoy como un retroceso frente a los planteamientos de la enseñanza de la lengua hechos desde el enfoque semántico-comunicativo, que se referían a los procesos de comunicación como ocurren en las diferentes prácticas sociales en las que se pone en juego la construcción de efectos de sentido para resolver los problemas de la acción y la interacción social. Los DBA enfatizan en las formas correctas; en la asociación de unidades menores para formar unidades mayores; en la relación de la

cadena sonora con las formas escritas y en la lectura a mayor velocidad.

En la renovación curricular se plantearon las bases epistemológicas y teóricas del enfoque semántico-comunicativo, pero al llegar al componente metodológico se buscó controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje definiendo qué hacer, cuándo hacerlo, dónde hacerlo, con qué recursos hacerlo y cómo evaluarlo. Es decir, al maestro solo le quedaba "aplicar abajo" lo "planeado desde arriba", independientemente de cuán preparado estuviese en la disciplina, en la pedagogía de la lengua y en la reflexión sobre su práctica. Como puede verse, esta propuesta no reconocía la iniciativa, cognitiva, afectiva, pedagógica, lingüística e ideológica del maestro en su accionar, para que pudiera ejercer su dignidad profesional y su responsabilidad intelectual frente al ejercicio de su encargo social educativo.

En la propuesta de 1998 podría darse (en teoría) una participación del profesorado en la adaptación de los contenidos teóricos de los estudios de la lengua y la literatura. Se considera el principio de la autonomía del maestro en el que los lineamientos curriculares eran apenas una orientación general que les permitía a los profesores poder participar en la definición y adecuación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no únicamente aplicar los objetivos, contenidos, métodos y formas de evaluación diseñadas desde arriba. Como el Estado entendió que los profesores se habían arrogado demasiada autonomía en la propuesta, no desarrolló un plan de formación sistemático que les permitiera conocer y empoderarse en la propuesta por lo que, debilitada por la ausencia de formación, no se desarrolló según el horizonte de expectativas de sus proponentes. El objetivo funcional de la propuesta: desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, tuvo un nuevo tropiezo, pese a los intentos de los profesores por construir redes de formación de los docentes de lengua y literatura.

En los fines de la educación que aparecen en el artículo 5º de la Ley General de Educación de 1994 aparecen los elementos de la convivencia, el trabajo, el pensamiento y la comunicación. Como todos estos elementos se fundamentan en el lenguaje, al traducir los fines a orientaciones y metas, el objetivo general de la educación en relación con la enseñanza de la lengua materna quedó así: "*Desarrollar las*

habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente". Como puede verse hay una clara orientación lingüística, en detrimento de las otras formas culturales de significar y comunicar. La comunicación con la lengua como instrumento central de las relaciones de poder y dominación se refuerza como el objetivo central de la escuela.

Por otra parte, ese centralismo lingüístico orienta los enfoques de la enseñanza desde la perspectiva del sistema de la lengua, lo cual niega o desconoce las nuevas agendas de los estudios de la capacidad humana para significar y comunicar.

En los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) se considera que la lectura es "*la herramienta cultural más importante de que dispone el hombre moderno*" (p. 47) y se concibe leer como:

Un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de tres factores, que son lo que juntos, determinan la comprensión. (1998, p. 47)

La escritura es vista como producción de la significación y del lenguaje, y sugiere que: *"El asunto es comprender que, en la marcha natural de la construcción de la lengua escrita por el niño, la fonetización es punto de llegada y no de partida" (1998, p. 34).*

Cuando los estudiantes que participaron en este trabajo llegaron a la escuela, apenas habían salido los lineamientos curriculares para orientar la enseñanza de la lengua castellana y, por la ausencia de una formación que permitiera hacerlos conocidos por los maestros, es poco probable que los profesores de lengua en ejercicio, durante los años que permanecieron los estudiantes en su educación básica primaria, tuviesen conocimiento y dominio del enfoque semántico-comunicativo, por lo que es pensable que enseñaran a sus estudiantes con formas tradicionales diferentes a las de la propuesta en desarrollo en ese momento.

4. Situación comunicativa

El contexto en el que se produce el intercambio dialógico entre los integrantes del 9º semestre de la licenciatura en lengua castellana y literatura y el profesor que organiza el estudio, se configura a partir del desarrollo de la asignatura Seminario de Análisis del Discurso II, que tuvo una orientación hacia las narrativas de experiencias en relación con el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura vivido por los estudiantes en las instituciones educativas a las que asistieron en su infancia.

El salón en el que nos encontrábamos durante la jornada nocturna de las clases queda en el bloque 5 de la UDLA, justo al terminar la escalera que conduce hasta al bloque de aulas de este nivel. Es un aula nueva de paredes blancas y ventanales verdes, estaba bien cuidada, iluminada y era espaciosa; tiene ventiladores giratorios en las paredes para mitigar el calor tropical, pero que hacen un ruido como de lluvia que perturba la comunicación en el aula. Allí nos encontrábamos dos veces a la semana: los días martes y viernes. Las sesiones de trabajo eran de 90 minutos: el martes de 6:30 p.m. a 8:00 p.m. y el viernes de 8:00 p.m. a 9:30 p.m. Para tener una idea del contexto de aula y de sus relaciones baste pensar en los lugares sociales del profesor y el de los estudiantes en un aula típica de la universidad colombiana: disposición frontal de la clase, los asientos universitarios individuales frente a la mesa y la silla del profesor, diferenciada de las de los alumnos por su ubicación y su tamaño. Generalmente los estudiantes están sentados mirando al frente donde está el profesor y el tablero, como señalando el foco de poder y de saber de la escuela, donde deben concentrar su atención. El profesor tiene un espacio más amplio y mayor libertad de acción por toda el aula. También tiene mayores posibilidades de movimiento y su mirada abarca la totalidad del grupo. Como el profesor generalmente está de pie, los estudiantes tienen que levantar la cara para mirarlo. Toda una escenificación de las relaciones de poder a partir de la disposición espacial del uno, de los otros y de las posiciones para ver y ser visto.

La forma de distribuirse en el aula deja ver a las mujeres en el fondo, lejos del profesor, pero juntas como grupos menores al interior del

curso. Algunas prefieren hacerse detrás de las otras como poniéndolas de escudo frente a la mirada del profesor. La forma general de agruparse es en semicírculo. Los chicos se instalan de forma diferente: uno de ellos, que se relaciona con todas las chicas del grupo, se sienta cerca de ellas, bromea y ríe durante la clase. Los otros dos hombres se sientan juntos, un poco apartados de las mujeres, casi siempre cerca a la puerta. Los dos son reconocidos por el grupo como buenos estudiantes y lo saben. Al interior del grupo la voz de uno de ellos se reconoce. Habla con propiedad de los temas de estudio, aunque sin alardear.

El periodo histórico que engloba el tiempo de las experiencias de alfabetización narradas por los jóvenes docentes en formación corresponde a los primeros 5 años del siglo XXI, periodo que está signado por el desarrollo de la cultura de la información, el desenvolvimiento de la globalización económica y cultural, y el avance científico-tecnológico que se estaba produciendo en los más diversos campos de las ciencias. Pero también, por el escalamiento de la guerra en el Caquetá, originado en la lucha de los diferentes actores armados y sus patrocinadores por controlar los espacios de producción de drogas ilícitas, los corredores estratégicos para llevarla a los centros de comercialización en los sitios de consumo y las zonas de reclutamiento de los jóvenes excluidos que, en buen número, pasan a engrosar las filas de los combatientes que se enfrentan en el conflicto armado interno. Las consecuencias de las dinámicas globales y las locales impactan en la población produciendo mayor pobreza, encarecimiento de los productos de consumo, abandono del campo, desplazamientos masivos y violencia directa sobre la población más vulnerable. La complicidad entre las fuerzas del orden y los grupos paramilitares se hace evidente para los habitantes y les temen por igual. La administración de lo público está bajo el asedio de la corrupción.

5. Educación y profesores en Colombia

El panorama general de la educación en Colombia puede caracterizarse *grosso modo* teniendo en cuenta los siguientes términos: los organismos mundiales que controlan los procesos de internacionalización,

competitividad y globalización (Banco Mundial, OCDE), de común acuerdo con las élites de poder locales, proyectan la inclusión del país en las jerarquías de la economía mundial según los niveles de desarrollo. Es decir, en relación con los patrones de producción, circulación y consumo de bienes materiales y las condiciones sociales y políticas propicias para el avance de la economía de mercado: educación, salud, expectativas de vida, ingreso *per cápita* y democracia, entre otros. Nuestro país, por ejemplo, es considerado por la OCDE como perteneciente al grupo de los países en desarrollo. Que Colombia sea incluida dentro del ordenamiento que merece reconocimiento en las jerarquías de la economía mundial, implica que el país debe asumir una serie de ajustes en la orientación de la sociedad. Esos ajustes reflejan el papel que le corresponde al país en el nuevo orden mundial. Dentro del conjunto de ajustes necesarios para asumir el papel asignado al país, la educación aparece como un tema de importancia en el circuito de la producción y el control social, por la función que esta tiene en relación con la maximización de la eficiencia, del rendimiento económico y de la reproducción de las condiciones de producción. Como plantea Bernstein & Diaz (1985) en relación con el poder y control social: "*los discursos legitimados (que) definen las condiciones de ejercicio de las prácticas de reproducción (a través de la transmisión, adquisición) dentro del sistema educativo*" (p. 1.).

Cuando salen a la superficie las preocupaciones del mercado por unas condiciones que le sean propicias, se impone a la educación la lógica de las relaciones costo-beneficio. Bajo esta lógica, la elaboración de las políticas públicas educativas y la conducción de la educación, en todos los niveles: primaria, secundaria y universitaria, reduce la autonomía, afecta la libertad para pensar y orientar la formación y excluye a los profesores y a los estudiantes de las definiciones sustantivas del proceso educativo. Por eso quienes elaboran las políticas públicas educativas son expertos contratados por los gobiernos de turno. Una vez esas políticas públicas están elaboradas, pasan a manos de otros expertos para su traducción a los lineamientos generales de los currículos. Estos lineamientos son transformados por otros expertos en indicadores del desempeño de los estudiantes y de los profesores. Los indicadores de desempeño son, entonces, utilizados como criterios

de medición de la calidad educativa, que se aplican para clasificar los resultados de los estudiantes y de los profesores en los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa, como es el caso de las pruebas SABER. Según esa misma lógica, los resultados de las evaluaciones se comparan con los estándares y originan los rankings nacionales e internacionales que luego conoce el público y que sirven para justificar ante los contribuyentes los gastos en educación y, de igual manera, para que los padres de familia escojan las instituciones que se postulan como oferentes de la mercancía educativa mejor cotizada. Pero allí no se detiene la cadena de los usos utilitarios de los resultados de las evaluaciones. También sirven para endosarles a los profesores la culpa por los bajos logros y, por tanto, para pedirles que trabajen más arduamente para alcanzar los objetivos, de acuerdo con los estándares de calidad, establecidos bajo la lógica de la competencia en el mercado de lo educativo.

Mediante esos procedimientos, los profesores quedan excluidos de la participación en la orientación de lo educativo-formativo y son reducidos a extensiones instrumentales de una estrategia educativa pensada y controlada fuera de su alcance, por lo que terminan siendo servidores públicos obedientes, que no pueden hacer valer sus juicios y su saber profesional, lo cual incide en la calidad del proceso educativo y en su propia valoración como personas y como actores sociales.

Los profesores y los estudiantes son excluidos de la orientación y dirección del proceso educativo y sometidos a ser instrumentos de la ejecución de lo planeado por otros. Además, también están excluidos del poder decidir sobre la investigación acerca de los fines, los objetivos, los contenidos, los métodos educativos y la evaluación que tienen que ejecutar por directriz oficial en sus prácticas docentes y discentes.

La exclusión que se hace con los actores educativos de base deja a la escuela como una institución que sirve al poder para imponer las reglas hegemónicas de ser, pensar y actuar. Esas reglas moldean las mentes individuales, las instituciones y organizaciones sociales con la finalidad de reproducir las condiciones de producción necesarias para que quienes determinan el control, continúen en el poder.

La forma de excluir a los profesores de base de las opciones académicas de participación se apoya en una cierta división del trabajo aplicada a la educación, según la cual unos especialistas trazan las teorías de la educación, otros interpretan las políticas educativas, otros traducen las políticas educativas a fines, objetivos, contenidos, métodos, medios y formas de evaluación y, finalmente, los profesores las aplican en las prácticas concretas de aula. De la misma manera se fue fijando la idea que los investigadores están en los niveles superiores de lo educativo y que quienes aplican las teorías y sus derivaciones técnicas están en una posición inferior. Esa división del trabajo educativo hace que los profesores, más que agentes, sean objetos de la investigación, que están "allá afuera", excluidos de la consideración de tener sus propias miradas y de hacer escuchar sus propias voces.

Así, las transformaciones en las prácticas de los docentes son difíciles de lograr, porque las actividades pedagógicas y didácticas que tienen lugar en las clases no pueden ser comprendidas en su integralidad desde las ideas de realidad, de conocimiento y de los métodos de investigación venidos de las ciencias naturales. Asumimos este argumento porque está claro que cuando cambian las realidades estudiadas, es un indicador de que han cambiado los conceptos acerca de lo que se entiende por realidad, lo que se considera conocimiento, lo que se piensa como cognoscible, los métodos empleados para conocer y, por supuesto, los resultados obtenidos.

6. Investigación pedagógica, experiencia docente y narrativa

Por lo dicho en el acápite anterior, se hace necesario recordar que la perspectiva científica desarrollada por la modernidad no tiene en cuenta que lo acontecido en las aulas de clase participa de lo histórico, lo social y lo cultural y que, como tal, está en constante fluir y transformación. Las prácticas sociales ocurridas en las aulas, por su carácter sociocultural, son interpretadas de formas diferentes por cada uno de los participantes del proceso educativo y cada uno le atribuye diferentes valores de verdad.

Para comprender las significaciones de los problemas educativos en su

dinámica social, histórica y cultural, es necesario pasar de una investigación educativa que considera a los docentes, sus saberes y sus prácticas, en relación con "las teorías científicas", a una perspectiva de la investigación pedagógica que tenga en cuenta las prácticas profesionales de los profesores, quienes pertenecen al mundo de la significación y de la interacción social y humana contextuada; por tanto, pueden estudiarse con alternativas reflexivas sobre su ser, su hacer y su estar en la práctica social educativa.

Si se asume esta concepción de la investigación del hecho educativo, los actores centrales de la educación tienen la posibilidad de sentirse como seres no que ejecutan actividades diseñadas por otros desde afuera del mundo de las aulas, sino que pueden pasar a ser los investigadores de su propia práctica profesional. Un giro en esta dirección permite la reflexión necesaria para conocer sobre el saber profesional y social de los docentes y para darle dirección a su trabajo en relación con las demandas impuestas por los cambios sociales de nuestra sociedad actual.

Aunque puede haber otras, aquí nos vamos a referir a dos fuentes para llegar al estudio narrativo de la experiencia de las prácticas de los maestros: la perspectiva sociocultural, en la cual la actividad humana es entendida como práctica social situada, está mediada por las relaciones de socialización realizadas con los demás miembros de la comunidad mediante el uso de artefactos duros (vertidos hacia el cuerpo del mundo) y artefactos blandos (signos y símbolos vertidos hacia adentro). El principal de esos artefactos es el lenguaje. Ahora, la actividad humana es consciente y orientada a fines (objetos). Es decir, el conocimiento humano se desarrolla en actividades situadas y en el curso de la historia y la cultura de la sociedad. Por lo tanto, la mirada sociocultural del aprendizaje humano está ligada a las prácticas sociales y al papel que juegan las personas y los grupos sociales en esas prácticas. En una perspectiva pragmática, Richard Rorty (1979) también coincide en que cuando se dejan de buscar las esencias de los fenómenos sociales, como la educación –porque no se trata de definir la educación de una vez y para siempre–, entonces es posible avanzar en la comprensión de la experiencia humana del mundo y de la vida con

los otros. Ambas perspectivas coinciden en que, en relación con lo social, cultural y humano, ya no se trata de analizar, sino de comprender en forma situada la experiencia humana del mundo. La explicación que Hunter McEwan hace del asunto, en relación con la educación, arroja claridad sobre la necesidad de la deriva en la teoría y en la investigación de la actividad educativo- formativa:

P*odemos llegar a la conclusión, siguiendo a Marx, de que el propósito de la investigación y la teoría no es entender la docencia sino cambiarla. Y un cambio de este tipo no surge a través de la experimentación, la observación y la adopción de un punto de vista aparentemente neutral. El cambio surge desde adentro, a través de una nueva descripción de la práctica; una descripción en la que se explican las insuficiencias de los anteriores compromisos teóricos y preteóricos, y se trazan nuevas y mejores vías para la práctica. El compromiso reflexivo con la práctica no es ocioso, sino que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos.* (McEwan 2005, p. 250)

A la luz de esta nueva mirada sobre lo educativo, vale preguntarse por qué sería más interesante mirar la educación desde la experiencia. Una respuesta puede ser: para no seguir pensándola básicamente desde la teoría, sino para volver la mirada, el pensamiento y la acción hacia lo que pasa en las prácticas sociales educativas mismas. Esto puede permitir comprender los sentidos que le dan los actores educativos a lo que pasa cuando se participa en el acto de enseñar y el acto de aprender para formar y para transformar, transformándose. La actividad educativa, como las otras actividades sociales, tiene unas acciones, unos objetivos, unos actores, unos instrumentos de mediación, unos tiempos, unos espacios y unos discursos que orientan el para qué, el qué, el cómo, el quiénes, el cuándo, el dónde, el con qué y la evaluación del acto educativo. En las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las escuelas, entendidas como actividades pedagógicas, los profesores y los estudiantes viven y se desarrollan como seres sociales: se informan, se forman y se transforman en las prácticas que comprometen su conocimiento, sus saberes, sus sentimientos, sus discursos, sus valores, sus expectativas. Sin embargo, cuando los profesores deciden intercambiar sus experiencias en forma de relatos, reflexionan sobre lo

que hacen, porque en el acto de narrar se reúnen: el pasado de la experiencia sedimentada en la consciencia como memorias; el presente de la narración en el que se percibe la situación desde la que se narra y se experimentan sus contradicciones, y el futuro de las expectativas que se construyen sobre la reflexión de lo vivido y que aparecen en los relatos como horizonte de expectativas del desarrollo de las prácticas profesionales docentes.

Las experiencias reconstruidas en las narrativas de los profesores en formación no son siempre experiencias propias, son también experiencias de otros que llegaron hasta los participantes y que emergen de la memoria porque han jugado un papel en la dotación de sentido a la experiencia vivida. Tampoco hay una única voz que emerge en los relatos de los jóvenes. Con la voz de los docentes que narran sus experiencias emergen las voces de los diferentes discursos que circulan en el mundo educativo y que corresponden a los diferentes intereses que se dan cita en el mundo de la escuela: las reformas educativas, las teorías de lo educativo, las voces del currículo, la de los intereses gremiales, la voz de los padres de familia, el discurso del poder central y sus proyecciones capilares en la institución donde se trabaja. Además, las voces del discurso de la moral y las buenas costumbres y el discurso de las funciones de administración de lo educativo.

La experiencia humana de la vida es una construcción que se origina en las relaciones de socialización. Esas relaciones se internalizan y se organizan como significación en la consciencia, reuniendo lo pasado vivido, lo presente experimentado y lo futuro esperado. Polkinghorne (1988) plantea que la experiencia humana es significativa y que el comportamiento humano se genera y toma forma a partir de esta significación. Por lo tanto, un estudio del comportamiento humano necesita incluir una exploración de los sistemas de significación que le dan forma a la experiencia. Por otra parte, el mismo Polkinghorne afirma que "*la estructura básica para dar significación a la experiencia humana y para hacerla entendible y comunicable es el relat*o" (1988, p. 1).

Por tanto, si la narrativa es la forma primaria mediante la cual la experiencia se hace significado, entonces para comprender la

experiencia es necesario acudir a su reconstrucción narrativa. El significado narrativo no es un objeto disponible para la observación directa, sino que es un proceso mental que organiza la experiencia humana en episodios significativos, razón por la cual es necesario acudir a los relatos que emergen de la experiencia mediante la creación humana, porque ellos sí son perceptibles a través de los sentidos.

Como se puede inferir de lo planteado hasta aquí, en este trabajo se asume que la forma primaria de organizar la experiencia en significación es el relato, y que para reflexionar sobre la experiencia de la enseñanza y aprendizaje de la lengua –o de cualquier otra asignatura del currículo– es necesario estudiar las narrativas que reconstruyen la experiencia que se hace comunicable a los otros a través de su significación y comunicación mediante relatos.

Una revisión de la literatura al uso sobre la investigación educativa, y en ciencias sociales en general, pone en evidencia lo que Riessman (2005) llama *el giro narrativo* en los enfoques de investigación, que consiste en una forma de alejarse del positivismo y de los "grandes relatos" y darles voz a personas y sectores sociales del común relegados al silencio. Estos actores, al darle sentido a sus experiencias mediante narrativas, reclaman su identidad y su lugar en el mundo. Este giro se puede evidenciar al revisar los manuales de investigación que circulan en el ámbito universitario (Denzin & Lincoln, 2003; Berger & Quinney, 2005; Andrews, Squire & Tamboukou 2013; Creswell 2014; Squire, Davis *et al.* 2014; Clandinin 2016). Los trabajos de investigación publicados, como el de Berkhuizen, Benson & Chik (2014) afirman haber revisado más de 175 estudios de los que habían obtenido ejemplos de cómo la enseñanza y el aprendizaje de la lengua habían sido estudiados utilizando investigación narrativa. En el ámbito hispanohablante, Antonio Bolívar y Jesús Domingo (2006) muestran los desarrollos de la investigación narrativa en Iberoamérica; caracterizan las modalidades que más se utilizan desde el punto de vista temático y metodológico y destacan los orígenes y los motivos por los cuales la investigación narrativa ha tomado relevancia. En una revisión de la literatura sobre la narrativa y la formación docente, Philpott (2014) halló más de cuarenta artículos publicados en revistas

arbitradas que enfatizan la importancia de la narrativa en la comprensión de los maestros y su trabajo.

En relación con estudio de los relatos, desde la década de 1980, se ha venido desarrollando la investigación narrativa a partir de las aclaraciones hechas por Bruner (1986): el conocimiento paradigmático es la forma apropiada para establecer las relaciones lógicas del mundo físico y las matemáticas; en contraste, el conocimiento narrativo es la forma más adecuada para acceder a la comprensión del mundo de lo humano y de la interacción social. En ese mismo sentido, Polkinghorne (1988) explica que el conocimiento científico se adecua más al mundo físico, mientras que el mundo de la interacción humana se comprende mejor mediante la exploración de las formas narrativas de conocer y de organizar el conocimiento. También MacIntyre (2007) señala que la forma narrativa capta mejor las características centrales de la vida humana y del hombre, al afirmar: "*adoptar una postura en relación con las virtudes será la de apostar una posición sobre el carácter narrativo de la vida humana*" (p. 144).

Además de la perspectiva epistémica de Bruner y de la mirada desde la virtud hecha por MacIntyre, en las ciencias sociales ha habido un *giro narrativo*, en relación con la crítica a las formas de conocimiento y de conocer desarrolladas por la modernidad y fundamentadas en la ontología del realismo que considera el conocimiento como algo objetivo, generalizable, sin contexto, atemporal y aplicable en forma universal. La ontología realista se corresponde con una epistemología que reclama la existencia de una relación uno a uno, entre los enunciados que describen la realidad y los hechos del mundo, de los que este tipo de discurso, supuestamente, da cuenta.

A diferencia de la idea de ciencia y de conocimiento desarrollada e impuesta por la modernidad, la perspectiva sociocultural considera el conocimiento humano ya no como un gran relato que tiende a ver la realidad, con fundamento en la correspondencia entre los estados del mundo y los enunciados, sino que entiende la realidad como una pluralidad de narrativas, de naturaleza local y personal, las cuales están siempre en proceso de construcción. Esta posición se apoya en una

ontología que considera que la realidad es construida social, cultural e históricamente, y en una epistemología que considera que el conocimiento no está dado en los estados del mundo, sino que es construido por los seres humanos en los procesos de actividad, pensamiento y comunicación. A partir de lo anterior, se asume que el conocimiento es relativo, porque depende del tiempo, del espacio, de las circunstancias y de la posición que asume quien investiga. Dentro de ese orden de ideas, el conocimiento es visto como una urdimbre de relatos que están en constante formación y transformación y que toma nuevos elementos de las fuentes de la sociedad y la cultura para reintegrarlos a ellas transformados.

Con lo planteado hasta aquí, se puede llegar a un nuevo elemento de relieve en la reflexión sobre las narrativas de experiencias pedagógicas: que la composición de las identidades individuales y sociales está, igualmente, basada en las relaciones cambiantes de la sociedad, la historia y la cultura y que, si las fuentes de las narrativas cambian, esas relaciones cambiantes también son aplicables a las identidades y saberes de actores sociales como los profesores y los estudiantes.

Hasta este punto hemos hablado de narrativa sin aclarar cómo se entiende el término en este trabajo. La palabra narrativa viene del sánscrito *gna* que significa 'la acción de pasar el conocimiento desde aquel que sabe a otro que lo requiere'. De allí viene el término latino *gnarus* (conocedor, quien conoce) de donde se originan: *narratio* (narración, proceso y resultado de narrar) y el verbo *narrare*: que designa la acción de narrar.

La investigación narrativa se ha abierto espacio en las ciencias sociales, sin embargo, lo que nos interesa en este trabajo es indicar que la investigación narrativa tiene los ojos puestos en los temas relacionados con el desarrollo de los docentes, de su conocimiento y de su identidad. Este aspecto de la investigación es, justamente, la que llama nuestra atención, y por eso nos interesa lo planteado por Elbaz (2002), quien asume la práctica pedagógica desde la perspectiva narrativa, como una construcción de los profesores cuando viven y narran relatos sobre lo que ocurre en las aulas. Ahora bien, las prácticas

de los saberes de los profesores convertidas en narrativas pedagógicas son, en parte, relatos personales conformados por el conocimiento, los valores, los sentimientos, y los propósitos del docente o el discente que las narra. Pero también son narrativas colectivas conformadas por las tradiciones de la escuela en los sitios donde profesores y estudiantes desarrollan sus actividades y el contexto social, cultural e histórico en el que las historias son vividas, las reglas y los patrones del discurso que hacen posible las formas particulares de narración.

A partir de lo planteado, se deriva que las voces de los docentes y discentes tienen carácter polifónico, porque ellos entienden, viven y trabajan bajo los requerimientos de los discursos oficiales sobre lo educativo, los ecos de las reformas, los padres de familia, los administrativos y el público en general. Es decir, los profesores y los estudiantes escuchan muchas voces y las incorporan a sus propias voces, de manera que su voz hace eco de una diversidad de voces históricas, sociales y culturales que circulan en sus contextos de trabajo y de vida.

Los relatos centrados en la experiencia fundamentan la investigación narrativa, ya que partir de ese hecho se consideran tres aspectos: (1) las narrativas reflejan las prácticas sociales; (2) las narrativas son instrumentos de significación del mundo de la vida; (3) el contar la experiencia humana en forma narrativa implica una reconstrucción de la experiencia misma. No obstante, es necesario precisar, con Bruner (1984) que una cosa es la vida como ocurre; otra es la vida como experiencia; otra es la vida contada como experiencia. Dicho en otras palabras: hay amplias diferencias entre la *realidad*, la *experiencia* humana de la realidad y la *narración* de la experiencia humana de la realidad.

En esta propuesta, en el entendido de investigación narrativa, la noción de *narrativa* se refiere a otros componentes del proceso de investigación así:

a. El término narrativa se refiere al proceso de producción de los relatos en los cuales los seres humanos representan sus experiencias de la

realidad (narración como acto de narrar).

b. También designa al resultado de ese proceso, es decir, a los enunciados (relatos) producidos en el acto de narrar.

c. Como la narrativa se ha convertido en un fenómeno tan importante en el estudio de las ciencias sociales, se entiende además como una teoría acerca de cómo el hombre reconstruye sus experiencias, al tiempo que se reconstruye a sí mismo.

d. Narrativo es, asimismo, un método de análisis de la experiencia humana reconstruida en los relatos.

e. Narrativa es una forma para presentar, ante la comunidad académica, los resultados de la investigación.

En relación con la fundamentación de los múltiples sentidos del término narrativa en la investigación se sugiere confrontar a: Connelly & Clandinin (1990); Gudmundsdottir (2005); Moen (2006); Pinnegar & Daynes (2007); Andrews, Squire & Tamboukou (2013; Vitanova (2013); Freeman (2015), entre otros.

En este punto ya queda claro que la idea de ciencia y de conocimiento es poco útil para estudiar fenómenos sociales como las experiencias de los profesores. Las prácticas docentes no pueden transformarse fácilmente porque la propuesta de cambio es de arriba a abajo (*top down*) y las propuestas oficiales de cambio no alcanzan a permear a actores que, por generaciones, han obedecido las directrices de aplicación que vienen de los niveles más altos del sistema. Sin la formación necesaria, por tanto, sin comprender la letra menuda que está detrás de las directrices oficiales, a los profesores les quedan pocos caminos: la aplicación ciega de las propuestas *top down*; la urgencia de prepararse y preparar a sus estudiantes para las pruebas de evaluación de la calidad, o para aplicar los modelos tradicionales de enseñanza con los que ellos mismos aprendieron en su tiempo en las escuelas.

Cuando todo puede parecer un callejón sin salida, emergen las opciones derivadas de su propio saber pedagógico y en ese sentido una

alternativa puede ser la investigación narrativa desde la perspectiva sociocultural.

7. Investigación narrativa, una perspectiva sociocultural

La crisis de la propuesta esencialista del conocimiento, y la investigación que buscaba la quintaesencia del fenómeno educativo, se propone el compromiso reflexivo de los educadores sobre lo que son, lo que hacen y lo que piensan en y sobre sus prácticas pedagógicas. En ese sentido, la mirada sociocultural del fenómeno educativo considera a los profesores dentro de la historia y el contexto social y cultural; no para tener estos elementos como telón de fondo del escenario escolar, sino para considerarlos como partes esenciales del análisis que refuerzan la idea de que el desarrollo del lenguaje y la cognición están mediados en la actividad social, por el lenguaje en uso. De tal manera, se puede decir que no es solo que la actividad social y cultural influye en el desarrollo del lenguaje y la cognición, sino que la actividad sociocultural es el proceso a través del cual se desarrolla el lenguaje y se le da forma a la cognición humana (Johnson, K. 2009).

Las actividades prácticas que realizan los seres humanos para transformar la realidad a favor de sus intereses individuales y sociales están definidas por la formación social. Es decir, por un estado determinado de relaciones entre los diferentes grupos sociales que componen una formación social en un momento dado de su historia. Esas relaciones están basadas en actividades exigidas por el modo de producción que predomina en esa formación social. Las relaciones sociales corresponden a la base de producción de los bienes materiales y a posiciones políticas e ideológicas que mantienen entre sí lazos de alianza, de antagonismo o de dominación. En los procesos de socialización, en las diferentes agencias educativas: familia, escuela, comunidad, instituciones, empresas, iglesias, etc., los seres humanos internalizamos los conocimientos, los procedimientos y los valores necesarios para ser admitidos como miembros efectivos de la sociedad. La actividad educativa tiene funciones de transmisión de esos saberes, habilidades y valores necesarios para insertarnos exitosamente en la sociedad.

Antes habíamos visto que las narrativas son una forma de darle sentido a la experiencia vivida; y hemos mostrado la necesidad de ver la investigación de la experiencia profesional docente desde una perspectiva sociocultural, porque las prácticas docentes no ocurren en el vacío, sino que están situadas en la sociedad, la cultura y la historia. Ahora podemos articular los dos planteamientos diciendo que la noción de investigación narrativa asumida en este trabajo se centra en la experiencia y considera que las narrativas, como forma primaria de la organización significativa de la experiencia humana, reflejan la actividad sociocultural. Es decir, que las narrativas son instrumentos fundamentales de significación de la praxis humana. Al reconstruir la experiencia en narrativas, se reconstruye la experiencia vivida, por lo cual se pueden producir transformaciones en la formación de los participantes y en las actividades sociales que se narran. Actualmente, desde diferentes miradas, se afirma que las prácticas educativas son parte esencial de la vida y que, como tal, constituyen parte integrante de la experiencia humana. En consecuencia, es necesario ver y pensar la educación desde la experiencia misma: desde sus contextos, desde los efectos de sentido impuestos a sus actores a las experiencias vividas y compartidas, desde las formas como la problematizan y desde las respuestas que construyen para resolver las inquietudes que sus prácticas les plantean. Asumir estos planteamientos es optar por una perspectiva sociocultural.

Las raíces de la perspectiva sociocultural están en los trabajos de Vigotsky y su grupo: Leontiev (1969), Luria (1979), Davydov (1982) consideran que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores tiene su origen y desenvolvimiento en la participación de los individuos en los procesos de socialización. Vigotsky asume que para entender los comportamientos individuales hay que referirse al contexto histórico, social y cultural, porque las funciones psicológicas superiores tienen origen social y reflejan los procesos de la actividad social y de comunicación, en los que el individuo se ha desarrollado:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño

(intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vigotsky 2009, p 94)

Este planteamiento saca el saber pedagógico del plano abstracto y solitario del funcionamiento mental interno y lo pone en el mundo real de la actividad, la historia y la cultura en el que ocurre.

Los planteamientos de Vigotsky en relación con el origen social del lenguaje, de la actividad y la consciencia están complementados en este trabajo con lo propuesto por Bajtín (1992) en el sentido de que toda la actividad humana tiene naturaleza dialógica, porque nada de lo que se hace, se dice, se escucha, se escribe o se piensa ocurre en el vacío, pues toda acción humana está orientada a la alteridad, ya que existimos en relación histórica, social y cultural con los otros:

Todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. Las fronteras mismas del enunciado se fijan por el cambio de los sujetos discursivos. Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que "saben" uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona la comunidad. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada (el discurso como respuesta es tratado aquí en un sentido muy amplio): los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera. El enunciado, pues, ocupa una determinada posición en la esfera dada de la comunicación discursiva, en un problema, en un asunto, etc. Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros. (Bajtín 1992, p. 281)

Llegados a este punto parece necesario retomar la idea de narrativa, esta vez como una herramienta sociocultural que le da sentido al saber pedagógico. La idea de la narrativa como herramienta sociocultural tiene su fuente en Vigotsky y algunos neovigotskianos como Wertsch

(2000) quienes asumen la actividad humana, interna y externa, como actividad mediada por herramientas específicas del contexto social, histórico y cultural en el que ocurre la actividad. La herramienta cultural por excelencia para Vigotsky (2009) y para Wertsch (2000) es el lenguaje.

Si se toma la lengua como una manifestación importante de la capacidad humana del lenguaje, podemos ver que su uso le da forma, en buena parte, a la manera como significamos y como pensamos la realidad. Si la narrativa es una forma básica de significar la experiencia, en ella se puede apreciar de forma localizada el efecto de la lengua que hablamos, sobre la manera en que comprendemos y significamos la experiencia. En la medida en que se actúa, piensa y aprende en contextos específicos, se utilizan narrativas como formas situadas histórica, social y culturalmente, es decir, como herramientas para interactuar, pensar y aprender. Entre más se utilizan estas formas del lenguaje, terminan por modelar nuestras formas de interactuar, pensar y conocer. En ese orden de ideas, convertirse en miembro de una comunidad, como la de los profesores de lengua y literatura, implica tener un aprendizaje del uso de estas herramientas situadas para dar sentido y comprender la experiencia.

Es decir, si tomamos las narrativas como herramientas situadas cultural, histórica y socialmente, estas nos van a permitir crear sentido de lo pedagógico y, por lo tanto, podemos utilizarlas para aprender de nuestras experiencias en contexto. Así podemos entender que parte de lo que significa aprender a ser profesor de lengua, o de cualquier otra asignatura, es aprender el uso de las narrativas socioculturalmente situadas. Con este planteamiento tratamos de articular las ideas de Bruner J. (1986), Polkinghorne (1998) y MacIntyre (2007) sobre el conocimiento narrativo, con las ideas de Vigotsky (1979) Wertsch (2000) y Bajtín (1992) sobre la actividad y la construcción social de la mente.

8. Conocimiento y saber

En el uso cotidiano se tienden a utilizar los términos, conocimiento y saber, como si fueran lo mismo, por esa razón sus bordes parecen

difusos, sus fronteras porosas. Sin embargo, también en su uso hay diferencias porque nosotros no decimos que *conocemos nadar**, sino que *sabemos nadar*. A continuación, los significados de los términos como aparecen en el sistema de la lengua.

Conocimiento: acción o efecto de conocer. Conocer es averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas (RAE). Así visto, el conocimiento sería el proceso y el resultado de una decisión consciente y voluntaria para averiguar o comprender algún fenómeno de la realidad. Es decir, que aparece en forma expresa la participación de la conciencia y la voluntad del sujeto que se orienta en el mundo mediante el uso de la razón, como la célebre frase del filósofo francés Descartes: *Cogito ergo sum.* Este lema pone en el centro al sujeto que piensa y domina la realidad

mediante el conocimiento racional. El modelo de hombre impuesto en Occidente, con esa sentencia, olvida o atenúa las otras dimensiones de lo humano para empoderarse en la razón, de forma tal que la razón se convierte en el instrumento central para dominar la naturaleza y a los otros hombres y someterlos a la voluntad del sujeto empoderado, para quien los demás son simples recursos. La razón, como verdad de los grupos de poder, termina por imponerse como la verdad de todos. Y el concepto de conocimiento asociado a la razón, como la versión indiscutible para orientar el pensamiento, el lenguaje y la actividad práctica transformadora que realizan los seres humanos sobre la realidad. La misma idea de investigación utilizada en la modernidad refleja el pensamiento cartesiano: "*those who are seeking the strict way of truth should not trouble themselves about any object concerning which they cannot have a certainty equal to arithmetic or geometrical demonstration*" (Descartes, citado en Lines 2001, p. 172).

Los modos de inferencia: deducción, inducción y abducción que se entienden como las operaciones básicas del pensamiento (Peirce 1878), se imponen como los únicos métodos válidos para acceder al conocimiento de la realidad, que parece ser entendida como la realidad física o la realidad matemática. Los patrones ontológicos,

epistemológicos, metodológicos y axiológicos derivados de este paradigma se convierten en los cánones de investigación, ciencia y conocimiento en Occidente.

A diferencia del conocimiento, el saber está más articulado a otras formas de ser y de estar en el mundo. Saber y sabor tienen la misma raíz latina, *sapere*. Términos como: sabiduría, sabedor, sabio, sabroso, saborear provienen de *sapere*, por lo que puede inferirse que el radical se refiere tanto a quien es portador de saber, cuanto al que tiene buen gusto. En defensa de esta idea se puede decir que la raíz indoeuropea *sap* denota la idea de degustar, en el sentido de percibir a través de los sentidos. Los romanos relacionaban a la persona que tenía muchos saberes con el que sabía degustar los saberes del buen vivir. De hecho, aún existen huellas de estas conexiones de sentido en expresiones que relacionan el sabor con el buen juicio, el oído con la recepción de la información y las posibilidades de aprender que se derivan de la audición; el tacto con el cuidado, pero también con la mesura. De ahí viene el significado de la expresión "*tener tacto*", porque tacto no es solamente tocar, en el sentido de palpar, sino que es también tratar con delicadeza. El olor se relaciona con la capacidad de prevenir el futuro. De allí viene la expresión: "*¡Esto me huele mal!*" La palabra sagaz significa estar dotado de buen olfato; la vista está en relación con la capacidad para idear, como en la palabra prospectiva.

Como puede verse, hay diferencias entre los términos conocimiento y saber: el conocimiento hace más relación con los procesos mentales de la cognición sistemática, mientras que el saber está más comprometido con la experiencia de la vida que llega por todos los sentidos y atraviesa el cuerpo. Podemos decir que el saber se refiere a saborear la experiencia de la vida, de ahí que la sabiduría es un modo de saborear el mundo.

Por lo planteado, el conocimiento y el saber se diferencian por la forma en que conciben la realidad (ontología); por lo que consideran que se puede aprehender de la realidad (epistemología); por los caminos con los que se puede acceder a la explicación y a la comprensión de la realidad (metodología) y aún, por las relaciones que establecen los participantes en el proceso de trabajo de investigación (axiología).

9. Saber pedagógico

La idea de saber pedagógico está en conexión con lo expuesto anteriormente, en relación con las diferencias entre conocimiento y saber; que ambos términos estiman que es la realidad; lo que es susceptible de ser conocido; los métodos y los procedimientos para acceder al conocimiento y; las relaciones entre quienes investigan y quienes participan de la investigación.

Ahora, cuando se inició el estudio del saber pedagógico en Colombia se partió de la noción de ciencia predominante en el ámbito académico de las instituciones que hacían investigación. Por ejemplo, Zuluaga (1999) considera el saber pedagógico desde lo que comprende las prácticas de aula –entendidas bajo la cobertura de lo histórico, lo social y lo cultural– hasta las teorías pedagógicas y didácticas como se desprende de esta cita:

Con la adopción del término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas. (1999, p. 26)

Esta definición de saber pedagógico comprende la idea de conocimiento y la idea de saber que hemos diferenciado arriba por sus características más generales. No obstante, unos años después, a raíz del avance de las críticas a la modernidad por las imposiciones de la racionalización en los más diversos campos de la existencia, que ha terminado por reglamentar, homogeneizar y procedimentalizar la actividad humana, el saber pedagógico fue redefinido, en la discusión nacional, como: "una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configurados por la práctica pedagógic*a*" (Restrepo Gómez 2004, p. 49).

Es evidente que el esencialismo utilizado por las posiciones hegemónicas en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje, y que se expresaba en la comprensión del fenómeno educativo a partir de teorías, ya estaba retrocediendo y que, para el momento en que Restrepo (2004) redefine la perspectiva de saber pedagógico, ya la

práctica ha ganado terreno.

Pero ese es apenas el escenario de los más entendidos, porque la noción de *academia* al uso en las instituciones formadoras de docentes parece aún partir de la idea de que cuando los estudiantes de magisterio se apropian de las teorías disciplinares, pedagógicas, didácticas e investigativas, en el proceso de formación, quedan habilitados para asumir la práctica social educativa en las aulas. Esa posición tiene como telón de fondo la idea de que el saber es un material que se reúne, se acumula y se reserva como si fuera un cuerpo sin movimiento y que es universal, independiente del contexto y de aplicación general. Sin embargo, las voces disidentes se amplían, como ya Eisner nos había alertado:

El saber no es un material inerte descubierto a través de la investigación, es un material funcional de la cognición humana, un recurso que vive en las biografías, los pensamientos y las acciones de los individuos, no algo que uno pueda reservar y señalar. Para que exista saber, este debe ser conocido. Para que sea conocido, alguien debe actuar sobre él. Resumiendo, el saber es un verbo. (Eisner 1998, p. 244)

A esta idea de saber se le puede agregar el adjetivo *pedagógico* y se puede utilizar para producir el efecto de sentido de se le quiere dar en este trabajo, ya que se trata de identificar ese "material funcional de la cognición humana" que se significa a través de las narrativas de alfabetización que construyen los estudiantes de la licenciatura en lengua y literatura sobre las experiencias vividas en su proceso de alfabetización. No se quiere definir, sino aproximarnos a lo que pudiera reflejarse en los relatos de los estudiantes y creemos que esta noción nos puede orientar en la búsqueda, toda vez que el saber pedagógico se (re)construye cuando el docente hace un esfuerzo por organizar su experiencia en secuencias narrativas con sentido sobre su quehacer y se transforma cada vez que se utiliza para que sea pertinente en los diferentes contextos y situaciones, evitando así que se convierta en un cuerpo inerte. Es decir, el saber pedagógico no "es" sino que está.

Vale aclarar que este trabajo investigativo no está orientado a dar cuenta de las realidades educativas, sino a despertar el interés y la

reflexión sobre los saberes pedagógicos que se producen en las realidades educativas, a interrogarse sobre el sentido de lo educativo. O sea, interrogar la realidad educativa tratando de interpretar los efectos de sentido que les ponen los actores a su accionar narrativo sobre el acto educativo. Por esta razón, se asume el saber pedagógico como un punto de vista que mantiene el vínculo con la experiencia y con la realidad de las cosas tal y como son vividas y sentidas por los actores cuando cuentan y recuentan experiencias de formación.

10. Escuela, clase y cartilla en el aprendizaje de la lectura y la escritura en Florencia al iniciar el siglo XXI

La forma en la que está estructurada la escuela, desde la organización de los espacios áulicos, su orientación, la luz, la aireación, la disposición de los muebles y los actores en el espacio, está en relación con las acciones, las interacciones y los modos de significar y de comunicar y, por lo tanto, con los modos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar allí. El ordenamiento de los alumnos en hileras, mirando hacia adelante, frente al tablero y al profesor, centraliza el foco de atención de los cinco sentidos en ellos, como fuentes de presentación y de representación del conocimiento y del poder que se pretende transmitir a los alumnos.

Esa disposición de los actores del hecho educativo en el espacio áulico lleva consigo la imposición de unos patrones de significación y comunicación que condicionan, a su vez, los actos, eventos y situaciones de enseñanza y aprendizaje que pueden ocurrir allí y su orientación hacia una cierta idea de lo educativo, porque el tipo de arreglo espacial condiciona los actos que ocurren en ese lugar solemne del ritual formativo diario.

Luego está el lugar social desde el cual habla cada actor: el profesor desde el encargo social educativo que le ha delegado el Estado mediante su nombramiento en el cargo, de acuerdo con un *currículum* de un determinado campo del saber y de unos referentes: cognitivos, procedimentales, socio-afectivos, volitivos, estéticos, ético-valorativos, pedagógicos y didácticos que informan su saber y sus

deberes instructivos y educativos. En ese lugar se representan unas estructuras de poder y de conocimiento para ser "transmitidas" en una relación adulto-niño en la cual el profesor realiza un conjunto de actividades para enseñar e impone, a los alumnos, un conjunto de acciones orientadas para apropiarse de lo enseñado.

Los pupitres dispuestos en filas e hileras frente al profesor y el tablero reflejan un patrón de las relaciones de los estudiantes entre los compañeros y con el profesor. El lugar social del profesor, que ejerce parado y en movimiento, que mira desde arriba y su mirada lo ilumina todo como fuente de poder y saber. El niño, visto desde arriba, solo tiene la opción de mirar a la fuente de saber –y a la espalda del compañero–, porque en las actividades áulicas suele estar inclinado sobre la cartilla. Los ojos de todos sus compañeros posados en la misma página de la cartilla, mirando el mismo texto para buscar su absorción. Mientras copia de la cartilla al cuaderno, su dedo izquierdo señala la palabra donde va y, al lado derecho, al otro lado del cuerpo, los dedos que sostienen el lápiz para transcribir la palabra que leyó en la cartilla; como si chupara la palabra leída y señalada con el dedo izquierdo y en un viaje de lado a lado a través del cuerpo descargara la palabra en la página blanca del cuaderno, lugar de la meta: la escritura. El recorrido de la palabra del dedo izquierdo que marca la lectura, a los dedos derechos que hacen la escritura, a través del cuerpo, funciona como un recurso de aprendizaje que fija en la memoria corporal el saber impuesto por la escuela. En concomitancia, el movimiento de los ojos acompañados por la cabeza que va y viene desde el lugar de partida de la lectura al lugar de llegada de la escritura. En frente, la mirada del profesor que recorre las filas y las hileras para controlar con el contacto visual que se haga lo ordenado.

La disposición del espacio del aula no está pensada para la cooperación sino para el actuar individual, en solitario: mirarse, hablar, llamarse está vigilado por el ojo jupiterino del profesor que, como un dios, todo lo sabe, todo lo ve, todo lo controla. Esta disposición espacial de los estudiantes está orientada a la recepción del discurso del tipo de uno a muchos y para responder cuando el profesor interpela, pero no para comunicarse en pie de igualdad con el profesor y con sus pares, porque

la comunicación con los vecinos de atrás, los lados y adelante está censurada y es sancionada y mal calificada toda vez que rompe con los patrones y disposiciones de acción e interacción establecidos para la situación de aula en la enseñanza tradicional. Con las posibilidades de acción e interacción impuestas por la distribución espacial de los actores del hecho educativo, quedan en evidencia las relaciones de la didáctica de la transmisión de un modelo educativo, en el que el profesor queda en el centro como fuente de conocimiento y de transmisión de relaciones de poder: en fin, un saber válido; una fuente, el profesor; un recurso, la cartilla manejada por el profesor y, luego, el profesor que habla cuando quiere, pero que administra los turnos de habla de sus alumnos y solo uno de los estudiantes puede responder al tiempo. Quizás, ante este cuadro autoritario del manejo del espacio, la comunicación y el conocimiento, solo les quede, a los estudiantes, los otros modos de significar y comunicar que no son lingüísticos y que expresan lo que quieren y no pueden decir, pero que dicen sin querer.

11. Material de estudio, la cartilla *Nacho Lee*

Diez de los trece estudiantes entrevistados dicen en sus relatos que el material que fue utilizado para aprender a leer y escribir fue la cartilla *Nacho Lee, libro inicial de lectura*. Desde la época de su publicación, varias generaciones de colombianos, y latinoamericanos han aprendido a leer y escribir utilizando esa cartilla. Aún hoy, la cartilla sigue editándose y está disponible en el mercado de útiles escolares con un formato de 19 x 24 centímetros, papel Bond 96 páginas a cuatro tintas y carátula plastificada. Ediciones Susaeta, de La Estrella (Antioquia), sacó al mercado la cartilla, *Nacho Lee, libro inicial de lectura,* en el año 1974, como un silabario para "iniciar al niño (a) en el maravilloso camino de la cultura". Las páginas iniciales están destinadas al aprestamiento de la escritura, porque: "e*l niño (a) traza las líneas fundamentales que emplearán en la escritura, desarrollando así su psicomotricidad"*. Las vocales se han dispuesto de forma tal que el niño asocie el objeto conocido con la forma de la vocal: "*Presentamos al niño (a) la palabra normal como motivo de aprendizaje, lo conducimos mediante el análisis a identificar la sílaba y continuando la dinámica del*

proceso llega a la oración, donde reconoce y emplea los conocimientos adquiridos". (Nacho Lee, 1974, Contraportada)

La cartilla escolar es un libro de texto, es decir, un recurso escolar impreso utilizado en la escuela o fuera de ella, para aprender y enseñar. Este recurso organiza y presenta los objetivos, la secuencia y la organización temporal y espacial de los contenidos, sugiere los métodos para enseñar y aprender y las formas de evaluar los avances de los estudiantes. Es decir, el libro de texto interpreta el currículo, orienta los métodos e informa, motiva, coordina y dosifica las actividades de profesores y estudiantes.

Aparte de la importancia que tiene la cartilla en la orientación de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura hay que considerar que la alfabetización es una práctica social a la que le corresponden unas prácticas discursivas, a decir de Norman Fairclough (2001). Las prácticas discursivas de la alfabetización son "*formas de usar la lengua para otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura*" (Gee, J.P. 2004, p. 24). Aquí agregaremos que otorga sentido en los diferentes modos culturales de significar y comunicar. Las prácticas discursivas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura están articuladas a los intereses, creencias, valores y voluntades de grupos sociales de poder y, por lo tanto, cuando los estudiantes y los profesores de los diversos sectores sociales internalizan esas prácticas discursivas dominantes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, están incorporando una identidad que termina por homogeneizarlos sobre la base de intereses, creencias, valores, saberes y relaciones de poder, que no son las propias. Lo que los alumnos y profesores pueden recibir a cambio de la adopción de los patrones hegemónicos de pensamiento, actuación y comunicación, son algunas posibilidades de acceso a los recursos económicos y al reconocimiento social como miembro legítimo de una comunidad. Entonces, la alfabetización como práctica social es una forma de ejercicio del poder que sirve para imponer visiones de mundo dominantes a través de aspectos como la enseñanza de la lectura y la escritura y de instituciones como la escuela. Por ejemplo, una mirada rápida a la cartilla *Nacho Lee* permite identificar

algunos elementos de la visión del mundo que se propone transmitir. Por las imágenes y los enunciados que aparecen en la cartilla se pueden identificar las nociones de identidad racial de los actores internos de la sociedad descrita por la cartilla; la ubicación social de las personas que aparecen representadas; la idea de familia y las representaciones de la cultura patriarcal; los intereses, los valores y las creencias que pese a pertenecer a los grupos sociales de poder son presentadas como si fueran de todos; los enfoques que orientan las actividades de enseñanza y de aprendizaje y, en general, las relaciones de saber y de poder vigentes en la sociedad colombiana de la época.

Las imágenes y los enunciados verbales que aparecen en la cartilla para identificar los actores que participan de las prácticas sociales que se aluden en el material: el padre, la madre, el niño, la niña, la señora, el doctor, los profesores, el compadre, el gitano, etc., presentan personas de piel blanca, cabellos rubios, castaños u oscuros que no se corresponden con las características raciales de la mayoría de la población colombiana. Los mestizos, los negros y los indígenas están excluidos de la sociedad representada en la cartilla o aparecen en lugares y prácticas sociales marginales, como para naturalizar la idea de que ese es el lugar que les corresponde en la sociedad, aunque ese lugar no le corresponda a nadie.

La identidad étnica que aparece reflejada en la cartilla es concebida desde arriba como tratando de fusionar a toda la población colombiana en una mezcla racial homogénea en la que las raíces raciales, sociales y culturales de los diferentes grupos humanos del país se borran creando una imagen blanqueada y homogeneizada de la sociedad nacional, sin contradicciones y en total armonía. En la cartilla aparece desarrollada la doctrina eugenésica que señaló la idea del hombre colombiano que tenían las élites nacionales de principios del siglo XX. Esa posición aparenta una democracia racial, pero en realidad lo que hace es ocultar el racismo que las élites de poder practican sobre el resto de la población. El racismo de las élites nacionales colombianas se manifestó de forma clara en los discursos que sobre la mezcla étnica colombiana pronunciaron personajes influyentes de la vida política e intelectual del país en las décadas entre 1920 y 1940. Por ejemplo, los

planteamientos de los conservadores Laureano Gómez y Jiménez López e incluso de liberales como Luis López de Mesa. Todos ellos, desde ambas orillas, hacían planteamientos eugenésicos con planes de migraciones blancas para ir borrando de la identidad racial de los colombianos los componentes negros e indígenas (Van Dijk 2005, cf. 148-151). Desde esa perspectiva, reconocerse mestizo blanqueado es fusionar a todos en una mezcla homogénea donde las raíces negras, indígenas y blancas pierden su sentido, en una sociedad mestiza, pero homogeneizada por posiciones eugenésicas en las que la meta es ser y parecerse al hombre blanco de origen europeo. La ideología del blanqueamiento favorece lo blanco, menosprecia lo indígena y lo negro y restringe el espacio que ocupan, limitando sus derechos. Por el contrario, asumirse negro o indio es una forma de valorar las propias raíces étnicas y culturales.

Las personas que pueblan la realidad de la cartilla, además de tener una identidad racial blanca, pertenecen a una clase que se puede reconocer como media, por el acceso que tienen a los recursos: casa, muebles, comodidades, atuendos, servicios, profesiones, etc. La religión católica aparece significada en imágenes (iglesias, crucifijos, campanarios, natalicios) y enunciados como: *"tener que ir a misa", "rezar el credo", "llamar a misa", "reyes magos", "Dios en su gloria"*, etc. La noción de familia representa relaciones patriarcales, en los roles sociales de hombres y mujeres, en la idea de género expresada en juegos, trabajos, profesiones y actitudes, unida a las nociones que corresponden a la perspectiva conservadora de sociedad desarrollada en la constitución de 1886, que estuvo vigente hasta 1991 cuando, en teoría, se plantearon algunas conquistas sociales.

A pesar de lo que plantea la cartilla sobre la homogeneización a partir del blanco, en la realidad nacional hay un mestizaje visto desde abajo que se entiende en una forma diferente, es decir, como algo real e incluyente que va más allá de la retórica nacionalista. Este mestizaje se vive y se siente en la vida cotidiana, en las relaciones familiares, en las personales, en las relaciones afectivas paternas, fraternas y filiales, incluso en las relaciones sexuales. Sobre el particular Wade plantea: "*Es fundamental entender que el mestizaje y sus componentes siempre están*

sujetos a las jerarquías del poder político y económico, y a las jerarquías del racismo. No puede escapar de ellas"(2003, p. 290).

Eso hace entender el mestizaje como un campo de lucha que no se puede descuidar porque hay que estar vigilante para ver qué es lo que va a ser incluido o excluido, y para ver hasta dónde pueden desafiarse las relaciones de poder. La Constitución Política de 1991 reconoce que somos un país pluriétnico y multicultural, pero una cosa es el texto constituyente y otra las prácticas sociales concretas. El texto de la Constitución no opera una ruptura radical con el pasado y, a pesar de las conquistas de negros e indígenas, las luchas por el reconocimiento y la inclusión siguen vigentes ante las resistencias de sectores políticos y económicos dominantes que siguen limitando los derechos de estas comunidades a la dignidad y al respeto por sus derechos.

12. Mujer y profesión docente

A finales del siglo XIX e inicios del XX los estados latinoamericanos depositaron en el cuerpo docente la responsabilidad de reproducir los intereses, las creencias, los valores y las relaciones de saber y poder de las élites en las identidades nacionales nacientes en el subcontinente. La organización del Estado debía asegurar la constitución y consolidación de la propuesta oligárquica y patriarcal y para lograrlo redefinió los roles de la mujer, de forma tal que tuvieran la función de la reproducción biológica y social de la fuerza de trabajo. Lo de la reproducción biológica está claro a partir del cuerpo físico, pero para lograr la reproducción social se conformó un nuevo cuerpo, el cuerpo docente, inicialmente de base femenina, relacionado con los intereses y las políticas públicas y su implementación, lo cual derivó en la redefinición de las esferas públicas, privada y social que, a su vez, incide en la identidad nacional, la identidad étnica, la identidad de género y la identidad de la maternidad que se extendió hasta la escuela, donde la maestra fue entendida como "*la segunda madre*" (Yannoulas 1992). En este sentido, la conformación de un cuerpo docente predominantemente femenino se relaciona directamente con la voluntad política, con las políticas públicas implementadas, y con las acciones derivadas de ellas. Indirectamente, se relaciona con la

redefinición de las esferas pública, privada y social; con la elaboración de identidades específicas de género, étnicas y nacionales; y con la redefinición del concepto de maternidad. Todos estos fenómenos, interconectados, crearon un nuevo personaje: "*la querida maestra*" o la "*segunda mamá*" que aparece en las cartillas y en el discurso de los actores de la comunidad educativa de la escuela.

La idea de igualdad de la revolución burguesa se había extendido a la relación entre hombres y mujeres, pero se impuso una diferencia de identidad masculina y femenina con lugares y comportamientos sociales diferenciados, siguiendo el esquema patriarcal heredado de la cultura peninsular.

El discurso de la identidad sexual femenina se elaboró a partir de una supuesta esencia femenina débil, emotiva, irracional, tierna y dependiente, con funciones reproductivas, y limitada al espacio interno del hogar. Sobre esa base se impuso a la mujer la responsabilidad del bienestar y educación de los niños, porque ella podría hacer mejor el trabajo educativo. Los bajos salarios de los profesores apenas servían para complementar el trabajo del jefe del hogar que tenía la responsabilidad del sustento por su identidad protectora. Esa idea de división del trabajo por diferencias de género facilitó la explotación de la mujer porque la identidad que se le impuso fue la de trabajo doméstico y reproductivo gratuito, frente al trabajo masculino productivo, externo a la casa, remunerado, público y con derecho a la libertad de pensamiento, palabra y acción. Las mujeres, en cambio, trabajaban en casa cuidando los niños y preservando la integridad del hogar, por eso la labor docente en el país y en el resto de Iberoamérica pasó a ser una extensión del trabajo doméstico.

Las naciones en América Latina reciben su estructura a partir de las imposiciones del Estado, una forma de lograrlo fue a través de una institución fuerte como la escuela. Las modernas sociedades latinoamericanas multilingües, multiculturales y pluriétnicas se han venido cohesionando sobre la base de procesos de homogeneización operados desde los sistemas educativos para realizar la "*obra civilizadora*", que los redimiese de los elementos bárbaros presentes en

las culturas y mezclas raciales surgidas con los procesos de conquista y colonia. La noción de maternidad rebasó las fronteras del hogar y abarcó la función pública de formar los nuevos miembros de las naciones emergentes bajo los patrones en intereses, valores, creencias, conocimientos y relaciones de poder definidos por los nuevos Estados-Nación. La misma formación de las profesoras para la educación inicial seguía orientaciones bajo esos lineamientos. Las profesoras eran formadas en las Normales de Señoritas para que les dieran continuidad en la primaria a los patrones de la educación agro-católica, no para el ejercicio de la actitud crítica frente a la realidad. La preparación en las Normales de Señoritas, a decir de Rosemberg (1990) era que: "*los estudios normalistas ayudan a las alumnas a desempeñar mejor sus roles de esposa y madre*" (citado por Yannoulas 1992, p. 511). La formación docente también homogeneizaba a los profesores y los hacía intercambiables por otros profesores que hubiesen recibido la misma formación. El concepto de intercambiabilidad debilitó los profesores porque la formación docente definió la reproducción del saber y el poder y excluyó a los profesores de la posibilidad de producción de saberes que fueran reconocidos por el establecimiento como saberes válidos.

Referencias

Andrews, M.; Squire, C. & Tamboukou, M. (Ed.) (2013) Doing Narrative Research. London: SAGE Publications.

Bajtín, M. (1992) El problema de los géneros discursivos. En Estética de la Creación Verbal. Pp. 248-293. México: Siglo XXI Editores.

Berger, R.; Quinney, R. (Ed.) (2005) Storytelling sociology: narrative as social inquiry. Boulder: Lynne Rienner Publisher.

Berkhuizen, G.; Benson, P & Chik, A. (2014) Narrative Inquiry in language teaching and Learning research. London: Routledge.

Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación, (15), pp. 1-41.

Recuperado de: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5120/4 199

Bolívar, A.; Domingo, J. (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. En: Forum Qualitative Social Research, 7 (4). Recuperado de: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm

Bruner, E. M. (1984). Introduction: The opening up of anthropology. En: S. Plattner & E. M. Bruner (Eds.) Text, play, and story: The construction and reconstruction of self and society-1983 proceedings of the American ethnological society. Pp. 1-16. Princeton: American Ethnological Society.

Bruner, J. (1986) Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press, Connnelly, M. F., & Clandinin, J. D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher, 19(5), 2-14.

Creswell, J. W. (2014) Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Davydov, V.V. (1982) Tipos de generalización en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Descartes, R. (1968). Discourse on method and the meditations. London: Tavistock. Ediciones Susaeta. Nacho Lee, libro inicial de lectura. (1974) La Estrella (Antioquia - Colombia).

Eisner, E. (1998) El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.

Elbaz, F. (2002) Writing as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops. Curriculum Inquiry. 32 (4), 403-428.

Fairclough, N. (2001). The dialectics of discourse. Textus. XIV(2), 231-242.

Freeman, M. (2015) Narrative as a Mode of Understanding, Method, Theory, Praxis. En: Anna De Fina and Alexandra Georgakopoulou (Ed). The Handbook of Narrative Analysis. Pp. 21 -37. The Atrium: John Wiley & Sons.

Gee, J. P. (1994) Oralidad y literacidad: de El Pensamiento Salvaje a Ways with Words. En: Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (Ed.). Escritura y sociedad. nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Pp. 23-55. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Gudmundsdottir, S. (2005) La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En: Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Pp. 52-71. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Johnson, K. E. (2009) Second Language Teacher Education. A Sociocultural Perspective. New York: Routledge.

Leontiev, A. N. (1984) Actividad, consciencia y personalidad. México: Editorial Cartago.

Lines, K. (2001). A philosophical analysis of evidence-based practice in mental health nursing. Australian and New Zealand Journal of Mental Health Nursing, 10(3), 167-174. Recuperado 8 de enero de 2020, from http://www.blackwell- synergy.com/links /doi/10.1046/j.1440-0979.2001.00207.x/abs/.

Luria, A. R. (1979) The Making of Mind. Cambridge: Harvard University Press. Recuperado de: http://www.marxists.org/archive/luria/works/1979/mind/ch03.html

MacIntyre, A. (2007) After Virtue. A Study in Moral Theory. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

McEwan, H. (2005) Las narrativas en el estudio de la docencia. En: H. Mc Ewan y K. Egan (comps.) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Pp. 236-259. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (1998) Lengua Castellana Lineamientos Curriculares.

Moen, T. (2006) Reflections on the Narrative Research Approach. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.

Peirce, Ch. S. (1878) Deduction, Induction and Hypothesis. Popular Science Monthly. 13, 470 - 482 Recuperado de https://en.wiki source.org/wiki/Popular_Science_Monthly/Volume_13/ August_1878/Illustrations_of_the_Logic_of_Science_VI

Philpott, C. (2014) Using narrative research as a method in teacher education: a sociocultural approach. Team Journal 6(1), pp. 12-19.

Pinnegar, S. & Daynes, G. (2007) Locating Narrative Inquiry Historically Thematics in the Turn to Narrative. (pp. 3- 35) Jean Clandinin (Ed.) Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology. Alberta: SAGE Publications.

Polkinghorne, D. E. (1988). Narrative Knowing and Human Sciences. New York: State University of New York Press

República de Colombia. (1984) Ley General de Educación (Ley 115) República de Colombia. (1991) Constitución Política de Colombia.

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores. 7, 45-55. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id =83400706

Riessman, C. K. (2005) Narrative Analysis. In: Narrative, Memory & Everyday Life. Pp. 1-7. Huddersfield: University of Huddersfield.

Rorty, R. (1979) Philosophy and the mirror of nature. Princeton: Princeton University Press.

Rorty, R. (1991) Contingencia, ironía y solidaridad. Barcelona: Paidós.

Rosemberg, F.; Piza, E. & Montenegro, T. (1990) Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia. São Paulo: REDUC/INEP.

Squire, C; Davis, M; Esin, C.; Andrews, M.; Harrison, B.; Hydén, L. & Hyden, M. (2014) What is Narrative Research? Edited by Graham Crow (Ed.). Edinburgh: University of Edinburgh.

Van Dijk, T. A. (2005) Racism and Discourse in Spain and Latin America. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Van Leeuwen, T. (2008) Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis. Oxford: Oxford University Press.

Vigotsky, L. (2009) Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.

Vitanova, G. (2013) Narratives as Zones of Dialogic Constructions: A Bakhtinian Approach to Data. En: Qualitative Research, Critical Inquiry in Language Studies 10(3), 242-261.

Vygotski, L. (2009) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.

Wade, P. (2003) Repensando el mestizaje. Revista Colombiana de Antropología. 39, 273- 296.

Wertsch, J. (1994) The primacy of mediated action in sociocultural studies. Mind, Culture, and Activity. 1(4), 202-208. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1080/1074903940952467

Wertsch, J. (2000) Narratives as Cultural Tools in Sociocultural

Analysis: Official History in Soviet and Post-Soviet Russia. Ethos. 28(4), 511-533.

Yannoulas, S. C. (1992) Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestros (América Latina, 1980-1930). Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Universidade de Brasília (FLACSO/UnB)

Zuluaga Garcés, O. L. (1999) Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

CAPÍTULO 2

NARRATIVAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN

Contar y formar

Por: Claudia Alejandra Lobatón Muñoz

Aunque no tengo muchos recuerdos de la manera exacta cómo aprendí a leer y escribir, trataré de hacer memoria para traer al presente recuerdos de aquella importante etapa de mi vida. Recuerdo aquellas voces diciendo: ma-má, pa-pá y con ella mi voz que la seguía lenta; fue así como aprendí a decir mis primeras palabras, las comunes y las necesarias para llamar a las personas indicadas, en el momento indicado (mamá, tete; mamá, chichí). Recuerdo con orgullo que mi primer amor fue también mi primera maestra, pues desde los 4 años, y antes de ir a la escuela, mi madre se sentaba conmigo en la parte trasera de la casa: lugar cómodo y propicio para enseñarme las vocales, en aquellas horas en las que más calentaba el sol, las cuales yo miraba plasmadas en una cartilla llamada "Nacho" (Nacho Lee). Ese fue mi primer contacto con la lecto-escritura.

Mi madre decía:

—Repite conmigo la A-E-I-O-U –yo la seguía–.
Ahora, hazlo sola, hija mía.
—A-O-U-E-I, ¿sí, mami?
—No, hija, dígalas en orden.
—A-E-I-O-U, ¿sí, má?
—Muy bien, hija.

Como la paciencia de mi madre era extraordinaria nunca tuvo que utilizar la violencia para enseñarme; cosa que le agradezco eternamente porque de lo contrario hubiese dejado en mí un mal recuerdo. Gracias a su paciencia, fui aprendiendo poco a poco las vocales y seguidamente se puso en la tarea de enseñarme algunas combinaciones como: MA- PA- SA- NA y así sucesivamente intercalando y utilizando todas las vocales.

Ya para mis 5 años mis padres decidieron que era hora de entrar a la escuela, una que quedaba cerca al barrio que habitábamos, llamada "Primera de Mayo". Esta escuela era la misma en la que estudiaban mis dos hermanas mayores y yo estaba feliz pues pensaba: "*No voy a estar sola por tanto tiempo en un lugar nuevo y extraño, al menos ellas estarán pendientes de mí en horas de recreo*". Al entrar a cursar primero sabía las vocales y una que otra unión entre consonantes y vocales. Esta etapa de mi vida fue positiva gracias a la ayuda, enseñanza, comprensión y paciencia de mi hermosa madre.

Recuerdo con gratitud mi primer día de escuela. Me desperté antes de la hora habitual con una sonrisa de oreja a oreja, pero con muchos nervios; mi madre me bañó y me vistió con un uniforme que aún tengo presente: short, camiseta, medias rodilleras y tenis color blanco, y me hizo dos chilindrinas con moñitas de color blanco; mi bolso color rosa y dentro de él una cartuchera que contenía colores, lápiz, borrador y sacapuntas; además de tres cuadernos: uno cuadriculado para las clases de matemáticas, en la que empezaron a enseñarme a mí y a mis compañeros los números, los cuales debíamos rellenar con bolitas de papel higiénico, lentejas o pintar los dibujos de acuerdo con el número; uno rayado para la clase de español, en el que nos ponían las vocales y letras del abecedario con diferentes dibujos para decorar igualmente con bolitas de papel o lentejas, así como planas repetitivas; y uno que recuerdo sarcásticamente, el cuaderno de ferrocarril en el cual nos enseñaban a escribir en letra pegada, cosa que sinceramente nunca entendí para qué me sirvió, por más de que imitara las frases en letra pegada de la profesora: nunca aprendí verdaderamente a hacerlo.

Mi primera maestra de escuela: ¡Cómo olvidarla!, Luz Miriam Bustos, quien al verme en mi primer día de clases me preguntó:

— ¿Es verdad que ya sabes las vocales?
—Sí, profesora: A-E-I-O-U –respondí.
—Felicidades, eres una niña muy inteligente.
—Gracias, profesora.

Esa fue nuestra primera interacción comunicativa, más que como

maestra-estudiante: como amigas. Con ella me sentía a gusto porque inspiraba confianza, pues demostraba gran amor por los niños. En primero, aquella maestra, agradable y cariñosa, reforzó mis conocimientos en cuanto a combinaciones de consonantes y vocales; además, empezó a enseñarme cosas nuevas. De mis compañeros no tengo recuerdos claros, solo sé que mis hermanas me buscaban en horas de recreo, me daban de merendar, luego se iban y yo seguía jugando al escondite o a la lleva con mis compañeros.

A pesar de que ya iba a la escuela, mi madre nunca dejó de orientarme y seguía enseñándome en casa. Como estudiaba en horas de la mañana, suponía que tenía la tarde libre para jugar, pero siempre después del almuerzo mi madre me decía que debía estudiar dos horas más si quería obtener la recompensa del juego; así que sacábamos una mesita de madera al patio y sobre ella un lápiz, borrador, cuaderno de tareas en casa y, por supuesto, la indispensable cartilla Nacho: elementos que utilizaba para el repaso. Como yo ya sabía combinaciones, mi madre empezó a hacerme dictados cortos que venían en la cartilla: mi mamá me ama; mi mamá me mima; mi papá ama a mamá; ese sapo toma sopa). Yo los escribía siempre con lápiz, por si me equivocaba podría borrar fácilmente; después del dictado yo debía leer lo que acababa de escribir.

Así fui aprendiendo a leer y escribir. Un día, la profesora Luz Miriam nos pidió que elaboráramos con la ayuda de nuestros padres unas fichas de 6 centímetros por cada lado en papel cartulina. Las fichas debían contener las combinaciones de todas las consonantes con las vocales (MA-ME-MI-MO-MU-PA-PE-PI-PO-PU-SA-SE-SI-SO-SU), ella utilizaba estas fichas para evaluarnos. Un día antes dejaba una nota en nuestros cuadernos:

—Papitos, el día de mañana habrá evaluación, por favor, enviar las fichas en un talego o bolsa.

Entonces, me sentaba a repasar en la tarde con mi madre para la evaluación del día siguiente, lo hacíamos tal cual lo realizaba la profe en la escuela. Regábamos las fichas en el suelo y ella empezaba a decir

palabras cortas, las cuales debíamos armar con nuestras fichas, esta era una forma particular que tenía la profesora de hacernos dictados para ver si ya sabíamos la unión entre consonantes y vocales.

En casa cuando ya terminamos todos los dictados de la famosa cartilla, mi madre empezó a hacerme dictados cortos sobre cuentos, mitos y leyendas de otras cartillas que ya había usado con mis hermanas y con las cuales ellas habían aprendido a leer y escribir. De mis hermanas tengo gratos recuerdos cuando éramos niñas. Muchas veces, cuando mi madre se ocupaba en sus labores, ellas me ayudaban con mis tareas, éramos todas casi de la misma edad, porque nos llevábamos dos años una a la otra, la convivencia era muy buena y jugábamos mucho después de las tareas. Recuerdo a mi hermana Patricia, aunque tímida, era muy inteligente y tenía gran habilidad para la pintura, ella siempre me hacía los dibujos de las tareas que me dejaban en la escuela y yo feliz porque sacaba excelente en calificación, pero esto generó en mi algo negativo: nunca aprendí a dibujar ni siquiera un gato. Ella era muy niña aun cuando empezaron a darle sus primeras convulsiones. Recuerdo esos momentos como los peores, porque era muy triste ver cuando empezaba a voltear sus ojos, a torcer sus brazos, piernas, botando una babaza blanca y espesa por su boca. Finalmente, se desmayaba y caía en un sueño profundo. Pasada las horas se despertaba lentamente, sin energías, esto afectaba mucho su aprendizaje porque sus ataques eran constantes y debía abandonar las clases. Lo único que me causa gracia ahora de esto es que ella se aprovechaba de su enfermedad para asustarme cuando mi madre salía de casa y nos dejaba solas, ella se ponía todo el pelo para delante, agachaba su cabeza, se ponía una sábana blanca encima y se me acercaba diciendo:

— ¿Mis hijos, donde están mis hijos: Daniel y Daniela, dónde están? Soy la Llorona –luego utilizaba una risa malvada que producía miedo.

Yo, pequeña e inocente, pensaban que eso hacía parte de su enfermedad y lloraba y lloraba, porque creía que mi hermana en ese estado me iba hacer algo malo, pero en realidad ella estaba jugando a asustarme.

De mi hermana Fernanda tengo también gratos recuerdos. Jugaba conmigo a la pelota y las muñecas, me consentía mucho y me ayudaba en las tareas de letra pegada. Ella fue mi compinche siempre, con quien mejor me llevaba, aunque era dos años mayor que yo; me entendía perfectamente y cumplía mis caprichos de niña pequeña; me defendía de mi padre cuando al enojarse con mi madre decía que yo no era su hija y me echaba en cara lo que hacía por mí. Yo aún muy pequeña no entendía los motivos de mi padre por los cuales no me quería, pero era su naturaleza desquitarse con sus hijos cuando en el trabajo le iba mal. Llegaba a casa con actitud arrogante a interrumpir nuestras tardes de repaso y tranquilidad, gritando, echando madrazos y humillándonos una y otra vez; aunque era doloroso, no impedía que siguiéramos repasando en casa.

En la escuela Primero de Mayo solo cursé el grado primero. Recuerdo que la condición primordial para pasar el año era saber leer y escribir. El niño que lo lograra no solo pasaría el año sino que también recibiría un hermoso regalo. Llegó el fin de año y efectivamente yo lo había logrado, gracias al esfuerzo de mi madre y de mi profesora, quienes fueron el complemento perfecto para que yo aprendiera a leer y escribir –aún lo hacía lento, pero lo hacía, eso ya era un avance. Al finalizar el año en la despedida de la escuela nos reunían a todos en una pequeña fiesta y felicitaban a los padres por los niños que pasaban al siguiente grado. Yo estaba feliz porque sabía que ya lo había pasado, pero mi ansiedad era por aquel regalo que iba a recibir. Como mi profesora sabía que yo era amante a las Barbie me regaló una muy especial que conservé durante muchos años. Esa fue mi recompensa por haber aprendido a leer y escribir.

Mis padres tomaron la decisión de cambiarnos a una nueva escuela llamada Pueblo Nuevo; allí tuve una experiencia difícil porque a mis hermanas las matricularon en la jornada de la mañana y a mí en la jornada de la tarde, por límite de cupos. Ya en el grado segundo, el primer día de clases, en la nueva escuela, fue terrible para mí, pues yo no quería hacer nada: no copiaba del tablero, no hacía los dictados ni ninguna de las actividades que nos ponía la profesora, solo me la pasaba llorando dentro del salón; no salía a los descansos, pues me

sentía sola al pensar que mis hermanas no estaban en la escuela a la misma hora para que estuvieran pendientes de mí en los recreos y esto me llenaba de miedo. Sin pensarlo me convertí en el hazmerreír de mis nuevos compañeros, pues se me burlaban por ser la niña llorona del salón. La maestra pedía respeto, pero mis compañeros hacían caso omiso; ella trataba de tranquilizarme y de hacerme entender las cosas, pero yo me negaba a entenderlo. Así transcurrió un mes en el que yo iba a la escuela solo a llorar y llorar. Ya llevaba un mes en grado segundo y mis cuadernos en blanco, no quería ni siquiera hacer los repasos en casa, mi madre empezó a preocuparse ante tal situación y mi nueva maestra se cansó; buscaron ayuda con el coordinador para que me cediera un cupo en la jornada de la mañana, porque yo me negaba totalmente a aprender y hacer las actividades de la escuela en la jornada de la tarde. Finalmente, decidieron darme el cupo en la misma jornada en la que estudiaban mis hermanas, yo inmediatamente tomé otra actitud y empecé mis actividades normalmente muy contenta porque podía ver a mis hermanas en los recreos y sentía que ella cuidaban de mí. Allí me encontré con una profesora maravillosa llamada Telma Meneses, era bajita, de pelo rojo. Esta profesora, al igual que la anterior, era muy amorosa con sus alumnos y también me di a querer mucho por ella. Durante el grado segundo me enseñó varios temas como operaciones matemáticas, pero, sobre todo, me enseñó a leer y escribir de corrido. Durante toda mi primaria mi madre me seguía ayudando con las tareas y nunca tuve problemas para aprender rápido. En la primaria siempre me caractericé por ser una de las mejores estudiantes y la mayoría de las veces izaba bandera. Para mí izar bandera era algo gratificante, pues, esto hacía que mi madre y hermanas se sintieran orgullosas de mí.

Luego, llegó el grado tercero, cuarto y quinto, y con ellos más materias y temas nuevos por aprender; paulatinamente, transcurrió mi etapa por la escuela, hasta que llegó el día anhelado.

El día de la graduación de quinto de primaria fue un día de sentimientos encontrados, me sentía feliz por culminar una de las primeras etapas de mi vida, pero al mismo tiempo triste por dejar a mis compañeros, pero sobre todo por dejar a mi maestra, aquella quien me enseñó tanto y

entregó lo mejor de sí en cada una de sus clases. Finalmente, el día del grado recibimos el diploma y como siempre ella estaba ahí para acompañarme: mi madre, la que me ha ayudado y acompañado en todo momento.

Ingresé al grado sexto en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, en la jornada de la tarde. Me pusieron allí porque mis padres consideraban que era un buen colegio y allí estudiaban mis hermanas. Hice nuevos amigos y los docentes eran muy buenos, hacían bien su trabajo y enseñaban con mucho amor y respeto. Cursé todos los años sin ningún problema hasta el grado décimo. La convivencia con mi padre empezó a empeorar cada vez más, pues gran parte de mi infancia y adolescencia fue realmente muy dura para mí, por los conflictos que tenía con mi padre. Estos conflictos hicieron que en algún momento de mi vida me sintiera tan mal que perdí el grado décimo. Yo no aguantaba más, para mí era inaudito conocer la verdadera historia. Todo el daño que mi padre le hacía a mi madre y a nosotras, sus hijas; para mí era inconcebible que tuviera no solo una, sino tres familias al mismo tiempo. Encima de eso llegaba a casa a decir que éramos las culpables de sus desgracias, cuando él solito se había labrado su propio destino. Era terrible tener que llegar a casa y encontrármelo. El día que le di la noticia de la pérdida del año se puso furioso y me pidió que no le volviera hablar ni a pedir dinero para mis estudios, lo cual no me costó trabajo porque sabía que con él no contaba para nada.

Decidí cambiarme de colegio. Terminé mis estudios en la Institución Educativa Antonio Ricaurte. Me gradué con buenas calificaciones en el año 2013. Era un triunfo más para mi vida, ahora una decisión importante tendría que tomar: dejar de estudiar por no tener recursos suficientes para pagarme la carrera que anhelaba, Psicología, o buscar una alternativa para prepararme y más adelante poder estudiar lo que siempre he querido. Así que decidí entrar en la carrera de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura como una segunda opción, pero debo reconocer que me ha tomado por sorpresa como poco a poco me he ido enamorando de la carrera, tanto así que decidí emprender un pequeño proyecto con mi compañera Angie Cartagena, poner un club de tareas y refuerzos, pensando en aquellos padres que por un motivo u

otro no pueden dedicarles tiempo a sus hijos. Será un espacio agradable, diseñado para que los niños refuercen sus aprendizajes y tengan una orientación en la elaboración de sus tareas escolares de forma didáctica y lúdica.

Florencia, junio del 2018

Mi experiencia con las letras

Por: José Enrique Pardo Rozo

Estoy convencido de que, para muchos de mi generación y modelo, la escuela nos deja algunas anécdotas y traumas en su proceso de lecto-escritura. Mi formación dentro y fuera de las aulas de clase se desarrolla en ambientes favorables; porque a pesar de que tuve maestros que me exigieron siempre tuve un buen acompañamiento.

Ingresé a la escuela desde la edad de 4 años. Alcanzo a recordar de esa época que la mayoría de las docentes eran mujeres para los grados de transición hasta primaria, debe ser tal vez por la paciencia y amor que tienen todas las señoras o quizá tal vez porque ya han tenido la experiencia de cuidar y manejar un niño. Su enseñanza fue de forma cariñosa, al igual que lo hicieron mis padres y hermanos con un gran aporte de valores que me enseñaron.

Estas mujeres docentes aparte de jugar conmigo la mayor parte del tiempo, me colocaban a hacer trabajos con plastilina y témperas; creo que aquí comienzan mis primeros pinitos para mi escritura; me colocaban a hacer círculos, bolas, palitos y otras cosas más que no las recuerdo en este momento.

Luego de pasar de jardín a transición en escuela regular, me encerraron en un cuarto lleno de dibujos, colores, muñecos y mucho material didáctico y sigo dándome cuenta de que los profes… son mujeres. Aquí ya merma la salida a jugar que era una de las cosas que más me gustaba de ir al jardín. La profe se acercaba a mi pequeño pecho y me decía:

—¡Niño! Ponte tu nombre. Lo seguirás llevando todas las clases.
Recuerdo que cada vez que se acercaba a mí, tomaba mi escarapela con el nombre y lo deletreaba. —JOSÉ: Jota, o, ese, e.
En este grado ya comenzaban a colocar tareas como: dibujar, pintar,

hacer las vocales y aprenderlas de memoria. Cuando en el salón hacíamos desorden, la profe tenía una estrategia muy pedagógica: con un grito nos sentaba a todos. Algunos recibíamos pellizcos, otros regaños, sacudidas y no faltaba los jalones de orejas. ¡Cómo olvidarlo! Luego ingresé al primer grado de primaria. Ya se manejaban cuadernos y cartillas; mi maletín cada vez se iba colocando más pesado. Las mesas eran bipersonales. Ya no podía levantarme a hablar con el resto de los compañeros, parecía ser prohibido.

Ese salón, al igual que el del año anterior, contaba con decoraciones en las paredes de las vocales, pero ya no estaban solas sino agrupadas. Había algo que lo hacía diferente, tenían números que iban desde el 1 hasta el 10, colgados del techo. Conocí por primera vez una materia llamada Matemáticas. Nos colocaban a aprendernos los números del 1 al 100, como si fuera poco nos sacaban también al tablero a escribirlos y deletrearlos: con pánico salíamos frente al tablero. Los libros que se manejaban tenían planas para hacer y por aparte se tenía un cuaderno de tareas, y de planas de letra cursiva que el maestro a diario mandaba como tarea.

Las tareas llevadas a la casa eran un dolor de cabeza para mí, debido a que mi hermana mayor era la que me enseñaba y colaboraba con ellas. Cada vez que me equivocaba, me golpeaba y hacía que la repitiera de nuevo. De allí fue donde entendí el dicho: "La letra con sangre entra",

¡pero, qué duro entraba!

Complicada se iba tornando mi vida. Ingresé al segundo año de primaria, ya aquí no fue una mujer mi profesora sino un profesor un poco pasado de peso, lo digo porque de su silla se alcanzaban a notar las lágrimas que de ella salía cada vez que él se sentaba. Esta institución de la cual no quiero decir su nombre al parecer era manejada por la Iglesia, tenía como rectora una monja. Todas las mañanas al ingresar a clase tocaba asistir a misa y aguantarme ese sermón del cura que se me hacía más largo que las clases de matemáticas.

En esta institución los cuadernos tenían que llevar en la primera hoja

de cada uno escrito algunos datos que exigía la escuela entre ellos el nombre de los padres de familia con su teléfono y dirección.

En este grado aprendí a leer debido a que el profesor nos hacía repetir citas bíblicas todas las clases; tal vez, lo hacía para que llegáramos a ser como el cura: ¡Eso pensé!.

Se comenzó a manejar un cuaderno de doble línea adicional al cuaderno normal de español, en este se manejaba ya la letra cursiva, se comenzaba primero por cada letra y se terminaba con la unión de todas ellas.

En matemáticas nos enseñaban a sumar con palitos o si no con piedritas. Pasé al tercer año y el profesor de español calificaba ortografía en los cuadernos como las tildes, las comas, los puntos, los nombres propios con mayúscula a su inicio: ¡Jumm, qué duro era!.

Recuerdo su esfero muy bonito y elegante acorde con su vestimenta, con el cual él resaltaba las palabras encerrándolas con el color rojo que traía. No sabía si era porque le atraía este color o mejor anunciaba una tragedia próxima a suceder. Por cada corrección era una plana de cinco páginas del cuaderno de escritura y según mis cuentas iban a llenar casi la mitad del cuaderno. Eso no era bueno para mi hermana que quería que yo tuviera un buen desempeño. En clase de matemáticas tocaba memorizarse las tablas de multiplicar de arriba para abajo y de abajo para arriba. El maestro no permitía que el estudiante moviera los dedos, ni tampoco que pausara un poco para pensar porque creía que estaba haciendo trampa.

Cuando paso al grado 4° y 5°, los docentes son más rígidos y la exigencia en la presentación de los cuadernos era mayor, corregían hasta el más mínimo detalle: que los cuadernos no tuviesen orejas, márgenes, letra legible, buen manejo de público, recitar bien los poemas que el docente de lengua castellana dejaba para aprenderse de memoria en la casa. En clase de artística se debía contar con un buen manejo de la regla debido a que los planos que se trabajaban debían contar con las medidas especificadas por el docente del área. En clase de matemáticas nos

hacían practicar y entrenarnos para ir a competir con otras instituciones. Igualmente, en clase de educación física seleccionaban los mejores jugadores para ir a competir con los otros colegios, casi todas las veces los más gorditos no contaban con la suerte de ser seleccionados al parecer estaban condenados a no ser deportistas, tal vez, era por su porte o por el contrario si eran escogidos era porque el docente lo colocaba de arquero o sencillamente no había otra opción.

En el salón de profesores cada vez que se iba a terminar el periodo se hacían multitudes de estudiantes para "pedir cacao", como escuchaba en mis padres y familiares que se decía cuando las personas pedían oportunidades. Nunca conocí qué era estar dentro de esas filas, no porque fuera un excelente estudiante, sino porque me esforzaba en el periodo intermedio de cada entrega de boletines.

Así fue como terminó mi desarrollo con algunas historias que alcanzo a recordar de lo que fue mi formación en primaria. Al pasar a bachillerato se rompió un ciclo entre compartir con niños de mi misma edad y jóvenes. Ingresé al grado 6° en una institución donde eran puros hombres y había escuchado de que su formación era muy estricta y ¡vaya que sí lo era! Era tan extremadamente estricta que el corte de cabello lo máximo de largo era por encima de la oreja, la camisa blanca con su respectivo escudo y debía portarse por dentro del pantalón durante toda la jornada, y con una camisilla debajo de ella, la correa del mismo color de los zapatos –o sea, de color negro–, el pantalón de color azul turquí, el cual no podía ser entubado, como lo portan muchos estudiantes hoy en día en los colegios, o si no eran devueltos para sus casa y constituía algún tipo de sanción, las medias del mismo color del pantalón y de ninguna manera podían ser tobilleras.

Todo esto era solo el principio debido a que mi primer día de clases estaba en el portón del colegio el coordinador de disciplina, un hombre grande de contextura gruesa y de cara seria que con solo mirarlo provocaba miedo. Lo revisaba todo de arriba hasta abajo sin escapársele ningún detalle, tanto era así que también exigían el corte de uñas y el aseo personal, entre estos estaba el baño personal, cepillado, peinado y hasta tener piojos tenía un castigo y un llamado de

atención a los padres.

Mis padres creían que este colegio era lo mejor para mí, tal vez sería porque mi disciplina nunca fue la mejor en las instituciones que estuve y sentían un cierto grado de vergüenza conmigo porque supuestamente un hijo de profesor tiene que ser el mejor estudiante y mi caso era todo lo contrario en disciplina. Mis padres me aguantaron muchas cosas, pero bastante correa sí llevé.

En este año participé en un grupo de guardabosques, no sé si mis padres lo hacían también para que yo cambiara o simplemente porque la institución lo exigía. La verdad no sirvió de mucho el haber pasado por ahí.

Bueno, continúo con mi narración en la escuela regular.

Tuve muchos inconvenientes con los docentes, sería tal vez porque mi adaptación dentro de la institución no era la requerida para el plantel. Dentro de las materias había una que se llamaba dibujo técnico en el cual se pedían un montón de elementos para utilizarlos en clase, este salón era especial para poder hacer las planchas que exigía el docente, una mesa rectangular grande con un cierto grado de inclinación hacia arriba.

La institución también contaba con una sala de música, allí se aprendían a manejar algunas clases de instrumentos como flauta, bajo, contrabajo, trombón, entre otros. Cada estudiante escogía un instrumento para tocarlo dentro del año lectivo. Recuerdo que ese día que se hizo la selección de instrumentos no pude asistir, no recuerdo si por enfermedad o simplemente por pereza y sucedió lo que tenía que suceder. A la clase siguiente el maestro me asignó un instrumento de madera que medía aproximadamente un metro pasadito y yo solo media 1.60 de estatura: Ya se podrán imaginar cómo quedaba yo con él. Este instrumento tenía como nombre "bajo", el problema no radica en su tamaño, sino que tenía una cierta similitud con la flauta y tocaba soplarlo, y organizar los dedos para poder sacarle notas musicales y yo con mis menudos dedos se me hacía imposible cada vez que lo

intentaba, por esto recibí varios reglazos y gritos por parte de mi maestro de música.

Las clases de educación física, a diferencia de mis otros compañeros, no me gustaban. Tal vez por su monotonía o simplemente porque el profesor era fácil de predecir: 15 minutos de trote a la cancha, 30 sentadillas, 30 abdominales y otros ejercicios más. Me da vergüenza decirlo, pero perdí esta materia en todos los periodos, por mi simple capricho.

Salí de esta institución hacia otra nueva donde el primer compromiso para entrar a ella era habilitar el área perdida, esto quiere decir que tendría que hacer lo que menos me gustaba, educación física.

Me presentaron el profesor de educación física a diferencia del otro docente anterior que tenía un cuerpo atlético, este profesor era bajito y de textura gruesa, pero no por lo corpulento sino porque su estómago se descolgaba por encima de la sudadera. Nos dirigimos a un parque cerca del colegio en donde comenzó a hacerme una especie de Test de Cooper, que son pruebas de resistencia para saber qué cantidad de energía o aguante tenía yo. O tal vez lo hizo como castigo por haber perdido el área en la otra institución. No niego que me quedó bien aprendida la lección, casi me muero con esos ejercicios tan duros y a pleno rayo de sol. La insolación me duró una semana al igual que el dolor en el cuerpo. Pero, bueno, pude ingresar a la institución después de tanto padecer en esas pruebas.

Ingresé al grado octavo y me di cuenta de que ya la institución no es de varones sino mixta, y que, a pesar de haber una coordinadora de disciplina, no era tan estricta como la de varones. En esta institución, en contraste con la otra, existían dos materias llamadas: contabilidad y mecanografía, a las dos se les llamaba comerciales.

En contabilidad nos enseñaban a manejar unas tablas hechas en hojas que iban divididas en dos partes: el deber y el haber, supuestamente esto nos serviría para nuestra vida y hasta ahora no he podido saber para qué me ha servido. Cuando llegaba la clase de digitación o

mecanografía las mujeres siempre se destacaban por su manejo en las máquinas de escribir en las cuales según la mano y los dedos eran para digitar las letras que el profesor colocaba en el tablero y sobre eso nos evaluaban. ¡Ah! y cuidadito si uno se llegaba a equivocar, tenía que volverla hacer de nuevo, pero claro, sin ver el teclado y con un determinado tiempo para escribir un texto.

En clase de matemáticas empezamos a trabajar con el Álgebra de Baldor, un libro lleno de incógnitas y preguntas que muchas veces ni el profesor lo entendía; por eso vuelvo y repito:

¡Para qué me sirvieron tantos textos que me dejaron más vacíos que los mismos sermones del cura cuando estaba en primaria!

En español nos colocaban a leer algunos libros como *El Principito, María, La vorágine, Cóndores no entierran todos los días, El viejo y el mar,* etc.

Y así fue el desarrollo de mi niñez en la primaria y juventud en el bachillerato.

Viajé a la ciudad de Cali, a presentar pruebas para el ingreso a la universidad pública. Pero terminé inscribiéndome en una privada en los programas de Fisioterapia o Ingeniería Industrial, como segunda opción. La verdad no me gustaba ninguna de las dos, lo hice porque el resultado de las pruebas no me permitió entrar con ese puntaje a la universidad pública.

Ingresé al programa de Ingeniería encontrándome con la sorpresa de que en todos los semestres se veían matemáticas y para eso yo no era muy bueno. Al final hice siete semestres de ingeniería y me retiré de la universidad, dejé mis estudios atrás y me puse a trabajar. Luego hice otros estudios secundarios en el Sena de Sistemas y tecnología en plásticos por inyección, esto me permitió trabajar en las mejores empresas de plástico en Cali.

Trabajando en la empresa me di cuenta de que lo mío no eran las

máquinas sino los libros, ya mi esposa me lo había dicho, pero no prestaba atención ante esto.

Ingresé a la Normal Superior Santiago de Cali y me ejercí como docente de aula en primaria y me di cuenta de que ese sí era mi cuento. Nunca pensé manejar una cantidad significativa de niños y niñas, eso tuvo como duración dos años y medio. Me gradué y trabajé durante un año en Cali, pero después tuve que viajar a la ciudad de Florencia por problemas y cuestiones de la vida que uno cree que nunca le van a suceder.

Logré vincularme con la educación y a pesar de tener estudios probé suerte en la Universidad de la Amazonia para ingresar al programa de Lengua Castellana y Literatura, en donde por ser normalista tengo el privilegio de homologar algunas materias y continuar con mis estudios. Al comienzo pensé a qué horas llegará el momento de mi graduación como licenciado y ya que estoy próximo a realizar el sueño me doy cuenta de que todo esfuerzo conlleva una recompensa.

Comencé recibiendo clases en la sede que tiene la universidad cerca a mi lugar de residencia. Allí conocí muchos docentes excelentes que lastimosamente se han retirado. Fui conociendo poco a poco las materias que me han ido dando una idea de lo que me esperaba en un futuro. En lo que llevo de recorrido en la universidad, hasta el día de hoy, he aprendido de todos los docentes, las diferentes clases, prácticas y desarrollo del manejo del lenguaje, los cuales me han enseñado a despejar muchas dudas ya que siempre creí que el profesor de español era aquel que enseñaba a leer, recitar, escribir, corregir ortografía y leer muchos libros. Ahora me doy cuenta de que el docente de español va mas allá de esas cosas, que es aquel capaz de hacer que su estudiante haga una reflexión y lectura crítica del contexto en el cual se desarrolla.

Así es como finalizo mi texto haciendo una reflexión sobre mi profesión como docente y estudiante de lengua castellana, diciendo que los estudiantes con los que día a día compartimos son nuestras narrativas en nuestro diario vivir, ya que de ellos salen muchas historias y anécdotas de sus vidas y que en su formación esperamos

que sean mejores seres humanos.

PD. Lo que no se contó en la historia: siempre fui un estudiante problema, pero eso ya es otro cuento.

Florencia, 17 de junio de 2018

Alfabetización

Por: Lilian Marcela Pérez Medina

—Todo empezó el día 18 de enero del año 1991, una tarde en el hospital María Inmaculada a las 5:00 p.m., con tu hermoso nacimiento. Allí te estábamos esperando en compañía de tus papitos. Fuiste la única mujer de tres hermanos. Siempre te caracterizabas por ser muy juiciosa, desde niña te gustaba hacer tareas. Cuando llegaste a la edad de cuatro años, vi la necesidad de ingresarte a un hogar comunitario. En ese lugar lograste tener unas bases para continuar tus estudios. Más adelante consideré, en compañía de tu padre, la necesidad de que estudiaras en un colegio. Fue así como a los cinco años ingresaste a estudiar en grado preescolar en el Colegio Juan XXIII.

—Aaah, sí, mamá, alcanzo a recordar aquellos momentos compartidos con mis compañeros y las experiencias obtenidas, más allá de estar en un salón de clases haciendo las tareas repetitivas con planas, donde la profesora empezaba hacer dictados de palabras y a sacarnos al tablero para evidenciar lo que estábamos asimilando en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

—Aaah, sí, hija, uno de los recuerdos que alcanzo a tener era las planas que, según la profesora, te ayudaban a soltar la mano con el fin de tener buena letra y por eso era importante hacerlas varias veces.

En cuanto a lo disciplinar tuviste varias dificultades, una de esas era que arrancabas las hojas donde la profesora dejaba las tareas, con el fin de no tener compromisos para la casa, pues me manifestabas que llegabas cansada de realizar tareas del colegio, porque la profesora dejaba muchas planas.

—Claro, mamá, recuerdo aquellas travesuras que realizaba a fin de lograr solo la diversión en el colegio, pero lo que era diversión para mí

era molestia para ti. Ahora reconozco que la dedicación con la que me impulsabas para salir adelante valió la pena para aprender a leer y escribir de tu mano. Claro que la constancia con la que la profesora dejaba las tareas me ayudó bastante, pues fue una forma para conocer la estrategia que debía tener para hacer las tareas… Aaah, sí, mami, ahora, otra anécdota eran aquellos recreos, cuando salía y me iba para el parque del colegio durante las clases a mecerme en los columpios: ¡Qué cosas! Por una razón muy sencilla: saber que por medio del juego le encontraba sentido a todo, pero estar en el salón de clases haciendo tareas repetitivas me causaba una gran impresión en quedarme pensando: "Hmmm… ¡Esto ya lo hice! ¿Por qué va a hacer necesario volverlo hacer? No creo que sea necesario". Por eso, de cierta forma, tomaba esas decisiones de arrancar las hojas para pasármela jugando y no tener tareas en casa.

—Sí, al parecer disfrutabas más jugando que en el salón haciendo los trabajos que dejaba la maestra en el transcurso del día. Es más, me alcanzaron a decir que cuando pedías permiso para salir te quedabas jugando y no entrabas a clase de inmediato. Fueron varias las quejas, hasta que hubo un momento cuando te castigamos y te diste cuenta de que esos comportamientos no se debían cometer. Todo tenía un límite. No debías seguir con las mismas reacciones, por el contrario, tenías que mejorar en todos los aspectos a nivel escolar. Después de que ingresaste al grado preescolar con la profesora Marina Puentes: bajita, crespa, gordita, mayor de edad y estricta, lograste tener varios conocimientos que te fundamentaron para realizar las tareas en la casa.

—Claro, mamá, recuerdo aquellas tardes que dedicabas con paciencia y constancia en las tareas que me dejaba la maestra, cuando tú sacabas la cartilla… Hmmm, ¿cómo era, mamá, que se llamaba?.

—Sí, señora, era la cartilla *Nacho lee*, ahí te colocaba a repetir sonidos, palabras, de acuerdo con lo que estuvieras trabajando con la maestra; tanto así que te hacía un buen seguimiento de las actividades según correspondiera.

Fue pasando el tiempo y fuiste mejorando paso a paso en la forma de

actuar y asumir las responsabilidades que se presentaban en el colegio. Recuerdo aquellos días de alistar uniforme: aquella jardinera verde con blanco a cuadros, bien planchada. Desde pequeña siempre me gustó que estuvieras bien organizada, con los zapatos brillantes, medias blancas y tu buen peinado, para que no se te dificultara hacer bien las tareas, con empeño y así el progreso estuviera de forma positiva de acuerdo con lo dejado por la maestra en el colegio. Eso, por una parte, porque tu merienda de cierta forma fue un complemento fundamental para que entendieras con facilidad los contenidos en clase, independientemente de la distancia de donde estuvieras, hija. Siempre para mí fue fundamental que estuvieras bien de salud.—¡Cómo olvidarlo, mamá! Desde muy temprano te levantabas a alistar las cosas de nuestro estudio y me decías con mucha seguridad: "Espérame a la hora del recreo en el portón, ahí estaré para llevarte el desayuno". Y sí, así pasaba a la hora del recreo. Recuerdo tanto una vez, como si fuera ayer, que no llegaste; me preocupé tanto que después del timbre, para entrar del recreo, me fui triste al salón de clases sin decir nada, pero por dentro de mí había preocupación por saber qué había pasado contigo al no llegar ese día.

—Aaah, sí, hija, era de esos días que desde que amanecía tenía mucho oficio y como ya lo sabes siempre me ha gustado el orden en la casa y fue así que como me concentré tanto en las obligaciones se me pasó el tiempo para ir a llevarte la comida.

¡Lo siento, hija!.

—Tranquila, mamá, comprendo la responsabilidad tan grande que tenías con mis hermanos, mi papá y conmigo.

—Al finalizar el grado primero me pude dar cuenta de que, a diferencia de los otros niños con los que tú estabas a nivel académico, te faltaba mejorar la lectura, pues no leías de forma corrida sino que empezabas a leer así: maaaa-sa, toooo-maaa-te, maaaaa-leee-taaa y así pasaba con las demás palabras y oraciones, porque como tal sabías y reconocías los sonidos, pero en la unión de ellos se te dificultaba leer correctamente. La maestra, de cierta forma, me felicitaba por el acompañamiento que

yo tenía contigo en las tareas, pues humildemente siempre, en compañía de tu papá, te teníamos las cosas del colegio, a pesar de que a tu papá le gustaba mucho el alcohol y dejaba poco dinero para las obligaciones de la casa.

—Sí, mamá, recuerdo como si fuera ayer aquellas noches, tipo fin de semana, en que mi papá se iba a tomar trago en compañía de amigos de trabajo… Hmmm, ¡muchas veces! Recuerdo cuando él te golpeaba y de inmediato yo caía delante de tus pies para refugiarme y brindarte mi protección, con el fin de que él no siguiera lastimándote, ya que al ver él a sus hijos le daba temor golpearlos con esa furia con la que llegaba de esos lugares extraños. No había motivo alguno de llegar con esos sentimientos extraños, no tenía razón de ser su comportamiento, pero a pesar de todas esas situaciones siempre te caracterizabas por ser una mujer de ejemplo a seguir en cuanto a tu dedicación en los quehaceres de la casa, por eso tú has sido alguien muy importante para mí, me has aconsejado en los momentos más difíciles de mi vida, y por supuesto, me has brindado tu comprensión, indispensable en las situaciones que han requerido tu intervención.—A la edad de seis años, luego de percibir que tu proceso de aprendizaje de la lecto-escritura no era satisfactorio consideré necesario matricularte en otro colegio, independientemente de que la profesora me hubiera dicho que tú pasabas a grado segundo: "Tranquila, mamita, tu hija en el primer período mejora, le tomará el ritmo a la lectura: siempre suele pasar con algunos estudiantes, solo falta mecanización en algunas palabras, oraciones y, por supuesto, escritura rápida; con tantas palabras conocidas en su entorno escolar podría avanzar". Hice caso omiso e ingresaste en otro colegio a retomar nuevamente el ritmo de estudio.

—Mamá, después de partir del colegio donde estaba sentí un gran vacío en mi corazón, porque me invadían los recuerdos de mi profesora cuando me dejaba las tareas largas sin sentido alguno. Ahora mis amiguitos, ¡oh, qué falta me hacían!, porque fueron muy pocas las peleas que tenía con ellos, siempre encontrábamos diversión en el parque o con los juguetes que nos hacían llevar para jugar después de las tareas que nos dejaba la maestra. Todo eso nos llenaba de satisfacción porque compartí con mis compañeros momentos inolvidables.

—Luego de salir del Colegio Juan XXIII decidí ingresarte al Antonio Ricaurte, allí hiciste primero, en esta ocasión fue con la maestra Nelly Vargas: morena, costeña, alta y de pelo corto, fue tu titular por unos tres años, aproximadamente. La comunicación con la maestra fue menor, pues era de carácter fuerte, no permitía las fallas en los estudiantes y el uniforme debía estar muy bien presentado, poco allegada a los niños, pero su forma de enseñar hacía que todos comprendieran la lectura como un elemento fundamental para la vida cotidiana. Ahora la empatía con este grupo fue muy diferente: recuerdo una vez que te hicieron llorar sin parar por el comentario que hizo uno de tus compañeros.

—Aaah, sí, mamá, recuerdo aquella mañana que me desperté y justo se celebraba el Día de la Madre. Ese día, como los días anteriores, me llevaste al colegio muy abrigada, pues mis condiciones de salud no eran buenas: tenía gripa. Buscaste una sombrilla para irnos al colegio y no mojarnos. Al dejarme en la puerta del colegio nuevo me sentí un poco incómoda por no poder darte algún detalle en ese momento, pero a la hora del recreo observé que estaban vendiendo en la cafetería unos obsequios para las mamitas. Y lo más curioso era que todos traían el mismo mensaje, muy lindo, decía la tendera de la cafetería cuando me lo vendió con mucho orgullo. Y fue así que lo conservé para ti. Tenía pena de que mis compañeros me fueran a decir algo por lo sencillo que era el detalle. Cuando llegaste a dejarme la comidita te hice entrega del regalo, era una tira con bolitas de dulces de varios colores: amarillos, rojos, verdes y muchos más, traía un mensaje en la parte de arriba en cartulina que decía: "Con mucho cariño para la mamita más hermosa". Uno de los compañeros de estudio se dio cuenta de la entrega del detalle y cuando llegué al salón, con la idea de haber realizado las cosas sin que nadie se hubiese dado cuenta, él, sentado a espera de la profesora, se paró y dijo las siguientes palabras: "Su mamá es fea". ¡Oooh! de inmediato sentí en mi pecho un dolor muy fuerte que me invadió todo el cuerpo, fue tanto así que me salieron lágrimas y no paré de llorar el resto de horas que faltaban para terminar la jornada de clases. La maestra llegó cuando el niño estaba diciéndome esas palabras y lo reprendió manifestando que esa no era la forma de aludir a una mamita, lo que se debe hacer es decirle palabras bonitas. Me calmé un

poco por la intervención de la profesora. Después de terminada la jornada y a punto de salir para la casa, sonó el timbre y corrí al portón a esperar que llegaras lo más pronto posible. De repente escuché tu voz: "¿Hija, qué ha pasado?", acompañada de esa dulce sonrisa que te caracteriza. Ahí te vi con la sombrilla, en medio de un sol inclemente, me fijé en tus dulces ojos y mirada encantadora. Me diste un dulce abrazo, y me quedé pensando en el momento en que mi compañero dijo esas palabras, sabiendo lo hermosa y delicada que es tu piel y de tu ternura. Se me salieron las lágrimas de nuevo, y te conté: "Mamá, te dijeron fea". Tú me respondiste: "Hija, ¿pero quién?" Te conté cómo acontecieron las cosas en el salón de clases. Eso había generado un sentimiento de dolor que jamás había sentido en mi vida.

Después de todo, caí en cuenta de que las palabras que me había dicho aquel niño eran porque él sabía lo que te había regalado, y profirió esas palabras, con la intención de hacerme sentir mal. Esto no tuvo repercusiones porque con el paso del tiempo se convirtió en un gran amigo con el que compartía útiles y realizábamos las tareas que la profesora nos colocaba, repasábamos los sonidos con un libro antes trabajado en el grado primero, *Nacho lee*. Fernando se llamaba el niño con el que pasaba gran parte haciendo las tareas. A la profesora, a diferencia de la otra maestra, le gustaba que los estudiantes fueran constantes y su rendimiento excelente, no aceptaba perder tiempo, ni salir del salón de clases: ¡Nada! Esta maestra era súper exigente y me molestaba, en ocasiones, la actitud que asumía en las clases. Esto de cierta forma acondicionó mi ser, volviéndome más seria y responsable en mis tareas y se acabaron los cuentos de que "no hay tareas, mamá", no, nada de eso. Así mismo, la compañía de mi maestra y tu actitud para hacerme ver las cosas me enseñaron a poner en práctica el perdón y muchos más valores para tener buenas relaciones interpersonales. —Con el paso del tiempo los refuerzos dieron frutos en la lectura, pues lo hacías de tal forma que la maestra, en varias ocasiones, me felicitaba por la dedicación y constancia con la que asumías los compromisos. En lo disciplinar mejoraste bastante: los condicionamientos de la maestra en los estudiantes permitían un control a las salidas inoportunas, lo cual fue de vital importancia para el rendimiento en tu proceso de enseñanza y aprendizaje. En el Colegio Antonio Ricaurte hiciste hasta

grado quinto porque luego te matriculé en el Colegio Normal Superior. Allí fue mucho mayor la exigencia en los compromisos que dejaban los maestros.

—Sí, mamá, tus consejos sobre ser buena estudiante influyeron mucho. Gracias a Dios y a ustedes mis estudios a nivel de secundaria culminaron satisfactoriamente, encontrando sentido a las palabras que me decían.

—Luego, con el paso de tiempo, algo que me impactó fue cuando decidiste estar en la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia adoptando esa doctrina.

—Claro, mamá, cómo olvidarlo, después de que logré comprender el significado de la lectura he sabido entender muchas enseñanzas que, por medio de la Palabra [La Biblia], hay para los hijos de Dios. La Biblia tiene un gran significado, por decirlo de una manera, viene siendo un tesoro escondido. Unas de las citas bíblicas que cobraron importancia para mí fueron las siguientes:

"Si mi pueblo, que lleva mi nombre, se humilla y ora, y me busca y abandona su mala conducta, yo lo escucharé desde el cielo, perdonaré su pecado y restauraré su tierra" (2 Crónicas, 7:14).

"Si confesamos nuestros pecados, Dios, que es fiel y justo, nos los perdonará y nos limpiará de toda maldad (1 Juan, 1:9).

"Quien encubre su pecado jamás prospera; quien lo confiesa y lo deja, halla perdón" (Proverbios, 28:13).

"Por tanto, para que sean borrados sus pecados, arrepiéntanse y vuélvanse a Dios, a fin de que vengan tiempos de descanso de parte del Señor" (Hechos, 3:19).

"El Señor no tarda en cumplir su promesa, según entienden algunos la tardanza. Más bien, Él tiene paciencia con ustedes, porque no quiere que nadie perezca sino que todos se arrepientan" (2 Pedro, 3:9).

"El Señor su Dios es compasivo y misericordioso. Si ustedes se vuelven a él, jamás los abandonará" (2 Crónicas, 30:9b).

"Yo reprendo y disciplino a todos los que amo. Por lo tanto, sé fervoroso y arrepiéntete" (Apocalipsis, 3:19) "Yo no quiero la muerte de nadie. ¡Conviértanse, y vivirán! Lo afirma el Señor omnipotente" (Ezequiel, 18:32).

"Arrepiéntase y bautícese cada uno de ustedes en el nombre de Jesucristo para perdón de sus pecados –les contestó Pedro–, y recibirán el don del Espíritu Santo" (Hechos, 2:38).

Cada una de ellas ha entrado en mis profundos pensamientos, los cuales me hacen tomar una decisión firme y segura de nunca, con la ayuda de Dios, alejarme de su presencia, la cual me da la paz y el perdón de los pecados. El comprender la Palabra me ha dado la oportunidad de interpretarla y de compartirla con muchas personas sedientas de la presencia de Dios.

—Siendo así, para terminar, hija, como te lo he dicho en varias ocasiones me siento orgullosa de los logros que has tenido hasta el momento, más aún si estás en las cosas de Dios: me tranquiliza saber que estás en cosas buenas para la vida. Como ya te he dicho, en algún momento estaré compartiendo los mismos pensamientos religiosos y si no lo he hecho es porque me falta una decisión más concreta frente a las cosas de la vida diaria.

Florencia, junio de 2018

Identidad y reflexión

Por: Sandra Quiñones Carrasquilla

Nunca me había puesto a reflexionar sobre quién fue esa persona que nos enseñó a leer y escribir. Efectivamente, es una pregunta bastante significativa. Si no fuera por nuestro docente Aníbal, quien nos sitúa en este interrogante, tal vez no estaríamos hoy mirando en retrospectiva. ¿Quién me enseñó a leer y a escribir? ¿Quién sería esa persona que me dio las herramientas que abrirían en mi vida las puertas hacia el conocimiento? La cuestión es que no logro recordar con claridad quién fue y es una pena que hoy no pueda acordarme de su rostro. ¿Cómo es posible que no haya dejado marcada una huella para hoy exaltar su nombre, describir sus gestos y su metodología que aplicaba en mí? ¿No fueron mis padres?.

Mi madre falleció cuando yo tenía apenas cuatro años. Debido a su enfermedad no pudo brindarme lecciones de lectura y escritura, pero de algo sí estoy completamente segura de que debió aconsejarme siempre. Recuerdo que a mi corta edad peinaba mi cabello rizado en el andén de la casa. Esa imagen brota de mi mente cuando estás en compañía de alguien, en alguna noche y este debe marcharse: deseas que nunca acabe el momento. Ella siempre debió de recalcarme lo humilde que debía ser, lo responsable y que para todo hay tiempo, pues estas palabras me las repicaban mis hermanos, se les notaba bajo qué principios mi madre los había formado.

No recuerdo haber sufrido ningún tipo de castigo por parte de ella, pues era su hija menor y era de cierta forma la luz de sus ojos. Me detengo un poco a imaginar qué hubiese sido yo en compañía de esa mujer trigueña, alta, de pelo largo y negro azabache, y de temperamento fuerte. No le gustaba que la contradijera ni mucho menos repetir las cosas. Cuando las repetía era con rejo en mano y ahí venia la composición de siete palabras dichas en monosílabos con

dientes cerrados: ¿Se a-cu-er-da a qué lo man-dé? Cuentan mis hermanos que la apodaban 'Tirofijo', les daba con lo que encontraba. ¿Hubiese sido yo lo que soy ahora con la existencia de mi madre? No lo creo, pues, cuando se nos brindan las posibilidades de tener las cosas no conocemos su verdadero valor.

Vivíamos en una casa muy amplia y central del pueblo. La casa en su interior solo la dividía una pared para separar la sala de la cocina. La vivienda estaba completamente en obra negra, con sus pisos rústicos y un amplio solar, que estando pequeña pensaba que sería útil para que los aviones aterrizasen en nuestro campo verde. Qué inocencia y pensar que nuestra alberca de casa era una piscina.

Por aquellos tiempos todo era más amplio y duraban más las cosas. La armonía que se disfrutaba dentro de casa hacía borrar por momentos nuestra pobreza. Siempre nos hemos caracterizado por ser muy alegres, recocheros y sin ningún tipo de vicio. Mi vicio ha sido el baile. Recuerdo que estando en el colegio participaba en todo tipo de presentación: celebración del Día del Idioma, comparsa, coros, bailes típicos y dramatizados. Los dramatizados han sido los únicos que aún conservo, no sé cuándo ni cómo se insertaron en mi ADN. Me salía bien imitar a un profesor de química que en cada año escolar traía en sus manos su desarrollo de clase: hojas tamaño carta, sin bordes, amarillas de lo deterioradas y con su columna vertebral erguida. Me aprendí, sin proponérmelo, sus movimientos, su tono de voz y sus gestos faciales. ¡Que época! Mis compañeros disfrutaban verme actuando como el profesor.

A mi madre la enfermedad le arrebató la vida estando ella muy joven. Yo era muy niña y no podía dimensionar los peligros de la calle. Mis hermanos trabajaban todo el día y yo permanecía sola recorriendo las calles, mal vestida, entraba en las vecindades pidiendo comida o la gente que me conocía pensaba en voz alta "pobre niña". Pobre de mí, de mi deriva por el mundo. Un mundo que a golpes te da las lecciones de vida más fuertes. Pero aprendí a caer, a tener que levantarme con más seguridad, a tener que empezar a madurar joven. Me duele mucho tener que recordar todo esto. Pero si no lo escribo, seguiré sintiendo

rencor, odio, lástima por personas que podían ayudarme y se hacían ajenas a mí, pudiéndome evitar el dolor de los golpes, como si una niña que no ha sido educada lograra de la noche a la mañana aprender a lavar ropa, a ser consciente de su cuerpo. Lloraba muchas noches por los duros maltratos de las personas que me tenían a cargo. Ahora cada huella dactilar que se adhiere sobre las teclas del ABC sana mis lamentos, disfruto que no haya durado mucho tiempo mis días oscuros, después de todo surge la calma, calma que se viene a veces como tormenta apocalíptica avisándome que aún estoy viva para soportar una carga aún más pesada: las cargas del destino. De cierta forma son las mismas que padecemos todos. Buscamos suplir nuestras necesidades con el trabajo. Trabajo que le dedicamos largos años de preparación para convertirnos en esclavos de gigantes que se creen dueños de nuestro espíritu.

En mi casa materna logré vivir mis primeros años de infancia, junto a una familia. La muerte de mi madre hizo que tres de mis hermanos tomaran caminos diferentes y así fue como quedamos cuatro de nosotros juntos. Mi hermano mayor cuidaba de nosotros y la casa fue vendida para repartir una herencia con un tío. Luego nuestra parte sería dividida en partes iguales, parte que nos fue pagada con bovinos, pensaron en tener las reses donde mi hermana, ya que ella vivía en una finca en compañía de su esposo. Ella aceptó el trato de tenerlas en su finca para que se valoraran o se reprodujeran. Pasando los años nos dimos cuenta de que la decisión fue mala debido a que nos tocó la misma cantidad de ese día que decidieron pagarnos con las vacas. Mi hermano Carlos logró acceder a un subsidio de vivienda a muy bajo costo, pero eran ellos mismos quienes se encargaban de cargan balastro, de hacer todo lo posible por terminar su casita.

Mis primeros pasos en la escuela los puse antes de estar con cuaderno y lápiz en mano frente a una pizarra, pues era cuando acompañaba a mi hermano a pintar sus salones de blanco, paredes que luego serían teñidas por tinta de adolescentes en etapa de enamoramiento, de odio, y hasta para copiarse. Con frases como: "No te ajuntes con Ana porque te pega piojo" o un "Te amo" sin ni siquiera conocer su significado. Mis estudios de primaria los cursé en dos escuelas: María Montessori y

Gabriel García Márquez, por ser las más cercanas a nuestra casa materna. A ambas instituciones las unía un amplio terreno verde, cubierto por árboles y palmas que parecían rascar las nubes. Con salones amplios, sus paredes siempre teñidas por grafías que aún no podía comprender, pupitres de dos puestos, tablero verde que se manchaba con tiza, profesores muy amigables, una cancha que disponían para varios usos: discursos por parte del rector, izadas de banderas y campeonatos de deportes. Yo nunca participaba en nada, siempre me dije que los deportes no eran para mí.

En nuestras horas de descanso jugaba con mis compañeros de clase y, como era costumbre, solía permanecer en el lado contrario de la escuela que cursaba. Procurábamos no dejarnos ver de los docentes quienes nos regañaban por pasarnos hacia la otra escuela. ¿Pero cómo llegaba hasta la escuela? Mis hermanos me alistaban y me preparaban el desayuno o, mejor aún, me compraban en la semana unas tres veces lo mismo. Llegué a hastiarme del tamalito. Me ponía diariamente ansiosa por portar la jardinera a cuadros azul claro con sus líneas verticales negras, camisa blanca, zapatos negros y medias largas. En muchas ocasiones me iba sola hasta la escuela, porque mi hermano debía estar en su trabajo mucho antes que yo. Él me tenía un despertador y lo programaba para que después de desayunar sonara y me despertara con su sonido que emitía: tirititis- tirititis. Me solía distraer con todo rumbo a la escuela: casas hermosas a simple vista, olores de comida, pájaros volando o recogiendo pomas debajo de los árboles.

Cuando él podía llevarme, lo hacía en su bicicleta. La escuela María Montessori fue en donde cursé hasta segundo de primaria. Durante el recorrido él me daba sus consejos: "Pórtese bien, respete al docente, preste atención cuando le hablen y no se deje robar los borradores ni sacapuntas". Mi hermano ha sido mi figura paterna, él cuidaba de mí. Él alimentaba mis lecturas. Recuerdo que me pasaba un periódico y me decía: "Lea en voz alta de aquí hasta aquí" –de pie, señalando con el índice. Yo sufría. Apenas empezaba a leer me decía: "¿Y cuál es el título?" Continuaba leyendo y me cortaba la lectura de nuevo diciendo: "Debe de haber una coma" y evidentemente había una coma, al igual

que para el punto y los signos de interrogación. Terminaba de leer y recalcaba: "Lea de nuevo". Yo sudaba. Me cansaba de sostener el periódico, pero hasta que no lo hacía medianamente mejor que la vez anterior no podía sentarme a descansar. Todos mis hermanos me ayudan a resolver las tareas. Cuando los acompañaba por las calles me decían: "¿Y cuál vocal es la que está en ese aviso o letrero, cuántas vocales tiene?" Cuando no acertaba, me decían simplemente: "No es así". Por parte de ellos nunca recibí malos tratos ni malas palabras.

Cuando llegué a la segunda escuela fue por propia voluntad. No me sentía cómoda. Así como jugaba en María Montessori, me sentía muy aislada de mis compañeros, aunque de cierta forma era yo la que quería estar alejada de ellos. Siempre fui muy callada. En esta etapa de mi vida empecé a vivir en una nueva familia. Ahora mi madrina me ayudaba a resolver mis tareas. Recuerdo que un compañero solía llegar a la casa a pedirme prestado los cuadernos y en una ocasión salió mi madrina y le dijo que él a qué iba a la escuela en un tono alto y jamás ese niño se volvió aparecer por la casa.

En esta nueva escuela, terminé conociendo a una docente de voz chillona, de estatura baja que siempre estaba gritando: "Hagan silencio", "usted siéntese" y con amenazas: "Vamos a tener que llamar al padre de familia", "es la última vez que le llamo la atención". Yo solía estar muy callada en mi pupitre, me aterrorizaban sus palabras. Siempre respeté a mis docentes.

Fue duro aprender con mi madrina por sus duras palizas. Pero me sentía cómoda. Tenía una familia de nuevo, compartía con sus hijas. Ella era una mujer valluna, muy casera, mi padrino se la pasaba bebiendo todos los fines de semana, pero ella nunca recibió un insulto ni un maltrato físico por parte de él. Nunca nos faltó la comida. Mi 'maína', como me acostumbré a llamarla, me celebró por primera vez un cumpleaños a mis diez años. Me sentía tan feliz. Ella en las tardes me enseñaba a bordar. Le encantaban las plantas. En las tardes salíamos en busca de abono y cuando miraba una hermosa planta decía: "Me robaré un piecito". Yo también empecé a crear un gusto por las flores, ella solía hablarles, las cambiaba de lugar y limpiaba sus hojas. En agosto

llegaron vientos grises. Llegó un nuevo baldado de agua fría, directo a mi corazón al recibir la noticia que marcaría mi vida de nuevo. Mi madrina decidió viajar a inicios de agosto a su tierra a visitar a su mamá, porque según los médicos le quedaba poco tiempo de vida. Mi madrina ese día al salir de casa nos abrazó tan fuerte que sentí que mi frágil cuerpo se reconstruía con sus tiernos brazos. Recuerdo claramente las palabras que me dicen cuando abrí la puerta: "El carro en el que viajaba doña Mery chocó con un árbol". Quedé en shock. La noticia se expandió rápidamente por el pueblo como si fuera una mala noticia. No tardó en llegar. Llegó lo inevitable: había fallecido. En la velación de su cuerpo miraba su rostro cada instante para corroborar si en verdad era su imagen. Era ella, con su rostro de porcelana, su nariz respingada y su cabellera corta, con su lunar cerca a la boca.

¿Por qué de nuevo me tocaba vivir un terrible episodio? Terminé mi año quinto y regresé de nuevo a convivir con mis hermanos.

Ya en el colegio se fue transformando mi rostro. Ya era la niña que jugaba con mis amigos de barrio, me integraba y compartía con ellos. Siempre pensé que la mejor etapa escolar fue en el colegio donde construías lazos de amistad que durarían hasta que el destino o Dios decidieran llevárselos. Debo agradecer quizás a la vida por esta vida que me tocó, porque con mis esfuerzos estoy logrando triunfos. Deseo que mi familia, ellos, mis tres hombres que me acompañaron y me llenaron de buenos valores, se sientan orgullosos por verme convertida en una profesional.

La universidad se ha convertido en mi segunda familia, mis amigos, en esta nueva ciudad me han demostrado su cariño. Con los profesores, a quienes aprecio y admiro, los guardo en las memorias por la enseñanza, quedarán guardadas en mi disco duro apenas termine mi ciclo de estudios. De niña se aprende a leer letras, oraciones y cuentos, pero ha sido en la universidad en donde se aprende a leer el mundo con ojos de lupa.

Aprender a leer y escribir debió ser algo que aprendí de forma tan natural como aprender a comer, sin dolor, en medio de la alegría, quizás

esto justifique mi falta de memoria. Durante mi infancia las mujeres invadieron mi enseñanza en los primeros cinco años de estudio. Escribir es algo que me agrada, aunque lo hago desde mi propia imaginación, cayendo muchas veces en el acierto, otras veces en el error, lo último me permite ver que debo seguir dibujando signos, letras, con la intención de crear algo nuevo y estupendo. Ahora me encuentro en una ciudad pequeña terminando mis estudios, con la certeza que, al llegar al pueblo de infancia, mis docentes cuando me ven se sienten orgullosos porque seré su colega. Para concluir, leer y escribir hacen de nuestra vida un campo de conocimiento, de discusiones, pero no se trata solo de decodificar, sino de leer y escribir el bien para lograr construir el verdadero significado para toda una vida.

Florencia, junio de 2018

Taciturno

Por: Carlos Moreno

Y ahí estaba, con el hambre saciada dándole gracias a Dios mientras me persignaba; mirando fijamente el plato con las sobras de un festín de pescado que había elegido dentro de los servicios del menú por los consejos de mi madre sobre las bondades del pescado. Me pareció lo más sano, luego de llevar varios días cenando hamburguesa económica y desayunando café en la panadería de la esquina. Mis ojos miraban fijamente los huesos, pero mi pensamiento me había llevado 17 años atrás, acostado con mi hermana y mi padre en su habitación, como era costumbre, luego de cenar y ver el canal de noticias.

—Deben estudiar –dijo con la voz seria y seca que lo ha caracterizado– el estudio es lo único que nadie podrá quitarles.

Cuando yo tenía la edad de nueve años nunca me había estrenado unos zapatos de material; siempre habían sido de plástico. A esa edad y desde hacía varios años le ayudábamos a mi papá en el cultivo de café. Creo yo que se apiadó de mi esfuerzo en el plantío, me compró un par de zapatos negros de cuero, estaba yo muy feliz, eran mis primeros zapatos. Llegó el día de las madres, llevaba varias semanas ahorrando lo que podía conseguir en las fincas vecinas para comprarle algo a mi vieja. Ese domingo, me desperté en la mañana, desayuné, me bañé, me puse los zapatos nuevos y me fui para el pueblo a buscar alguna chuchería que regalarle, me anduve toda la plaza una y otra vez, preguntando por todo lo que me parecía que podía regalarle en su día. Todo lo que pregunté era casi tres o cuatro veces más caro de lo que tenía en el bolsillo y de lo que podía conseguir. Entonces, luego de dar varias vueltas a la manzana en búsqueda no del regalo perfecto, sino del regalo acorde a mi presupuesto, encontré un termo de café de vidrio recubierto en plástico; no era lo mejor, pero sí pa' lo que me alcanzaba.

Como di varias vueltas se me hicieron las cuatro de la tarde en el pueblo, debía irme antes de que cayera la noche y estaba a más de una hora de camino a casa. En esas el cielo se oscureció, el viento frío soplaba fuerte y los truenos no se hicieron esperar al igual que las gotas de agua. Fue un aguacero de esos que piensas que el cielo se va a caer a pedazos. Aun así, debía coger camino, pues casi no tuve pal' regalo mucho menos pa' una pieza en el pueblo. ¡Ay, mis zapatos nuevos! –pensé–, los eché en una bolsa para que no se mojaran. Debajo del brazo los zapatos, en la otra el termo y así me fui para la casa.

Antes de llegar a la casa había un riachuelo, que normalmente era pequeño, se pasaba sin mayor problema, ¡ay, mijo, pero ese día!, parecía que las aguas querían llevarse a todo, y con todo y charco. Pasé ahí varios minutos pensado qué hacer, pero no escampaba y el riachuelo parecía que se enojara aún más con la entrada de la noche. Decidí tirarme así, me amarré las bolsas a la camisa y me lancé. La fuerza del agua me arrastraba y yo con más fuerza pataleaba y lanzaba los brazos, hasta que por fin pude prenderme de una rama que un árbol viejo dejaba caer sobre las aguas. Pude salir con el corazón y el aliento agitado, pero sin darme cuenta había puesto a salvo mi vida y la del termo, pero la de los zapatos como dicen por ahí "habían ahogao caño". Al llegar a casa duré con la espalda hecha pedazos varios días, no hubo "feliz día, mamá" que valiera.

Terminó con una risotada, una risa que alivianaba el momento y aliviaba al alma, una risa que fue contagiosa, se burlaba de la tragedia infeliz, una risa confiada de que eso había quedado atrás y la situación había sido superada.

El ruido de los platos y cubiertos recogidos por la mesera de aquel pequeño restaurante me hizo volver. A pesar de ser casi las diez de la noche, ser yo el único cliente en el lugar, ella con una sonrisa amable y natural me pregunta:
—¿Le puedo recoger?

Habiendo recogido ya casi toda la loza, muy seguramente me preguntó al ver que había regresado de mi postración, pues se había percatado de

mi estado de quietud y pretendía hacerlo sin el mayor trámite posible.

—¿Cuánto le debo? –le pregunté.
—Son trece mil pesos.

Me dijo casi de forma automática, tanto así que no me di cuenta que ya tenía el cambio en mis manos y que el sonido que me había hecho reaccionar era el de la caja registradora. Salí de aquel lugar. A las afueras estaba un joven vagabundo que me decía: "regáleme alguito pa' comer, vea que no he comido nada". Por lo general no me gusta dar limosna ya que considero que una persona joven debe trabajar al igual que todos para al menos comer, pero yo en ese momento acababa de saciar un hambre tal vez mayor a la de aquel hombre y, por eso, abandonando mis prejuicios, le di una moneda de mil pesos, pensando que tal vez fue mezquino de mi parte darle tal cantidad.

Me subí a la moto que estaba ahí en frente, y antes de prenderla volvieron a mí los prejuicios y al final me dije en voz baja "terminará en vicio".

Llegué a la casa, guardé la moto, subí los 23 escalones que separaban la puerta del apartamento y la calle, con la respiración agitada que me recordaba el mal estado físico en el que me encontraba, distaba mucho de mi época de deportista en el colegio, cuando podía subir y bajar escalones sin ningún problema. Abrí la puerta, encendí las luces y sentí el alivio de llegar a casa. Estaba como siempre: silenciosa, tranquila y sin nada que pudiese alterar esa constante. Constante, que en aquel momento se hacía incómoda y teñía los sentidos de soledad y tristeza. Encendí el televisor, como aliado para vencer el silencio más que para fijarme en él. Aún estaba pensativo, seguía así tal vez de la derivación de no tener con quién hablar o porque, simplemente, el día y la semana habían desembocado y arrastrado hasta tal punto como lo hizo el arroyo con los zapatos nuevos de papá.

Tristeza y soledad que eran comparables a los días en que estuve preso a decenas de kilómetros, sin haberlo dictaminado un juez, o pues eso era lo que creía, donde me preguntaba: ¿por qué a mí? ¿Por qué yo?

¿Por qué nosotros? Situación en la que creía culpable a unos caprichosos y desocupados, que no se les había dado por más sino matarse unos a otros sin importar a quién ni en dónde.

Estaba yo en mi casa en los primeros días del año, luego de pasar en familia las fiestas de Navidad y fin de año, había llegado de visita un hermano de mi madre con sus hijos, que eran casi de mi edad. Mis tres primos era lo que hacía falta en mi casa, nos la pasamos jugando todo el tiempo. Pasaron los días y esa amistad se iba fortaleciendo y la hora de su partida era impensable pero inevitable. Al ver que aún me quedaban vacaciones para retornar al colegio decidí pedirle a mi tío que me llevara consigo y él aceptó con el cariño y amabilidad particular de su forma de ser. Al ver que estaba emocionado con la idea de viajar con mis primos, mi mamá, que al inicio tuvo sus dudas frente al viaje, terminó aceptando. Aún no entendía por qué mi madre le daba vueltas al asunto y se ponía algo preocupada y nerviosa con la idea.

El viaje trascurrió sin mayores problemas, más que el apuro porque el carro que cubría la ruta no nos dejara. Llegamos a la casa, era grande con una estructura de aspecto antiguo, tal vez achacada por los años o por el polvillo de madera que estaba por todas partes gracias al pulir de los maderos que a diario mi tío con paciencia y destreza adelgazaba.

—Puedes quedarte en aquella pieza –me dijo, señalando una habitación oscura que parecía que estaba en penumbra aún con la luz encendida.

Organicé las cosas que había llevado para mi estadía en aquel pequeño pueblo de ambiente festivo y clima cálido. Luego de cenar nos fuimos cada quien para su cuarto. Mi habitación estremecía al más frívolo de los personajes, sin mayor ceremonia y para no aumentar sensaciones indeseables me arropé de pies a cabeza creyendo de este modo alejarme de la habitación.

El cantar de los gallos en el patio trasero y en la vecindad, puso fin de manera gradual al sueño profundo en el que me encontraba. Me levanté de la cama y caminé silencioso hasta la cocina, estaban allí mi tío y su mujer tomando café y charlando en una especie de pacto añejo

moldeado por el matrimonio.

—Buen día, mijito, ¿cómo durmió?
—Buen día, tío, bien gracias a Dios, ¿y usted? –le respondí.
—Bien, mijo, todo es costumbre. ¿Va a tomar café?
—No, tío, gracias, no acostumbro.
—¿Por qué no? ¿¡Se le ponen las bolas negras!? –soltó una risotada que correspondí aún sin haber entendido nada.

Salí de la cocina y me dirigí al patio, estaba casi lleno de maderos, solo había espacio para unos gallos de pelea que tenía presos en jaulas de malla plástica, siempre había sentido curiosidad por esos animales. Me acerqué para ver mejor, me observaban tanto, como yo a ellos, con una mirada profunda que pareciera que conocieran mi pasado y entendieran el futuro.

—Esos los tengo para jugarlos este sábado.

Era mi tío, quien asomado por la ventana estaba observando con especial atención mi cercanía con sus hermosos ejemplares de pluma roja y negra, quizá vigilante de que no fuera a liberarlos y la justa se precipitara ocasionando una tragedia.

—Raros, ¿no? ¿Por qué pelearán? –le pregunté por entablar una conversación, más que por saber la verdadera razón.—Estos son unos hijuep****, cuando están en edad de pelear, matan hasta los mismos hermanos o al papá si se atraviesa –me respondió con orgullo y firmeza.

Sin decir más volví a la casa y busqué ya despiertos a mis primos con quienes quería seguir jugando, como había sido en días anteriores. Jugamos hasta que el desayuno estuvo servido. Estando en la mesa mi tío propone ir a la finca a pasar el día. La idea fue bien recibida, pues mi viaje era para conocer lo que más pudiera.

Salimos luego del desayuno con la intención de llegar con tiempo para hacer el almuerzo. Luego de unos 20 minutos de caminata bajo el

radiante sol de la mañana llegamos a la finca, una casa de madera gris por el trajín de los años y de techo de cinc, cuyo color metálico había sucumbido ante las constantes humaradas del fogón de leña. Al entrar en los pasillos amplios, como es costumbre en el campo, me acosté en el piso de madera fresca y exhausto cerré mis ojos dejando libre el aliento avivado por el calor de mediodía.

Volvimos al caserío con los últimos rayos rojizos del día, cansados por la caminata y esta vez con cargas de plátanos en costales para que los llevara como regalo a mi regreso. Estando recostados se escucharon en la lejanía del campo unos motores estrepitosos que rasgaban sin piedad la hermosa melodía conformada por el canto de ranas y grillos. Mi tío se puso de pie junto a la ventana y su esposa salió al patio, muy seguramente para determinar la distancia y dirección del ruido ocasionado por los motores, en ese momento una persona a toda prisa pasó por el andén golpeando con fuerza descomunal las puertas de cada una de las casas, era la señal. Como una orden divina y con velocidad enrarecida, mi tío gritó:

—¡Empaquen todo!

Y todos comenzaron a correr por todas partes, mis primos con tulas en las manos empacaban sus cosas sin precaución, mi tío corría en todos los sentidos y en todos los lugares, su esposa empacaba la poquita remesa que tenían en la despensa y yo estaba atónito sin entender lo que estaba sucediendo, miraba asustado todo ese frenesí, hasta que mi tío se volvió a mi diciendo:

—Empaca todo, nos toca salir de aquí lo más rápido que podamos.

Corrí hacia la habitación y de igual modo empaqué lo más rápido posible y como si estuviese entrenado. Salimos a la sala todos al mismo tiempo, cada quien con sus cosas, listos para salir.

En la calle el caos no era menor, todos en el pueblo estaban en la misma situación, hombres, mujeres y niños cargados por igual, tulas, bolsas, costales, cajas, perros y gatos, todos y todo debía salir. Caminaban solo

en una dirección como si todo fuera planeado, pronto estábamos a las afueras del pueblo por un camino real al costado de la iglesia católica del pueblo. El desfile era interminable, como hormigas al hormiguero, el sonido de los motores estaba cada vez más cerca, no nos percatamos que un helicóptero estaba sobre nosotros alumbrándonos con un reflector gigante. La gente murmuraba: "quietos, quietos, no se muevan". El monstruo metálico estuvo tan cerca del piso y de nosotros, que el piloto tuvo la amabilidad de saludar levantando el pulgar a la vez que retornaba al cielo iluminado por las lunas de enero.

Llegamos a la casa de una finca cercana, el establo y todos los alrededores estaban llenos de gente quienes buscaban acomodarse para pasar allí la noche, a lo lejos ya se escuchaba más que el ruido de los motores. Creo que nunca Dios estuvo más en boca de las personas, en cada explosión las mujeres decían apenas moviendo los labios "Ay, Dios mío, ayúdanos", mientras los hombres comentaban la situación de las demás familias y lugares a donde pudieron haberse ido, los lugares donde se libra la batalla y a donde se puede ir al día siguiente. Luego de varias horas y de la seguridad de la distancia del sonido, logré quedarme dormido apoyando la cabeza en uno de los costales que había llevado.

A la mañana siguiente desperté muy temprano, algunas familias ya habían organizado fogones provisionales para dar así sea una taza de café a quien la necesitara. Tomé una taza olvidando mis gustos y costumbres, pues el aire de esa madrugada no se había calentado ni con las bombas y miles de disparos que todavía se escuchaban retumbar en la selva. Luego de tomar el café recogimos las cosas y partimos rumbo a la finca de mi tío, atravesamos caños, montes, potreros evadiendo el contorno del caserío y después de más de dos horas de caminata llegamos al fin, con la incertidumbre de cuánto tiempo nos iba a tomar volver.

Los días pasaron y el panorama no era alentador, el fin de ese enfrentamiento parecía más lejano que mi hogar, la comida a los pocos días empezó a escasear, pronto solo estábamos comiendo maduro y leche, los granos se agotaron al igual que las gallinas. No dejaban

transitar las carreteras y caminos, el andar de noche y las actividades de caza estaban prohibidas, el ganado muerto alcanzado por las balas y las explosiones era festín exclusivo de las aves de rapiña y los perros que eran los únicos que se atrevían a salir. Solo llegaban a la casa noticias de vecinos y amigos heridos por las balas o por minas antipersona. En cierta ocasión llegó a la casa un hombre más pálido que nuestro ánimo, sudoroso y ensangrentado, quien contó que se dirigía a un caserío vecino a buscar abarrotes, pero su caballo, en la manía particular equina de comer mientras camina, perdió la cabeza al arrancar un matorro con todo y mina, salvando de manera paradójica la vida de su jinete. De esta forma pasaron los días y semanas siendo prisioneros sin celdas, sin guardias y sin visitas.

Pasaron más de 20 días desde aquella trágica noche. El hambre, la necesidad y el desespero colmaron la apacible personalidad de mi tío, quien luego de darle vueltas en la cabeza durante varios días la idea de tomar la misma ruta que el jinete afortunado y sin más salida y con la angustia en sus ojos, me preguntó:

—¿Quieres irte?

Sin pensar más que en mi familia y mi hogar contesté casi de forma automática:

—Así me toque caminar todo el día. Asintiendo con la cabeza, replicó:

—Mañana nos vamos madrugados.

En la tarde llegó un vecino a la casa quien acordó emprender el viaje con nosotros; al saber esto me tranquilizo un poco, pues creía que entre más gente se uniera a la travesía, estaríamos más seguros.

Desperté muy temprano en la mañana, alisté con cierta ansiedad y temor mis cosas, salí al patio, estaba mi tío aperando los caballos para el viaje, y con tono ávido dijo:
—¿Ya está listo? ¡son casi seis horas a trote de caballo! –a lo que respondí con una sonrisa tímida.

En aquel momento llegó el vecino y partimos al largo viaje. El sol con el paso de las horas se hacía cada vez más picante, se iba haciendo fuerte el olor del sudor de los caballos que se mezclaba con el aroma de los helechos en el camino, entramando una caminata que me alejaba cada vez más de esa enorme prisión y me acercaba más a la seguridad de mi hogar. Llegamos al caserío, era más pequeño del que partimos esa fatídica noche, con casas de madera pintadas con vivos colores, calles en piedra, niños descalzos jugando bajo el sol abrasador en una cancha de tierra y de arcos artesanales. La sensación de libertad dentro de mí era tal que sentía poder volar junto con el viento, las hojas y los pájaros.

Fuimos a un granero, mi tío no tenía dinero, solo le quedaba un reloj de caja en oro y manilla de cuero que lo había acompañado durante muchos años en las misas dominicales. Se lo pasó al tendero, quien lo inspeccionó como si fuera un gran conocedor de la maquinaria suiza y le hizo una oferta; sin más remedio, mi tío terminó aceptándola, pues debía llevar granos a quienes quedaron en casa cansados de comer plátano y leche, además de costear mi regreso a casa en el carro de las dos.

Nos despedimos con lágrimas en los ojos, yo por saber que él se tenía que regresar al infierno y él, seguramente, por saber que había cumplido su deber. Al subir al carro y dejar el caserío atrás, maldije el lugar y los causales de mi desgracia, jurando nunca más volver a ese pueblo de porquería.

Al llegar a casa, mi madre me estaba esperando, con cara de angustia y sintiéndose culpable por haberme dejado ir, me abrazó tan fuerte como pudo diciendo: "No te volveré a dejar ir". Vibró el teléfono encontrando réplica en el colchón de la cama, lo que fue suficiente para que reaccionara, lo revisé y era Carolina, quien me escribía al *WhatsApp* para desearme feliz noche, eran casi las 12:30, el sueño se había ido apoderando de mí, mi cuerpo había encontrado la posición donde se sentía cómodo, apagué el televisor, me despedí de Carola y me quedé dormido con el teléfono en la mano.

Caí en un sueño profundo, al parecer no había dormido mucho tiempo

cuando un azulejo estaba en la ventana del balcón, picoteando su reflejo en el vidrio liso ocasionando un ruido incómodo. Mientras me incorporaba, el ave insistía aún más en su batalla desalentadora y me recordaba un consejo anónimo que había escuchado por ahí no sé dónde: "las batallas más arduas en ocasiones pueden ser innecesarias". Eran las 7:30 de la mañana, el piso frío en mis pies descalzos, el sol entrando en la habitación golpeaba más fuerte en mis ojos que el ruido del pajarraco en mis oídos. Estaba ahí, sentado en la cama en medio de una habitación de paredes blancas adornadas por cuadros falsos de pinturas famosas y de colores vivos, pinturas que me gustaba observar y alardear de ser propias con las mujeres que accedían a acompañarme una noche en la habitación, burlándome un poco de su ingenuidad más que por presumir.

El teléfono sonó y el nombre de mi madre apareció en él.
—¿Cómo vas? –me saludó como era ya costumbre cada vez que estaba al teléfono.
—Bien, madre, ¿y usted? –repliqué casi de inmediato.

—Ahí, llevándola con calma, ya casi lista para salir al negocio. –Y sin más preámbulo dijo–

¿te acuerdas de Dorita?

—Sí, claro, mamá, mi profesora en el Atanasio, la que vivía en la casa de al lado.
—Cómo te parece que murió esta madrugada, le dio un paro cardiaco.—¿Y usted cómo supo eso? –pregunté con cierta incredulidad y ansiedad.
—Me llamó esta mañana Carmelita, ellas se hablaban seguido –me quedé sin saber qué decir.
—Madre, pues tenaz el asunto –y como si le hubiese puesto puntos suspensivos continué–, tenemos que ir.
—Sí, claro, hay que ir, voy a estar pendiente –y diciendo esto, colgó el teléfono, lo que también era costumbre en ella y ya normal para mí.

Lo que no era muy normal era la causa de la llamada. Me preguntaba:

¿ella no estaba tan vieja, o sí? –Tal vez sí–. Ya habían pasado un poco más de 20 años cuando ella me recogía en su moto para llevarme a la escuela. Yo tenía 4 años, y por más que mis padres intentaron inscribirme en una escuela en primer grado no se me fue posible por mi edad; sin embargo, ella sí lo había hecho, saltándose las normas y confiando en mi capacidad, me inscribió en primer grado y con el agregado de que todos los días me llevaba y me traía después de clases. Teníamos una muy buena relación, la cual con el paso de los años se fue truncando por la distancia que fue inevitable: nuevos docentes, nuevo barrio y lugar, vergüenzas estúpidas de adolescente y ahora el resultado de todas ellas. Y al igual ha pasado con todas las personas que se han quedado atrás, esquivando cuerpos y miradas con el temor de hallar un punto de encuentro y tener que saludar.

La escuela era grande, con amplios corredores y espacios de prados verdes y, en invierno, de grandes charcos donde nos metíamos sin pensar, paredes blanquecinas y zócalo verde, que para entonces era unos centímetros más altos que mi humanidad. El temido cuarto pequeño, atiborrado de vitrinas con trofeos deportivos y libros de pasta gruesa, donde tenías que ir si llegabas tarde, santuario del director, un hombre delgado, de pelo corto y negro, muy bien peinado, de ropa impecable y aún más sus gafas cristalinas que le daban un aspecto de seriedad y respeto inequívoco, su voz de tono grueso y seco acuñaban temor en quien lo oyera a pesar de su baja estatura. Pero ella [Dorita] siempre tenía una sonrisa en su rostro, o pues así quisiera recordarla y sabía que no iba a tener el valor de verla ahí postrada, no por el temor a los difuntos, sólo que prefería quedarme con su última imagen en vida.

Pero un temor más grande se apoderaba de mí, tal vez mi mayor temor se hacía presente en el momento de pensar que Dorita tenía la misma edad de mi madre, lo que me recordaba que el tiempo se agotaba y las promesas hechas en llanto se hacían más prontas y con ello inalcanzables, se quedarían en palabras y quizá se convertirían luego en promesas paternas y diría: "Serás lo que mi madre quiso que yo fuera".

De repente se me vino a la cabeza el triste recuerdo de aquella llamada. Era una tarde fría, más de lo normal en la ciudad de puertas abiertas,

vivía en una casa de tres pisos cerca de la universidad, los pisos intermedios hechos en madera, como era típico encontrar, al igual que las escaleras fuera de la casa. Estaba en mi habitación hablando con mi compañero de cuarto, quien me entretenía con sus cuentos del Caribe, las descripciones de lugares fantásticos donde el sol se fundía con el mar y la arena se hacía más blanca con la luz de la luna, siendo él un vivo ejemplo de ello con su tez oscura y dientes de coco. El teléfono sonó y contesté, entre risas contagiadas de la alegría de Arnold, era mi tía.

—Mijito, ¿cómo estás?
—Bien, tía, ¿y usted?
—Pues bien, mijo, aquí en su casa, dejando a su mamá, la teníamos en el hospital.
—¿Cómo así y eso por qué?
—Le diagnosticaron diabetes, pero no se preocupe ella está mejor, hace unos días no podía ni ver, me tocaba llevarla del brazo.

Me quedé en silencio, no sabía qué decir, qué hacer y qué pensar, pues en ese momento en mi cabeza había miles de cosas, entré en una especie de letargo y al fondo la voz de mi tía, que seguía hablando, hasta que escuché la voz de ella, la única voz que quería escuchar, la voz que me hizo reaccionar de forma inmediata.

—Hola, mamá, ¿cómo estás?
—Bien, mi niño, no te preocupes, ya estoy bien, estoy en la casa.
—Mamá, pero ¿qué tienes, es grave?
—No, mijo, eso no es nada, pero me prohibieron comer casi todo, lo único que me va a pesar son los ricos tintos, es que soy muy tintera –decía mientras se reía.
—Ah bueno, mamá –ya estaba más tranquilo, su voz y palabras me daban confianza–. Nos vemos pronto, mamá.
—Bueno, mijo, juicioso.

Seguramente la noticia se sintió en mi rostro. Luego de colgar el teléfono, Arnold me seguía con su mirada, guardó silencio por un instante y luego preguntó.

—¿Qué ha pasado, mi pa'? —Güevón, a mi mamá le encontraron leucemia.
—Ay, mi pa', ¿cómo así?

El terror en su cara se dibujó como si le estuviese hablando de un fantasma, su expresión de pánico me asustó a mí también, pensé en ese entonces si mi familia me estaría mintiendo sobre la gravedad del asunto, pero caí en cuenta que no era leucemia sino diabetes.
—No, güevón, no es leucemia, es diabetes, siempre me confundo en esas cosas.

No tenía clara la diferencia, pero sí sabía que existía e inmediatamente me lo hizo saber.

—Sí, claro, son doj cosas distinta, la leucemia es mucho máj grave que la diabetes, igual es peligrosa si no se cuida, y ahora tiene que cuidase mucho en laj comida.
—Sí, eso me dijo.

Todo el tiempo llamaba a mi madre para saber de ella y ella siempre optimista y para que no me preocupase, me daba voces de aliento diciendo que todo estaba bien. Por fortuna era junio y el semestre ya casi terminaba, pasaron rápido los días, abordé el bus que me conduciría a mi tierra, a medida que se sumaban los kilómetros, en mi pecho se acrecentaba la alegría de volver a mi pueblo, ver a mis amigos y las ansias de ver a mi vieja. Por fin llegué y, como si no se hubiese movido nunca, estaba mi vecina sentada en su silla de madera bajo la veranera adornada por sus flores de color rojo encendido.

—Carlitos, mijito, ¡qué me trajo!

Era una india corpulenta de pelo negro y liso hasta la cadera, de ojos saltones, piel morena, de pies gruesos y maltrechos por andar descalza, casada con un huilense, quien se había ido con la "gente", dejándole consigo cuatro niñas pequeñas, siempre que se le preguntaba por él decía: "De ese setenta hijueputa, cobarde malnacido no sé nada, no sabía de él cuándo estaba aquí mucho menos ahora que se largó.

Pregúnteme por los mozos, que de esos sí le doy razón". A pesar de todo era una mujer alegre y se hacía sentir, se le medía a todo, no se dejaba de nada ni de nadie, peleaba a puños con quien fuera y prendía a madres a quien fuera cuando de hacerse respetar se trataba.

—¡Martica, hambre; nosotros los pobres solo cargamos hambre!
Mi mamá estaba ahí parada en la puerta esperándome, me abrió la puerta y la abracé como si fuera la última vez, mis lágrimas no se hicieron esperar, el panorama era más desalentador de lo que creía, tal vez las palabras de aliento me las había creído, pensaba que todo estaba bien pero no era así, estaba muy delgada, sus pómulos huesudos se chocaron con los míos y su piel descolgaba de sus brazos como queriendo escapar, se encontraba fría a pesar del sol radiante y el calor incesante, su apariencia era de una mujer mucho mayor, era como si estuviese abrazando a mi abuela, pero aun así daba gracias a Dios por tenerla ahí parada, esperándome.

Mucha gente fue al entierro, familiares, compañeros de trabajo, exalumnos, amigos y vecinos, todos en un silencio absoluto, solo se oía resollar a quienes el sol de las dos les afectaba al respirar. Atrás las campanas de la iglesia repicaban en la nefasta melodía que se hacía más leve, pero no menos dolorosa. Al alejarnos en el camino hacia el camposanto, nos mirábamos unos a otros con el morbo incrédulo del momento, saludando a quien se conociese y evitando nuevamente miradas a quien no se quisiese saludar. La caminata se hacía extensa, los seis hombres fuertes que llevaban el féretro ya habían sido relevados en varias ocasiones, con pañuelos envueltos en las manos hacían un esfuerzo para llevar tan pesada carga pues, dicen los ancianos que, a medida que se va acercando al cementerio, el cuerpo se hace más pesado, como si quisiera quedarse entre nosotros. Luego de varias cuadras de procesión llegamos al cementerio municipal, el ruido estrepitoso del motor que mantenía el frío en el carrito de helados y cremas a las afueras del cementerio rompía el silencio sepulcral de la marcha, algunos sentían que habían cumplido con asistir y se iban, otros seguían hasta el lugar de la fosa y había también otros, que como yo, no querían ver la escena triste de la familia rompiendo en llanto al escuchar el sonido ronco de la tierra golpeando la caja de madera. Me

quedé afuera y me marché justo antes de empezar.

Mientras caminaba a casa pensando en el devenir de la vida con algo de nostalgia, veía cómo las calles y casas no habían cambiado nada, salvo el deterioro natural del paso del tiempo. Las calles rosadas en su mayoría cubiertas por la flor de pomo que era abundante en los frentes de las casas, una persona caminaba lento como si quisiera esperarme, la terquedad y la negativa a usar lentes no me permitían reconocer aquella persona, solo cuando la tuve cerca pude reconocer un rostro familiar, con un gesto y una sonrisa amigable me saludó. Era Alexandra, una compañera de colegio que había asistido al entierro, llevábamos mucho tiempo sin hablar. Habían pasado los años y las promesas de "amigos por siempre" y "nunca me olvidaré de ti" se borraron con el tiempo al igual que los mensajes escritos con tinta de lapicero en las camisetas el último día de clases. Pero no habíamos cambiado mucho, al menos en lo físico; ella, una mujer blanca de cabello negro rizado, de ojos pequeños y mejillas rosadas, de baja estatura, voz dulce y mirada picarona, y yo el mismo flaco de siempre.

Caminamos largo rato, preguntándonos sobre nuestras vidas y sin responder mucho de ellas, cada uno quería saber más del otro que contar sobre sí mismo, la conversación se hizo más amena cuando empezamos a recordar los tiempos en el colegio. Recordar cuando hicimos "la vaca" por todo el colegio, con la cara triste por la muerte de la mamá de un compañero que no tenía para el sepelio; una actuación casi perfecta para recolectar fondos para el asado de fin de semana; recordar también cuando se fue el agua en el colegio y quedaba solo un poco en unos tanques plásticos y sabíamos que si la botábamos al rector no le quedaría otra que dejarnos ir para la casa ya que el olor de los sanitarios se hacía insoportable. Al final el coordinador nos descubrió por el escándalo del agua corriendo en los pasillos dejando en evidencia lo sucedido; los juegos en el pasillo, los amores fugaces, los amores en silencio que tuvieron valor el último día, pero que al fin hubiese sido mejor que no hubieran tenido nunca valor, las fiestas y refajos, copias y plagios, la feria de la ciencia y los niños y niñas guapas de otros colegios. La tarde se nos fue en risas y cuentos, ya eran casi las siete y ella ya con familia debía regresar, aunque ninguno quisiese.

Llegué a mi casa, extrañamente sola, las luces apagadas, caminé guiándome por la pared hasta la cocina, pensé en encontrar a mi madre acostada en su habitación seguramente cansada de la caminata y no fue así. Me dirigí a mi cuarto, una habitación pequeña, un sofá antiguo, la cama de mi niñez perfectamente tendida, el computador de mesa empolvado con años sin uso, la mesa de noche con solo unas monedas sobre ella, el armario con ropa que ni recordaba tener y ese olor húmedo que salía de él me hacían recordar el mucho tiempo que estuve fuera. Siempre estuve fuera, en el colegio, con mis amigos, jugando, enamorando a las niñas en el andén de sus casas hasta altas horas en la noche, afuera cuando salía de rumba y no llegaba hasta el amanecer, la universidad, los viajes, siempre fuera.

El tiempo se acaba, los gritos de la gente que se acumulaba alrededor se confundían con las sirenas de los carros de emergencias, las luces azules y rojas no me permitían reconocer a nadie, no sentía nada, las imágenes al igual que las luces eran intermitentes, fragmentos de vidrios por todas partes, el olor a gasolina agudizaba la presión en el pecho que no me permitía respirar, el vapor húmedo del asfalto se colaba en mi piel como queriendo desgarrarla, solo quería dormir. Mi cuerpo se alivianó, era ligero como el aire y como aire se elevó, las correrías de la gente y las luces seguían ahí y no entendía por qué si yo estaba aquí. Las miraba desde arriba con total asombro al igual que quienes se tomaban la cabeza allá abajo. Una luz más apareció y con ella mi abuelo que se acercaba desde arriba hasta donde estaba, me sonrió con sus dientes de blancura perfecta y pelo nevado, me tomó por el brazo y continuamos elevándonos.

Florencia, junio del 2018

Salmodia provinciana

Por: Ramiro Villanueva

Recuerdo que ir la escuela me producía un miedo terrible. Le temía en especial al ruido de los estudiantes encerrados en los salones arrastrando sillas y zumbando como avispas. Escondía los cuadernos en un hueco del camino y me ocultaba detrás de los árboles para ver cómo los demás que pasaban por ahí ingresaban a la escuela. Tenía miedo de verlos y de que ellos me vieran. Por eso no recuerdo nada de esos días, ni las letras que seguramente estarían pegadas en las paredes del salón con colores vistosos y animalitos, ni a la profesora, que seguramente sería buena con los estudiantes.

En cambio, recuerdo más vívidamente las letras blancas sobre el tubo de la bicicleta azul que recibí para navidad; mis a amigos de la cuadra; recuerdo el logo verde de Animal Planet y el leopardo que era diferente al guepardo y que luego me confundiría entre pronunciarlo como güepardo o guepardo (¡qué impresionados estábamos mamá y yo de ver lo rápido que corría ese animal y qué tristes nos poníamos cuando atrapaba alguna presa!). Recuerdo el olor del clóset donde estaba el televisor, que era ese olor de la madera nueva; la colección de carros metálicos de mi primo Camilo, en especial había un bonito campero negro con una llanta en la puerta trasera en la que estoy seguro que decía Toyota, yo apenas si podía verlo jugar desde lejos; el "Osito dormilón" del vallenato de mi hermana y a aquel soldado que iba a visitarla y que era muy extraño; el ángel de la guarda y la biblia brillante de mi abuela, quien nos impedía silbar o aplaudir de noche porque atraíamos duendes y brujas; el sol amarillo con rayas horizontales en la pantalla del televisor y las letras que pasaban rápido después del programa; los honguitos del juego de Mario Bross y el televisor rojo que, irónicamente, era en blanco y negro; los tazos y el logo de Digimon, con Angemon, Patamon, Kabuterimon, todos terminaban en -mon y no me importaba; el olor a húmedo y a óxido de

las vitrinas oscuras llenas de periódicos a blanco y negro y, en las páginas de anuncios, las tetas grandes de una mona con tangas de tigresa rodeada de letras y números encerrados en cuadros vistosos, luego el vacío en el estómago y el miedo de ser sorprendido viendo lo indebido. Todo eso recuerdo, pero aún no aprendía a leer. Aprendí a leer, con la cartilla que tenía en la portada un niño campesino y un perro, uniendo consonantes con vocales para formar pequeñas oraciones, a menudo sin sentido. Tal vez aprendí con la profesora Ruth, una señora muy elegante y amable, y después con la profesora Rosita, una negra enorme que tenía esa voz dulce propia de algunas personas del Pacífico. El anillo y el aro, las patas del burro, la vaca con la cabeza agachada, el sapo y la sopa, el balón que aparecía en la hoja de la p, la duda entre el barco con b o con v, el payaso, los zapatos negros, el marinero, las imágenes y los dibujos.

También estaba el momento trascendental de escoger de los cuadernos, los lápices, los colores y todos los utensilios necesarios para no atrasarse en las clases: los había Norma y chiviados, con o sin stickers, anillados o cosidos, Nata, Prismacolor, y del caballito encima de la regla. Siempre quería los más costosos y mi mamá siempre me convencía de escoger lo opuesto. Después vendrían los kits escolares bajo el lema "Con Beto a estudiar me comprometo" que constaban de un bolso amarillo con un cielo llanero y el logo de la gobernación del Meta, unos lápices de los más variados que inclusive podían doblarse en forma de aro, y unos colores malísimos que había que reponer con unos de mejor calidad. De esta forma, todos portábamos los mismos uniformes y encima las mismas maletas y cuadernos. ¡Lástima que no volvieron a dar esos kits porque harta falta hacían a la gente del pueblo para cargar plátano y yuca del otro lado del puente!

De todo, lo que más me importaba era el bloc con el avión y el pincel en la portada, que traía una hoja de dibujo y otra de calcado; el dibujo del pingüino y el iglú, las letras dibujadas sin saber qué decían, un nombre en todas las hojas, la duda entre la u y la w, el marranito con la e, la m, la w, la o mayúsculas y la g minúscula; luego, la vergüenza por haber escrito Grabiela y no Gabriela. En el día, la profesora Rosita y los dictados y, después, la noche.

Las lecturas verdaderas tenían lugar poco antes de la medianoche cuando por fin mi mamá se desocupaba de los oficios. Entonces, junto a ella, mi hermana y yo nos metíamos bajo el toldillo un poco ansiosos, un poco hambrientos por escuchar esas historias, que a veces salían de un libro gigantesco parecido al de *Las mil y una noches* y otras veces salían de su propia cabeza. Entregados con familiaridad a la aparición mágica de las imágenes no sentíamos el peso de las palabras. De ahí iban saliendo hombres con turbantes que llevaban burros cargados de oro, brujas, reyes, lobos, mi abuelo al que no conocí y que empecé a verlo como un personaje de los cuentos que contaba mi mamá. Ella decía con esa voz afable de todas las madres: "Gallinacito, pico de oro, pico 'e plata, devuélveme mi tripita". Y si no sabíamos el significado de alguna palabra, nos hacía descripciones y ejemplos, pero nunca nos preguntaba por cómo habíamos imaginado al gallinazo porque secretamente sabíamos que era el mismo. No podía ser de otra manera. Nunca intentó enseñarnos a leer, ella prefería leernos.

Las enseñanzas eran que había que ser bueno con todos sin esperar nada a cambio, que a las mujeres no se les toca ni con el pétalo de una rosa, que lo que es para uno es para uno, ¿sí? "*Ricardito, el copetón*", "*Alí Babá y los cuarenta ladrones*", "*La princesa y el chícharo*", "*Rumpelstiltskin*", "*El sastrecillo valiente*". Los dibujos con caras pálidas, zapatos puntiagudos, carruajes con oro, turbantes, lobos, caballos y brujas, todos eran personajes blanquísimos o del oriente.

Mi mamá empezaba y terminaba siempre igual: "Érase una vez…" y "…colorín colorado, este cuento se ha acabado". Y tenía esa facultad de contar las historias más increíbles y hacer que parecieran reales. Pero había una historia que —según decía— era cierta de pies a cabeza. Ella aún estaba muy pequeña para recordar, de modo que fueron sus hermanas quienes le contaron lo sucedido. En ese entonces vivían en Manizales, donde mis abuelos tenían una pequeña finca. Un día de camino a la finca, mi mamá, que no contaba con más de tres años, se detuvo enfrente de una gruta vieja que había, diciendo que la Virgen la estaba llamando. Luego, a los pocos días, la misma virgen de la gruta la siguió llamando hasta que encontraron a mi mamá sumergida en un tanque de agua a punto de ahogarse. Yo no podía creer esa historia de

que la Virgen llamara a alguien inocente para llevárselo quién sabe adónde, eso me parecía terrorífico.

Al principio no prestamos atención a los tiros que sonaban claramente en el centro del pueblo. Nosotros, quiero decir, unos amigos y yo, estábamos jugando microfútbol en un quiosco que quedaba en la loma. Pero cuando el pueblo se quedó callado y escuchamos los gritos que venían del mismo lugar donde sonaban los tiros, salimos corriendo para refugiarnos. Yo temía porque mi mamá estaba cerca de donde se escuchaban los disparos así que empecé a rogar a Dios que no le pasara nada. Más tarde, cuando todo se calmó, bajamos de la loma para ver los muertos que decían que habían quedado después de los tiros. La primera parada fue en la caseta cerca de las canchas; ya no estaba el cuerpo de la mujer, pero había quedado una mancha de sangre en la pared, como de alguien que pasa su mano untada de algo para ensuciar la madera. Después estaba el tumulto de gente llorando porque habían montado a un muchacho en un carro y se lo habían llevado para siempre. La última parada fue en el puerto donde había dos prostitutas tiradas en el piso, medio vestidas, medio tapadas con unas carpas amarillas; una de ellas se veía como acurrucada en una posición de súplica, la otra se notaba que había intentado huir porque su cuerpo estaba encima de un planchón de cemento y su cabeza estaba descolgada en el piso, justo en la frente tenía un balazo y arriba de ella estaba una gruta y, en ella, la virgen pálida que se las había querido llevar. No pude no acordarme de la historia que me había contado mi mamá y se lo hice saber apenas estuvimos juntos de nuevo.

Tengo clara la imagen de mi mamá sembrando aguacate, guanábanas, plátano y yuca en el patio y después clavando tablas para poner los libros en un estante improvisado: recuerdo la portada azul de *Juan Salvador Gaviota*, el recuadro blanco de *Volar sobre el pantano*, el burro de *Platero y yo*, el libro de poesía de mi hermana con una medialuna plateada en la portada, la mujer desnuda en la portada de un libro.

En realidad, mis papás nunca fueron católicos devotos, pero tampoco fueron de los que dejaban jugar a sus hijos los partidos de fútbol que tradicionalmente se disputaban en Semana Santa en el pueblo. Me

decían que si no guardaba esos días y en especial el Jueves y el Viernes Santo, me podía romper un pie como castigo mientras pateaba el balón.

En el otro extremo estaba la vida de la escuela, en la que nos pasaban unas cartillas maltrechas que llamaban guías de aprendizaje. Con ellas debíamos avanzar en los temas a nuestro propio ritmo y con la salvedad de que algunos no avanzábamos. Entonces, pasaba que los profesores apenas se tomaban la molestia de dejarnos las guías en el salón, cuando no, nos tocaba ir por ellas a la biblioteca, y luego se escabullían el resto de clase y del periodo y del año y nos dejaban a la deriva con las benditas guías. De esas cartillas recuerdo muy poco, salvo algunos sucesos de historia como la Guerra Fría y las culturas precolombinas y los periodos Paleolíticos, Neolíticos y otras cosas terminadas en -líticos. Más me circundan las imágenes que había en las cartillas que lo que decían. Estaba la loba de bronce que amamantó a Rómulo y Remo, estaba la imagen de unos indígenas escalando unas montañas gigantes, también había rostros de personas de las que nunca supe sus nombres. Por otro lado, la ventaja de las guías para nosotros estribaba en que como estas no requerían que el profesor estuviera encima, nos íbamos detrás de los baños para estudiar los temas y avanzar en grupo; pero siempre resultábamos jugando o hablando de otros temas antes que hacer lo debido. Por eso es que recuerdo con más claridad los pezones de Mariana que la historia universal y la agricultura colombiana.

Nos enseñaban inglés con unos libros de gramática antiquísimos y nos hacían aprender las fórmulas para conjugar los tiempos verbales. Sujeto más verbo más complemento, y yo sólo pensaba en la gringa hija de la odontóloga que había llegado al pueblo, que tenía un cabello dorado y unas piernas largas y parecía extraña y a la vez bonita y, al mismo tiempo, como de otro planeta. Tampoco era que entendiera mucho el inglés porque me costaba aceptar que el signo "más" se pudiera poner junto a las palabras que además aparecían abreviadas y yo nunca me enteraba lo que estas significaban. También, algunos muchachos más grandes decían que en matemáticas avanzadas se pasaba de números a letras y eso me perturbaba.

Había en especial un profesor adventista que nos hacía leer una biblia

rosada, la de los evangélicos, en las clases de religión. Este profesor nos ponía a leer versículos y a escribir la enseñanza de cada uno, luego nos daba un sermón con ese aspecto de judío antiguo de barba, cejas y brazos peludos como salido de la película de *La Pasión de Cristo* o del librito del catecismo. Este profesor –joven, por cierto– se conocía la Biblia de la primera a la última página; sin embargo, sospecho que poco sabía del Estado y de las leyes porque en lugar de clases nos daba culto cada día de por medio. Él hablaba de la fraternidad y de amar al prójimo como a uno mismo, y era verdad lo que decía, salvo que él se amaba mucho a sí mismo, pues no soportaba la contradicción: una vez agarró del cuello a un estudiante de los mayores que le cuestionó por qué tener que leer la Biblia en sus clases. Debo confesar que sentí un alivio cuando un becerro pequeñito y blanco lo revolcó en la tierra de su propia finca, delante de todos los estudiantes, cuando quiso manearlo como hacía con nosotros.

Después vino el profesor Moncada que tenía el corte y la mirada intimidante de un militar. Todo el grado tercero rogábamos que no nos tocara con él, pero pasó y tuvimos que adaptarnos. Dividía la clase entre atrasados y adelantados, los delanteros nos miraban con tristeza y, al mismo tiempo, con alivio de no tener que estar entre el grupo que tenía que quedarse en el salón mientras los demás salían a jugar. Fue el mejor curso que tuvimos. El profesor que parecía un militar resultó ser tan estricto que todos estábamos paralizados en sus clases, pero al mismo tiempo nos empezamos a convertir en el grupo más adelantado de la escuela y, en el desfile de semana cultural, fuimos los mejores con la región Pacífica y ese pez gigante que habíamos hecho de lona y guadua. Lo admiré. Todos lo admirábamos. Pero luego supe por boca de un hijo suyo, adoptado –a quien, paradójicamente, el profesor le daba unas palizas tremendas– que cuando nos llevaba de paseo a los ríos nos utilizaba como fachada para pasar ACPM al otro lado.

De lunes a viernes debía soportar uno tras otro los regaños por no hacer las tareas y, además, debía inventarme una excusa diferente para cada clase del porqué no había terminado la cartelera, o por qué el friso tenía la letra de mi mamá. Los fines de semana se me iban como el agua por un sifón, preocupado porque no hacía las tareas.

Nunca tuve intenciones de dejar la escuela. Pero veía cómo los muchachos preferían quedarse trabajando con sus papás en las fincas y aspirar a raspar coca todo un mes para luego salir al pueblo y gastarse la plata. Los había otros que preferían irse con la guerrilla porque allá les prometían estudiar medicina cuando estuvieran grandes y, además, así no tendrían que aguantarse más a sus papás. Pero rápido pasó la abundancia de la coca y luego vinieron las fuerzas oficiales y después los paracos y ya nadie quería ser guerrillero ni paraco ni nada. Y cuando ya se estaba desapareciendo la costumbre de la plata fácil, llegaron las petroleras y todos soñaban con irse a trabajar en las bases y todos querían estudiar topografía o alguna ingeniera que diera harta plata. El objetivo común era irse del pueblo.

Además de las clases también había que lidiar con el escarnio público. Ser gordo en la infancia es estar habituado a ciertos roles invariables. El gordo del grupo siempre era el arquero, cuando teníamos que representar *El Quijote de la Mancha* era claro el personaje que me correspondía. Lo que sí me parecía una falta de cordura era que el cura me pusiera a representar a uno de los ladrones que crucificaron junto a Jesús. Por lo menos, el señor que hizo de Jesús no se parecía más a su personaje, con la piel quemada y el pelo y las barbas negras y largas. Parecía un albañil y Jesús al mismo tiempo. Yo, en cambio, era gordo y no me queda el papel de ladrón crucificado porque no se me marcaban las costillas. De modo que todo era pose y teatro. Además, cuando teníamos que representar el descubrimiento de América y las batallas entre indios y españoles, todos queríamos ser españoles y cuando me tocó de indio me sentí menospreciado. ¡Si alguien me hubiera dicho que mi bisabuela era una india verraca que hacía ollas de barro y las cargaba en la cabeza cuando salía a venderlas al pueblo! ¡Si alguien me hubiera dicho que ser Sancho Panza no era tan malo porque, a pesar de ser—distraído, era en esencia más sabio de lo que parecía! ¡Qué necesidad de perpetuar arquetipos de los personajes!

Algo parecido sucedía con la iglesia y las misas que ponían en evidencia la capacidad lectora de los monaguillos y algunos voluntarios que ayudaban a decir la misa. En las navidades algunos muchachos leían en público los gozos y se les notaba en la cara la

satisfacción de no haber errado una palabra o un acento. Nunca me atreví a leer en esos lugares para evitar el escarnio y porque me sabía incapaz de leer de corrido un solo párrafo. El cura nos había dicho que debíamos llevar la lista de pecados que habíamos cometido en once o trece cumpleaños. Pero no me importaba tanto el Catecismo y la confesión como la niña que salía siempre a leer en los encuentros: Natalia. Y de todo eso, además de un CD con fotos de la primera comunión y una decepción amorosa, lo único que me quedó fue una cartilla en la que estaba el culo del caballo de Juan Bosco que yo dibujaba todo el día y que pasaba una y otra vez de la cartilla a un cuaderno de dibujo.

Sin embargo, todo –los recuerdos, las caras, los amigos, los siete colores del caño, el hidrógeno-litio-sodio-potasio-rubidio-cesio-francio-berilio-magnesio-calcio-estroncio-bario-radio y los malditos gases nobles, el helio, la medalla de oro en el concurso, el ridículo del baile–, todo me hastiaba.
De esa manera pasé rápido de los cuentos fantásticos a las revistas con mujeres en bola, de los largos ratos escondido en el baño, al sexo infantil y, sin embargo, sexo. Fantaseaba todo el tiempo con porvenires, amores, famas, mujeres. Por lo que los años de escuela se me escurrieron por entre los dedos. Y así, también los de bachillerato: odiando a Julio Verne antes que admirándolo, porque todos hablaban del Nautilus y del capitán Nemo y yo tenía que fingir que lo había leído para no quedar en ridículo. Me era imposible leer *Veinte mil leguas de viaje submarino*, las casi trecientas páginas me causaban un desespero terrible que se convertía en frustración y en culpa. Incluso hoy en mis años universitarios no me atrevo a tocar ese libro.

También estaba la imposibilidad de leer *La vorágine*, el desinterés de leer *La metamorfosis*, las explicaciones de mi mamá a última hora y gracias a las cuales empecé a enterarme de la existencia del personaje de Arturo Cova, pero de la forma en que lo contaba ella y no Rivera, también de oídas me enteré de la cola de marrano, de Remedios la Bella, de Andrés y Cunshi, de Tránsito y Siervo… Ella nunca nos enseñó a

leer, leía para ella y nos contaba. Después vendría la frustración por perder varias veces un año escolar, el encierro, History Channel, la necesidad de saber más, el intento fallido de leer el *Popol Vuh*, la televisión para sustituir la vida.

Luego, la novia del colegio, las amistades toxicas, el desinterés por las clases de contabilidad y química, la ruptura... el ingreso a la universidad, Facundo Cabral y Joaquín Sabina para creerme mejor que mi ex novia, las lecturas esporádicas del budismo para creerme mejor que los demás, *La Odisea* leída en una noche, la poesía española, la literatura universal, el redescubrimiento de los clásicos que ya me había contado mi mamá, las certezas, las dudas, la incertidumbre, el redescubrimiento de un mundo del que había estado ausente.

Florencia, junio del 2018

Memorias de mi aprendizaje de la lecto-escritura

Por: Mayra Alejandra Ospina Camacho

Quizás responder al interrogante de cómo me enseñaron a leer y a escribir sea algo un poco difícil porque tendré que recordar cómo fue mi infancia y el transcurrir de mi adolescencia. A decir verdad, esto tocará mis sentimientos y emociones, ya que desempolvaré los recuerdos mejor guardados en el baúl de mi memoria.

A los cinco años de edad conocí la escuela, otras personas, fue algo nuevo para mí. Observaba a mi alrededor niñas y niños diferentes a mis primos y a mis dos amiguitas, que tenía en la cuadra de mi barrio y con quienes jugaba y me divertía. Esas personas eran para mí muy extrañas y querían simpatizar conmigo; pero en medio de mi angustia, porque mamá se iba para la casa y me dejaba en ese lugar, no sonreía con nadie y solo arrugaba mi angelical carita queriendo rebotarme en llanto.

Ese día, mi mamá y la profesora dialogaban mientras esperaba en el patio de la escuela el llamado o una seña de mi madre para ir donde ella se encontraba; estaba tan preocupada y triste porque no quería estar en ese lugar, no quería alejarme de ella. Cuando me acerqué a ellas, la profesora acarició mi cabeza y con una delicada voz me dijo: "Todo va a estar bien, haremos amigos y jugaremos mucho".

Mi madre se despidió con un beso en mi mejilla y yo, siendo muy pequeña, no entendía por qué se estaba alejando de ese lugar sin mí. Mientras por la ventana observaba a mi mamá que se iba, vi en ella unas lágrimas que bajaron por sus coloradas mejillas. Nunca le pregunté por qué lloraba cuando salía de la escuela, pero después entendí que sus lágrimas eran de alegría, porque estaba empezando una nueva etapa en mi vida y me estaba dejando en ese lugar que se convertiría en mi segundo hogar. Quizás la costumbre de estar siempre con ella me ponía triste, pero poco a poco me fui adaptando a esta etapa, hasta que llegó el

momento en que ya no lloraba cuando iban y me dejaban, y en cambio, llagaba con una sonrisa radiante, con la motivación más gigantesca de hacer las cosas que la profesora me instruía.

Empecé a estudiar en la escuela Los Alpes: una escuela de estructura pequeña, muy bonita y organizada, ubicada por toda la central de la vía Centenaria hacia la salida para Neiva. En esa época bajaban y subían los carros por la misma carretera; era un poco peligrosa, solo estaba señalizada con cebras sobre el pavimento y las señales amarillas que indicaban el paso de estudiantes. Por la parte de atrás, estaba rodeada de grandes árboles que le daban frescura a cada uno de los salones, sus paredes pintadas de color hueso, con materas que colgaban de las canales de un angosto pasillo, tenía seis salones, para ser exacta, y una cooperativa que era una caseta donde nos vendían paquetes como chitos, papas, palitos y los famosos refrescos para consumir en las horas de los recreos. También tenía un amplio comedor hecho en cemento, que tenía como asiento unas largas bancas construidas con troncos; ahí nos sentábamos al recibir la merienda que se pagaba semanalmente por un valor de 2.500 pesos. En mi grupo no recuerdo muy bien si éramos 20 o 22 estudiantes. Todos teníamos la misma edad, excepto mi compañera Clara Hernández que venía de una finca y había empezado a estudiar a sus seis años, por ello, era la más alta del salón. Mi profesora era de cabello negro y este le llegaba hasta las orejas, de piel clara y ojos cafés, de estatura baja, siempre vestía de tenis, jeans y con bata (que tenía como estampados de muñecos infantiles) y, aunque ella ya tenía varios años de edad, fue muy tierna, cariñosa, ¡tenía tanta paciencia! Nos enseñaba canciones y solíamos realizar presentaciones de rondas infantiles en algunos de los eventos, como izadas de banderas, y celebraciones como el día de la madre.

Betty, ese es el nombre de mi querida profesora de preescolar, lo recuerdo con tanto agrado porque a ella le debo el haber querido seguir esta ardua profesión; su carisma, su compromiso y su paciencia hicieron de mí un lindo proceder para que siempre al preguntarme qué sería cuando fuese grande mi respuesta fuera: "¡Profesora!". ¿De qué? No lo sabía en ese entonces, pero tenía claro que debía estudiar para lograrlo.

En los recreos jugaba con mis amigas “a la profesora”, la imitaba tal y cual como ella enseñaba, realizaba sus gestos, sus expresiones e incluso repetía lo que ella nos decía; era un juego que a ella le parecía gracioso y solía sentarse en una grada de la cancha a observarnos. Las clases con ella nunca fueron aburridas, siempre nos ponía música infantil mientras realizábamos bolitas y palitos en el cuaderno de ferrocarril. Después de ir manejando el trazo fui aprendiendo las vocales; nos llevaba las canciones de las vocales y con las imágenes íbamos cantando y señalando cuál era la vocal que mencionaba la canción, para luego realizarlas en el cuaderno cada vez más perfectas. Al llegar al grado primero, me separaron de aquella profesora que tanto quiero hasta ahora. Me empezó a enseñar Gilma Vela, mujer de cabello largo y claro, piel blanca, ojos color verde, más o menos de unos 50 años de edad. Profesora estricta, perfeccionista y de carácter fuerte; por todo se alteraba, teníamos que estar con la espalda recta y mirando siempre hacia el pizarrón. Ahora la profesora ya no nos esperaba en el salón de clases, teníamos que esperarla en silencio y cuando ella llagara ponernos en pie y decir en coro “Buenas tardes, profesora Gilma”. Era tan monótono y rutinario para nosotros que cada vez que entraba un profesor o el director de la escuela, lo hacíamos como acto de respeto. Ahora nos organizaban de manera diferente en el aula, no teníamos un compañero a nuestro lado, sino que nos ubicaban en unos pupitres de madera y de forma individual, en hileras. Ella era tan malencarada y con un mal genio tal que, cada vez que se enojaba, sus ojos verdes cambiaban de color como un verde amarillo y su cara se ponía roja como un tomate. Su rostro hablaba por ella. También les exigía a los papás forrar los cuadernos con un material de plástico con el fin de conservar el cartón con el que estaban hechos, sus hojas no debían tener ni una oreja, la presentación de ellos debía ser impecable y cuando algo nos quedaba mal, solía arrancar las hojas. Nos castigaba sin dejarnos salir a jugar muchas veces por el mal comportamiento o porque, sencillamente, no rendíamos en la lectura y los dictados que realizaba todos los martes.

En el salón teníamos una compañera que se llamaba Diana Méndez y como sobrenombre le decíamos 'la Negra'. Ella nunca obedecía, se salía del salón, no sabía escuchar, alzaba los hombros y era muy grosera; por ella nos castigaban con mucha frecuencia porque la profesora se

enojaba y nos decía: "¡Por uno pagan todos!", cosa que no nos parecía justo por parte de la profesora. A 'la Negra' no se le podía decir nada. Le teníamos miedo porque nos pegaba, nos tenía atemorizados. Así estuvimos medio año de escolaridad hasta que un día, después de entrar a vacaciones, Diana no volvió. La profesora descansó y nosotros estábamos más tranquilos. Tiempo después nos enteramos de que sus padres se la llevaron para una finca cerca del municipio de Curillo a criar gallinas y marranos, porque no pudieron con ella.

Recuerdo que la profesora llegaba al salón de clase, después de ponernos de pie nos hacía agradecer a Dios. Ella tenía un libro (*El man está vivo*), el cual tenía las oraciones de todos los días que, por orden de lista, nos hacía leer. Luego, cantábamos y nos aprendíamos lindas melodías y, estando al lado del pizarrón color verde oscuro, nos señalaba con el trozo de tiza blanca y, con una voz elevada, mencionaba el nombre del estudiante que iba pasar al frente, con el fin de hacernos leer revistas o cartillas que siempre mantenía encima de su mesa de madera. Cada vez que hacía eso, un sudor frío pasaba por mi cuerpo, un miedo se apoderaba de mí, me temblaba cada extremidad pues, por ser de estatura pequeña, siempre fui la primera de la fila. Trataba de esconderme deslizándome suavemente por la silla, no quería ser vista y aunque era evidente, en muchos casos pasaba desapercibida ya que, tan solo de pensar que sería llamada para estar frente a mis compañeros, me daba temor porque si no leía bien, me dejaba el tiempo del descanso realizando interminables planas.

Aprendí a leer juntando las letras con las vocales, memoricé el abecedario, escribía largas planas de frases de las que no entendía el significado, planas que debían de estar muy bien ordenadas, cada palabra debajo de la otra. Cada vez que veía una letra nueva repetía la consonante con la vocal de forma silábica; es decir, repetía que la letra "m" con la "a" podía escribirse y leerse "ma". Así fui aprendiendo a conocer las letras uniéndolas con las vocales, escribiendo palabras asociadas a mi entorno, como mamá, papá y con unas reconocidas frases como:

Mi mamá me ama, Memo ama a mamá, Mi mamá me mima, Mi papá mima a mamá, Amo a mi papá, Mi papá me mima, Ese sapo toma sopa.

La profesora siempre se apoyaba en una cartilla conocida como la *Nacho* [*Lee*] que, por cierto, su contenido me lo aprendí de memoria. Después de la Nacho, tuve la cartilla llamada ABC, ya en el grado tercero hasta el grado quinto la cartilla era Construyamos 1, 2, y 3.

Las bases sobre la lectura y escritura se las debo a estas dos mujeres y a mis padres que en casa siempre reforzaban lo que iba aprendiendo en la escuela.

Mi mamá por ser la que permanecía más tiempo conmigo en las mañanas me hacía levantar muy temprano para que me bañara y organizara, me servía el desayuno en una mesa plástica que tenía solo para mí, después de comer lo que ella me daba, me lavaba los dientes y me sentaba de nuevo. Entonces, mi madre me hacía leer lo que estuviera a su alcance: una revista, un periódico, el recibo del agua o de la luz y, en varias ocasiones, las instrucciones de preparación de las soperas.

Mi padre en su labor tenía que recorrer las calles de la ciudad y llegar hasta los rincones más solitarios de los barrios de Florencia; cada vez que podía ir con él a realizar el recorrido en el bus, que conducía para ganar dinero y brindarnos un mejor bienestar, me ponía a leer cada letrero publicitario que encontraba. Muchas veces conducía tan rápido, o tan lenta era mi manera de unir las palabras, que no alcanzaba a leer, cosa que me inquietaba bastante y dejaba presente para leerlo bien en la próxima vuelta.

Como si fuera ayer, está tan vivo en mi memoria que jugábamos a los locutores, pues siempre le apasionó ser un gran locutor y en sus tiempos libres me hacía escribir noticias para que fuesen leídas y narradas por mí.

A la edad de 7 años ya cursaba el grado segundo; leía y escribía con mucha seguridad. Ya no me atemorizaba que aquella mujer de ojos verdes mencionara mi nombre para pasar frente al pizarrón. Cada vez que me llamaba para leer o escribir palabras con la tiza blanca me felicitaba, ya no era la niña que se quedaba en la hora del recreo en salón, con su cuaderno encima del pupitre y con larga punta en su lápiz

de carbón escribiendo planas y observando por la puerta a los niños que jugaban en el patio de la escuela.

Mi hermano apenas empezaba a estudiar; era más chico por lo cual yo debía cuidar de él en la escuela. Siempre estaba pendiente de sus cosas e iba al salón a cerciorarme de que estuviera trabajando. A veces sentía vergüenza porque él aún no controlaba esfínteres y a esa edad se "hacía" en la ropa. La profesora de él me mandaba a llamar para que lo limpiara. Todos los días después de regresar de la escuela me quitaba la jardinera de cuadros color azul, los zapatos que me tallaban el dedo más gordo del pie, y no podían ser reemplazados porque no teníamos el dinero suficiente para comprarlos, me disponía a ayudar a mi hermano que apenas cursaba el grado preescolar; con mucha paciencia y amor le ayudaba a realizar sus tareas, le explicaba y hasta le enseñé las vocales.

Al cursar el grado tercero tuve una no muy grata experiencia, creería yo que por el gran afecto que le tenía a mi profesor 'Chucho', así le decíamos por la confianza y el cariño que nos brindaba. Aquel 15 de abril del año 2000 en una lluviosa noche fue asesinado en un bar de la ciudad, unos tipos se le acercaron y le propinaron tres disparos que acabaron con su vida. Ese día que recibí la noticia de su muerte, estaba en el aula practicando una cumbia que bailaría para la celebración en homenaje al día del maestro. No podía creer que aquel señor con aproximadamente cuarenta años, moreno, delgado, de estatura mediana y unas pocas canas en su cabello no estaría más en esta vida para brindarnos sus conocimientos. Desde ese momento, en un solo año llegamos a tener tres docentes de reemplazo: Luz Aidé, Lourdes y Moisés y cada uno de ellos, con su particularidad para enseñar, se dieron a querer.

Durante la primaria casi siempre tuve los mismos compañeros, a pesar de que algunos desistían en seguir estudiando, porque no tuvieron los medios económicos para seguir en la escuela. Conocí a varios de ellos que debían trabajar vendiendo en los coches verduras y otros se iban con sus padres a ayudarles a hacer la mezcla para construir casas; eran muy pocos los que ingresaban a este entorno educativo. Al inicio del año escolar llegamos a ser treinta estudiantes, pero cuando finalizó el año solo quedamos veintitrés. Una de las cosas que me encantaba de la

escuela era que a la hora del descanso organizábamos dos grupos para jugar a la ponchada. Este juego consistía en que cada grupo se ubicaba al lado de la cancha, para lanzar una pelota de caucho, quien se dejara pegar con la pelota iba saliendo hasta que el grupo que lograra dejar sin un jugador era el ganador. Así, peleábamos, discutíamos, reíamos y nos divertíamos bastante.

Siempre fui la más pequeña del curso y mis amigos de cariño me tenían de apodo 'la Cucarrona'. La verdad nunca me molestó que me llamaran así, aunque poco lo hacían. En los primeros cinco años de básica primaria me llevé bien con todos mis compañeros, pero tuve dos compañeras con las que permanecía gran parte del tiempo, ellas son Jhenny 'la Mona' Parra y Tatiana 'la Flaca' Martínez, éramos un trío complementario. Jhenny siempre fue buenísima para las matemáticas; 'la Flaca', para las manualidades; yo, para español. Fuimos muy buenas amigas hasta llegar al punto de confiarnos secretos, con ellas hice la primera carta de amor, mis confidentes y mensajeras de tiernas notas, esas cartas que a mi corta edad expresaban sentimientos como un te quiero, dibujos de corazones y flores que adornaban el marco del papel blanco.

Nuestras mamás siempre estaban enteradas de todo lo que ocurría en la escuela, tenían una excelente comunicación con las profesoras y entre ellas mismas, las mamitas colaboradoras, comprometidas que siempre participaban en cuanta actividad extraclase había.

Así fueron mis primeros ambientes escolares, experiencias gratificantes, en cuanto a la lectura y escritura, no solo leía en la escuela; también lo hacía en casa o fuera de ella, me encantaba leer cuanto cartel veía en la calle eso hacía que mi fluidez verbal fuera cada vez mejor.

Han pasado los años y han cambiado varias cosas; las sillas, el tablero ya dejó de ser el pizarrón de color verde oscuro, por uno blanco en acrílico, ya no se escribe con tiza blanca, ahora se hace con marcadores de diferentes colores, ya poco se usan las cartillas, ahora la información se encuentra en la internet y los niños desde muy temprana edad tienen contacto con el uso de celulares y computadores.

No sé si será una ventaja o desventaja el que exista tanta modernidad, pero puedo decir que se han perdido valores, aunque van a la escuela a ser educados se evidencia que dentro de las aulas de clases los alumnos ya no respetan a sus profesores.

Antes, en la comunicación que existía en el aula de clases, el profesor era el emisor; estudiante, el receptor. El docente a través de contenidos estructuraba su clase, impartía el conocimiento y el alumno era moldeado.

Hoy existe una interacción entre docente y estudiante, y ambos pueden tener acceso a la información. El poder investigar, consultar y preguntar sin temor alguno de equivocarse.

Volviendo a lo que está encaminado este escrito a la manera en que me enseñaron a leer y escribir, fue tan tradicional la metodología que mis profesores implementaban, pero resalto la labor que tenemos los docentes en la enseñanza; que es de guerreros el guiar, orientar y más aún enseñar y llevar con sus estudiantes un buen proceso en lecto-escritura.

Hoy me encuentro ejerciendo esta hermosa profesión y como ya lo había mencionado al inicio de este escrito, el escoger esta labor se lo debo aquella profesora que dejó en mí una huella imborrable por su manera de enseñar y de ser con sus estudiantes. A medida que iba creciendo y avanzando en mi formación académica me convencía más de lo que quería ser. Ahora me estoy formando como docente de lengua castellana, lo que me permite analizar y pensar en la manera que me enseñaron a leer y escribir y en la metodología que hoy en día uso para que mis estudiantes aprendan y tengan su experiencia de lectura y escritura; que sin duda alguna me gustaría ser recordada y apreciada como yo recuerdo hoy a mi profesora de preescolar.

Florencia, junio de 2018

¿Cómo aprendí a leer y escribir?

Por: Yury Andrea Quiroz Astros

Nunca fui la niña que no quiso ir a la escuela o faltar a ella, siempre tenía muchas ganas de ir y conocer a los demás compañeritos. Estudié en la escuela Siete de Agosto, por cierto, quedaba cerca a la casa, aunque al principio me daba temor que me dejaran sola allí, veía la escuela inmensa para mí, sentía que me iba a perder en ella, hoy en día vuelvo a ese sitio y ya no se me hace tan enorme como cuando estudié. En ese entonces, solo tenía 4 o 5 años, recuerdo el uniforme como si mi madre me lo hubiera ayudado a poner el día de ayer; era una jardinera de cuadros color azul claro y la típica camisa y medias blancas, con zapatos negros, ella me peinaba con dos moñitas y solía cortarme el cabello corto, en ese entonces, ella era estilista. Y así estaba más que lista para que mi padre me llevara siempre que podía, él tenía una moto Honda 80 de la cual tengo muy divertidas anécdotas que algún día recordé contándolas a algunas de mis compañeras en la universidad.

Mi primera profesora se llamaba Clara, tenía más o menos 50 años, era una persona muy amable, cariñosa y muy paciente a pesar que ya tenía sus añitos, se veía que en realidad disfrutaba enseñar y compartir con los niños o al menos eso pensaba yo.

La profesora Clara me enseñó algunas canciones infantiles y era muy divertido hacer parte de esas actividades: la de los pollitos, arroz con leche, la vaca Lola, la serpiente de tierra caliente; juegos como, el puente está quebrado, entre otros, que de igual manera hicieron parte de este nuevo proceso.

La escuela era muy agradable, paredes blancas con zócalo verde oscuro, macetas hechas con llantas colgadas, con lindas flores, alrededor de los salones. Recuerdo bastante bien un acuario pequeño que estuvo allí, siempre tuve la curiosidad de sumergir mi mano y tocar

algún pescadito, tal vez no me atreví a hacerlo porque no alcanzaba del todo. Casi siempre fui la más bajita de los salones y creo que sigo siéndolo, también había una tarima con cortinas de color rojo para las presentaciones especiales de izada de banderas, homenaje al día de la madre, día de la mujer, día del idioma, clausuras en donde se cantaba, recitaba poesía, realizaban bailes en los cuales fui partícipe como "la pollera colorá", "el mapalé", era muy divertido hacerlo. Había una sola cancha y un patio rodeado de llantas en forma de puente por donde me pasaba saltando con mis compañeritas más que todo, una en especial, aún la recuerdo, ¡cómo olvidarla, si hasta en la universidad me la encuentro! No tengo idea qué estará estudiando o qué ha sido de su vida después de todo. Es extraño pasar y no saludar como debería ser, claro. Han pasado prácticamente 15 años y hoy me pregunto si aún me recuerda de una manera tan grata como yo a ella.

Nos hacíamos juntas para cualquier actividad, iba a la casa de ella y ella a la mía, nos hacíamos en el mismo pupitre, siempre en la parte de adelante, a diferencia de ahora que intento hacerme lo más atrás que pueda en las clases, en ese entonces era una mesa para dos estudiantes con su respectiva silla y su cajón para guardar los útiles. Yo siempre pude tener todos los útiles requeridos para las clases, lápiz, borrador, sacapuntas, colores, plastilina, tijera, escarcha, pegante y hasta unos minimarcadores que los utilizaba para decorar el cuaderno. Este era uno muy particular, el llamado Ferrocarril, utilizado para realizar mis primeros garabatos, figuras, letras, dibujos y hasta unas planas aprendiendo a escribir mi nombre; poco a poco fui aprendiendo a utilizar bien los cuadritos que en él habían, claro, con ayuda de mi madre que me reforzaba lo que hacía después de la escuela en casa, o con mi padre en horas de la mañana, ya que la jornada de estudio siempre fue en la tarde.

La dinámica de aquella profesora era darnos unas fotocopias donde repasábamos las vocales y números de una manera dinámica y entendible, cada vocal con su respectivo dibujo representativo, se rellenaba de papel picado, bolitas y escarcha. Algo similar a lo que en la famosa cartilla *Nacho* [*Lee*] había, la A de anillo, E de Elefante, I de iglesia, O de oso, U de uña.

La relación con mis padres siempre ha sido muy buena, pero cuando estaba pequeña el que más influyó en mí, respecto a la enseñanza, fue mi papá. Inculcándome también buenos valores, casi todas las mañanas antes de que se fuera a trabajar, me levantaba muy temprano tipo 6 a.m. y me hacía ir hacia el parque que queda frente a mi casa, de ese lugar siempre tendré y sigo teniendo muy buenos recuerdos, allí todos los días me hacía realizar las planas de bolitas y palitos para soltar la mano según él. Pintaba más que todo con crayolas aprendiendo a diferenciar los colores, hacer garabatos en los cuadernos y aprendiendo las vocales poco a poco con la cartilla *Nacho* [*Lee*], que fue realmente el libro inicial de lectura y aprendizaje que marcó bastante no solo a mí sino a muchos de mis compañeros. Mi casa no tenía el ambiente propicio, o más bien, no teníamos biblioteca ni mucho menos, pero mi papá tenía un amigo que vendía libros y cuando íbamos al centro juntos resultaba comprándome libros para pintar, rompecabezas, libros de fábulas y cuentos cortos, así fui aprendiendo poco a poco a conocer las letras y a soltar la mano. Él todos los días me preguntaba por lo que había hecho en el cuaderno, así hubiera hecho un garabato o un dibujo que ni yo entendía que era, para él eso estaba bien. Siempre decía que dibujaba muy bonito, a pesar de que llegaba cansado, siempre tuvo tiempo para dedicarme a mí y preguntarme qué me habían enseñado en la escuela o si me habían dejado tareas para que empezara a hacerlas; hoy caigo en cuenta que aún está muy pendiente de mí, lo hace constantemente con la pregunta: "Hija, ¿cómo le fue?", casi todas las noches que llego de la universidad.

Con la cartilla *Nacho* [*Lee*] aprendí mucho, aunque muchas veces era difícil aprenderme las sílabas para poder formar palabras, traté siempre de hacer lo que mi papá me dijera, era un poco regañón, hasta creo que le tuve miedo un tiempo, pues solo el hecho de que me hablara con tono fuerte de voz me dejaba llorando, nunca me pegó, por no saber cómo pronunciar o escribir algo, me gritaba porque le impacientaba que no aprendiera con facilidad como él quería. Cuando mi papá se iba a trabajar toda la tarde, me quedaba con mi mamá que también me enseñaba a pintar, rayar y pronunciar las frases que la cartilla traía con ella "Mi mamá me mima", "Mi mamá me ama", "Amo a papá", "Esa mesa sí pesa", "Mamá puso mi sopa", "Pepe sale a la loma", entre otras. Ya

después, mi madre empezó a realizarme pequeños dictados en casa a la par que en la escuela, me iba muy bien de hecho en ese punto. Fue así como aprendí a leer y escribir, no tan bien del todo, pero al menos ya podía escribir palabras muy afectuosas por medio de unas cartas que hacía para cuando fuera el día de cumpleaños de cada uno de mis padres, o alguna fecha especial como el día de la madre y el día del padre, o para alguien cercano a la familia, como mi madrina o mi abuela que también recibieron cartas de parte mía.

Recuerdo que en Navidad mi madre organizaba el pesebre en el barrio, aseaba el parque y daba los refrigerios, este último al parecer era la mejor parte para todos. Junto con las demás vecinas, la novena era un símbolo importante del nacimiento del Niño Dios, en la cual yo era la que todos los años para esos días leía la novena y guiaba los villancicos como: "Los peces en el río", "A la nanita nana", "Campana sobre campana", "El burrito sabanero", "Noche de paz", entre otros, que en estos momentos se me escapan. No entiendo porque ahora me da pena leer si en ese entonces hasta cantaba sin ningún problema.

En conclusión, realizar este ejercicio de escritura y memoria me hizo reflexionar y darme cuenta de todas y cada una de las cosas que fueron y que hacen parte del proceso de cómo aprendí a leer y escribir. Todos los hechos, experiencias y vivencias que he logrado recopilar haciendo memoria, me dejan recuerdos muy significativos, también, ha hecho remover sentimientos que me conmueven y que de alguna forma me han marcado bastante como la influencia de mis profesores, de mis padres, de mis compañeros, de mis hermanos. También que la mayoría de recuerdos que tengo son felices y aunque también tenga tristes, tenemos que aprender a convivir con ellos. Actualmente soy estudiante del noveno semestre de Lengua Castellana y estoy muy agradecida por lo que tengo, con ánimos de graduarme pronto, esperando muy buenas oportunidades para mi futuro y luchar por mis metas.

Florencia, junio de 2018

Recordando cómo aprendí a leer y escribir

Por: Angie Lucía Ramírez Cartagena

Hoy viajo al pasado en mi mente para recordar cómo aprendí a leer y escribir. En un principio, el recuerdo estaba un poco nublado y confuso, es difícil entender cómo otros recuerdos son más fáciles de traer al presente, pero el que me interesa no lo veo con claridad.

La primaria la realicé en cuatro escuelas diferentes. A la primera que asistí fue a La Vega, donde cursé preescolar. Me gustaba mucho la escuela, era pequeña pero muy agradable, me quedaba totalmente cerca de la casa, ya que vivía al frente de ella. Así que no tenía ningún problema para llegar temprano. A veces, cuando me aburría o no estábamos haciendo nada en clase, me asomaba por debajo de la puerta para ver si podía ver a mi mamá o si podía ver a mi hermanito. Era un bebé y solo quería salir corriendo a jugar con él. De la maestra no recuerdo el nombre, pero sí su físico: tenía cabello rubio, largo y rizado, se miraba joven y producía confianza y tranquilidad, rara vez alzaba la voz para poner orden, debido a que todos nos portábamos juiciosos.

Recuerdo haber aprendido con ella las vocales y los primeros números. La mayoría de las veces en las clases nos la pasábamos decorando las vocales. Creo que los útiles escolares solo eran dos cuadernos y muchos colores. Nos sentaban en mesas para dos estudiantes. Los uniformes eran la jardinera de cuadros grises, y el de física era un busito azul claro con la sudadera azul oscura. Ese uniforme lo recuerdo muy bien, debido a que fue el único uniforme de educación física que utilicé en la primaria. Mis padres se cambiaban mucho de vivienda y, por ende, yo de escuela; ellos no tenían los recursos económicos para comprarme otro uniforme cada vez que cambiaba de escuela.

Al año siguiente, cursé primero en la escuela Pablo Neruda. Esta era más pequeña que la anterior, casi no me gustaba su infraestructura,

decíamos que era una caja de fósforos, pero tenía sus cosas buenas. Ya no me quedaba tan cerca de la casa, pero seguía siendo cerca. La profesora se llamaba Cristina, era solo un poco mayor que la anterior, más robusta, alta, de cabello corto y liso. Era muy diferente a la otra profesora. Esta sí regañaba y, en ocasiones, cuando tenía que poner orden en el salón, les pegaba a los niños con el borrador del tablero. Su tiro siempre era certero, el borrador siempre daba en la cabeza del niño que estuviera siendo indisciplinado o cuando estaba más cerca lo pellizcaba y lo llevaba de la oreja hasta el puesto para que se quedara quieto y no causara más desorden. Aunque les pegaba a los niños, ella no nos causaba miedo. Al contrario, era divertido cuando les pegaba con el borrador, nos reíamos un poco y seguíamos con la clase. Hacíamos planas de las vocales y las consonantes, también las decorábamos como lo hacía en la otra escuela.

En la casa siempre me ayudó mi madre con la cartilla *Nacho* [*Lee*]. Buscábamos palabras para realizar listados con las vocales o las consonantes del abecedario que estuviera aprendiendo en el momento. Lo que más nos gustaba era pintar los dibujos que representaban las letras o vocales. Los más comunes, casualmente, eran: con la "A" un lindo anillo, con la "E" un gran elefante, la "I" acompañada de una reluciente iglesia, y así sucesivamente con las demás. Rellenábamos todos los espacios que había en la cartilla *Nacho* [*Lee*], leíamos los pocos cuentos que había en ella, una y otra vez. Para mi madre la cartilla fue indispensable, ella afirma que con esta fue que aprendí a leer y escribir.

Recuerdo que en la clase pasábamos al tablero o nos hacían dictados en el cuaderno. Era la forma de corroborar si ya sabíamos cuál era la "T" de tomate, la "C" de casa, de la "S" de sapo, la "V" de vaca y la "B" de burro. La mayoría de las veces pasaba las evaluaciones, ya que era de las más juiciosas y aplicadas de la clase. Sin embargo, hoy todavía confundo la "b" con la "v" y no tengo claro cuando es "s" en vez de "c". En la universidad, de nada me sirvió saber que la una es bilabial sonora o que la otra es sorda, porque si la idea era identificar cada una por su sonido, ¡déjeme decirle que quedé peor de confundida!.

Éramos muchos niños en el salón, pero no se me olvida que había una

niña que siempre que se hacía a mi lado, se me perdían los útiles. Mis padres no tenían dinero para darme todos los días para el recreo, pero un día de esos afortunados, cuando sí tenían, me compraron una Nucita para que comiera en la escuela. En ese entonces, para mí, esa era una golosina costosa. Cuando se iba llegando la hora del receso, cogí mi morral para sacar la Nucita, pero ya no estaba. La niña que siempre me robaba me había cogido la golosina. Entonces, indignada por el robo, rompí el silencio y la acusé con la profesora Cristina. Le revisaron el bolso y ahí estaba mi Nucita. Ella, ante el regaño y la vergüenza, se puso a llorar. Me sentí muy mal por haberla acusado, desde entonces me la hice amiga y dejó de llevarse mis cosas. En ocasiones me copiaba en los dictados y nos íbamos para la casa juntas. A decir verdad, no me caía muy bien, pero me daba pesar porque ella no tenía más amigas. Como yo era de las estudiantes más juiciosas y aplicadas de la clase, la maestra me premió con escogerme como la reina del reciclaje. Tenía que preparar un traje de reina, pero con cosas recicladas. De esa tarea se encargaron mi madre y mi abuela. Con mi papá, salimos a conseguir tapas en las tiendas o las que encontráramos en la calle. Mi abuelita me diseñó el traje. Ella nunca aprendió a leer y escribir, pero para las manualidades era muy buena. Me hizo una linda blusa y una falda de tula a mi medida; en la parte de abajo de la blusa y de la falda colgó tapas de gaseosas, las cuales sonaban al caminar. Además, pintó las prendas y las cubrió con escarcha para que brillaran al pasar. Fue un encuentro con todas las sedes de la institución y mi traje era el mejor. Así culminó ese año escolar.

El año siguiente continué con mi proceso de aprendizaje en otra escuela y otro barrio. En la escuela La Paz cursé los grados segundo, tercero y cuarto de primaria. Esta sí me quedaba más lejos, tenía que caminar mucho más, era en otra jornada y me tocaba madrugar. Yo nunca viví en el campo, pero en ese tiempo el barrio Villa Natalia quedaba tan lejos y estaba tan poco urbanizado que daba la impresión de ser zona rural. Las calles estaban sin pavimentar; para llegar a la escuela atravesaba un terreno de puro barro y saltaba una pequeña quebrada que pasaba por ahí –donde en muchas ocasiones salían culebras peligrosas, como la llamada X–, después de cruzar la quebrada subía un barranco, al que la gente le había hecho camino, para poder llegar al siguiente barrio. Siempre llegaba a la escuela con barro en los

zapatos, solo utilizaba el uniforme gris de diario porque, como lo dije anteriormente, nunca más me compraron uniforme de educación física.

En este curso había más útiles: más cuadernos, dos lapiceros –uno rojo y otro que podría ser negro o azul; el rojo de por sí iba a ser para los títulos– y ya no podía escribir con lápiz. El lápiz solo iba a ser utilizado en matemáticas. También teníamos que llevar: regla, Colbón, bloc de hojas blancas y una hoja guía, por debajo, hecha por uno mismo. El bolso en ocasiones se me hacía más grande que yo.

En la nueva escuela con la lectura y escritura me iba bien. El reto era los números, aprender a sumar y a restar no era complicado, lo difícil fue aprender las tablas de multiplicar y la división por tres cifras.

La profesora nos dividía por filas: la fila de los excelentes, sobresalientes, aceptables e insuficientes. A mí se me dificultaban las tablas de multiplicar, por eso, me habían puesto en los sobresalientes, hasta que las aprendiera. Mi padre en varios momentos me había preguntado las tablas, la mayoría de las veces le daba razón por las primeras, las del 1 al 5. Una noche en casa me preguntó las tablas y no le supe dar razón. Con voz fuerte me mandó al patio de la casa y me dijo que hasta que no me aprendiera las tablas del 1 al 9 no podía entrar; si se llegaba la hora de dormir y no me las sabía, me iba castigar severamente. El patio de la casa no tenía luz; podía mirar todo el resto del barrio desde allí, porque la casa no estaba totalmente construida; podía escuchar los grillos y sapos por ahí rondando; aparte, no era raro escuchar "el pollo malo" en las noches. Entonces, con mucho miedo de pisar un sapo o empezar a escuchar "el pollo malo", lejos o cerca, la verdad no se sabía que era peor, memoricé con mucho afán las tablas. Así, cuando mi padre volvió a preguntarme, le pude dar razón de todas y en diferente orden.

En varias ocasiones estuve en la fila de los excelentes, no voy a mentir que en ese puesto me sentía muy bien, a diferencia de cuando estaba en los sobresalientes. Como sabía muy bien las operaciones matemáticas, en momentos nos ponían a los que sabíamos a calificarles a los demás compañeros que no comprendían muy bien.

Otro de los detalles de ese tiempo, fue la lectura de un libro del cual recuerdo que el protagonista se llamaba Joaquín, era un niño de la calle que vivía con un amigo que también era de la calle, los dos pasaron muchas dificultades, pero siempre se tenían el uno al otro. Leímos los capítulos con mi madre; nos causaba tristeza la suerte de este par de niños, sin embargo, nunca llegamos al final. Siempre pienso en ese libro, me gustaría volverlo a leer ahora que puedo comprender mejor.

En el transcurso de esos tres largos años en esa institución, me enfermé de dengue y no pude asistir a la escuela porque me encontraba grave de salud. Cuando me alivié fui donde la compañerita más cercana y me adelanté. Habían visto de temática los signos de puntuación, pero mi compañera no había comprendido muy bien, porque cuando había que situar la coma o el punto seguido, simplemente escribía "coma", "punto y coma" o "punto seguido", y seguía con las oraciones. Así que no fue sino en 6° grado cuando comprendí cuál era la forma correcta de situarlos.

En la escuela de La Paz estuve más tiempo, pero fue en la que menos me sentía a gusto, odiaba profundamente a mi maestra, ella me causaba terror. Su rostro era de facciones bruscas, tenía la nariz enorme como si se tratara de una de esas tantas brujas que había mirado en los cuentos de los Hermanos Grimm; su mirada era penetrante y su voz complementaba su físico; hablaba alto y fuerte, como si estuviera regañando en todo momento; se refería a mí por mi segundo nombre (Lucía). Desde entonces odiaba que me llamaran Lucía y hasta ahora nunca nadie sabía el porqué del desagrado por mi segundo nombre. Recuerdo que cuando se trababa de carteleras y dibujos mi padre siempre me las ayudaba a hacer, porque él era muy buen dibujante. En cierta ocasión me correspondía hacer un mapa de los ríos más importantes de Colombia, mi papá me hizo el mapa, repasamos juntos y los sabía a la perfección. En el momento de salir a exponer no pude decir nada, ella me miraba fijamente esperando que hablara, pero yo solo tenía miedo de decir algo malo y que me regañara. Así que quedé parada frente al tablero con la cartelera hermosa que me había hecho mi papá sin decir una palabra. Como es de suponerse, saqué mala nota.

El ambiente familiar había cambiado; por lo tanto, mi madre decidió

quedarse un tiempo en casa de mi abuela. A causa de esto cursé el grado quinto en la escuela Pueblo Nuevo. Fue un gran cambio para mí, debido a que la docente era muy agradable, amorosa con los estudiantes, divertida y muy comprensiva, a pesar de que era mucho mayor que todas las anteriores. Con ella tenía más confianza para participar en clase, no odiaba ir a la escuela y mi rendimiento académico era excelente. Explicaba los contenidos de forma sencilla, no había problemas si uno se equivocaba o no sabía, siempre daba la oportunidad de hacerlo mejor. Pueblo Nuevo era la escuela más grande a la que había asistido, tenía una cancha enorme, muchos salones y zonas verdes. Los compañeros todos eran respetuosos y amables, la profesora había sido titular de esos estudiantes desde grado primero y siempre les había inculcado respeto, tolerancia, compañerismo y amor hacia los otros; claro está que no dejaban de ser inquietos en determinadas ocasiones.

Fue en la primera escuela donde recibía merienda. Recuerdo que era lo único que no me gustaba, porque siempre daban lentejas o huevos cocidos sin sal y desde entonces nunca me han gustado.

En casa le ayudaba a leer la Biblia a mi abuelita. En un principio ella me corregía porque pronunciaba mal. Como ya lo había mencionado antes, mi abuelita nunca aprendió a leer y a escribir; la Biblia era el único texto que podía leer. En muchas ocasiones la poníamos a leer cartillas o volantes publicitarios, pero ella no comprendía, decía que no lo podía leer. Yo le insistía en que si podía leer la Biblia, tenía la capacidad para poder leer otro texto. Ella me persuadía diciendo que Dios le había dado la facultad de poder conocer su Palabra y la palabra de Dios es la única que importa, no le interesaba conocer las demás cosas del mundo. Así a la hora de dormir, me contaban historias de miedo de las fincas en las que había vivido y me hacía leer la Biblia para que se me quitara el miedo. Con el pasar del tiempo yo leía más de corrido; sin embargo, mi viejita seguía con su paso lento, después pasé a ser yo quien la corregía.

Florencia, junio de 2018

Autoetnografía de mi alfabetización

Por: Viviana Trujillo

Recordar aquellos momentos de mi niñez cuando aprendí a leer y a escribir no es fácil, ya que sería recordar junto con ello, la ausencia de unos padres presentes, que consideraban que todo se aprendía en la escuela; allí el docente debía formarme académicamente y en valores, aplicando castigos de acuerdo con su criterio personal o pautas de crianza. Pero antes de iniciar un recuento de mi proceso de aprendizaje, es necesario contextualizar un poco sobre mi familia y la situación que se vivía en ese entonces, pues de esta manera será más fácil comprenderla.

Provengo de una familia pequeña, básicamente se compone de mis padres y dos hermanos; mi padre, un hombre machista, mujeriego y tomatrago, que dice ser católico, pero prefiere ayudar a las demás personas, antes que a su familia. Mi madre, una mujer sumisa, poco cariñosa, de creencias cristianas, la cual siente que está para servirle a su esposo incondicionalmente. Y unos hijos que le tienen miedo a su padre y buscan refugio en una madre que quizá en su momento no los comprendía. Ambos padres tenían algo en común y es que consideraban que con tener la comida y un techo donde vivir, era suficiente para "vivir felices", pero olvidaban que sus hijos pedían afecto a gritos y al no sentirlo preferían estar con los vecinos o con la abuela paterna, porque allí era donde se sentían amados.

Crecí en medio de la guerra que en ese entonces se vivía en el Caguán*, mi pueblo, llamado Puerto Betania, gobernado por la guerrilla, era el sitio de refugio de muchos de ellos, por lo cual el ejército difícilmente podía entrar en esos lugares. Nos tocó aprender a ver a esas personas como si fuesen vecinos, también era común escuchar que mataban

*Región correspondiente al municipio de San Vicente del Caguán, Caquetá.

eventualmente personas del pueblo y de las veredas cercanas, por no seguir las reglas establecidas, entre las cuales estaba pagar las vacunas, no robar, no consumir drogas, entre otras.

Mi hermano mayor y yo, en nuestra niñez, siempre fuimos muy unidos, quizá porque sentíamos de la misma manera la ausencia de nuestros padres y tratábamos de ayudarnos en nuestras tareas y encubrirnos en nuestras pilatunas. La diferencia entre él y yo es que él, como hijo mayor, fue el conejillo de indias para aprender a ser buenos padres, sus castigos eran tan extremos que llegaba al punto de causarle heridas profundas en su piel, pues consideraban que iba a ser el orgullo de la familia y se lo imaginaban como un profesional, con una situación económica estable, pues en ese entonces mis padres no la poseían.

Mi escuela, llamada el Sinaí, de color verde con blanco, ubicada a varios metros del pueblo, en medio de la vegetación, era un estilo de casa con dos cuartos amplios, en donde se encontraban todos los grados de primero a quinto de primaria, también había una cancha de cemento, dos baños y una alberca, la cual fue construida por las personas pertenecientes a la iglesia cristiana a la que asistía mi madre y al ser sus fundadores, decidieron ponerle el nombre Sinaí, por estar presente en una de las historias de la biblia. Allí pasaba la mayor parte del tiempo, porque entrábamos a las 7:00 a.m. y salíamos a las 1:30 p.m., por ello, crearon el restaurante escolar ubicado en una casa de madera construida al lado de la escuela, allí nos daban desayuno todos los días a las 9:00 a.m. y sus menús acostumbraban a ser: fríjoles, lentejas, arvejas, huevos pericos y cancharinas. ¡Cómo olvidar esas tan anheladas cancharinas con queso, por las cuales peleábamos tanto y pedíamos que nos dieran más!.

En la parte del costado de la escuela, el profesor había creado un estilo de tienda escolar, allí vendía dulces, trompos, canicas, rompecabezas, yoyos, entre otros. Esto hacía que cada día, antes de ir a la escuela, pidiéramos dinero a nuestros padres para poder comprar allí y, cuando ellos no nos daban, como el profesor nos daba la confianza suficiente, nos fiaba y le íbamos pagando con lo que nos daban para los recreos. Esto hacía que el descanso fuera el momento más feliz para nosotros,

pues allí podíamos comer las golosinas que nuestros padres rara vez nos compraban, también podíamos jugar con los objetos que le comprábamos al profesor. Además de ello, era muy común que en los descansos se jugaran partidos de fútbol con todos los grados, niñas y niños a la vez, jugábamos también a la lleva, al "pico ya", al "puente está quebrado", al "zunzún de la calavera", al "gato y el ratón", al "cielito", entre otros. A demás, como alrededor de la escuela había mucha vegetación, nos escapábamos por momentos a bajar guamas, pomos, guayabas, mangos biches, los cuales comíamos con la sal que llevábamos a escondidas y a veces nos escapábamos a sitios que ya teníamos seleccionados, para vernos a solas con niños y así poder tener nuestros pequeños amoríos, puesto que el profesor no permitía que sucediera eso y si se daba cuenta, nos castigaba; eso hacía que hiciéramos todo a escondidas.

Mi salón de clases lo recuerdo como un sitio agradable, porque me sentía cómoda allí, como también recuerdo que había una ventana grande, para que entrara luz y aire, pues allí no había energía eléctrica. Los grados estaban organizados cada uno en una pequeña mesa redonda, dejando el centro vacío, porque allí era donde se situaba el profesor, siendo este el sitio más adecuado para poder observar a todos los grados y movilizarse sin problema dentro del salón. Cabe resaltar que por cada grado había muy pocos estudiantes y por eso era posible situarnos en él, sin problema alguno. En ese tiempo aún se utilizaba la tiza para escribir en el tablero, ello era una tortura cuando llegaba mi turno de borrar lo que se escribía allí, porque el polvo que botaba la tiza me hacía estornudar, por un largo rato. Pero en ocasiones eso no importaba, porque tomábamos a escondidas las tizas de colores para hacer dibujos en la cancha, dibujar los cuadros para jugar cielito, entre otros, haciendo que luego nos ganáramos un regaño y a veces castigos.

Mi profesor, un chocoano de aproximadamente dos metros, estricto, con un tono de voz fuerte

–el cual después se vio opacado a causa del cáncer de garganta, producido por la tiza–, siempre vestía camisa y pantalón clásico, licenciado en matemáticas y lengua castellana, siempre dispuesto a

resolver las dudas de los estudiantes, perteneciente también a la iglesia cristiana, era un fiel creyente de que los animales eran la más hermosa creación de Dios, por lo tanto, no permitía que se mataran, ni siquiera a las culebras que aparecían muy a menudo en la escuela, él las tomaba de la cabeza y las tiraba al monte para que continuaran su camino. En los momentos libres, el profesor nos hablaba de sus experiencias y de cómo Dios lo había librado de muchos momentos en los que él creía que no tenía salida. Recuerdo bastante una anécdota que nos contó, asociada con los "orines del arcoíris": nos dijo que cuando llueve y hace sol al mismo tiempo, sale un arcoíris, y el cual por una punta está tomando agua y por la otra la está botando- Él lo asociaba con los orines, pues decía que no era lluvia lo que caía, sino los orines del arcoíris y los cuales eran malos para el ser humano, pues si una persona se dejaba mojar de esta lluvia, le ocurría algo que lo podía llevar hasta la muerte. Según él, desafortunadamente le ocurrió esa situación, pues sin percatarse un día se alcanzó a mojar de esa lluvia. A los pocos días, notó que en su estómago se le estaba haciendo una línea, que iniciaba desde el ombligo. Esto le causó curiosidad y decidió empezar a investigar con los vecinos y las personas de edad (expertas en este tipo de cosas extrañas), hasta que un día, una señora le dijo que lo que le había ocurrido: era que había recibido orines de arcoíris en su cuerpo y eso le produjo que le saliera eso. Le advirtió que si dejaba que esa línea diera toda la vuelta y se uniera al llegar a su punto de partida (en el ombligo), él inmediatamente moriría. Asustado, preguntó si había alguna cura. La señora le dijo que la única manera de detener esa línea era tomar una cuchilla Minora y empezar a realizar pequeños cortes en cruz sobre la línea, para que esta se detuviera. Al principio, él le no creyó, pero se dio cuenta de que esa línea seguía avanzando al pasar los días, así que sintió miedo porque ya se iban a unir las puntas, entonces decidió hacer ese remedio. Por supuesto, como era cristiano, lo hizo orando y suplicando la cura, eso lo hizo en la noche antes de acostarse, ya al otro día al levantarse se revisó y se dio cuenta que la línea no había seguido su curso y con los días, se le empezó a desvanecer, y así se curó. Desde ese día, cuando miro que está lloviendo y haciendo sol a la vez y que hay un arcoíris, hago todo lo posible para no mojarme, porque me da miedo que me ocurra lo mismo.

Todos los días al llegar a la escuela, a las 7:00 de la mañana, nos hacían formar en la cancha, como si fuésemos soldados, cantábamos el himno de la escuela, el del Caquetá y el de Colombia, se realizaba la oración del día y en muchas ocasiones debía salir alguien al frente, a recitar el salmo 91, luego procedían a revisar el uniforme de las niñas, que la falda llegara hasta la rodilla, con medias blancas y a los niños les revisaba que no estuvieran con medias de otro color diferente al azul oscuro, como también debían estar perfectamente embetunados los zapatos. Luego, revisaba cabeza por cabeza, el que tuviera piojos era devuelto a la casa, lo mismo ocurría con las uñas, debían estar limpias y cortas. Quizá por todas estas reglas y por la metodología que se utilizaba para enseñar y para corregir, los únicos dos profesores que llegaron en el trascurso de mis estudios de primaria no duraron, pues eran mandados directamente por el Ministerio de Educación, pero renunciaban al poco tiempo y seguíamos siempre con el mismo profesor.

Mi proceso de aprendizaje fue muy lento, porque el docente debía atender a todos los cursos por igual y no era mucho lo que se avanzara en las clases, recuerdo que mis padres se esforzaron y me compraron la cartilla *Nacho* [*Lee*], la cual cuidaba como un tesoro, la llevaba todos los días a la escuela sintiéndome, como se decía vulgarmente, "la última Coca-Cola del desierto", pues muy pocos tenían la oportunidad de tener esa cartilla; el profesor la utilizaba para ponerme hacer planas y a repasar la unión de las consonantes con las vocales. También me hacía dictados de allí mismo, llegando al punto que me aprendía de memoria los pequeños textos que allí aparecían, cómo olvidar el famoso *Renacuajo paseador*, el cual no solo recitaba, sino que también lo cantaba. Su manera de evaluar era muy particular, puesto que siempre eran saliendo al tablero; en el caso de matemáticas, debíamos salir a resolver las operaciones que él pusiera (sumar, restar, dividir, multiplicar) y allí sacaba la nota; en español, nos hacía dictados, pero en muy pocas ocasiones calificaba o corregía la ortografía, trabajábamos bastante las planas, pues de esta manera, era que nos aprendíamos las palabras. En las demás materias, las evaluaciones eran de manera oral, recuerdo que debíamos aprendernos los conceptos de memoria y recitárselos como si fueran versos. Pero la verdad es que con

él ningún estudiante perdía, prefería hablar con los padres y hacer que lo pusieran a repasar en la casa, para que a la próxima evaluación saliera preparado.

Tuve la oportunidad de que mis padres me compraran todos los útiles necesarios. También tuve mi propio pupitre en forma de mesa, el cual fue pintado de verde oscuro y marcado con mi nombre, allí era en donde dejaba guardados mis cuadernos al salir a recreo. Mi fuerte eran las matemáticas porque quizá era la materia que más trabajaba el docente y lo hacía en ocasiones de una manera divertida, pues nos sacaba al campo y utilizaba la naturaleza, para explicarnos las operaciones básicas (sumar, restar, dividir y multiplicar). Lo que siempre anhelaba en la escuela era que llegara el mes de agosto, para que el profesor nos enseñara a hacer las cometas de papel y nos sacara a la carretera a elevarlas, dándole un premio al que lograra elevar la cometa más alta, el cual en algunas ocasiones llegué a ganar. Y cómo olvidar las clases de artística, era el momento más divertido para nosotros, porque el profesor siempre llegaba con una nueva idea y por eso hacíamos muchas manualidades siempre dirigidas a nuestros padres, es decir que se convertía en una manera para decirles a ellos lo mucho que lo queríamos, a través de esos pequeños regalos, motivados a hacerlos por el profesor. Pero con la materia de educación física, no pasaba lo mismo, para nosotros era una tortura, porque nos tocaba trotar, caminar por las veredas cercanas, hacer ejercicios y rara vez nos daba la hora libre para jugar.

Se puede decir que a pesar de que no aprendiéramos mucho, en la escuela todos nos sentíamos felices y esa felicidad a veces era interrumpida cuando aparecían los castigos; en muchas ocasiones era por decir malas palabras o hacer gestos indebidos, puesto que, por ser una escuela con creencias cristianas, esto no era permitido. Cuando ocurrían los castigos, el docente hacía que el castigado consiguiera una varita de guayabo y con ella le daba dos o tres fuetazos en las piernas, sin oportunidad alguna a defenderse, porque si corría o alegaba, el castigo era más fuerte y se sabía que si esto ocurría, el profesor hablaba con los padres y este nuevamente era castigado en casa, por ello accedíamos a ser castigados sin problema alguno. Considero que

realmente donde aprendí a leer y escribir fue en mi casa, viendo cómo castigaban a mi hermano, por pronunciar o escribir mal, entonces era tanto el miedo que sentía de ser castigada, también de esa manera, que prestaba atención a las correcciones que mi mamá le hacía a mi hermano y me las aprendía, luego cogía un cuaderno viejo y me ponía planas de esas palabras difíciles y las pronunciaba a solas hasta aprendérmelas, además me ponía tareas también de matemáticas y yo misma las calificaba. Recuerdo que en ese tiempo se manejaba un cuaderno llamado ferrocarril, que se utilizaba para caligrafía. Además de los ejercicios que el docente me ponía, yo inventaba otros a ver si mejoraba la letra y así no me pegaban por escribir feo como a mi hermano le ocurría.

Mi madre siempre decía que si uno quería aprender algo de memoria, el mejor momento era a las cinco de la mañana, porque allí la mente estaba fresca y no se tenía ningún pensamiento, ni preocupación alguna, por eso siempre hacía madrugar a mi hermano a repasar la tablas y aprenderse conceptos para las evaluaciones y al ver esto, yo también decidí hacerlo y siempre que se programaba una evaluación, me levantaba todos los días a las cinco de la mañana, y repasaba hasta que llegara el día de presentarla. Como sentía que me funcionaba, lo seguí haciendo hasta terminar la primaria, logrando con esto siempre ocupar el primer puesto en lo académico, pues si me preguntaban algo, reproducía un concepto como si fuese una grabadora.

Siempre fui muy independiente y mi madre se acostumbró a eso, entonces decidió que yo manejara mi estudio a mi manera, rara vez le pregunté cómo hacer alguna tarea, porque quizá tenía ese miedo infundido de que si me equivocaba me iban a castigar, entonces prefería preguntarles a mis vecinas o a veces iba a la casa del profesor y le preguntaba a él. Quizás suene muy cruel, pero considero que fue la mejor decisión que ella pudo tomar, porque me volví autónoma de mi proceso de aprendizaje y por ello no he tenido ningún inconveniente en mi proceso de formación y he sabido afrontarlo hasta hoy en día, pues quizá no sea la mejor en lo que haga, pero siempre trato de dar todo lo mejor de mí.

Hoy en día, estando a punto de graduarme y teniendo ya la oportunidad de formar a niños en su primera etapa en la escuela, me doy cuenta de que este es el momento más crucial en la vida de un ser humano. En nuestros primeros años de vida empezamos a fundar las bases para ser las persona que hoy en día somos, por ello al ver mi proceso de aprendizaje y mi etapa en la escuela, me doy cuenta de que muchos me cortaron las alas y siento que no desarrollé algunas habilidades que en algunas ocasiones anhelo tener, pero no culpo ni a mis padres ni a mi profesor, pues en ese entonces esa era la manera más adecuada que se tenía de enseñar y quizás funcionaba para los planes que mis padres tenían trazados para mí. Pero ahora que tengo esa responsabilidad en mis manos, siento que tengo claro lo que debo hacer, a mis hijos como suelo llamar a mis estudiantes, trataré en el poco tiempo que estoy con ellos, de motivarlos, para que realicen lo que les gusta hacer, para que siempre sean ellos mismos y no imiten esos modelos que los padres nos infunden muchas veces, pues mi objetivo es que ellos sean esas personas autónomas de su vida, que la mayoría anhelamos ser y que yo no pude ser y quizá nunca seré.

Florencia, junio de 2018

La casa y la escuela en mis memorias de estudiante

Por: Liliana Andrea Hincapié Coronado

A los 4 años mis padres comenzaron a enseñarme a leer y escribir, en aquella época acostumbrábamos a salir todos a hacer mercado. Recordando una de esas salidas, mi madre dijo: "Pediste que te compráramos un cuaderno, y desde ahí comencé a ponerte planas de las vocales todas las mañanas, para que escribieras mientras yo hacía los quehaceres y, como te gustaba jugar, hacías las planas rápido para que te dejara salir".

Recuerdo que en aquel tiempo vivíamos en el barrio Constructores. La cuadra en la que vivía estaba separada de la otra cuadra por una pequeña quebrada; por tal motivo, alrededor había pocas casas y la carretera estaba cubierta de hierbas. La casa de madera en la que vivía estaba entre dos casas de material. Mi padre trabajaba como electricista, pero apenas empezaba a ganar experiencia en su trabajo. Mi madre vendía arepas para ayudar a satisfacer las necesidades, porque con lo que mi papá ganaba no era suficiente para cubrir todos los gastos de la familia. En aquel tiempo, mis padres no contaban con solvencia económica, por lo que tuvimos que pasar por situaciones difíciles. Recuerdo que en cierta ocasión llovió tan fuerte, que mi mamá y mi papá tuvieron que acostarnos, a mi hermano y a mí, en una misma cama. Cogieron los colchones de las otras camas y nos los colocaron encima, para que las tejas que caían no nos lastimaran, porque el vendaval se estaba llevando el techo de la casa. A pesar de todo esto, en esa cuadra viví los mejores momentos de mi infancia, junto a mi hermano y a dos niños que vivían al lado de mi casa. Todos los días jugábamos a las "comiditas"; nos mecíamos en un columpio que nuestros padres nos habían hecho con lazos y una tabla, el cual estaba colgado a la rama de un árbol de mango. Como no pasaban carros frente a la casa de enseguida, donde vivía mi amigo Víctor, el papá de él nos hizo una casa de madera en la que todos los niños de la vecindad

jugábamos.

La vida pasaba sin sobresaltos, hasta que en época de elecciones a los políticos les dio por prometer. Llegó un señor con una máquina excavadora y nos dañó la casa, porque supuestamente iban a pavimentar el barrio… algo que nunca ocurrió. A los 5 años comencé a estudiar en la jornada de la tarde en la escuela Simón Bolívar. Eso fue un momento muy difícil para mí, puesto que nunca había ido a un hogar infantil[1], y no anhelaba ir a estudiar.

Los primeros días, mi mamá me alcahueteó, quedándose en la escuela hasta que saliera, porque ella creía que así me acostumbraría más fácil, pero no fue así. El día en que quiso irse y dejarme sola, hice la pataleta más grande de mi niñez: dañé los cuadernos de los niños, mordí a la profesora; fue tanto el desorden que ocasioné, que llamaron a mi mamá para que volviera por mí. Lo único que logró que me acostumbrara a la escuela fueron los correazos de mi padre. Después de eso, nunca más volví a hacer pataletas y me preocupaba por no faltar a la escuela.

La profesora que me enseñó se llamaba Alba. Se caracterizaba por ser estricta, pero cuando se enojaba nunca nos gritaba. Al iniciar la clase siempre cantábamos la canción "Buenos días, amiguitos", en versión tarde, porque yo estudiaba en la jornada de la tarde. Además, cantábamos canciones de las vocales y nos las dibujaba en el cuaderno para que las decoráramos con papel, escarcha y plastilina. Luego, vimos el abecedario y el que primero lo pronunciará correctamente podía salir a jugar a un pequeño parque, que quedaba frente al salón; en él había unas llantas enterradas, allí saltábamos y jugábamos al tren y a la lleva.

A pesar de qué me encantaba jugar, en muchas ocasiones preferí quedarme con la profesora en el salón ayudándole a recortar las vocales o los dibujos que nos pegaba en los cuadernos. Por eso mi relación con la profesora era buena, pues era muy ordenada con mis cuadernos y no faltaba con las tareas: mi mamá siempre me ayudaba en casa. Recuerdo el abecedario hecho por las manos de mi madre. Lo

[1]Hogares Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

había pegado frente al comedor, para que lo repasara hasta cuando me sentaba a comer. Además, me ponía planas, las cuales debía hacer si quería salir a jugar con los vecinos; con los que casi todas las mañanas nos tirábamos desde mi casa, que quedaba en lo alto, en las motos de plástico que nuestros padres nos habían comprado. Las noches eran muy divertidas para nosotros, porque si por algún motivo se iba la energía, nos sentábamos haciendo un pequeño círculo y empezábamos a contar las historias de miedo que habíamos escuchado a nuestros padres o las que nos inventábamos. Era muy gracioso el momento en que aparecía un sapo saltando por entre nosotros. Cosas como esa eran lo único que nos hacía entrar, sin necesidad de que nuestras madres empezaran a llamarnos. Casi todas las noches había un motivo para reunirnos.

Todos los días, un poco antes de las 12 del día, nuestras mamás nos llevaban a la escuela. Siempre nos íbamos caminando, aun cuando lloviera. Recuerdo que nos metían los pies en bolsas plásticas para que no se nos mojaran los zapatos. Como dije, la profesora me quería porque siempre hacía lo que ella me pedía. Tal vez por este motivo me eligió como la reina que representaría el grado. Mi mamá me alquiló un vestido para salir en la carroza que había decorado la profesora, con el fin de participar en el desfile que hacían a mitad de año las escuelas de la zona. El único inconveniente que tuve en ese año fue que había un profesor, que daba educación física y, a mí me parecía feo, debido a que tenía el cabello largo y utilizaba *brackets,* como los de *Betty, la fea*, una telenovela conocida en ese tiempo. Por eso yo nunca hacía educación física. La profesora decidió que ella jugaría conmigo, para que no perdiera la materia y pudiera pasar al curso siguiente.

Un año después, en el 2003, todo cambió, porque mi profesora Alba ya no me enseñó más. En este año conocí a mi profesor Saúl, un hombre alegre pero muy estricto. El primer día de clase con él, me salí del salón. Toda la tarde estuve mirando por las rejas del portón hacia fuera, rogando que el tiempo pasara rápido, pues me daba miedo entrar a clase, porque el profesor llevaba una regla de palo, que medía un metro. Él había la bautizado como 'Maruja' y con esa regla castigaba a los niños que se portaban mal. Los obligaba a salir al frente y los hacía "sacar

punta". Así decía él cuando hacía que los niños sacaran la cola para pegarles un par de reglazos con Maruja.

Ese día, el profesor salió a hablar conmigo y me insistió para que entrara, explicándome que si yo me portaba bien él no me pegaría; que Maruja solo era para los niños desobedientes. Desde ahí, el simple hecho de pensar que me sacarían al frente, a pegarme con una regla, hizo que nunca fallara con las tareas. Después de todo, si no las hacía, siempre me castigaban en la escuela o en la casa. Al principio, no me sentía a gusto yendo a clase; empezando por el salón. Los pupitres ya no eran pequeños y no estaban ubicados por grupos en mesa redonda, sino que era una mesa grande para dos y todos nos sentábamos de tal forma que quedábamos mirando al tablero. Con el profesor practicamos más las combinaciones, luego hicimos pequeñas oraciones y siempre utilizábamos la cartilla *Nacho* [*Lee*] para las lecturas en clase. Aparte de eso, nos hacía escribir pequeños poemas y canciones, las cuales debíamos aprender para cantarlas cuando se hacían izadas de bandera o, simplemente, frente a los demás compañeros. En ciertas ocasiones nos leía cuentos, para luego hacernos preguntas o ponernos a dibujar lo que habíamos entendido. De esa manera, transcurría el tiempo. A medida que pasábamos a otro grado los textos de las lecturas eran más grandes, al igual que los dictados. En segundo, el profesor utilizó menos el tablero, pues nos dictaba casi todo el tiempo y las palabras que escribíamos mal debíamos reescribirlas 10 veces. Si al siguiente dictado volvíamos a escribir mal la misma palabra, ya no eran 10 veces, sino 20 veces.

En aquella época los útiles eran muy similares a los actuales. Ya no se escribía con pluma sino, como ahora, con lapicero; los profesores tampoco escribían con tiza, como antes, sino con marcadores; los tableros ya no eran de madera sino de acrílico; los cuadernos eran como los de ahora, pero en ellos se escribía más y se utilizaban menos fotocopias. Recuerdo que en aquella época era muy feliz yendo a la escuela, pese a que vivía un poco lejos y que para ir debía pasar por una zona solitaria y rodeada de árboles, que me causaban miedo e inseguridad, porque se oía decir con frecuencia que habían robado a alguien. Además, porque mi madre ya no pudo seguir llevándome y

trayéndome de la escuela, debido a que había empezado a trabajar en una casa de familia y no le quedaba tiempo. Todos los días me iba a la escuela con mi hermanito –que estaba apenas empezando a estudiar– y con el niño que vivía en seguida de mi casa. Él también hacía el mismo grado que yo. Siempre salíamos con la ilusión de encontrarnos con algún cochero para que nos acortara el camino. Nosotros desobedecíamos los consejos de nuestras madres, quienes antes de salir nos decían que no debíamos hablar con extraños. No solo no hacíamos caso, sino que, además, cuando veníamos camino a casa entrábamos sin permiso a una pequeña parcela en la que vivía una señora de edad, para robarle carambolos, guamas y arazá. En cierta ocasión nos descubrió e hizo que los perros nos persiguieran. Ese día, tuvimos uno de los sustos más grandes de la infancia: corrimos tanto que, cuando llegamos a la casa, casi no podíamos ni hablar. Pero lo bueno era que sabíamos disimular y nuestras mamás nunca se enteraron de nada.

A medida que pasaba el tiempo, las tareas de la escuela eran más difíciles, por lo que debía repasar durante más tiempo. Lo que más me causaba terror era cuando mi papá empezaba a ayudarme con las tareas, pues me hacía dictados y si escribía mal o no sabía escribir, me castigaba pegándome con el cable de la grabadora o con los lazos que utilizaba, como electricista, para subir a los postes del cableado eléctrico. En ese tiempo la situación económica había mejorado un poco, pero mi papá había empezado a beber. Cuando llegaba borracho no le gustaba que hiciéramos el más mínimo ruido o que nos llamara y no le contestáramos. Un día llegó borracho en la tarde. Era un sábado y, como siempre, estábamos jugando a tirarnos en las motos por la bajada de la casa. Estaba tan concentrada en el juego que no me di cuenta de que mi papá había llegado, sino hasta el momento en el que escuché el grito: "¡Lilianaaaa!" Apenas escuché esto me dije a mí misma: «Te van a pegar». Y así fue, ese día me pegaron tan duro que me quedaron las piernas marcadas como por ocho días. También recuerdo el día en el que sentí por primera vez alegría de que mi papá llegara borracho. Fue un día en el que mi hermanito y yo jugábamos en el patio de la casa y, por accidente, rompimos el tubo del acueducto. El agua salía con mucha presión y teníamos miedo decirle a papá lo que habíamos

hecho. Al ver que no pudimos hacer nada, decidí contarle y pasó algo sorprendente. Me dijo: "Saquen plata del pantalón y vayan a la ferretería a comprar una cinta –que no recuerdo el nombre– y yo les arreglo eso". En el momento en el que le dije a mi hermanito lo que había dicho mi papá, saltó de alegría y dijo: "No nos van a pegar, no nos van a pegar". Y todo el camino, mientras corríamos a comprar la cinta, repetíamos esas palabras con tanta alegría que sonaban como una canción. Después de mucho tiempo nos dimos cuenta que mi papá no se acordaba de la travesura que hicimos y que fue él quien hizo las reparaciones.

A causa del comportamiento de papá, mis padres se separaron y hubo un tiempo en el que no volví a saber nada de él. Sufrí mucho, porque a pesar de todo, lo adoraba tanto que en el momento de irse de la casa lloré abrazando sus piernas, mientras le suplicaba que me llevara con él.

Siempre sufrí en silencio. Esto se veía reflejado en mi comportamiento social: no jugaba como antes, ni me expresaba como lo hacía antes. Sin embargo, no logró afectar lo educativo: no dejé de hacer mis tareas ni de repasar para las evaluaciones que nos hacia el profesor Saúl. Este hombre, a quien temía al principio, se hizo amigo de mi madre y, por ello se enteró de la situación por la que estaba pasando mi familia. Él siempre fue comprensivo conmigo y me explicaba cuando yo no entendía algo. No importaba si tenía que sacrificar sus descansos. En repetidos momentos nos hacía sentar bajo la sombra de los árboles a leer, escribir o a resolver problemas de matemáticas. En general, todos los niños le guardábamos respeto y cariño, hasta los que eran castigados con 'Maruja'. Esto se hizo evidente un día del mes de junio de 2007 cuando, a pesar de que estábamos en vacaciones, todos los niños nos dimos cuenta deque el profesor Saúl se había quitado la vida. Todos, sin excepción, lloramos. Y lloramos con más sentimiento en el momento en que nos dijeron que el profesor nos había dejado un mensaje en el tablero de la escuela; mensaje que llevo guardado en mi memoria:

¡Adiós, queridos niños!

¡Felices vacaciones!
¡Los quiero mucho!
¡Éxitos!
Atte: Saúl López

Su entierro fue muy triste. Todos los niños lloraban inconsolablemente y algunos padres de familia también lloraron.

Pasaron 15 días y se acabaron las vacaciones. Tuvimos que regresar a la escuela: algo que ya no deseaba o, por lo menos, no de la misma manera que antes. Pude notar que mis compañeros tampoco estaban muy a gusto, pues ese día conocimos la nueva profesora, María Nelly. Era alta, tenía el cabello corto y llegó a darnos una charla psicológica en la que trataba de explicarnos la muerte del profesor. A mi parecer fracasó: no le prestamos atención, hicimos desorden, nos comportamos tan mal que al día siguiente la profesora no llegó sola, sino que la acompañaba un sacerdote. Él nos dijo: "*La muerte hace parte del ciclo de la vida, nacemos, crecemos, nos reproducimos y luego morimos. Por consiguiente, ningún ser humano podrá librase de ella y, lo único que perdura, después de la muerte, son los recuerdos buenos o malos que dejamos en otras personas*". Luego recorrió el salón rociándonos con agua bendita. La metodología del cura, aunque no era pedagógica, le terminó por funcionar a la profesora, pues a pesar de que nuestro comportamiento nunca fue igual, por lo menos le permitíamos dictar la clase. Su metodología era diferente. No utilizaba a 'Maruja', pero era malhumorada. En sus calificaciones nunca dio un E (excelente). Esa era la nota máxima debido a que, en aquella época, nos calificaban de la siguiente manera: D (deficiente), I (insuficiente), A (aceptable), S (sobresaliente) y E (excelente). Ella decía que nadie era perfecto como para merecer una E, por tanto, la nota máxima a la que podíamos aspirar era una S. En sus clases, cuanto más callados estuviéramos, mejor. Acostumbraba a hacer dictados de cuentos o fábulas, para luego responder preguntas y empezar a tacharnos todas las palabras que estaban mal escritas. Nunca nos permitió escribir algo que quisiéramos, sino que siempre debíamos copiar lo que ella escribía en el tablero o lo que nos dictaba. Sus clases nunca se hacían en un lugar distinto al salón. Ese año fue la finalización de la primaria y se celebró a

finales del mes de noviembre. Ese día mi papá me llevó a recibir el diploma, porque mi mamá estaba trabajando y no podía ir a acompañarme. Me sentí mal porque ese día los papás de mis compañeras les habían mandado a hacer, por lo menos un peinado y habían ido los dos a acompañarlas. Yo llegué peinada con la misma colita de siempre. Ni siquiera en la foto grupal pude estar porque mi papá dijo que él no se iba a esperar a que les entregaran los diplomas a todos esos niños por una simple foto. Ese año finalizó una de las mejores etapas de mi vida. Nunca perdí un año escolar, siempre me preocupé por no faltar a clases y llevar mis tareas. Este fue el último año en que recuerdo haber jugado.

Al año siguiente, empecé a estudiar en el colegio Jorge Eliécer Gaitán. Allí los niños no jugaban, el niño que jugara era llamado "escuelero". Había un docente por cada asignatura. La profesora de español se llamaba Argenis Bonilla. La recuerdo porque fue la primera vez que tuve que escribir mi autobiografía y leerla frente a mis compañeros. Al principio me negué a hacerlo, pero me dijo que, si no lo hacía, iba a perder la materia. Entonces, dije que sí, pero ese día lloré frente a mis compañeros porque me daba mucha pena hablar frente a mis compañeros. Finalmente, logré pasar la asignatura y considero que gracias a ella superé, un poco, el temor a hablar en público, porque en la escuela nunca hicimos una exposición. En el colegio tampoco perdí un año, fue una época bonita, conocí nuevas personas, viví nuevas experiencias y esta vez mis padres sí estuvieron juntos el día de mi grado.

Florencia, junio de 2018

De tono claro a oscuro

Por: Karen Daniela Montiel Pascuas

Y ahí estaba yo, realmente era muy temprano cuando me levanté para ese primer día de colegio, tan temprano era que por primera vez vi llegar a doña Nohemí, la señora que me cuidaba mientras todos en casa trabajaban. Con ansiedad y entusiasmo empezaba a extender mi uniforme por toda la cama y, seguido de eso, me disponía a alistar mi bolso, que era más grande que mi pequeño cuerpo y pesaba más de lo que yo pesaba, pero tenía rueditas y eso me facilitaba las cosas. Era rosado y tenía unos muñecos en la parte del frente. Empecé a guardar mis cuadernos nuevos. Gracias a ser la única nieta, sobrina e hija de la casa tenía el privilegio de tener cuadernos de pasta dura, *stickers* y márgenes prediseñadas. Eran muy bonitos y me llenaban de emoción. Hacia las 10 de la mañana me bañaban y me empezaban a preparar para el colegio. Almorzaba en licras y camisilla mientras mi abuela llegaba y me terminaba de arreglar. La ilusión de portar ese uniforme azul, aprender a hacerle el nudo a la corbata e ir a hacer amigos estaban a flor de piel. Los zapatos brillantes, el uniforme perfectamente planchado y limpio y una corbata que me causó mucha frustración al comienzo, por no poder hacer el nudo. Ese día, en ese momento era el inicio de la aventura más larga de la vida de una persona y yo la iba a emprender.

A los cuatro años ingresé al colegio Juan XXIII. Yo era muy pequeña y a la vez hiperactiva, habladora, risueña, enérgica y amiguera. Al comienzo le tenía mucho miedo al colegio, ya me lo habían enseñado en la fase de reconocimiento que se hace con los padres y el hecho de ser tan grande me asustaba; tanto así que una vez me dejaban en el salón no me movía más de unos metros, porque temía perderme entre la multitud durante el recreo y, cuando llegaba la hora para que me recogieran, estaba en el mismo sitio donde me habían entregado a la profesora. El colegio siempre ha tenido una entrada grande, justo cerca a la entrada del colegio se encontraba la biblioteca que no era muy

grande, pero me gustaba estar allí. Los salones eran muy espaciosos y las sillas eran muy cómodas. Para nosotros los de preescolar había unas mesas triangulares, las cuales tenían debajo tres cajones: uno para cada uno de los estudiantes que se ubicaba en las mesas. La superficie de cada mesa era de un color diferente: recuerdo muy bien que la mía era naranja. Nuestro salón estaba ubicado a unos metros de los baños y la salida del salón daba justo frente al patio principal del colegio. Desde la parte de atrás del salón podíamos ver la huerta y, enseguida de ella, los lagos y un muy bonito puente por el que cruzábamos de lado a lado. Al otro lado del lago empezaba un bosque que tenía pequeños senderos marcados por las pisadas de los estudiantes. Los senderos también conducían a una montaña: el lugar más amado por los niños en esos tiempos.

Al mediodía mis abuelos me llevaban al colegio y en las tardes me recogían para regresar a la casa. Algunas veces se turnaban, pues a mi abuela le salían trabajos para planchar ropa y otras veces mi abuelo se ocupaba en su taller de mecánica de autos, pero siempre uno de ellos dos llegaba por mí. La primera semana de clase lloraba cuando los abuelos me dejaban en el colegio, cosa que fue disminuyendo con el pasar de los días. Nuestra profesora estaba muy pendiente para la entrega y la recogida de estudiantes. Recuerdo que se llamaba Tila, era una señora de unos 50 años de edad, pero era muy amorosa y tenía bastante paciencia, fue muy fácil apegarme a ella y cogerle cariño. Aunque al comienzo yo era muy tímida con ella, las cosas fueron cambiando con el tiempo.

Una vez le cogí confianza al colegio y a la profesora Tila, me volví muy astuta para salir del salón. El temor había desaparecido con los días y me dirigía todas las tardes a las montañas del colegio, caminaba por el pequeño bosque e intentaba meterme en los lagos. ¡Ah! pero ahí sí que era imposible, solo me conformaba con rodearlo, pasando por la huerta y los senderos. Mis tardes transcurrían entre esconderme de la profesora y disfrutar de los paisajes. Lo bueno de esto era que a la hora de las actividades en clase la más creativa y activa era yo. Mi imaginación siempre estaba en las nubes, por lo alto. Mis habilidades comunicativas se desarrollaron rápido, tanto que la profesora y mi

mamá siempre coincidían en el mismo comentario: "Le tapan la boca y le salen letreros por todas partes". En este primer grado recité un par de poesías. Era buena para entablar conversaciones y estaba en el grupo de danzas. Como yo siempre recibía esa pequeña banderita que tanta satisfacción da, brindaba palabras de agradecimiento al público a los profesores y los amigos.

Mi aspecto se transformaba entre cómo me dejaban mis abuelos y cómo me encontraban al terminar la jornada: lodo hasta las rodillas, corbata suelta, cabello despeinado, cara sudada, manos sucias y de seguro, algún morado en el cuerpo. Ese era el resultado de una agitada tarde escolar que se dividía entre las montañas y el salón. Así como me mantenía, así mismo eran mis cuadernos: sucios, desordenados, con orejas de perro en las páginas, tareas que apenas si se podían leer a causa del lodo que dejaban mis manos cuando entraba al salón, luego de ser encontrada por la profesora.

Cuando me quedaba en clase por cuenta propia, no le prestaba mucha atención a la profe ni a sus instrucciones para las planas de vocales que nos ponía en los cuadernos de ferrocarril, pues mis intereses estaban en dibujar y pensar en mi abuela y mi mamá. Recuerdo que una de esas tardes hice mi primera carta. En ella estaba dibujada mi abuela planchando y mi abuelo arreglando un carro en su taller. Para este tiempo ya se podía entender lo que escribía, pero exactamente no recuerdo las palabras que se encontraban al margen. Sin embargo, eran expresando todo mi amor hacia ellos. Las cartas y los escritos fueron para mí la mejor forma de expresión: cada persona que ha marcado mi vida de alguna forma, de seguro ha recibido una. Luego de esa primera carta le hice una a mi mamá, la cual –si mal no recuerdo– guardó hasta cuando yo tenía trece años. Se podía leer claramente: *Te amo, te quiero mami, eres lo mejor y muy bonita.* Siempre fui muy especial en este sentido y muchas veces llegaba a casa con cartas sorpresas para mi tía, mi abuela, mi abuelo y mi mamá. Yo misma se las leía y luego las entregaba. Recuerdo que las tareas eran lo mejor cuando de hacerlas con mi abuela se trataba: sus historias, los deseos y aspiraciones que tenía y tiene para mí, su amor, su cariño, eso era lo más bonito que yo tenía. Hay frases que no se me olvidan gracias a lo constante que ha

sido mi abuela durante la vida en repetírmelas, una de ellas es: *"Mira, mi amor, hoy me tocaron 3 tulas de ropa para planchar, estoy cansada y me duelen las manos, pero eso es para que te des cuenta de lo duro que es la vida cuando no se estudia, tú tienes las oportunidades que yo no tuve, ojalá las aproveches".*

Las palabras de mi abuela siempre me han conmovido el corazón, recuerdo que ella me decía mientras estábamos sentadas en el piso haciendo tareas: "*Ves estas paredes de madera, sé que no tenemos la casa como la de los vecinos, a veces nos inundamos y el agua se filtra por las hendijas de las tablas, pero con el tiempo la podremos tener, estudia, tu mamá y tu tía te darán lo mejor*". Siempre concluíamos en abrazos y nunca terminábamos las tareas, así que cuando llegaba mi mamá de trabajar eso era lo que me tocaba hacer.

A mitad de este mismo año me cambiaron la profesora, fue muy triste despedirla ya que me había apegado mucho a ella. La nueva profesora se llama Yudy, era joven, alegre y me inspiraba mucha confianza. Ella llegó con muchas actividades que realmente me hacían feliz: hicimos reinados, unos donde nos tocaba elaborar trajes reciclables, otros simplemente con la ropa que mejor nos sintiéramos y mientras pasábamos por la pasarela, que nosotros mismos organizábamos con nuestras mesas entrelazándolas, recitábamos algún poema que habíamos estudiado previamente. La fiesta de Halloween fue lo máximo en ese año. Nosotros mismos decoramos el salón: murciélagos colgados, que ni forma tenían; calaveras que parecían cocos y mi hermoso disfraz de enfermera era lo mejor. Cada vez que veo las fotos me da mucha nostalgia: fueron muy buenos momentos y conocí grandes personas con las cuales aún guardo contacto y conexión. Curiosamente, tengo muchos recuerdos de lo que fue ese año y, aunque estaba muy pequeña, la memoria no me abandona cuando de recordar esos buenos momentos se trata.

Para el siguiente año realmente no me acuerdo de mucho, no sé si fue porque la profesora no generó gran impacto, la cartilla *Nacho* [*Lee*] es lo único que me pasa por la cabeza y aquel poema de Rafael Pombo, *El renacuajo paseador*, que una vez recité.

En mi memoria se repite el momento en el que me tocó dejar a mis abuelos. Para este tiempo nos fuimos a vivir con mi madre y su pareja. Para el segundo grado lo que primero se me viene a la mente son los grupos de danzas, la profesora Magdalena y los muy buenos momentos que pasé con ellos. Las presentaciones eran constantes y yo tenía mucha personalidad, era muy segura y normalmente para los cierres de actividades en el colegio yo terminaba recitando poesías que la profesora me ayudaba a practicar con días de anterioridad y siempre me halagaban por lo bien que lo hacía. En el grado segundo puedo recordar la aparición de una nueva persona en mi vida: era un señor mono, delgado de ojos claros. Este señor había cogido la costumbre de aparecer en las rejas del colegio todas las tardes, por los lados de la montaña, para llamarme. Yo no lo conocía, pero siempre estaba ahí, con un helado en la mano y su mejor sonrisa diciendo que era mi papá y que no le fuera a contar a nadie. A los 6 años, por un helado se guarda silencio y así fue. Pasaron unas tres semanas y yo no había dicho nada hasta que un día mi titular, que era amiga de la familia, me vio con él e inmediatamente me llamó y como no le respondí, fue por mí, a la fuerza me retiró de ahí. Pude ver unos ojos llenos de miedo en la cara de esa persona que se hacía llamar mi papá. Luego salió huyendo. Nunca más lo volví a ver, el tema se dejó ahí y mi incertidumbre por querer saber quién era mi padre me llevó a acercarme mucho a la pareja de mi madre y realmente eso fue mi peor error. Cuarto y quinto, dos años en los que tampoco conservo muchos recuerdos, solo un par de castigos por no llevar las tareas de matemáticas, las clases de manualidades donde siempre resaltaban mis trabajos en las jornadas de arte (tejidos en croché, busos bordados con técnicas de punto de cruz, un tendido que hice para mi cama, accesorios, entre otras cosas) y los grupos de danzas. Pero si me preguntan qué es lo primero que se te viene a la mente cuando hablamos de mi vida entre los siete y los nueve años, sería fácil responder: montañas, cocheras, vacas, monte y un hombre. Cuando terminé quinto grado recibí reconocimiento por el mejor desempeño durante el año, otro reconocimiento por compañerismo y otro por la participación constante en grupos artísticos. Fue dentro de todo un gran año o al menos un gran año académico, eso decían los diplomas.

En el inicio de mi bachiller, gracias a mis notas, tenía cupo para dos colegios: Sagrados Corazones y Juan Bautista Migani. La idea de estudiar solo con mujeres nunca me había agradado y mi abuela siempre había tenido el sueño de tener algún hijo egresado del Migani, pero como con mis tíos no pudo, ella puso toda esperanza e ilusión en mí, y así fue como terminé por decidir entrar a la Institución Educativa Juan Bautista Migani. Cuando ingresé a hacer sexto grado yo había cambiado mucho, solo hablaba lo necesario, prefería un cero antes que tener que salir a exponer. En la asignatura de español escribía cuentos que eran reflejo de lo que yo vivía en casa, pero que a la vez nadie sabía y el profesor o no se daba cuenta o no quería involucrarse. Mis notas bajaron, pero creían que era a causa del cambio de colegio; ya no quería estar en casa de mi mamá y apenas salía del colegio me iba para donde mi abuela: la casa de mi madre se volvió un lugar donde solo iba los fines de semana y eso porque ella me lo pedía. Algunas veces íbamos a la finca que teníamos en ese tiempo.

Recuerdo que no tenía amigos en el colegio; me volvía cada vez peor para las relaciones sociales y no quería hablar con mi familia de lo que estaba pasando. De pronto, descubrí que ese colegio tenía una banda músico-marcial y, como ya era costumbre, me encantaba participar en cosas del colegio, entonces hice parte de ella. Para el año siguiente recuerdo que un par de niñas se me acercaron y con el tiempo entablamos amistad. Aunque, curiosamente, tengo más recuerdos de mi año en preescolar que de segundo a séptimo, para ese año me refugié mucho en estas chicas y ellas me empezaron a ayudar en aquello que me había abrumado durante tanto tiempo. Para el curso octavo mis calificaciones bajaron y la única materia en la que me iba bien era español. Estudiaba para las evaluaciones y en estas cuestiones del hiato, el diptongo y el triptongo siempre me iba bien, aunque actualmente no sé qué sentido tiene eso, porque ya se me olvidó. También daba cuenta de los libros de Carlos Cuauhtémoc Sánchez que eran de lo más fácil del mundo y más aún con evaluaciones tipo ICFES. Seguido de español se encontraba sociales, en el que igualmente me iba muy bien, hasta que en una clase en la que seguían temas de abuso sexual tocaba hacer un texto, un escrito sobre lo que pensábamos, teniendo como referencia unos puntos específicos que la profesora nos

había puesto en el salón. Simplemente no pude hacer el trabajo, estallé en llanto y juré en ese momento no volver a escribir nunca más. Llamaron a mi mamá y todos llegaron a la conclusión que ese tema causaba mucha sensibilidad en las personas y todo quedó ahí. En noveno grado fui la sorpresa de todos los profesores. Llegaba la hora de las pruebas SABER PRO de noveno y los profesores tenían muchas expectativas en mí. Para extrañeza de ellos quedé de penúltima dentro de los cuatro grados. La presión del colegio, de las notas, de tener que ser la mejor y siempre ocupar el primer puesto, sumadas a la situación de abuso sexual que había silenciado durante más de siete años me llevó al límite. Hablé por primera vez con mi familia sobre eso y todo fue un caos. En el colegio perdí tres materias que, finalmente, gracias a las habilitaciones logré pasar. De ahí en adelante todo fue confusión y desorden, tiempos de ansiedad, depresión, autolesiones y unas terapias con psicólogos del Bienestar Familiar que de nada sirvieron.

Realmente del grado décimo no tengo mucho para decir, no hablaba con nadie, mi comunicación y las relaciones sociales eran pésimas y para concluir muy rápido estos 10 meses de colegio caóticos, cinco materias y el año. Nada que hacer, esperar para recibir los regaños en casa y afligirme más de lo que ya estaba.

Para el final de este año se inició el proceso con la Fiscalía en lo referente a quien era mi padrastro y eso me alivió un poco. Para el año siguiente me propuse a mí primero y, segundo, al colegio para obtener la opción de promoción. En casa no me creían capaz y en el colegio lo creían imposible, pero para sorpresa de todos, en aquellas materias perdidas anteriormente había obtenido en el primer periodo un promedio superior y fue así como conseguí la oportunidad de presentar las habilitaciones de nuevo y las pasé todas. Fui la única y me sentí muy satisfecha.

Para el segundo periodo ya estaba en el grado once, fue un buen año, hice amigos nuevos y todo parecía ir bien. Me gradué y volvió a coger un poco de brillo mi vida y aunque a inicios del proceso universitario temas referentes al abuso sexual vivido en mi infancia (declaraciones, exámenes médicos, fiscalía, pruebas) aún continuaban, todo se ha ido

superando con el paso del tiempo. La universidad fue un espacio para abrirme un poco más al mundo que por tanto tiempo rehusé vivir, volví a escribir y gracias a ello no le tengo miedo al pasado, ha podido ser llevadero y básicamente ella es mi confidente, la escritura, los versos y el amor.

Florencia, junio de 2018

La vida en el espejo

Por: Deina Jasbleidi Marín Arango

Recuerdo que tenía cuatro años y preguntaba siempre por lo que decían algunas revistas, carteles o los papeles que mi mamá debía llenar casi todos los días y por qué ella debía hacerlo. Por eso mi mamá siempre decía que yo era una niña preguntona e imprudente, pues cada vez que alguien llegaba yo decía cosas que en ese momento no debía. Mi mamá tenía un hogar infantil y nos leía todas las tardes. Digo *nos leía* porque yo nunca me perdía una de sus lecturas. Recuerdo que nos sentaba en círculos en el suelo o en el patio y nos tendía colchonetas para estar más cómodos o nos acostábamos en ellas en la sala de mi casa.

Cuando era el momento de entrar a la escuela al grado preescolar, mi papá dijo que yo era muy pequeña y frágil para ir y que no tenía las bases necesarias para enfrentarme a la vida escolar. Así convenció a mi mamá para que me dejaran ese año en la casa y mi papá empezó a enseñarme a leer, pues mi mamá casi no tenía tiempo. En mi casa siempre estuvo la cartilla *Nacho* [*Lee*], pues mis hermanos habían aprendido con ella y yo no sería la excepción. Todas las mañanas después de que mi papá llegaba del trabajo, me llamaba, se sentaba junto a mí en una mesa pequeña que teníamos y empezaba. Él tenía la metodología de estímulo- respuesta que la aplicaba cada vez que podía. Cuando me veía perezosa para estudiar me decía que me compraría dulces o me los llevaba y los ponía encima de la mesa y no me los dejaba tocar hasta que yo no terminaba. Para mí era como una especie de castigo cuando él hacía esto, porque ¡cuándo un niño no quiere los dulces? Primero fueron las vocales. Él decía que eran las más importantes y luego las consonantes, para que las pudiera ir reconociendo. Al final de cada lección siempre me hacía formar palabras para comprobar que estuviera aprendiendo. Debo admitir que no fue al único a quien le interesaba que yo aprendiera a leer, ya que mi

tío también me ayudó mucho. Él trabajaba con COMFACA [Caja de Compensación Familiar del Caquetá], en un programa llamado "Club de lectura", y regularmente me llevaba libros infantiles para practicar y se sentaba conmigo para escucharme leer y reforzar en lo que estuviera no muy bien. Además, yo tenía los libros de cuentos que mi mami nos leía en el hogar y los leía cada vez que quería. Después de estar todo un año practicando lectura y escritura ingresé a la escuela. Quedaba tan sólo a dos cuadras de mi casa, pero mi papá no permitía que me fuera sola y siempre iba de su mano; era mi compañía perfecta, nunca disfruté tanto tiempo en mi niñez como a su lado. Mi escuela no era muy grande, tenía entre ocho o nueve salones –la verdad no lo recuerdo– y muy poca vegetación. Había una cancha de fútbol en toda la mitad en la que yo pasaba mis descansos junto a mis amigas, siempre estuve rodeada de dos o tres –ya no lo recuerdo muy bien. Al llegar a la escuela ya sabía leer y escribir, así que mi primera maestra, la única durante mis primeros cinco años en la escuela, debía ponerme hacer otras actividades.

Mis compañeros en la escuela eran todos de la misma edad mía o un poco más; casi siempre fui una de las menores. Había compañeros que se la pasaban haciendo *bullying* cada vez que podían; nadie se podía descuidar en algo porque tenía que soportar las burlas todo el año. Tenía un compañero que se llamaba Felipe, '[el] paisa' –todos le decíamos así porque su papá era de Antioquia–, siempre me molestaba en la escuela: decía que yo le gustaba y me hacía pasar las peores vergüenzas que recuerdo en la escuela, siempre me buscada, intentaba jugar conmigo, le había dicho a todos los compañeros que yo era su novia y con esto siempre me molestaban. De niña, siempre me pareció lo peor del mundo porque no concebía, para ese momento, que un niño me mirara.

También estaba una compañera que se llamaba Viviana, creo que era la más grande del salón, tenía casi cuatro años más que yo y era la niña que siempre contaba cosas que para ese momento eran cosas "indecentes", golpeaba al que se le cruzara, se peleaba en las afueras de la escuela con las niñas que la miraban mal y las citaba en la típica salida; le decían 'El niño', y cuando escuchaba a alguien utilizando ese

sobrenombre se iba y les pegaba. A pesar de sus peleas, para mí era muy buena amiga, nosotras siempre estábamos juntas y me sentía protegida porque yo era la niña más miedosa de todas. Cada vez que ella se peleaba con alguien, yo me ponía a llorar y salía corriendo. Si alguien me decía algo, prefería cambiarme de sitio o hacer como si no lo hubiera escuchado, para que nadie me golpeara. Jamás me peleé con nadie, pero sí crecí viendo cómo los demás lo hacían, todos creían que la manera de hacer que los respetaran era enfrentándose a los golpes y no era novedoso ver jugar a varios amigos y, luego de un momento, presenciar cómo se agarraban a golpes. Respecto a mi profesora, tengo que admitir lo buena que era con todos. Se llamaba Hinelda y siempre estaba pendiente de todos, le cogí mucho cariño mientras estuve allí. Se caracterizaba por ser paciente, pero no hasta el extremo, porque a veces nos daba extensos regaños. Su forma de enseñar nunca fue con el objetivo de hacernos sufrir, o por lo menos yo no lo sentía así. Cada vez que nos leía todos estábamos atentos y no nos gustaba que alguien llegara en ese momento a interrumpir; era divertida y todos trabajaban con ella. Recuerdo que era una profesora con algunos rasgos de una maestra tradicional, nos hacía dictados y casi nunca repetía, los hacía de forma muy rápida porque decía que debíamos agilizar la mano; después de cada dictado pasaba puesto por puesto y revisaba cómo estábamos en ortografía, y si no lo hacíamos bien nos ponía planas con esas palabras pues, según ella, así nos las memorizábamos.

Nos gustaba siempre estar alrededor de su escritorio cuando nos calificaba los cuadernos, que recogía una clase anterior y se los llevaba para la casa para calificarlos allí, pero nunca lo hacía; a la siguiente clase lo hacía con nosotros. Tenía un dicho cada vez que estábamos invadiendo su espacio que jamás podré olvidar: "Vendí mi burro por no cargarlo, por cinco pesos por no matarlo". Y con esto todos entendíamos que debíamos irnos a nuestros pupitres, para esperar a que ella terminara.

En el salón, los pupitres estaban organizados en filas y cada estudiante tenía asignada una silla para todo el año. Siempre quedaban dos o tres pupitres para cambiarnos y armas los "grupitos". También recuerdo que no sé por qué o en qué momento empecé a sufrir grandes ataques

de llanto que no me dejaban seguir en la escuela. Mi maestra no encontraba otra opción que enviarme a casa e inmediatamente me calmaba. Era una dependencia por mi mamá, llegaba a mi casa e inmediatamente me calmaba; de mi mamá siempre recibía un abrazo en vez de un regaño –siempre me pregunté por qué nunca me regañaba–; llegaba con miedo, pues pensaba que ella no me entendería. Esa crisis me duró casi un año, durante el cual la profesora me dejaba trabajos para la casa con el fin de no perder la secuencia de lo que estábamos haciendo en la escuela.

Mis útiles no eran de marca, eran sencillos porque mis papás no tenían los recursos para comprarme los cuadernos más caros, pero hacían lo posible porque no me faltara nada para la escuela. Éramos cuatro hermanos y todos estudiábamos; mi morral era heredado de mis hermanos: una de las grandes desventajas de ser una de las hermanas menores. A pesar de algunas dificultades que pasábamos, yo siempre me destaqué en la escuela, obtenía buenas notas y en disciplina era la mejor, salía regularmente en frente de todos cuando hacían las formaciones para uno de esos reconocimientos que les hacen a los estudiantes, en el cual se genera competitividad –parece que eso no ha cambiado mucho en las escuelas.

Yo no era siempre un panal de abejas[2], también inventaba enfermedades para poderme ir para la casa. La escuela me aburría, pensaba que podía hacer más cosas en la casa que las que hacía en la escuela; leía más tranquila, desde siempre me gustó eso, me sentaba un poco lejos de los niños del hogar y leía para mí, sentía satisfacción de leer cuentos o pequeñas novelas. Aunque disfrutaba estar en mi casa, poco a poco en la escuela empecé a descubrir cosas muy interesantes, empezó a despertar en mí la curiosidad por amigos, por las picardías y por imaginar cómo sería el primer beso.

Siempre hacía las tareas a solas, casi nunca pedía ayuda para esto; además, entendía las ocupaciones de mi mamá y mis hermanos casi nunca ayudaban. Mi hermano mayor era un chico muy juicioso, pero

[2] *Expresión propia de la autora. Variante de la expresión "ser una pera en dulce", como aparece en la RAE.*

creo que nunca vio la necesidad de ayudarme; mi hermana estaba en el auge de la adolescencia, se la pasaba con chicos y no obtenía tampoco su ayuda. Recuerdo mejor que nada la disposición de mi papá, sus risas para conmigo, sus chistes para levantarme el ánimo cuando no me veía muy bien, o sus cuidados cuando yo estaba enferma. Recuerdo su mano entre mi mano cada vez que iba por mí a la escuela y su interés por saber qué tal me había ido y qué tanto había aprendido. Recuerdo que me acompañaba a dormir. Recuerdo que si mi mamá no podía, él me hacía el desayuno para irme a la escuela y, si podía, me llevaba un refrigerio en el descanso. Yo siempre quería ir donde él estuviera o le rogaba para que me llevara si iba a salir; era mi amigo, el hombre que yo admiraba y al que más quería. También recuerdo cómo empezó a cambiar, a no interesarle los asuntos de sus hijos, a no hablar durante el camino a la casa, las discusiones por cualquier cosa, que ya no me podía esperar si tardaba un poco más de la cuenta, la soledad en sus ojos, el poco cariño que nos demostraba, la barrera que puso entre sus hijos y él, la pérdida de su alegría y el inicio de una amargura que no se puede explicar; hacía que cada vez estuviéramos más lejos, que se perdiera de nuestros momentos y del amor que le podíamos dar.

Después de esto, por fortuna, mis papás se separaron. Para algunos niños esto puede ser algo trágico y más cuando se tiene once años, pero para mí fue un alivio. Era la manera de no ver su cambio, estar lejos me daba tranquilidad para no ver y no sufrir tanto con el cariño que me había arrebatado. Tampoco afectó mi desempeño en la escuela, seguí siendo muy disciplinada, ahora mucho más independiente, tratando siempre de sacar buenas notas y de ver si con eso. Aún quedaba un poco del orgullo que mi papá siempre había sacado a relucir por mí.

A partir de allí mi vida en el colegio San Francisco de Asís cambió, mi conexión con la literatura se intensificó más. Ya no era el centro de interés en mi casa. Mi mamá empezó a trabajar en un restaurante y seguí esta etapa del colegio de la mano de mi hermana mayor, aunque mi mamá aquí se apropió más de mi proceso de aprendizaje, participaba en las reuniones del colegio, ahora era ella quien, cuando, podía me llevaba refrigerio y casi siempre nos íbamos juntas, pues ella trabajaba tan solo a dos cuadras de mi colegio.

Seguí haciendo mis tareas sola o con algunas de mis amigas. En esta etapa del colegio hice lazos de amistad muy fuertes que hasta hoy no se han roto. Mis amigas Yudi y Natalia siempre estaban conmigo, jugábamos en los descansos o tan sólo nos sentábamos por los corredores a hablar de cada cosa que nos pasaba o de todos los aspectos que encontrábamos en los profesores. Éramos tres chicas con un buen promedio en nuestras calificaciones, compartíamos el gusto por leer, aunque no fuera los mismos géneros literarios. Salíamos en las tardes a pasear o a estudiar en la casa de alguna de nosotras, íbamos a paseos y a veces nos escapábamos con otros compañeros un poco revoltosos para irnos a piscinas y regresar justo al momento de la salida, al mediodía. Escribir en el colegio, al contrario que en la escuela, me fue más difícil; no sé si era porque en la casa ya no tenía a alguien que me ayudara o porque mi tío, que siempre me ayudó, para ese momento ya se había ido de la ciudad. Entonces debía hacerlo por mi cuenta y quien me revisaba era el maestro, sin tener la posibilidad de corregir con ayuda de alguien, pero a pesar de esto no me fue imposible.

Cada vez que podía me refugiaba en mis primas, éramos muy buenas amigas, me gustaba mucho ir con ellas para estudiar juntas. Mis primas iban un grado por encima de mí, entonces muchas de las cosas que yo estaba viendo ellas ya las tenían. Siempre le pedía a mi mamá que me dejara quedarme los fines de semana con ellas y, en varias ocasiones, todas las vacaciones. Ellas vivían con mi tía y mi abuela, una mujer complicada que por ese tiempo ya empezaba a sufrir de demencia senil, así que la relación con ella se tornaba difícil. Junto a mis primas hacíamos muchas locuras, cuando mi tía se iba a trabajar nos escapábamos por la puerta trasera de la casa a mi abuela y nos íbamos a jugar con otros niños del barrio o solo las tres. Participamos juntas en el club de lectura donde alguna vez mi tío trabajó, allí me prestaban libros. Otro de mis acercamientos fuertes a la lectura fue a través de una actividad de este club: con mis primas y otros chicos de diferentes colegios, íbamos de barrio en barrio, escogíamos cada sábado un barrio diferente y de puerta en puerta pedíamos a los padres el permiso para que sus hijos si querían participaran de estas lecturas en los parques o canchas de cada barrio, siempre nos dividíamos en subgrupos para tener varios niños, dependiendo de sus edades. Les leíamos,

aprendimos a hacer la lectura compartida, la lectura animada y el interactuar con niños de otras partes de la ciudad que, en muchos casos, no tenían muchos recursos y brindarles un espacio para alejarse de esa realidad. El hecho de poder imaginar un mundo diferente al que se debían enfrentar cada vez que salían de sus casas o dentro de ellas, nos sirvió mucho, lográbamos hacer reír a los niños, verlos felices cuando tenían un libro en sus manos, en la que muchos de ellos creaban historias solo con sus imágenes. Descubrir esa capacidad de imaginación que tenía cada uno de estos niños, nos enriquecía a nosotros cada vez más. Con este club entendí el valor de la literatura y lo que hacía en mí cada vez que leía un libro. Mis primas, después de un largo tiempo, no continuaron en el club porque el colegio les demandaba mucho tiempo y yo lo seguí sola. Luego de un año, por motivos que hasta este momento desconozco, este club desapareció y el grupo se desintegró.

En el colegio recuerdo que el profesor de español tenía un morral muy grande, nos llevaba libros para leer en sus clases, porque cada periodo leíamos un libro, siempre en clase, porque al final los recogía y se los llevaba de nuevo. Recuerdo muy bien un salón ubicado en un segundo piso, tenía ventanas que daban a la calle; cuando el profesor se iba y nos dejaba leyendo, esperábamos un momento a que fuera lejos y nos hacíamos en las ventanas a gritarles a los transeúntes o a quienes pasaba en motos o carros. Muchas veces se paraban y nos gritaban malas palabras después de estar muy furiosos por haber caído en nuestras trampillas. Muchas veces la gente iba al colegio a poner las quejas porque al parecer no éramos el único grupo que lo hacía, pero los profesores y directores nunca pudieron culpar a ninguno.

Dicen que recordar es vivir, de hacer una especie catarsis de todo lo malo que hemos vivido. Afortunadamente, no se puede vivir de los recuerdos, no se puede estar allí, estancados. Mi vida en la escuela y el colegio no la cambiaría por nada, pase allí los mejores momentos de mi vida a pesar de mis miedos, inseguridades y algunos compañeros con los que no era agradable toparse. Esto me pasó en el colegio con una chica que prácticamente no conocía y por la que casi me expulsan del colegio. A la salida del colegio una de mis amigas se peleó con esta niña

y se hicieron bastante daño, fue tan complejo el problema que yo terminé declarando en la Policía de menores y con un proceso abierto en el colegio solo por haber estado presente en la pelea, aunque no me involucré –nunca lo hacía–, y con la advertencia de no poder hacer nada en el colegio porque sería expulsada. Yo era una niña promedio y para ese momento no sabía cómo explicarle esas cosas a mi mamá. Afortunadamente, ella siempre me creyó y confió en lo que yo le dije. Después de algún tiempo, cerraron el proceso porque no pudieron obtener algo contra mí que les permitiera expulsarme.

Así fue mi proceso en la escuela, en el que pasé de la protección de mi papá al mundo de la escuela lleno de cosas nuevas, de amigos, de profesores, miedos, recreos, tareas, escapadas, travesuras y pasión por la lectura, que me hacían destacar. Aunque debí pedir ayuda para reconstruir recuerdos no muy buenos, solo necesité mirar hacia atrás para verlos con claridad y reflexionar sobre ellos. Entendí por qué hice muchas cosas, además de reírme sola por esos momentos que hacen muy divertido este proceso de recordar.

Florencia, junio de 2018

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE NARRATIVAS

Contar y formar en el texto de Claudia Alejandra Lobatón M.

Por: Diego Mauricio Barrera Quiroga

Gabriel García Márquez, en la introducción al texto *La bendita manía de contar* (1998), escribía que nosotros estamos para contar historias. Armamos relatos con la naturalidad que nos da la actividad comunicativa, la interacción social y el sentido conversacional del ser humano. Para nosotros es más fácil contar que referirnos en términos abstractos. Además, García Márquez recordaba que los cuentos y las narraciones siempre están alrededor y evocaba:

> La mitad de los cuentos con que inicié mi formación se los escuché a mi madre. Ella tiene ahora ochenta y siete años y nunca oyó hablar de discursos literarios, ni de técnicas narrativas, ni de nada de eso, pero sabía preparar un golpe de efecto, guardarse un as en la manga mejor que los magos que sacan pañuelitos y conejos del sombrero. (p. 13)

Porque padecemos "La bendita manía de contar", funcionamos bajo el principio del *brainstorming* constantemente, giramos a toda hora e imaginamos a través de experiencias vividas o contadas, convivimos en un mar de historias que llegan a buen puerto al narrarlas. Nos reportamos en los discursos narrativos y sus mensajes, marcados por tiempos y eventos que representan sucesos de cambio. Una acción, irremediablemente, produce cambios, provocado por agentes y ordenados narrativamente para que cobren sentido. Para ellos, nos valemos de las significaciones dadas por los sujetos a través de los efectos reflexivos. Además, el individuo emprende cambios y enfrenta posiciones en la trayectoria interactiva con nuestra sociedad sin desconocer que la capacidad agentiva del sujeto se inicia con los actores sociales y su relación no determinista. La forma como el individuo busca e incita los procesos de crisis y cuestionamientos contradice los establecimientos socioestructurantes para configurar

nuevas soluciones desde las bases biográficas, por lo tanto, narrativas y reflexivas. La reflexión refiere a la revisión permanente de los aspectos sociales y la relación con la naturaleza debido a la aparición de nuevos conocimientos; es decir, bajo la progresiva condición de duda y no de la certeza. El ser humano siempre estará en la posición de apropiación social a través de sus acciones, razón única de transformación social y cultural. Con Barthes (1977), se retoma el concepto de narrativa como elemento esencial de la construcción social; es decir, que la narrativa desde siempre ha permeado todos los lugares, edades y tiempo, en todas las formas y desde los inicios de la historia de la humanidad. Los mitos, las leyendas, los cuentos, las fábulas, las tragedias, los poemas épicos, las películas, el teatro, las conversaciones cotidianas, así como otros soportes semióticos son la variedad que los grupos humanos han utilizado para contarse y transmitir lo vivido, por lo tanto:

> no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos; [es decir,] el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad. (p. 65)

Las narraciones son formas cotidianas de comprender y organizar el mundo social. Constituyen imágenes espontáneas con que damos cuenta del territorio que habitamos. Los relatos tejen relaciones y, al mismo tiempo, se dispersan a través de ellas, estableciendo apropiación del mundo social.

El relato de Claudia Alejandra Lobatón se estructura siguiendo dos líneas temáticas. La primera, el proceso de apropiación de la lectura y la escritura; la segunda, la repercusión de la ausencia del padre. Su relato inicia con los recuerdos, volátiles por lo demás: así lo hace conocer en la apertura de su narración. La memoria se segmenta al describir las etapas de la vida: *Aunque no tengo muchos recuerdos de la manera exacta en la que aprendí a leer y escribir trataré de hacer memoria para traer al presente recuerdos de aquella importante etapa de mi vida.* Evocar las primeras palabras, los monosílabos estériles, la repetición en una voz lenta y la compresión fugaz hace parte de la significación

dada en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura. La madre como maestra y la maestra como la amiga. La primera, siempre atenta en la formación a través de expresiones afectuosas. La madre será la portadora de ternura y saber, así como de cultura en los comportamientos complejos que el ser humano transita:

> *Recuerdo con orgullo que mi primer amor fue también mi primera maestra, pues desde los 4 años, y antes de ir a la escuela, mi madre se sentaba conmigo en la parte trasera de la casa: lugar cómodo y propicio para enseñarme las vocales, en aquellas horas en las que más calentaba el sol, las cuales yo miraba plasmadas en una cartilla llamada "Nacho"* (*Nacho Lee*).

Como la paciencia de mi madre era extraordinaria nunca tuvo que utilizar la violencia para enseñarme; cosa que le agradezco eternamente porque de lo contrario hubiese dejado en mi un mal recuerdo. Y la segunda, con paciencia, amistad y amor para imbricar el acto educativo:

Mi primera maestra de escuela: ¡Cómo olvidarla!, Luz Miriam Bustos, quien al verme en mi primer día de clases me preguntó:

—¿Es verdad que ya sabes las vocales?
—Sí, profesora: A-E-I-O-U –respondí.
—Felicidades, eres una niña muy inteligente.
—Gracias, profesora.

> *Esa fue nuestra primera interacción comunicativa, "más que como maestra-estudiante: como amigas". Con ella me sentía a gusto porque inspiraba confianza, pues, demostraba gran amor por los niños.*

El proceso educativo significa también formas de conocimiento escolar y circunstancias que develan la realidad institucional del siglo nuevo, así como actos bondadosos en la enseñanza desde el estado maternal. La visión del mundo, las formas de valorar y relacionarse con los demás, los conflictos entre pares, el poder y la autoridad, la justicia, el

amor y la sociedad serán temas presentes en el relato que la memoria cristaliza.

Pero también estará presente las contraposiciones. Las tareas a cambio del juego, cercenando la libertad que trae los pasatiempos entre los niños. El aprendizaje se envuelve entre las "recompensas" y el juego, tanto en casa como en la escuela. La madre mantendrá la actividad docente en casa:

> *A pesar de que ya iba a la escuela, mi madre nunca dejó de orientarme y seguía enseñándome en casa. Como estudiaba en horas de la mañana, suponía que tenía la tarde libre para jugar, pero siempre después del almuerzo mi madre me decía que debía estudiar dos horas más si quería obtener la recompensa del juego; así que sacábamos una mesita de madera al patio y sobre ella un lápiz, borrador, cuaderno de tareas en casa y, por supuesto, la indispensable cartilla Nacho: elementos que utilizaba para el repaso.*

El papel formativo estará no solo como "transmisor de información", sino quien enseña para la vida, desde la expresión de los sentimientos, introduciendo el carácter ético-valorativo y socio-afectivo. Educar para la vida está en la tarea diaria, construir ciudadano a través de la comprensión y la participación social desde su naturaleza diversa y el disfrute de la diversidad. El amor tendrá una función vinculante, sobre todo en el escenario docente donde la inclusión social es precaria.

Las cartillas apoyarán el inicio de la lectura y la escritura, evidenciando un enfoque lingüístico. Se cree que el significado está en el texto. La codificación y decodificación en la lectura y la escritura ubican la concepción alfabética del aprendizaje. La ocupación está en los aspectos formales de la lengua, priorizando el desarrollo gramatical de los contenidos, así como los análisis, la lengua formará parte de las áreas curriculares donde el docente posee conocimiento y el estudiante será quien deba adquirir la lección desde las descripción de los contenidos o la repetición específicas de los componentes de la lengua: morfosintáctica, lexicosemática, fonética y textual. Además, los recursos didácticos se enfocan en la resolución de ejercicios

preestablecidos, resaltando lo "normartivo y formal" y aislando el contexto. Y esto se puede evidenciar en la narración de Claudia cuando menciona que las vocales se repetían, siguiendo siempre la voz materna o la voz mayor de la casa:

> Mi madre decía:
>
> *—Repite conmigo la A-E-I-O-U –yo la seguía–. Ahora, hazlo sola, hija mía.*
> *—A-O-U-E-I, ¿sí, mami?*
> *—No, hija, dígalas en orden.*
> *—A-E-I-O-U, ¿sí, má?*
> *—Muy bien, hija.*

Por el contrario, las nuevas concepciones educativas en la enseñanza de la lengua desde los años 70 han proporcionado variaciones, esencialmente, en el desarrollo de competencias básicas para formar ciudadanos capaces de ejercer una vida democráticas, identificando los derechos civiles como parte consciente del mundo; es decir, una formación de la lectura y escritura de manera situada: contextuada. Hablar de una concepción comunicativa donde el desarrollo de las competencias esté orientado en la construcción de un sujeto que reconozca su entorno, cultivando habilidades en los estudiantes de forma integrada. O como menciona Carlos Lomas (2017):

> El aula ya no es solo el escenario físico del aprendizaje escolar sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha, donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren, donde se hacen amigos y enemigos, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas. En última instancia, es ese lugar donde unos y otros hablan y escuchan, leen y escriben, donde las formas del decir pedagógico del maestro o de la maestra dialogan con las maneras de decir (y de entender) el mundo de quienes acuden a las aulas de las instituciones escolares de lunes a viernes, les guste o no (p. 47-48).

En cuanto a la práctica de la escritura se instala en actos "correctos".

Por eso, los niños inician con lápiz para adaptar la mano y la mente porque están sujetos al error y borran para diluir la marca que deja la equivocación, para luego, pasar al lapicero y disciplinarlo a la no tachadura en el texto ni error en el ejercicio. Se instaura, por lo tanto, la negación de la borradura, se imponen las leyes generales que eliminan la diferencia y constituyen, subsecuentemente, prohibiciones (Derrida, 2005). En el texto se lee de la siguiente manera: "*Yo los escribía siempre con lápiz, por si me equivocaba podría borrar fácilmente; después del dictado yo debía leer lo que este decía*".

Falta por decir que la lectura se propone desde una perspectiva formal: leer rápido es leer bien. Estanislao Zuleta, en "Sobre la lectura", retoma la idea de Nietzsche presentada en el prólogo a la *Genealogía de la moral* (1887), al proponer "una lectura lenta, [cuidadosa] y 'rumiante'" (1985, p. 4) para acentuar en la interpretación y no en la apresurada decodificación. Así se lee en Claudia:

> *Llegó el fin de año y efectivamente yo lo había logrado, gracias al esfuerzo de mi madre y de mi profesora, quienes fueron el complemento perfecto para que yo aprendiera a leer y escribir –aún lo hacía lento, pero lo hacía, eso ya era un avance.*

Del hogar se salta a la escuela para seguir con el aprendizaje. La familia acompaña el proceso formativo, con excepción de su padre. Mientras narra, Claudia, expresa la carencia paternal y la rabia por la negación como hija: "*mi padre (...) al enojarse con mi madre decía que yo no era su hija*". Los conflictos con él van a repercutir en el desarrollo académico, al perder grado décimo.

En el texto el padre la borra del conjunto de relaciones y ese efecto lo trata de mitigar, ella, a través de la significación en otros; o sea, en la búsqueda del objeto ausente. Se afirma en la escritura mientras el padre la anula. Esto influye sobre el sujeto y la familia irremediablemente. Diferentes investigaciones sobre el desarrollo de los niños han manifestado disparidad entre aquellos criados con padre y sin él. Por ejemplo, Kliksberg (2000) ha efectuado estudios en Estados Unidos donde encontró diferencias en los niños que vivían sin padre frente a

aquellos que tenían sus padres biológicos. La tendencia resultó ser compleja. Quienes vivían la ausencia del padre frecuentemente eran expulsados de las escuelas, sufrían trastornos comportamentales y se les dificultaba la relación con los compañeros. Esta última tendencia en Claudia cobra una particularidad porque la relación con sus compañeros es negada al "no recordarlos" a pesar de evocar "con gratitud [el] primer día de escuela". Y, seguidamente, sostiene: "*De mis compañeros no tengo recuerdos claros, solo sé que mis hermanas me buscaban en horas de recreo, me daban de merendar, luego se iban y yo seguía jugando al escondite o a la lleva con mis compañeros*". Oscureciendo la memoria y aislando las relaciones primarias en la escuela y la niñez.

Adicionalmente, las funciones del rol paterno se establecen como forjador de identidad, figura contenciosa y formador de disciplina, transmisor de experiencia o capital social que ofrece conocimiento de las redes masculinas y los vínculos en extensión con la familia paterna. Las consecuencias de la ausencia del padre pueden afectar el rendimiento educativo, la inteligencia emocional, la capacidad de dar solución a escenarios adversos, la salud, manifestar inferioridad, agresividad, resentimiento u otras alteraciones personales.

Los efectos psíquicos en los hijos frente a la falta de la figura paterna también se relacionan con el vínculo materno y el lugar y las funciones de la madre al interior del núcleo familiar. Con relación a esto, estudios en España han analizado la manera como la ausencia del padre ha ocasionado la presencia de nuevos tipos de familia, tales como las "familias monomarentales" en las que la mujer es quien asume todo el sostén del grupo (Rodríguez, 2010, p. 7).

Lo relevante de este dato es entender la crianza desde posiciones contingentes por el abandono o la soledad por parte de la pareja masculina. Es decir, la generación de nuevas formas de relación familiar, por ejemplo, las afectivas de los hijos con sus madres, la manutención y crianza; en este sentido, la variación social, muchas veces, en desventaja por no ser reconocidas en el acceso y cobertura de necesidades como población con prioridad. Las funciones paternales

son simbólicas, inscritas en el marco cultural y que para su transferencia requiere la presencia de él como figura de transmisión generacional, permitiendo una introducción en el niño(a) de ordenamiento simbólico a través de las categorías sociales: relación con el mundo, la convivencia, la transmisión de Leyes, la ocupación de lugares y función paternal en el rol familiar. Aunque otros investigadores han descrito la función del padre de manera secundaria (Meltzer, 1990) ante el papel preponderante desempeñado por la madre. El autor menciona las instancias esenciales e iniciales de la vida: intrauterina, nacimiento y el despertar, por primera vez, del bebé a pesar de la dependencia alimentaria con la madre. Pero es el padre quien llega a tomar posesión protectora en el vínculo inquebrantable madre – bebé y reflejado en la mente del niño(a): una figura en relación con la madre, con la imagen de él y como sujeto interno en la familia.

Por otro lado, para Lebovici y Soulé (1970) el papel de la madre y del padre cumplen una función conjunta a través de "la red de interacciones relacionales en que se sitúa al hijo durante todo su desarrollo" (p. 323); es decir, no es posible pensar al uno sin el otro, ya que los dos son "componentes implicados desde el principio en una misma vivencia, los dos polos de una misma experiencia" (p. 323).

Pero hay más. En Freud (1910), la constelación familiar y sus objetivos primarios mantienen un choque en la constitución de la psiquis del bebé. En principio, el Complejo de Edipo que despierta los deseos libidinales hacia la madre para los niños son reconciliados con la figura paterna a través de la obediencia. O en las niñas, cuando se desprende de la figura materna y surgen los deseos libidinales dirigidos al padre que posteriormente se irán desligando para orientarlos sobre objetos reales externos, lo que vendría en el desarrollo futuro, ya sea en la adolescencia y la adultez, del individuo y su asunción traducida, posiblemente, en la búsqueda de vínculos estables socialmente y el encuentro con alguna pareja.

De Castro (2006) refiere cómo la función del padre no solamente se dirige a la prohibición del incesto, sino que también el padre representa "la referencia fundamental del progreso cultural, de la subjetividad

humana y del lazo social" (p. 280). Es responsable de la configuración subjetiva, inscribiendo en el inconsciente del niño el mandato de la prohibición frente al incesto y el goce que esto conlleva. De esta manera, además de incluirse en la relación con el padre la Ley, también es introducida la posibilidad de la Identificación. El niño agrupa tales ideales con respecto al padre en el Ideal del Yo, y la niña por su parte, al encontrarse con su deseo por el falo, se dirige posteriormente hacia la feminidad (citado por Rodríguez, 2010, p. 18-19). En suma, el refugio para Claudia, sin duda, será la madre, la profesora y las hermanas en una búsqueda desesperada de afectos ante la orfandad paternal. La educación será siempre el derrotero. Se ubica como única vía de superación en una realidad adversa por las condiciones sociales que sostiene el territorio. Superarse tiene sus retos que se asumen de cara a un futuro promisorio. No se deja nada al azar, sabe que ante los infortunios se debe tomar decisiones que contribuyan a mejorar el contexto. Sus hermanas, mayores, estudiarán en el mismo colegio para conectar y mantener el vínculo afectivo, eso sentiría ella, y tranquilizará su condición en el lugar nuevo:

> *Ya para mis 5 años mis padres decidieron que era hora de entrar a la escuela, una que quedaba cerca al barrio que habitábamos, llamada "Primera de Mayo". Esta escuela era la misma en la que estudiaban mis dos hermanas mayores y yo estaba feliz pues pensaba: "No voy a estar sola por tanto tiempo en un lugar nuevo y extraño, al menos ellas estarán pendientes de mí en horas de recreo".*

El acompañamiento familiar contribuye en el avance del desarrollo actual al desarrollo potencial. Con Vygotsky, la acción del ser humano tiene incorporada la realidad social y mediadas por las relaciones con otras personas a través del lenguaje, imprimiendo el accionar cultural, subjetivizando la realidad y aprehendiendo las formas sociales y culturales del contexto. Vygotsky coincide con Marx en el surgimiento de la sociedad y del ser humano por medio de la actividad social a través de la acción colectiva. Para apoyar esta idea avanzamos en el plano conceptual con la Zona de Desarrollo Próximo que se interpreta "como un sistema donde se identifican como elementos constituyentes el sujeto que aprende, un instrumento semántico que es aprendido y el

sujeto que enseña" (Ruso, 2001, p. 73). Vygotsky (1979) lo planteará así:

> No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

La propuesta de Vygotsky giró en torno al estudio de la vida mental como la expresión del individuo (privada) de la vida social, es decir, el acto humano se interpreta como un acto social, superando el reduccionismo biologicista del momento. Nuestros actos se encuentran centrados en la naturaleza social, instalados en nuestra mente y estos en la expresión del individuo, lo que inexorablemente se denomina el "origen social de la consciencia" o relaciones sociales internalizadas que dinamizan la vida mental. En Vygotsky la concepción marxista tiene una fuerza al apoyarse en las consideraciones históricas que devienen de esta teoría, fundamentando el acto social en el diacronismo que refleja la cultura, la historia y su contexto en el sujeto, sin ocultar las condiciones sociales e institucionales que permean al individuo. Detrás de cualquier soporte semiótico se ocultan formar interiorizadas históricamente que controlan la actividad (Wertsch, 1988). Así, por ejemplo, las hermanas y la madre ayudan en el desarrollo y la apropiación de la lectura y la escritura. En el relato de Claudia aparece así:

> *En casa cuando ya terminamos todos los dictados de la famosa cartilla, mi madre empezó a hacerme dictados cortos sobre cuentos, mitos y leyendas de otras cartillas que ya había usado con mis hermanas y con las cuales ellas habían aprendido a leer y escribir. De mis hermanas tengo gratos recuerdos cuando éramos niñas. Muchas veces, cuando mi madre se ocupaba en sus labores, ellas me ayudaban con mis tareas, éramos todas casi de la misma edad, porque nos llevábamos dos años una a la otra, la convivencia era muy buena y jugábamos mucho después de las tareas.*

La escuela ordenará el proceso de aprendizaje a través de las clases:

(...) tres cuadernos: uno cuadriculado para las clases de matemáticas, en la que empezaron a enseñarme a mí y a mis compañeros los números, los cuales debíamos rellenar con bolitas de papel higiénico, lentejas o pintar los dibujos de acuerdo con el número; uno rayado para la clase de español, en el que nos ponían las vocales y letras del abecedario con diferentes dibujos para decorar igualmente con bolitas de papel o lentejas, así como planas repetitivas; y uno que recuerdo sarcásticamente, el cuaderno de ferrocarril en el cual nos enseñaban a escribir en letra pegada, cosa que sinceramente nunca entendí para qué me sirvió, por más de que imitara las frases en letra pegada de la profesora: nunca aprendí verdaderamente a hacerlo.

En la memoria los espacios de interacción se vuelven familiares. La profesora no es la autoridad sino la amiga que con amor y paciencia cobija los nuevos estudiantes:

(...) más que como maestra-estudiante: como amigas. Con ella me sentía a gusto porque inspiraba confianza, pues demostraba gran amor por los niños. En primero, aquella maestra, agradable y cariñosa, reforzó mis conocimientos en cuanto a combinaciones de consonantes y vocales; además, empezó a enseñarme cosas nuevas.

Goethe, (citado en van Manen, 2003, p. 24) dijo que: "Uno aprende a conocer sólo aquello que ama y cuanto más profundo y completo tenga que ser el conocimiento, más fuerte e intenso tiene que ser el amor, en realidad, la pasión" (1963, p. 83), por eso es tan interesante reconocer en el amor de la maestra el medio eficaz para fortalecer el proceso de formación. Ella ubica y sabe que el aspecto favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el otro es a través del amor. Definitivamente, elemento fundamental del saber pedagógico: la relación de conocimiento y afecto.

Enseñar también lleva implícitos lazos de afecto que están por fuera de los manuales escolares. El viejo adagio de: "la letra con sangre entra" no va a tener eco en un lugar donde se afianzan los valores solidarios y comunales. Los buenos recuerdos de su maestra se oponen al olvido de

sus compañeros: "*De mis compañeros no tengo recuerdos claros, solo sé que mis hermanas me buscaban en horas de recreo, me daban de merendar, luego se iban y yo seguía jugando al escondite o a la lleva con mis compañeros*". Pareciera que el tiempo se interrumpiera al no volver sobre sus congéneres. Un sereno alumbra ciertos momentos, pero oscurece otros, negando la oportunidad de develar las relaciones con su entorno. El relato ayuda a reconocer los diferentes sujetos constitutivos de lo que podría llamarse una pedagogía con el ser.

La madre de Claudia le enseña como ella misma aprendió. Retoma los textos y ejercicios que le sirvieron y que utilizó con las otras hijas. Los dictados, las planas y la guía de la cartilla "Nacho" estaban al orden del día. Recurre a la tradición repetitiva, pero también a ciertas actividades que desplegaban la creatividad en el aula: Las fichas en el suelo, las carteleras y siempre la compañía familiar (madre y hermanas), las mismas que acompañaban y protegían ante expresiones oprobiosas de su padre:

> *De mi hermana Fernanda tengo también gratos recuerdos. Jugaba conmigo a la pelota y las muñecas, me consentía mucho y me ayudaba en las tareas de letra pegada. Ella fue mi compinche siempre, con quien mejor me llevaba, aunque era dos años mayor que yo; me entendía perfectamente y cumplía mis caprichos de niña pequeña; me defendía de mi padre cuando al enojarse con mi madre decía que yo no era su hija y me echaba en cara lo que hacía por mí. Yo aún muy pequeña no entendía los motivos de mi padre por los cuales no me quería, pero era su naturaleza desquitarse con sus hijos cuando en el trabajo le iba mal. Llegaba a casa con actitud arrogante a interrumpir nuestras tardes de repaso y tranquilidad, gritando, echando madrazos y humillándonos una y otra vez; aunque era doloroso, no impedía que siguiéramos repasando en casa.*

A pesar de la monotonía educativa y el tradicionalismo que identifica el ejercicio docente la educación se constituye en la variable social, en la posibilidad de impactar social, política y culturalmente el desempeño ciudadano.

Por otro lado, el proceso formativo también ha caído en tratar de que los estudiantes entiendan todo el canon educativo y no nos centramos en entender al otro.

> *Así transcurrió un mes en el que yo iba a la escuela solo a llorar y llorar. Ya llevaba un mes en grado segundo y mis cuadernos en blanco, no quería ni siquiera hacer los repasos en casa, mi madre empezó a preocuparse ante tal situación y mi nueva maestra se cansó; buscaron ayuda con el coordinador para que me cediera un cupo en la jornada de la mañana, porque yo me negaba totalmente a aprender y hacer las actividades de la escuela en la jornada de la tarde. Finalmente, decidieron darme el cupo en la misma jornada en la que estudiaban mis hermanas, yo inmediatamente tomé otra actitud y empecé mis actividades normalmente muy contenta porque podía ver a mis hermanas en los recreos y sentía que ella cuidaban de mí.*

El panorama minúsculo de la vida se hace complejo. La tristeza también entra para aleccionar y las escuelas no escapan a esta realidad:

> *El día de la graduación de quinto de primaria fue un día de sentimientos encontrados, me sentía feliz por culminar una de las primeras etapas de mi vida, pero al mismo tiempo triste por dejar a mis compañeros, pero sobre todo por dejar a mi maestra, aquella quien me enseñó tanto y entregó lo mejor de sí en cada una de sus clases.*

La hibridación cultural en una sociedad como la colombiana, adicionalmente, gesta nuevas construcciones mediadas por los valores, los sentimientos y los conocimientos del mundo sociocultural, contingente y pedagógico a través de las prácticas escolares vividas. Las tensiones en casa por la conflictiva convivencia con el padre marcarán la realidad en el mosaico de alegría y tristezas. Caracterizar la niñez como un tránsito de sonrisas está lejos de la realidad de los mundos particulares. Cada familia y su entorno van constituyendo al sujeto que inicia su formación humana: "*La convivencia con mi padre empezó a empeorar cada vez más, pues, gran parte de mi infancia y adolescencia fue realmente muy dura, para mí, por los conflictos que tenía con mi padre*". La figura de la madre y el padre se contrapone. La

primera, cercana en la formación. El segundo, lejano para ella y ajeno a sus alegrías.

Referencias

Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En: S. Niccolini (comp.), *Análisis estructural del relato* (pp. 65-101). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Derrida, J. (2005). *De la gramatología.* México: Siglo XXI.

De Castro Korgi, S. (2006). El padre, el lazo social y las mujeres. *Universitas Psychologica*, 5(2), 275-284.

Freud, S. (1910) *Un recuerdo infantil de Leonardo De Vinci.* Obras Completas de Sigmund Freud. Madrid: Biblioteca Nueva.

García Márquez, G. (1998). *La bendita manía de contar.* Madrid: Escuela Internacional de Cine y Televisión.

Güelman, M., & Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4 (1). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6236/pr.6236.pdf

Goethe. W. (1966). *Máximas y reflexiones* (Falta nombre, Trad.). F. Ungar. *Goethe's world view. presented in his reflection and maxims, año original.* Barcelona: Edhasa.Kliksberg, B (2000). "La situación social de América Latina y sus impactos sobre la familia y la educación". En: Kliksberg, B. (ed.) *La lucha contra la pobreza en América Latina.* Argentina: Fondo de Cultura Económica – Banco Interamericano de Desarrollo.

Lebovici, S. (1983). *El lactante, su madre y el psicoanalista.* Buenos Aires: Amorrortu. Lebovici, S., & Soulé, M. (1970). *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis.* México: Fondo de Cultura

Económica.

Lomas, C. (2017). La educación lingüística. En: C. Lomas, *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación* (pp. 47- 72). Bogotá: Editorial Buena Semilla.

Martínez-Guzmán, A., & Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 111-125.

Meltzer, D. (1990) *Aprehensión de la belleza*. Buenos Aires: Spatia.

Ruso, R. C. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 72-76. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf

Rodríguez Martínez, N. C. (2010). *Los efectos de la ausencia paterna en el vínculo con la madre y la pareja*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología, tesis de maestría

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: Idea books.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Zuleta, E. (1985). *Sobre la lectura. Sobre idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura.

Memoria y educación en el escrito de José Enrique Pardo R.

Por: Diego Mauricio Barrera Quiroga

La narración de José Enrique Pardo Rozo describe varias particularidades de la vida en la escuela y de su época. Primero, la visión de la enseñanza y el rol de la mujer en la docencia; segundo, la transición y ascenso en cada grado con sus respectivas anécdotas; tercero, las actividades desarrolladas para la formación y el disciplinamiento del cuerpo y la mente; y cuarto, la reflexión actual del proceso pedagógico. A diferencia de los demás relatos que aparecen en esta investigación él estuvo en la escuela diez años antes, por lo tanto, es una generación mayor, aunque en la reflexión pareciera que nada cambia en términos pedagógicos.

Ahora bien, la experiencia será el referente en el relato, por eso menciona que: "*la escuela nos deja algunas anécdotas y traumas en su proceso de lecto-escritura*", evidenciando la práctica en el campo educativo. Otros momentos son captados desde el recuerdo para establecer patrones del contexto escolar: la utilización de la memoria como función central de la mente más que la imaginación o creatividad:

> *En clase de matemáticas tocaba memorizarse las tablas de multiplicar de arriba para abajo y de abajo para arriba. El maestro no permitía que el estudiante moviera los dedos, ni tampoco que pausara un poco para pensar porque creía que estaba haciendo trampa.*

El peso del deber (buen estudiante) por ser hijo de profesor; el desdén por la formación recibida: *"En este año participé en un grupo de guardabosques, no sé si mis padres lo hacían también para que yo cambiara o simplemente porque la institución lo exigía. La verdad no sirvió de mucho el haber pasado por ahí".*

La monotonía que coincide con el aburrimiento del estudiante en la escuela, contrario a la búsqueda y sorpresa en el campo educativo o lo que llamaba el profesor Antonio Iriarte (2004): "el arte de maravillar".

> *Las clases de educación física a diferencia de mis otros compañeros no me gustaban, tal vez, por la monotonía de ella o simplemente porque el profesor era fácil de predecir: "15 minutos de trote a la cancha, 30 sentadillas, 30 abdominales y otros ejercicios más".*

En suma: se centraba en disciplinar el cuerpo. La disciplina y el castigo van a atravesar la actividad educativa:

> *Nos dirigimos a un parque cerca del colegio en donde comenzó a hacerme una especie de Test de Cooper, que son pruebas de resistencia para saber qué cantidad de energía o aguante tenía yo. O tal vez lo hizo como castigo por haber perdido el área en la otra institución. No niego que me quedó bien aprendida la lección, casi me muero con esos ejercicios tan duros y a pleno rayo de sol. La insolación me duró una semana al igual que el dolor en el cuerpo.*

Adicionalmente, el discurso de la enseñanza está enlazado con el discurso de la iglesia impregnando las actividades pedagógicas:

> *Ingresé al segundo año de primaria, ya aquí no fue una mujer mi profesora sino un profesor un poco pasado de peso, lo digo porque de su silla se alcanzaban a notar las lágrimas que de ella salía cada vez que él se sentaba. Esta institución de la cual no quiero decir su nombre al parecer era manejada por la Iglesia, tenía como rectora una monja. Todas las mañanas al ingresar a clase tocaba asistir a misa y aguantarme ese sermón del cura que se me hacía más largo que las clases de matemáticas.*

La disciplina es fundamental en la concepción de la pedagogía católica. Disciplinar el cuerpo y, por tanto, la mente. Históricamente se conoció el contexto institucional y gubernamental a partir de la instauración del Concordato en Colombia en la mitad del siglo XIX. Esta situación dio un papel preponderante a la Iglesia sobre la educación en nuestro país. Los objetivos esenciales fueron: "La recristianización y la implementación de un sistema educativo católico-moderno orientado

al control y dominio de la técnica" (Álvarez, 2011, p. 157), luego de la instauración del régimen federal (1863) representada políticamente por los liberales radicales y las ideas laicas que apuntaban a la separación entre Iglesia y Estado. Posteriormente, se impuso la Constitución de 1886, ascendió el Centralismo y con él la denominada Regeneración, impregnada de orden y progreso, en función de la instrucción, cercano a lo vivido por José Pardo en la escuela en pleno siglo XXI.

Retomando el tema, se pone en contraste la formación teórica con la formación práctica, evidenciando una actividad asociada al academicismo y no en relación con las necesidades de las personas:

> *En clase de matemáticas empezamos a trabajar con el Álgebra de Baldor, un libro lleno de incógnitas y preguntas que muchas veces ni el profesor lo entendía; por eso vuelvo y repito: ¡Para qué me sirvieron tantos textos que me dejaron más vacíos que los mismos sermones del cura cuando estaba en primaria! Entre los varios acontecimientos que cuenta está el proceso de enseñanza de la escritura y los números. El primero, ubicado desde la concepción formal, especialmente a través de la ortografía; el segundo, con la memorización por los números. Recuerda que la profesora no le dejaba utilizar los dedos porque le decía que era trampa. Seguramente, la profesora ignoraba las funciones de la mente que se han identificado: la memoria, la imaginación y la razón. Para este caso, se prioriza la función de la memoria, dejando a un lado las demás.*

La relación del profesor con los estudiantes se identifica cuando, después de haber pasado las notas, se hace fila para obtener turno y conocer los resultados del proceso educativo. Es el profesor el que tiene el poder, es quien determina el espacio, el tiempo y los resultados finalmente.

Es útil mencionar que las narrativas componen múltiples hechos, interconecta acontecimientos desde las formas discursivas y entrelazan los actores para construir las identidades (Bruner, 1991; Gergen, 2007). Para Ricoeur (2000) y Riessman (2008) los abordajes narrativos ayudan a identificar los procesos identitarios en los sujetos.

A menudo la lógica analítica de las respuestas del ser humano se rompe porque nuestra espontaneidad se concentra en la conformación de relatos para dar explicaciones a los fenómenos o interpelaciones generadas. El modo narrativo, por lo tanto, provee un particular modo de conocer, hacer y ser. Este particular método brinda la oportunidad de confrontar los y controvertir las concepciones atomizadas a través del ejercicio investigativo.

El giro en la concepción del lenguaje plantea una perspectiva donde: a) el lenguaje no se concibe como un sistema abstracto de signos y símbolos de carácter formal, sino como práctica social cotidiana y dinámica ejecutada continuamente por los sujetos parlantes; b) el lenguaje no es un medio meramente descriptivo de la realidad, sino que tiene propiedades constructivas y constitutivas con respecto a la misma; y c) el lenguaje en uso o el discurso están irremediablemente signados por sexo, clase, raza, cultura y otras marcas de las posiciones desde donde se enuncian (Íñiguez-Rueda, 2003; Wodak, 2003 citado en Martínez- Guzmán & Montenegro, 2014, p. 113).

Por lo tanto, al identificar la narrativa con la función mediadora del lenguaje entendemos el texto como una trama que involucra acontecimientos, hechos y contingencias conectadas por la secuencia y argumento experiencial. Al relatar, las personas, buscan darle sentido al tiempo y espacio de manera coherente luego de las experiencias vividas, se crean tramas y dramas de las situaciones sociales y se asocian elementos aislados a través de los acontecimientos, se toma, en últimas, interés en la historia en sí mismo y para sí.

En síntesis, para José Enrique Pardo Rozo la enseñanza de la lectura y la escritura tendrá un lugar especial debido a lo vivido en la escuela a través del tradicionalismo educativo. El ambiente escolar pasa por el acompañamiento de sus docentes, especialmente, de las mujeres y las recordará así: "*la paciencia y amor que tienen todas las señoras o quizá tal vez porque ya han tenido la experiencia de cuidar y manejar un niño. Su enseñanza fue de forma cariñosa, al igual que lo hicieron mis padres y hermanos con un gran aporte de valores que me enseñaron*".

Esta referencia plantea la feminización de la enseñanza, creando estereotipos de género, fundados en la imagen materna y la división sexual en el trabajo, sin desconocer que "la feminización del oficio docente no es un proceso lineal, no es general en todos los niveles y modalidades del servicio educativo y además no es un fenómeno estable en el tiempo" (Tenti y Steinberg, 2007, p. 4). Algunas investigaciones resaltan el número mayoritario de mujeres en el profesorado, especialmente en básica primaria, identificando un imaginario y una realidad demográfica. El Decreto-Ley 1278 de 2002 habilitó a las normalistas para ejercer la docencia en los grados primarios, circunstancia que trajo como hipótesis la caracterización femenina desde las Escuela Normales Superiores. Otra perspectiva es la consideración femenina de ciertas disposiciones sociales y construcción del sujeto (Herrera, 2004). Esta visión machista pone en evidencia la división en el género: la mujer es delicada y sentimental; el hombre, rudo y obtuso.

Por otro lado, el proceso de escritura se iniciará con actividades básicas: "*me colocaban hacer círculos, bolas, palitos y otras cosas más que no las recuerdo en este momento*". El juego marca un espacio importante para el desarrollo del niño a pesar de los cambios escolares. Las experiencias se centran en las frecuencias interactivas con los profesores y compañeros, y que constituyen la memoria del relato. . Mientras Joés Enrique va avanzando en la escuela, los castigos son visibles: "Cuando en el salón hacíamos desorden, la profe tenía una estrategia muy pedagógica: Con un grito nos sentaba a todos. Algunos recibíamos pellizcos, otros regaños, sacudidas y no faltaba los jalones de orejas: ¡Cómo olvidarlo!"

Ascender en el grado era subir de peso por los cuadernos y cartillas en el maletín. La pesadez del salón se reflejaba en la cantidad de útiles escolares puestos a la espalda. Las decoraciones en los salones caracterizan el lugar, dependiendo del curso. En los grados iniciales estaban las vocales. A medida que se avanzaba se sumaban los números y, adicionalmente, el pánico invadía los cuerpos. Salir al tablero generaba miedo, las tareas y las planas era la carga diaria como *opus operatum*. La relación e interacción con los otros se hacía prohibida,

atornillarse en los puestos destinados para la clase era la garantía de no tener problemas con el preboste del salón: Ya no podía levantarme a hablar con el resto de compañeros, parecía ser prohibido. Un poder invisible cobijaba los partícipes del encuentro educativo, la distribución por mesas "bipersonales" reducía el posible contacto con el resto del salón, haciendo más sencillo el papel de vigilia del profesor en clase.

Las tareas no solamente molestaban a los niños en el colegio, sino que se trasladaba hacia sus casas: extensión del colegio. La carga se ponía sobre la espalda de la familia quienes intervenía de acuerdo con las condiciones culturales existentes y aprendidas:

> *Las tareas llevadas a la casa eran un dolor de cabeza para mí, debido a que mi hermana mayor era la que me enseñaba y colaboraba con ellas. Cada vez que me equivocaba, me golpeaba y hacía que la repitiera de nuevo. De allí fue donde entendí el dicho que dice que "la letra con sangre entra", pero ¡qué duro entraba!.*

La vida y sus contingencias varían el contexto. Las instituciones también toman forma de acuerdo con las condiciones ejercidas sobre ellas. Escuela e Iglesia pareciera no tener distinción. Un maridaje se teje a tal punto de que las reglas y obligaciones entre ellas se conjugan, por un lado, en la solemnidad con el maestro; por el otro, la asistencia a ceremonias propias de los monasterios:

> *Esta institución de la cual no quiero decir su nombre al parecer era manejada por la Iglesia, tenía como rectora una monja. Todas las mañanas al ingresar a clase tocaba asistir a misa y aguantarme ese sermón del cura que se me hacía más largo que las clases de matemáticas.*

Las prácticas educativas al interior de la escuela estarán mediadas por la pedagogía católica, una educación guiada por la Biblia. Así se describe en la narración: *"En este grado aprendí a leer debido a que el profesor nos hacía repetir citas bíblicas todas las clases; tal vez lo hacía para que llegáramos a ser como el cura: ¡Eso pensé!"*.

El tradicionalismo en la enseñanza se refleja en las materias orientadas. En áreas como lenguaje, la gramaticalidad se conjugaba con los números desde una perspectiva autómata y formal:

> *Pasé al tercer año y el profesor de español calificaba ortografía en los cuadernos como las tildes, las comas, los puntos, los nombres propios con mayúscula a su inicio:*
>
> *¡Jumm, qué duro era!*
>
> *(…) Por cada corrección era una plana de cinco páginas del cuaderno de escritura y según mis cuentas iban a llenar casi la mitad del cuaderno. Eso no era bueno para mi hermana que quería que yo tuviera un buen desempeño.*

El castigo acompañaba el proceso de aprendizaje, forzando a los estudiantes y apartando el deleite por las actividades. Ante la ausencia pedagógica y/o didáctica, prima la formalidad:

> *Cuando paso al grado 4° y 5°, los docentes son más rígidos y la exigencia en la presentación de los cuadernos era mayor, corregían hasta el más mínimo detalle: que los cuadernos no tuviesen orejas, márgenes, letra legible, buen manejo de público, recitar bien los poemas que el docente de lengua castellana dejaba para aprenderse de memoria en la casa. En clase de artística se debía contar con un buen manejo de la regla debido a que los planos que se trabajaban debían contar con las medidas especificadas por el docente del área. En clase de matemáticas nos colocaban a practicar y entrenarnos para ir a competir con otras instituciones.*

Las exclusiones no son ajenas del territorio escolar. Clasificar al sujeto por sus estados físicos o cognitivos genera una exclusión entre el grupo, síntoma de sustracción social e impedimento de diálogo con los otros:

> *(…) en clase de educación física seleccionaban los mejores jugadores para ir a competir con los otros colegios, casi todas las veces los más*

gorditos no contaban con la suerte de ser seleccionados al parecer estaban condenados a no ser deportistas, tal vez, era por su porte o por el contrario si eran escogidos era porque el docente lo colocaba de arquero o sencillamente no había otra opción.

Avanzar de la escuela primaria al bachillerato significaba encontrar otros estadios de poder e imposición. Las reglas más rígidas y la automatización en los comportamientos se hacían de obligatorio cumplimiento:

Ingresé al grado 6º en una institución donde eran puros hombres y había escuchado de que su formación era muy estricta y ¡vaya que sí lo era! Era tan extremadamente estricta que el corte de cabello lo máximo de largo era por encima de la oreja, la camisa blanca con su respectivo escudo y debía portarse por dentro del pantalón durante toda la jornada, y con una camisilla debajo de ella, la correa del mismo color de los zapatos –o sea, de color negro–, el pantalón de color azul turquí, el cual no podía ser entubado, como lo portan muchos estudiantes hoy en día en los colegios, o si no eran devueltos para sus casa y constituía algún tipo de sanción, las medias del mismo color del pantalón y de ninguna manera podían ser tobilleras.

Incumplir las normas del colegio acarreaba sanciones. La figura del director de disciplina se asemejaba a la de un policía; las reglas no parecen "ayudar" en la formación del joven sino en mantener un estado de culpabilidad latente, la punibilidad estaba a la orden del día:

Todo esto era solo el principio debido a que mi primer día de clases estaba en el portón del colegio el coordinador de disciplina, un hombre grande de contextura gruesa y de cara seria que con solo mirarlo provocaba miedo. Lo revisaba todo de arriba hasta abajo sin escapársele ningún detalle, tanto era así que también exigían el corte de uñas y el aseo personal, entre estos estaba el baño personal, cepillado, peinado y hasta tener piojos tenía un castigo y un llamado de atención a los padres.

La violencia en las clases también se suma a la gran lista de castigos. No

ejecutar determinadas actividades significaba someterse a vejámenes que el docente infringía:

> *A la clase siguiente el maestro me asignó un instrumento de madera que medía aproximadamente un metro pasadito y yo solo media 1.60 de estatura: Ya se podrán imaginar cómo quedaba yo con él. Este instrumento tenía como nombre "bajo", el problema no radica en su tamaño, sino que tenía una cierta similitud con la flauta y tocaba soplarlo, y organizar los dedos para poder sacarle notas musicales y yo con mis menudos dedos se me hacía imposible cada vez que lo intentaba, por esto recibí varios reglazos y gritos por parte de mi maestro de música.*

Finalmente, la narrativa permite reflexionar encontrarse en el texto y poder leerse críticamente frente a lo que lo rodea:

> *En lo que llevo de recorrido en la universidad, hasta el día de hoy, he aprendido de todos los docentes, las diferentes clases, prácticas y desarrollo del manejo del lenguaje, los cuales me han enseñado a despejar muchas dudas ya que siempre creí que el profesor de español era aquel que enseñaba a leer, recitar, escribir, corregir ortografía y leer muchos libros. Ahora me doy cuenta de que el docente de español va mas allá de esas cosas, que es aquel capaz de hacer que su estudiante haga una reflexión y lectura crítica del contexto en el cual se desarrolla.*

Examinar lo cotidiano es la tarea que mayor reto trae. No por las múltiples actividades existentes sino porque una vez aclimatado al ambiente social los rasgos distintivos se interiorizan tanto que automatizamos cada acción, lo que nos llevaba a pensar que ya lo hemos visto todo. En las aulas, por ejemplo, la posibilidad por descubrir y reflexionar es potente, aunque se suele suscitar en los docentes cómodos estados de desatención. La oportunidad de identificar las experiencias a través de la interacción es la herramienta y la narración nos ayuda a edificar las actividades que esconde el proceso de enseñanza y aprendizaje. No es contemplar el mundo escolar desde la relación sujeto-objeto, sino desde la visión integradora que contempla

la fusión de la voz de quienes participan. No hay una verdad inamovible sino variadas versiones que ayudan a interpretar las condiciones sociales y culturales de los sujetos.

Referencias

Álvarez, N. M. A. (2011). Religión, política y educación en Colombia: La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración. HiSTOReLo. *Revista de historia regional y local*, 3(6), 154-172.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.

Gergen, K., J. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Herrera, M. C. (2004). La educación de la mujer en Colombia: ¿Un Asunto de inclusión ciudadana? Apuntes históricos sobre género y cultura política. En *IX Cátedra Anual de Historia Ernesto Tirado Mejía, Mujer nación, identidad y ciudadanía: siglos XIX y XX*. (Pp. 137-159). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Íñiguez, L. (Ed.) (2003). *Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya

Iriarte, A. (2004). *El arte de maravillar: artículos y ensayos*. Editorial Universidad Surcolombiana.

Martínez-Guzmán, A., & Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 111-125.

Palacio, S. E. M. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 179-198.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, 25, 189-207.

Riessman, C., K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. California: Sage.

Tenti, E. y Steinberg, C. (2007). Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 41(2), 223-253. Recuperado de http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/425/873

Wodak, R. (2003). ¿De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD)? En: R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso,* (pp. 17-35). Barcelona: Gedisa.

Alfabetización y religión en el texto de Lilian Marcela Pérez M.

Por: Diego Mauricio Barrera Quiroga

El texto de Lilian Marcela Pérez Medina está construido a manera de diálogo con su madre a quien interpela tuteándola como una amiga. La relación madre e hija será la constante Se percibe un laso sujetado por la memoria que comparten en cada intervención. La narración se da ligera y sin pesados acontecimientos. El *cronotopo* (Bajtin, 1989) está en la escuela, un lugar de coerción y ruptura, de moldeamiento y contradicciones, de vicisitudes y contingencias.

El punto de partida es entender las narrativas como un hecho múltiple y un modo de representación a través del acto comunicativo que lleva a la significación entre los sujetos de los estados sociales, culturales, y por lo tanto, históricos. Según Heikkinen (2002), la narrativa es una criatura multifacética, un campo que se caracteriza por producir y transmitir la realidad o parte de la realidad que percibe cada persona. También se menciona la noción de conocimiento que trae las narraciones porque su construcción se da mediante los procesos de interacción social basadas en la visión de la realidad, además de la pluralidad narrativa en las vidas minúsculas que presenta el mundo. Por su parte, Bruner (1986) manifiesta que la narrativa es el principal organizador del conocimiento y se alimenta de las experiencias que transmite el mundo social. Adicionalmente, las narrativas ayudan a ordenar los temas distintivos en el sujeto a través de la interacción, ubicando lugares, espacios y tiempo que determinarán la representación social entre los intervinientes. Las imágenes del profesor, la familia, las particularidades en la relación padre-madre y padre-madre-hermanos, amigos y compañeros, y en general la construcción de la *intimidad* en el relato reafirman los tópicos sociales en la narración. La palabra no se difumina, la narración revive la memoria, no se pierde en la inmediatez cotidiana de la vida, sino que hay una marca que queda para la transmisión de generación en

generación. Lleva una *firma definida* (Foucault, 1999) que hace eco al recordar, son objeto de apropiación que de madre a hija toma sentido, se consume y replica en el diálogo. Bourdieu (1999) plantea que son portavoces autorizados por el derecho a la palabra y su poder, por la experiencia, por la fuente primaria, por la influencia representada en las voces, por la condición marcada en la vida social, por el reconocimiento entre comunes, en últimas por la legitimidad que da vivirlas:

> Y es también lo que permite que no se digan algunas cosas que no tienen sitio en el discurso formalizado o que no pueden encontrar los portavoces capaces de dar la forma conforme; mientras se dicen y entienden otras que de otra manera serían indecibles e irrecibibles. (p. 126)

Los hechos significan, conectan tiempo y espacio para explicar los momentos específicos en que transita el sujeto: Cómo aprendió a leer, cómo aprendió a escribir, cómo aprendió a vivir y quién fundamenta esa construcción.

> Es el cronotopo el que ofrece el campo principal para la representación en imágenes de los acontecimientos. Y eso es posible, gracias, precisamente, a la especial concentración y concreción de las señas del tiempo —del tiempo de la vida humana, del tiempo histórico— en determinados sectores del espacio. (Bajtin, 1989, págs. 400- 401)

La línea cronológica está marcada por los inicios en la existencia:

> *Todo empezó el día 18 de enero del año 1991, una tarde en el hospital María Inmaculada a las 5:00 p.m. con tu hermoso nacimiento, allí te estábamos esperando en compañía de tus papitos. Fuiste la única mujer de tres hermanos; siempre te caracterizabas por ser muy juiciosa; desde niña te gustaba hacer tareas y cuando llegaste a la edad de cuatro años vi la necesidad de ingresarte a un hogar comunitario.*

La apertura del texto pareciera negar la historia de los antepasados, no

hay posibilidad a reconocerlos, la madre ya ha bebido de ellos y es ahí donde se condensa el saber para leer el mundo. Antes no había nada. Todo es digno de contar con el nacimiento; se fractura a partir del acontecimiento mayor con el alumbramiento y existencia de un nuevo ser en la familia. El relato delimita ciertos temas centrales, determina un inicio con el nacimiento y la formación familiar, una mitad donde la madre cobra una presencia preponderante en el ejercicio formativo, un padre pendenciero, agresivo y aislado, y un final que constituye la lectura propia de la vida. Narrar se convierte en el modo de entender los conflictos, de darles resolución y de temporalizar los eventos que la experiencia deja a través de la huella en el mundo.

El estudio de las narrativas admite, entonces, entender las formas de conocimiento y representación de un grupo, la construcción de la imagen en sí mismo, las maneras como se corresponde con otros, la forma en la que el sujeto interactúa, vive y significa su contextopara determinar su comportamiento. Ocuparse de las narrativas permite avanzar en la comprensión de la imagen del mundo que tienen las participantes con la cotidianidad:

> *—Claro, mamá, recuerdo aquellas travesuras que realizaba a fin de lograr solo la diversión en el colegio: quizás para mí; molestia para ti. Ahora reconozco la dedicación con la que me impulsabas para salir adelante, valió la pena para aprender a leer y escribir de tu mano, claro que la constancia con la que la profesora dejaba las tareas me ayudó bastante, pues, fue un canal para conocer la estrategia que debía tener para hacer las tareas.*

El juego será la forma como descubre otras posibilidades la niña mientras la madre mantiene como regla las isotopías de la educación en las tareas, la lectura silábica y las planas.

Para Geertz (1993 citado por Forero, 2017), las narrativas "pueden ser entendidas como *ficciones*, o construcciones que los sujetos edifican para explicar y ordenar su mundo" (p. 46), para comprender, significar y entender la realidad que le rodea: *"recuerdo aquellas tardes que dedicabas con paciencia y constancia en las tareas que me dejaba la*

maestra". Volver en el recuerdo permite el encuentro con el pasado, evaluar su presente y proyectar el futuro. También, permite identificar las valoraciones al contar. La madre, por ejemplo, no explica, sino que sentencia. Narra lo acontecido y expresa un juicio de valor sobre lo narrado: *"Todo tenía su límite"*.

Las imágenes se integran como soporte semiótico para comprender aquella realidad. Verbigracia, la imagen del profesor con su experiencia es importante por la mayoría de edad. No depende de cómo se ve sino de su práctica, del recorrido representado en los años de vida: *"Después que ingresaste al grado preescolar con la profesora Marina Puentes: bajita, crespa, gordita, mayor de edad y estricta, con ella lograste tener varios conocimientos que te fundamentaron para realizar las tareas en la casa"*. La educación también estará entre el orden, la disciplina y en el número de tareas puestas para perfeccionar la actividad desde la perspectiva materna.

El lugar va tener unos marcadores como boyas que identifican las relaciones del mundo con los sujetos. Por ejemplo, la escuela estará siempre en el diálogo, representando el *cronotopo* de aprendizaje en la novel niña:

> *"ingresarte a un hogar comunitario. En ese lugar lograste tener unas bases para continuar tus estudios; más adelante, consideré, en compañía de tus padre, la necesidad de que estudiaras en un colegio."*
>
> *"a los cinco años ingresaste a estudiar en grado preescolar en el Colegio Juan XXIII."*
>
> *"Dado al rendimiento de mi hija: decidí colocarla en otro colegio a hacer grado primero".*
>
> *"Luego de salir del Colegio Juan XXIII decidí ingresarte al Antonio Ricaurte, allí hiciste primero".*

Este lugar de moldeamiento será remarcado por la madre a su hija, los docentes ayudarán a guiar, con las actividades de clase, las primeras

palabras del estudiante, pero también generarían reacciones para el escape de quien inicia su formación, especialmente por las planas: *"me manifestabas que llegabas cansada de realizar tareas del colegio porque la profesora dejaba muchas planas"*. El estudio, entonces, se convertía en una acción repetitiva, sin mucho gusto y llena de tedio:

> *en el salón de clases haciendo tareas repetitivas me causaba una gran impresión en quedarme pensando: Hmmm... ¡Esto ya lo hice! ¿Por qué va hacer necesario volverlo hacer? No creo que sea necesario. Por eso, de cierta forma, tomaba esas decisiones de arrancar las hojas para pasármela jugando y no tener tareas en casa.*

Por lo tanto, el juego se ubicaba como la reacción, el acto creador, la ruptura. La repetición no tiene sentido. Lo que va a dar significación en el proceso educativo es la diferencia. Por ejemplo, la diferencia, hablando de la lengua, mencionó Saussure (1945), es el principio que distingue y constituye valor, y significado, a partir de la relación del individuo con su colectivo y la experiencia del mundo con la vida, por tal razón, el *homo ludens* en la escuela será el carácter distintivo que caracteriza la significación en la niña. Lo que gusta más es vivir a través de la lúdica la escuela con los amigos y no lo reglamentado, ni el orden.

> *—Aaah, sí, mami, ahora, otra anécdota eran aquellos recreos, cuando salía y me iba para el parque del colegio durante las clases a mecerme en los columpios: ¡Qué cosas! Por una razón muy sencilla: saber que por medio del juego le encontraba sentido a todo.*

El espacio del juego es la diferencia y por eso cobra sentido, en últimas: el sentido es la diferencia. La interación, lo repetitivo debía desaparecer y para que desapareciera arrancaba las hojas y buscaba en la ausencia de la hoja pasársela jugando para no tener tareas en casa, para relacionar el goce de las clases y no el sufrimiento del aprendizaje. Siempre estará buscando las márgenes y no la centralidad de las actividades monótonas del salón; aunque recuerda, casi todo, se presentan lapsus de olvido:

> *—Claro, mamá, recuerdo aquellas tardes que dedicabas con paciencia*

> *y constancia en las tareas que me dejaba la maestra, donde usted sacaba la cartilla: Hmmm, ¿cómo era, mamá, que se llamaba?*
>
> *—Sí, señora, era la cartilla Nacho [lee], ahí la colocaba a repetir sonidos, palabras, de acuerdo con lo que estuvieras trabajando con la maestra, tanto así que le hacía un buen seguimiento de las actividades según correspondiera.*

Olvida porque no le produce sentido, se ubica desde una crítica a los libros de texto, a los estándares, a lo que homogeniza, al repetir, a la uniformidad. A pesar del rechazo hecho por la menor, la madre siempre está asimilando el proceso educativo con el disciplinamiento del cuerpo y la mente. El uniforme y la uniformidad del pensamiento:

> *Recuerdo aquellos días de alistar uniforme, aquella jardinera verde con blanco a cuadros, bien planchada: desde pequeña siempre me gustó que estuvieras bien organizada, con los zapatos brillantes, medias blancas y tu buen peinado, para que no se te dificultara hacer bien las tareas, con empeño y así el progreso estuviera de forma positiva de acuerdo a lo dejado por la maestra en el colegio.*

La concepción de lectura y el problema de no leer con fluidez lo identifica en la mecanización, en la falta de ejercitación, apoyado por las palabras que la maestra menciona. En últimas, el concepto de la enseñanza se ve como actos mecánicos y no como procesos sociales y culturales:

> *—Luego de darme cuenta y vivenciar el control de lectura de Lilian Marcela Pérez Medina, a la edad de seis años, y percibir que no era satisfactorio consideré realizar un refuerzo mucho mayor en el sentido de matricularte en otro colegio; independientemente que la profesora me hubiera dicho que tú pasabas a grado segundo, con el decir de que: "la niña a principio de grado segundo iba a va a retomar nuevamente la lectura y quizás lo haga de mejor forma, pues ella tiene los aprendizajes necesario para leer, solo falta mecanización en algunas palabras, oraciones y por su puesto escritura rápida, y con tantas palabras conocidas en su entorno escolar podría avanzar".*

Otro elemento que da sentido a la escuela, en oposición a la monotonía, son los amigos:

> *recuerdo de mi profesora cuando me dejaba las tareas largas sin sentido alguno; ahora mis amiguitos, ¡Oh, que falta me hacían!, porque fueron muy pocas las peleas que tenía con ellos, pues, siempre encontrábamos diversión en el parque o con los juguetes que nos hacían llevar para jugar después de las tareas que nos dejaba la maestra, todo eso nos llenaba de satisfacción en compañía de mis compañeros: compartí momentos inolvidables.*

Lo importante son los encuentros con los compañeros, el intercambio con ellos, el aprendizaje a través de la comunicación, el contacto y las vivencias que se comparten al convivir con sus semejantes.

Narrar será la manera olvidada de mirar y valorar. Los juicios que surgen del diálogo explican las sentencias valorativas, la forma como se modela el cuerpo y la mente desde la condición cultural predeterminada por el entorno social. Moldear sería la práctica de una *sociedad disciplinaria* (Foucault 2011, p. 95) que está más cerca de la organización judicial o penal que de la educación: "*Fueron varias las quejas, hasta que te castigamos y te diste cuenta de lo inadecuado de esos comportamientos. (...) No debías seguir con las mismas acciones, por el contrario, tenías que mejorar en todos los aspectos a nivel escolar*". Aprender también estaba ligado con los "buenos hábitos" emanados del orden, puestos en prácticas, principalmente, por la madre a la espera de ser reforzados en la escuela, aunque la profesora no se quedaba atrás. Por ejemplo, la madre cree que la compresión lectora está en la autoridad, que esa es la forma para aprender a leer, dándole mayor importancia a la apariencia sobre la esencia:

La comunicación con la maestra fue menor, pues se caracterizaba por ser de carácter fuerte, no permitía las fallas en los estudiantes y el uniforme debía estar muy bien presentado, poco allegada a los niños pero su forma de enseñar hacía que todos comprendieran la lectura como un elemento fundamental para la vida cotidiana.

Por otro lado, la narración se centra en la construcción dialógica entre madre e hija que expresa aspectos performativos identificados en el texto. Veamos un ejemplo:

> *—Aaah, sí, hija, era de esos días que desde que amanecía tenía mucho oficio y como ya lo sabes siempre me ha gustado el orden en la casa y fue así que como me concentré tanto en las obligaciones se me pasó el tiempo para ir a llevarte la comida.*
>
> *¡Lo siento, hija!*

Esta interacción simbólica hacia lo performativo forma parte de la comprensión social debido a que conversamos con miradas, gestos, movimientos y otros aspectos no verbales. Somos impresiones y actuamos constantemente poniendo en escena la imagen que hemos construido de sí con el aporte de los otros. Miremos otro ejemplo:

> *¡Oooh! De inmediato sentí en mi pecho un dolor muy fuerte que me invadió todo el cuerpo, fue tanto así que me salieron lágrimas y no paré de llorar el resto de horas que faltaban para terminar la jornada de clases.*

No se narra sino que se muestra, adicionalmente, no solamente transmitimos información, sino que ante una audiencia representamos nuestra identidad a través de la actuación auténtica para persuadir, expresar y comprometer al interlocutor. Otro ejemplo:

El maestro es otro sujeto de interacción. Este no solamente forma a través del ejercicio educativo, sino que enseña a vivir mientras comparte con los estudiantes y sus colegas; marca derroteros de vida, ubica sensaciones y experiencias constitutivas de saber, especialmente, saber pedagógico. Por eso, en el relato, es posible identificar en la profesora el sentido pedagógico que sostiene. Para ella la práctica cobra un espacio esencial y lo ubica en la actividad repetitiva. Saber leer no es un problema de la mecanización, piensa ella, sino de práctica que desarrolla la capacidad de decodificación. La madre, por su lado, reafirma la concepción repetitiva, porque el problema del

conocimiento se resuelve con el rehacer una y otra vez.

> *—Dado al rendimiento de mi hija: decidí colocarla en otro colegio a hacer grado primero, independientemente que la profesora me hubiera dicho que pasaba al grado segundo, mi decisión fue muy firme en querer que saliera en buenas condiciones para el grado siguiente, fue así que, a pesar de los halagos de tu maestra: "Tranquila mamita tu hija en el primer período mejora, le toma el ritmo a la lectura: siempre suele pasar con algunos estudiantes", hice caso omiso e ingresaste en otro colegio a retomar nuevamente el ritmo de estudio.*

También es evidente otras lecturas que produce el relato de la profesora; por ejemplo, las relaciones estáticas en la práctica, es decir, la concepción *bancaria* en el proceso de educación. Según Freire, esta concepción reduce el conocimiento a donaciones externas y somete "la educación [en un] acto de depositar, de transferir, de trasmitir valores y conocimientos (...)" (1972, p. 52). Esta cita lo demuestra: *"la profesora empezaba hacer dictados de palabras y a sacarnos al tablero para evidenciar lo que estábamos asimilando en el proceso de enseñanza y aprendizaje"*. Esa visión atomiza la educación, el saber y el conocimiento, reduce toda la interacción social a "donaciones" educativas y reproduce la idea de que cualquier manifestación fija se encuentra en otros: "Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, trasmitir su saber a los segundos" (Freire 1972, p. 53).

Otro rasgo distintivo en la profesora es el carácter comportamental con los demás. Parece reiterativo distinguir en ella o ellas la forma estricta como vínculo necesario para el aprendizaje, por eso la madre lo toma de una manera positiva: *"Marina Puentes: bajita, crespa, gordita, mayor de edad y estricta"*.

La presencia inquietante de la madre será la constante en el diálogo. Toma fuerza en las intervenciones y es quien insiste en poner de presente la dedicación, constancia y disciplina como los pilares educativos. La educación en ella es para controlar a través del condicionamiento, prevaleciendo el orden sobre la enseñanza y el

aprendizaje. El éxito está en el tradicionalismo donde el docente cumple su función policiva y la disciplina moldea al estudiante:

> *—Con el paso del tiempo los refuerzos dieron frutos en la lectura, pues lo hacías de tal forma que la maestra en varias ocasiones me felicitaba por la dedicación y constancia con la que asumías los compromisos. En lo disciplinar mejoraste bastante, pues los condicionamientos logrados por la maestra en los estudiantes permitían un control a las salidas inoportunas, lo cual fue de vital importancia para el rendimiento en tu proceso de enseñanza y aprendizaje.*

Este disciplinamiento se traslada a todos los escenarios. Las planas, por ejemplo, serán el pan de cada día. Todos sabemos que tanto la lectura como la escritura constituyen prácticas sociales y culturales, ligadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Desarrollar estas habilidades permite aprender de los contextos y aterrizar en los hechos históricos. En los primeros 1.500 años la escritura estuvo ligada a los usos sociales y el desarrollo cognitivo, determinado por el acceso a través de las instituciones específicas como la escuela de escribas, siempre anexas a templos. Su utilización tuvo fines reduccionistas de índole comercial y económico. Esto implicó el desarrollo cognitivo de actividades como la comparación y observación desde las ciencias positivas, la lingüística y la historia (Goody, 1977). Con los griegos, hacia el 700 a.C., por ejemplo, se pudo construir el alfabeto, imprimiendo condiciones lingüísticas a la alfabetización, todo expuesto desde la escuela del "grammatistés", aunque en el siglo XVIII y primeros del XIX el aprendizaje de la lectura y la escritura se daba simultáneamente. Además, se ponía entredicho las prácticas tradicionales que se utilizaban. "Como decía [Domingo] Tirado Benedí, hacia 1936, la escritura por presión -pizarrín, lápiz duro, plumas puntiagudas- debía ser sustituida por la escritura por tracción mediante el uso de plumas de punta roma" (Viñao, 2002, p. 357).

Aquí un ejemplo del disciplinamiento del cuerpo a través de la mano y la repetición como fórmula para el aprendizaje:

> *—Aaah, sí, hija, uno de los recuerdos que alcanzó a tener era las planas que, según la profesora, te ayudaban a soltar la mano con el fin de tener*

buena letra y por eso era importante hacerlas varias veces.

Pero además del disciplinamiento y monotonía en el aula, por fuera la visión punitiva se profundizaba con los castigos, dirigidos a "moldear" la voluntad y la mente de la persona:

"Fueron varias las quejas, hasta que hubo un momento cuando te castigamos y te diste cuenta de que esos comportamientos no se debían cometer".

Frente al padre la relación no es agradable. La función patriarcal es evidente y solo se menciona para recordarlo a través del daño y los golpes a la madre:

—Sí, mamá, recuerdo como si fuera ayer aquellas noches, tipo fin de semana, en que mi papá se iba a tomar trago en compañía de amigos de trabajo... Hmmm, ¡muchas veces! Recuerdo cuando él te golpeaba y de inmediato yo caía delante de tus pies para refugiarme y brindarte mi protección, con el fin de que él no siguiera lastimándote, ya que al ver él a sus hijos le daba temor golpearlos con esa furia con la que llegaba de esos lugares extraños. No había motivo alguno de llegar con esos sentimientos extraños, no tenía razón de ser su comportamiento, pero a pesar de todas esas situaciones siempre te caracterizabas por ser una mujer de ejemplo a seguir en cuanto a tu dedicación en los quehaceres de la casa, por eso tú has sido alguien muy importante para mí, me has aconsejado en los momentos más difíciles de mi vida, y por supuesto, me has brindado tu comprensión, indispensable en las situaciones que han requerido tu intervención.

Finalmente, la lectura, para la ya adolescente, tiene un objetivo. Después de disciplinar cuerpo y mente, de conductuar las expresiones espontáneas y cercenar la diferencia, la lectura yace al libro sacro porque conduce al condicionamiento. Aquí la escuela y la iglesia son una sola: instituciones ideologizadas, controladoras y conductuales que conllevan al éxito social desde la tradición:

—Claro, mamá, cómo olvidarlo, después de que logré comprender el

> *significado de la lectura he sabido entender muchas enseñanzas que, por medio de la Palabra [La Biblia], hay para los hijos de Dios. La Biblia tiene un gran significado, por decirlo de una manera, viene siendo un tesoro escondido.*

Althusser (2003) dirá que en la escuela, como en la iglesia, se avanza en ciertas maneras de leer, y leer el mundo, escribir y contar, algunas técnicas, pero también se aprenden reglas, buenos usos, convencionalidades propias de una sociedad en orden. Se aprende a no romper con lo definido, sino a reproducir la sumisión de la ideología dominante.

> En otros términos, la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos, como el Ejército) enseña las "habilidades" bajo formas que aseguran el *sometimiento a la ideología dominante* o el dominio de su "práctica". Todos los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar de los "profesionales de la ideología" (Marx) deben estar "compenetrados" en tal o cual carácter con esta ideología para cumplir "concienzudamente" con sus tareas, sea de explotados (los proletarios), de explotadores (los capitalistas), de auxiliares de la explotación (los cuadros), de grandes sacerdotes de la ideología dominante (sus "funcionarios"), etcétera (Althusser, 2003, p. 15).

Se establecen parámetros a través de los aparatos ideológicos institucionalizados que determinan especial significación entre los sujetos. Probablemente la función violenta no sea visible, pero la función ideológica impone valores, conductas y reproduce acciones establecidas como forma predominante en la sociedad. Simbólicamente adiestran con las sanciones o selección, en otras palabras con la vergüenza y el miedo, estableciendo patrones de exclusión y segregación comunal. La doble función se apropia desde la escuela y la iglesia: modo de censura y modo represivo, atenuada por la masiva aceptación ideológica.

Referencias

Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan.Trad. José Sazbón y Alberto J. Pla. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bajtín, M. (1989). Teoría y estética de la novela. Trad. Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1999). ¿Qué significa hablar? Madrid: Akal. https://linguisticaydiscursividadsocialunr .files.wordpress.com/2015/04/bourdieu- quc2ae-significa-hablar.pdf

Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge: Harvard University Press. Domingo, T., B. (1936). La enseñanza del lenguaje. Barcelona: Labor.

Foucault, M. (1999). ¿Qué es un autor? En: Entre filosofía y literatura. Obras esenciales I, 329-361. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2011). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa.

Forero, A. M. (2017). El Ejército Nacional de Colombia y sus heridas: una aproximación a las narrativas militares de dolor y desilusión. Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología (29), 41-61.

Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Geertz, C. (1993). The Interpretation of Cultures, Selected Essays. Nueva York: Fontana Press.

Goody, F. (1977). La domesticación del pensamiento salvaje. Madrid: Akal.

Huttunen, R., Heikkinen, H., & Syrjälä, L. (2002). Narrative research. Voices of teachers and philosophers. En: Hannu. Heikkinen (ed.),

Whatever is narrative research? (pp. 13 – 28). Finlandia: Department of Social Sciences / SoPhi, University of Jyväskylä.

Saussure, F. (1945). Curso de linguística general. Buenos Aires: Editorial Losada. S.A.

Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico. Anales de documentación, 5, 345-359. https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1891

Narrativa e identidad en la memoria de Sandra Quiñones Carrasquilla

Por: Diego Mauricio Barrera Quiroga

El texto de Sandra Quiñones Carrasquilla inicia con el olvido de sus primeros años de escolaridad, especialmente de la persona que le enseñó a leer y escribir; repasa la ausencia de la madre tras su muerte; las presentaciones en el colegio: bailes, coros, celebraciones y dramatizados; el sufrimiento por la soledad y el maltrato en la niñez; la reorganización familiar y el cuidado del hermano mayor; el período de vida junto a la madrina, los golpes y posterior pérdida; finalmente, la experiencia en la universidad.

La narración tiene como título el interrogante: ¿Cómo me enseñaron a leer y escribir? Sin embargo, en el primer párrafo cambia la pregunta del cómo al quién, es decir, ya no se centra en el método sino en el agente que realiza la acción de enseñar a leer y escribir. Allí mismo define la lectura y la escritura desde el punto de vista de su función epistémica, es decir, de la forma orientada en que se nos ha presentado este artefacto de la significación y de la comunicación como el camino más expedito para acceder al conocimiento que nos permite integrarnos a la comunidad civilizada; en detrimento de los otros modos de semiosis y en beneficio de la centralidad de la lengua y particularmente de la lengua escrita para el disfrute pleno de la ciudadanía y de los recursos que vienen con ella.

Posteriormente, continúa con la idea de que su madre –el único de los padres del que da cuenta– no pudo alfabetizarla por su enfermedad, porque murió de forma temprana: *Mi madre fallece teniendo yo apenas cuatro años, debido a su enfermedad no pudo brindarme lecciones de enseñanza acerca de leer y escribir*. Pero la madre de Sandra sí la pudo formar *mediante la voz de sus hermanos que repicaba (…) bajo qué principios mi madre los había formado*. Aunque no recuerda haber sufrido castigo por parte de ella, sabe, por sus hermanos, que no le

gustaba que la contradijeran y que estaba dispuesta a pegarles con lo que encontraba, por lo que la apodaban 'Tirofijo'. Sin embargo, se pregunta, si hubiese sido la misma que es hoy, con la existencia de la madre.

Seguidamente, describe su casa en el pueblo y su inocencia al leer ese espacio de ensoñación que perdería con la muerte de la madre. Narra cómo la armonía, la alegría y no tener vicios servían para sobreponerse a las carencias. Consciente de su pobreza, solo le quedaba su cuerpo que dispone al disfrute del baile y la actuación, mediante esta última, satiriza el mundo y las figuras de poder del entorno escolar. Por eso cuando menciona el cuerpo, el baile y la actuación, los movimientos, la voz, los gestos faciales, se proyecta para caricaturizar su profesor de química: *"que en cada año escolar traía en sus manos su desarrollo de clase, hojas tamaño carta, sin bordes, amarillas de lo deterioradas y con su columna vertebral erguida*".

Más adelante vuelve con la ausencia de la madre, su desamparo y las experiencias difíciles de esos días: que considera la escritura del mundo sobre el cuerpo para enseñarle la dureza de la vida: Un mundo que a golpes te da las lecciones de vida más fuertes. La escritura de los recuerdos adversos le sirve para exorcizar sus demonios y liberarse del rencor y el odio por el desamparo y la indiferencia de quienes pudieron ayudarla y no lo hicieron:

> *Me duele mucho tener que recordar todo esto. Pero si no lo escribo, seguiré sintiendo rencor, odio, lastima por personas que podían ayudarme y solo se hacían ajenas a mí, pudiéndome evitar el dolor de los golpes, como si una niña que no ha sido educada lograra de la noche a la mañana aprender a lavar ropa, hacer consciente de su cuerpo y luego reitera la idea: Ahora cada huella dactilar que se adhiere sobre las teclas del ABC, sanan mis lamentos.*

Con las lecciones que escribió el mundo sobre su cuerpo, Sandra aprendió que la vida de los pobres está condicionada y que el trabajo que le dedicamos largos años de preparación para convertirnos en esclavos de gigantes que se creen dueños de nuestro espíritu. Con una

actitud de desengaño considera la vida de los pobres no como historia sino como las cargas del destino. Parece como si quisiera negar las posibilidades que tienen los seres humanos de desplegar sus potencialidades y construir un mundo mejor. Es como si se esperara una solución dispuesta por Dios, pero Dios parece haberse escondido y los hombres, como Sísifo, deben aceptar el castigo y solo les queda el recurso de despreciar a los dioses para sentirse libres.

Consecutivamente, vuelve sobre la pérdida de la casa y la pérdida del ganado con el que se pagó la parte de la casa que les correspondía, luego narra cómo su hermano Carlos logra construir un sitio para vivir y los trabajos que sufre al vivir con los hermanos, al punto que conoció la escuela no como estudiante sino como acompañante de ellos que trabajaron en las paredes del claustro. Las escuelas María Montessori y Gabriel García Márquez, donde estudió, son para Sandra espacios conectados:

> *A ambas instituciones las unía un amplio terreno verde, cubierto por árboles y palmas que parecían rascar las nubes. Con salones amplios, sus paredes siempre teñidas por grafías que aún no podía comprender. Con pupitres de dos puestos, tablero verde que se manchaba con tiza.*

Sandra no habla de las actividades básicas de la escuela referidas a la instrucción y la formación de los niños, sino lo que ocurre en sus espacios abiertos del patio y la cancha. Tampoco habla de sí misma en las actividades escolares más allá del juego, los cuidados de sus hermanos, el goce de portar el uniforme o el diálogo de sus sentidos mientras llenaba el espacio entre las aulas y la casa: *"Me solía distraer con todo rumbo a la escuela, casas hermosas a simple vista, olores de comida, pájaros volando o recogiendo pomas debajo de los árboles*". La figura a la que alude en relación con sus aprendizajes, aún el de la lecto-escritura, es su hermano que funge como padre:

> *Mi hermano ha sido mi figura paterna, él cuidaba de mí. Él alimentaba mis lecturas. Recuerdo que me pasaba un periódico y me decía: "Lea en voz alta de aquí hasta aquí" –de pie, señalando con el índice. Yo sufría. Apenas empezaba a leer me decía: "¿Y cuál es el título?" Continuaba*

leyendo y me cortaba la lectura de nuevo diciendo: "Debe de haber una coma" y evidentemente había una coma, al igual que para el punto y los signos de interrogación. Terminaba de leer y recalcaba: "Lea de nuevo". Yo sudaba. Me cansaba de sostener el periódico, pero hasta que no lo hacía medianamente mejor que la vez anterior no podía sentarme a descansar.

Si la casa del hermano fue el sitio en el que Sandra se refiere a la enseñanza de la lectura, los escritos de las paredes de los baños, los avisos callejeros y los recortes de periódico fueron sus materiales de estudio, no hay alusiones a los textos escolares como recursos de la enseñanza y el aprendizaje. Resalta de sus hermanos que le enseñaron sin maltratarla, cosa que no ocurrió con su madrina, con quien se fue a vivir por un tiempo, hasta que esta murió poco después. *"Fue duro aprender con mi madrina por sus duras palizas; no obstante, (...) me sentía cómoda, tenía una familia de nuevo, compartía con sus hijas*". Luego relata otras enseñanzas como aprender a bordar, a cultivar el jardín. Pero ese nuevo hogar no duró porque la madrina falleció en un accidente de tránsito. Sandra regresó a casa de sus hermanos.

La imagen del docente que aparece en el escrito de Sandra es la del profesor que repite a través de los años la misma clase que tiene preparada en un papel que acusa el paso del tiempo. O la de la profesora de voz chillona, que imponía el silencio, ordenaba la inmovilidad de los estudiantes en sus puestos y amenazaba con acudir a los padres para que estos ejercieran el poder sobre sus hijos.

En esta nueva escuela, terminé conociendo a una docente de voz chillona, de estatura baja que siempre estaba gritando: "Hagan silencio", "usted siéntese" y con amenazas: "Vamos a tener que llamar al padre de familia", "es la última vez que le llamó la atención". Yo solía estar muy callada en mi pupitre, me aterrorizaban sus palabras. Siempre respeté a mis docentes.

La repetición, el miedo y la vergüenza como elementos de la escuela. La escuela, para Pérez Gómez (1998) afronta una presencia conductual, propia de las instituciones reproductoras de pensamientos

determinados y deterministas. Los estudiantes y docentes son atrapados por las prácticas escolares dominantes, rutinarias y monótonas alejando el objeto vocacional de la educación. La economía neoliberal y sus fuerzas sociales no promueven cambios en estas instituciones, porque la prioridad está en el cumplimiento clasificatorio como función social. El interés se enmarca primero, en el lugar de consumo de los materiales didácticos para los estudiantes; segundo, en la formación de sujetos reglados por las normas que convencionalmente rige la sociedad.

Por tanto, la vida de los maestros, sus "vidas minúsculas", las contradicciones, las relaciones en el aula y las perspectivas profesionales ayudan a comprender las dimensiones escolares, históricas, culturales, psicológicas y sociológicas que contribuyen en la interpretación pedagógica y social de los centros educativos. Describir, interpretar, entender y proponer a través de los relatos también posibilita referirnos a la trayectoria vital de los docentes vinculados al ejercicio educativo, a la diversidad en la vida, a las dinámicas dialécticas que giran alrededor de escenarios políticos y sus objeciones ante la práctica misma. Todo esto tiene posibilidad en la medida en que las voces de los maestros sean escuchas a partir de la reflexión sobre todo en un país imbricado por la multiplicidad de concepciones, multiétnico y pluricultural. Escuchar permite oír las representaciones, la simbolización y sentido que se construye entorno a la vida, y a la significación de las concepciones dadas a partir de las narraciones. Al narrar se opta por un sentido, se toma partido por la experiencia, se analiza o reflexiona en el tiempo dando fuerza a las secuencias circunstanciales que se hacen visibles con el relato. Optar, entonces, por un perfil o categoría docente sería un absurdo debido a las contingencias, a la diversidad que el tiempo alimenta con los acontecimientos, con lo que viven los docentes y lo que representan las tensiones culturales y sociales en la vida. Narrar a través de lo vivido persigue la naturaleza sociohistórica y se inscribe en la recopilación de las generaciones sin atraparlas en verdades o esquemas rígidos para aplicar, reconoce las representaciones sociales desde la descripción personal haciendo explícita la temporalidad y cronología de la vida.

En la universidad, Sandra ve a los profesores con aprecio y admiración: *"sus memorias de enseñanza quedarán guardadas en mi disco duro, apenas termine mi ciclo de estudios*". Es decir, que ve su formación con la metáfora del computador en el que se almacena la información que se transmite y del que puede volver a sacarse para trasmitirla de nuevo en una cadena sin fin de repeticiones y transmisiones de un disco duro a otro.

Sandra tampoco recuerda el colegio como espacio de aprendizaje académico sino como el lugar del juego, la diversión, la construcción de lazos de amistad y la integración a un grupo que la hace sentir empoderada y con identidad frente a la orfandad.

Sobre la lectura y la escritura no recuerda cómo las incorporó: *"Aprender a leer y escribir debió ser algo que aprendí de forma tan natural como aprender a comer, sin dolor, en medio de la alegría*"; parece haberse olvidado de las lecciones de su hermano, en las que, cuando ella pasaba de lo escrito a la cadena sonora, le hacía buscar el sentido señalándole donde iban las pausas, los acentos y las entonaciones apropiadas y cómo aparecían en el texto en forma de signos de puntuación, tildes, exclamación e interrogación: De niña se aprenden a leer letras, oraciones y cuentos. Pero ha sido en la universidad en donde se aprende a leer el mundo con ojos de lupa. Como la lupa agranda lo que está en el texto, se puede ver lo que no se capta con la mirada habitual. Es decir, se pasa de la mirada normal a la mirada que trasciende lo que se capta con la mirada habitual. Para cerrar su texto, Sandra vuelve sobre lo que piensa sobre leer y escribir:

> *Para concluir, leer y escribir hacen de nuestra vida un campo de conocimiento, de discusiones, pero no se trata solo de decodificar, si no de leer y escribir bien, logramos construir el verdadero significado para toda una vida.*

Tal vez se pueda entender que "leer bien" puede ser como lo pensaba su hermano: atribuyendo sentido a lo que presenta el texto o lo que le enseñaron sus profesores en la universidad: aprende a leer el mundo con ojos de lupa.

Sobre el escribir dice: *"Escribir es algo que me agrada, aunque lo hago desde mi propia imaginación*", como insinuando que no está atada a los patrones y formatos que moldean el pensamiento y el decir dentro de "lo que se puede pensar y lo que se puede decir" en un momento dado del desarrollo de una formación social.

Quizás otra interpretación del relato sea que se puede "saber qué es leer y escribir bien", desde las teorías que se transmiten y guardan en el "disco duro" para ser retransmitidas a otros discos duros en una cadena sin fin. Pero que eso es diferente a la experiencia de leer y escribir para atender las situaciones contextuadas en las que nos desenvolvemos como seres históricos, sociales y culturales. Esto es, no vivimos en el vacío atemporal de las teorías, descontextualizadas, universales y eternas, tan socorridas en nuestras prácticas académicas, sino en el mundo cambiante de la vida en el que estamos.

Finalmente, cada momento narrado implica una interrelación de los acontecimientos como cadenas de relatos. No son instantáneas escindidas, sino que requiere de hechos en un espacio y tiempo determinado, algunos en secuencia, otros argumentados o simplemente acontecimientos que permiten hilar la acción, crear situaciones para darle sentido a la experiencia. Aunque las experiencias también se apropian a través del entramado y asociación singular de las narrativas, esto desde la asimilación de los elementos que ellas presentan. Por lo tanto, el abordaje narrativo implica interrogar, descubrir, indagar la trama, el particular y los eventos que rodean la consumada significación en la narración:

> El análisis narrativo no solo nos informa sobre el contenido de un texto sino también sobre la forma en que se cuenta la experiencia: no se centra solamente en el contenido al que el lenguaje se refiere sino también en la manera en que la historia es contada (Clough, 2002 citado en Martínez-Guzmán & Montenegro, 2014, p. 114).

Aproximarnos al sujeto comprende acercarnos a sus narrativas, integrar las explicaciones encarnadas en los puntos de vista vividos y reconocer el papel protagónico de la actividad y la subjetividad. El

narrador sostiene un rol constructor y activo de acuerdo con los discursos simbólicos que ha determinado la sociedad. Empero, aun a partir de lo que podríamos llamar como limitaciones, el sujeto tiene la capacidad de elaborar un relato singular y específico.

Referencias

Clough, P. (2002). *Narratives and Fictions in Educational Research.* Buckingham: Open University Press.

Martínez-Guzmán, A., & Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia, 16* (1), 111-125.

Pérez, G., Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

La finitud de la vida y la angustia por el implacable paso del tiempo en la narrativa de Carlos Moreno

Por: Sandra Patricia Cerquera Quinaya

¿Qué significa para un estudiante de Lengua Castellana y Literatura "leer y escribir"? ¿Cómo recuerda su proceso de lecto-escritura desde su niñez? Como respuesta a estas preguntas, en la narrativa de Carlos se incorporan voces diversas en un diálogo sobre la lectura del pasado y la escritura de su mundo a través de su experiencia. Así, frente al ejercicio de narrar cómo inicia su proceso de lectura y escritura, Carlos se adentra en los espacios que ha construido en su memoria con los recuerdos de lo vivido. Su texto, a diferencia de los otros doce que pueden leerse en este libro, pasa por alto la recurrente mención minuciosa de los procesos escolares y de las dinámicas de alfabetización. Esto último no puede considerarse un descuido, ni un olvido involuntario, sino una elección consciente de las experiencias que se han sedimentado formando su identidad y su conocimiento del mundo. Así, lo que subyace a su narración es su noción amplia de experimentar los procesos de lectura: desde los relatos orales, desde las vivencias del otro, una lectura de su realidad. La escritura, por su parte, tendrá ese elemento ético que le permite dar voz a las personas que han ayudado a construir y reconstruir el gran tejido narrativo que es, y no solo él, sino cada uno de nosotros que como lectores ya hemos sido transformados inevitablemente debido al encuentro de otra historia con la nuestra.

En relación con lo anterior, Octavio Paz afirmó: "La palabra es el hombre mismo. Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento" (1993, p. 30). Es decir, el lenguaje contiene al hombre y lo desborda; gracias al lenguaje somos, nos encontramos, nos descubrimos y reflexionamos no solo acerca de lo que fue, sino, sobre todo, del porvenir. En consecuencia, luego del giro narrativo debido a la crítica del modelo

nomológico, Ricoeur menciona que "El ser-en-el-mundo es, según la narratividad, un ser en el mundo marcado ya por la práctica del lenguaje correspondiente a esta precomprensión" (2004, p. 154). Por ello, continúa Ricoeur:

> Construimos nuestra identidad narrativamente, o lo que es lo mismo, a través de las lecturas históricas y de ficción por medio de las cuales vamos, una y otra vez, componiendo nuestro personaje. Si esto es así, toda educación lo es en y a partir del libro, de la lectura de textos y de libros, tanto en su sentido real como metafórico. Nos formamos leyendo el texto en que consiste nuestra propia vida —que es biográfica— y el texto del mundo, un mundo que está en un papel, que es un texto. (2004, p. 93).

Por lo anterior, Carlos no solo cuenta su historia, sino que reconstruye su vida a través de las historias de los otros. Su visión de mundo, de la realidad, su propia identidad, cambian constantemente, se transforman y complementan en una dinámica de intersubjetividad. Ricoeur llamaba la atención frente a ello aludiendo, además, a que la vida misma es una narración: "la historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración hace de la propia vida un tejido de historias narradas" (1996, p. 998).

En este punto, vale aclarar que la narrativa en cuestión tiene un elemento cíclico; Carlos inicia y concluye con un silencio que le permite el encuentro consigo mismo y con sus creencias más profundas: en las primeras líneas, el ritual de agradecimiento para con su dios luego de haber disfrutado de los alimentos y, al final, el silencio de la muerte del personaje principal en la narración, que le permite el reencuentro y elevación con su abuelo. De entrada, llama la atención el título que escoge para su narración: Taciturno. Este denota un adjetivo latino que corresponde a silencioso, ya que la raíz *tacere* es callar. Pero callar no significa mutismo; hay múltiples formas de comunicar, incluso por medio del eco de otras voces.

La estrategia de contar en medio de los silencios es interesante porque

le permite dar paso a la voz de otros. En palabras de Hugo Mujica, "podemos ser diálogo porque podemos callar" (1997, p.84) y ese callar posibilita, a su vez, optar por un discurso polifónico que amplía el foco de atención de lo individual a lo colectivo porque el hombre se forma en sociedad. Por ello, desde el segundo párrafo, mientras su mirada se detiene en las sobras que reposan en el plato, su mente viaja 17 años atrás para dar voz a su padre: "*Deben estudiar –dijo con la voz seria y seca que lo ha caracterizado– el estudio es lo único que nadie podrá quitarles*".

Su padre educa e imprime valores en sus hijos a partir de relatos; mientras que su madre lo hace a través de sus consejos y ello emerge en su historia. Sus acciones las reconoce y justifica en los discursos de los otros. Así la decisión, por ejemplo, de comer pescado se debe a lo inculcado por la madre: "*había elegido dentro de los servicios del menú por los consejos de mi madre sobre las bondades del pescado*" y el cumplimiento con su proceso educativo, como vimos, es gracias a las recomendaciones de su padre. Respecto a esto último, en elcapítulo III del texto *La educación como acontecimiento ético* (2000), Bárcenas y Mélich reflexionan con respecto a las relaciones entre narración y educación. Y, retomando a Ricoeur, plantean que "nos educamos en un mundo que es narrado" (p. 91). Así, veremos que Carlos introduce desde el inicio de su narrativa, la voz del otro y desplaza su propia voz o la transfigura en las voces del recuerdo que lo asaltan porque "Escribir es retirarse. No a su tienda, para escribir, sino de su escritura misma. Ir a parar lejos de su lenguaje, emanciparlo o desampararlo" (Derrida, 1989, pp. 96-97).

El texto tiene una estructura a saltos que péndula entre un presente narrativo y la irrupción de analepsis con las que introduce relatos, suyos y de otros, que llenan los intersticios del silencio en el aquí de su historia. Así, algunas de las acciones del relato son detonantes del recuerdo: la cena abundante, le recuerda, por una parte, los consejos de su madre y, por otra parte, le recuerda la historia de su padre, las penurias económicas y sus enseñanzas; al llegar a su casa solitaria recuerda el encierro en la finca de su tío en medio de la guerra absurda; la mirada puesta en uno de los gallos de pelea de su tío hace surgir en el

relato una especie de epifanía que anticipa los acontecimientos violentos que estaban por suceder; la llamada de la madre informando la muerte de Dorita, le recuerda el temor acucioso de la proximidad de la muerte; el reencuentro con Alexandra trae a memoria sus recuerdos sobre el colegio, etc.

En el texto es casi nula la referencia a la lectura y escritura alfabética, metodologías de aula, procesos de enseñanza y aprendizaje institucional. Carlos arguye, por el contrario, que siempre estuvo fuera, como asomado a través de una hendija que solo le permitía ver focos minúsculos, como el de la profesora gracias a la cual es recibido en la escuela para cursar primaria:

> *Yo tenía 4 años, y por más que mis padres intentaron inscribirme en una escuela en primer grado no se me fue posible por mi edad; sin embargo, ella sí lo había hecho, saltándose las normas y confiando en mi capacidad, me inscribió en primer grado y con el agregado de que todos los días me llevaba y me traía después de clases. Teníamos una muy buena relación [...].*

Aunque mencionará más adelante que esa buena relación con su primera maestra se fue opacando por la distancia, sin duda significó mucho en su proceso educativo; ella quebranta las reglas y lo inscribe en la escuela desde los cuatro años. La maestra se muestra, sin embargo, no desde una posición de corrupta por transgredir las normas, sino como una persona con una moral y valores tan altos como su consciencia, que se debate entre a la importancia de las pautas generales establecidas y lo que es correcto en un contexto específico; es esto lo que diferencia a la humanidad de las máquinas. Obedecer sin el ejercicio del raciocinio debería ser considerado una peligrosa enfermedad. Además, Dorita lo lleva a la escuela en su moto. Quiero decir, que él cruza ese plano desconocido, el umbral de la educación, de la mano de la docente. Ella será, cual Virgilio, una guía en el proceso de conocimiento y adaptación. Quizá, el texto de Carlos le ha permitido también reflexionar sobre cuál es el lugar del profesor en la vida de sus estudiantes, esto es, cuál es el sentido de su labor.

En esa misma línea que le permite recordar a sus docentes, el contraste es absoluto cuando se refiere al director a quien recuerda solo en oposición con su percepción sobre Dorita. Aún más, mientras a su maestra la llama haciendo uso del diminutivo, que tiende a denotar aprecio y dulzura, él no se ocupa de nominarlo siquiera. La alusión a él es parca, su apariencia es rígida; el director es relevante en tanto que permite entender que su maestra era diferente:

> *un hombre delgado, de pelo corto y negro, muy bien peinado, de ropa impecable y aún más sus gafas cristalinas que le daban un aspecto de seriedad y respeto inequívoco, su voz de tono grueso y seco acuñaban temor en quien lo oyera a pesar de su baja estatura. Pero ella [Dorita] siempre tenía una sonrisa en su rostro.*

Por su parte, el colegio se recuerda en solo un párrafo, con cariño y nostalgia, no por las clases, sino por las aventuras y travesuras; por la vida fuera del aula:

> *Recordar cuando hicimos "la vaca" por todo el colegio, con la cara triste por la muerte de la mamá de un compañero que no tenía para el sepelio; una actuación casi perfecta para recolectar fondos para el asado de fin de semana; recordar también cuando se fue el agua en el colegio y quedaba solo un poco en unos tanques plásticos y sabíamos que si la botábamos al rector no le quedaría otra que dejarnos ir para la casa ya que el olor de los sanitarios se hacía insoportable. Al final el coordinador nos descubrió por el escándalo del agua corriendo en los pasillos dejando en evidencia lo sucedido; los juegos en el pasillo, los amores fugaces, los amores en silencio que tuvieron valor el último día, pero que al fin hubiese sido mejor que no hubieran tenido nunca valor, las fiestas y refajos, copias y plagios, la feria de la ciencia y los niños y niñas guapas de otros colegios.*

Allí, en el colegio, la escritura cobra sentido en la medida en que permite tratar de asegurar lazos de amistad; sin embargo, más allá de la lectura y escritura alfabética están las emociones, las pasiones, los sentimientos. Las letras, si bien tienen un carácter durativo, en este caso no tienen la capacidad de superar el tiempo ni de garantizar el

recuerdo de los demás. La vida tiene significaciones que no se pueden reflejar ni aprisionar en un escrito. Por ello, a pesar de que se escribía en la ropa, como si fuera la piel, para no olvidar las promesas de los amigos que se quería fueran para siempre:

> *habían pasado los años y las promesas de "amigos por siempre" y "nunca me olvidaré de ti "se borraron con el tiempo al igual que los mensajes escritos con tinta de lapicero en las camisetas el último día de clases.*

Se aprende a leer y a escribir en medio del angustioso paso del tiempo que deteriora y borra, pero muchas de las emociones y los sentimientos no sucumben fácilmente, porque se escriben con la tinta indeleble de la memoria. Nos presenta, asimismo, la lectura no desde la concepción básica de la decodificación de grafías, sino desde la interpretación de los relatos orales que se entretejen moldeando a la vez su realidad. Por ello, resalta no solo la historia de los primeros zapatos de su padre, cuyo fin es explícitamente moralizante, sino aquellas que desplegaban su imaginación hacia lugares maravillosos y desconocidos para él:

> *Estaba en mi habitación hablando con mi compañero de cuarto, quien me entretenía con sus cuentos del Caribe, las descripciones de lugares fantásticos donde el sol se fundía con el mar y la arena se hacía más blanca con la luz de la luna, siendo él un vivo ejemplo de ello con su tez oscura y dientes de coco.*

De la mano con esas narraciones, de cierta forma edénicas, están las otras que circundan su realidad más próxima: la de la guerra, la pérdida, la muerte... Entonces, Carlos, nos adentra en una atmósfera tristemente familiar: la del conflicto armado. Allí, no se detiene en el amarillismo, sino en la reflexión de una realidad que en ese momento le era extraña e incomprensible, pero a la vez insoslayable ya que "no hay esencia humana al margen del contexto histórico en el cual esta misma esencia humana ha sido pensada, es decir, porque no hay texto sin contexto" (Mélich, 2001, p. 32). Así, entretejidas con sus experiencias de colegio, juegos, maestros, están imbricadas sus otras vivencias, las del conflicto, el encuentro con la guerra y ver de cerca sus ojos fieros e

irascibles. Huir con lo necesario mientras el peligro los acecha, padecer las carencias y angustias que suscitan los enfrentamientos armados, esconderse de los monstruos metálicos y los de carne y hueso… todo es susceptible de una lectura: lee los ademanes de saludo de los pilotos como una burla a los que sufren los vejámenes de la guerra: "*el monstruo metálico estuvo tan cerca del piso y de nosotros, que el piloto tuvo la amabilidad de saludar levantando el pulgar a la vez que retornaba al cielo iluminado por las lunas de enero*". No obstante, en medio de esa guerra se lee también la solidaridad de las personas y el trabajo conjunto que permite sobrellevar cualquier circunstancia: "*A la mañana siguiente desperté muy temprano, algunas familias ya habían organizado fogones provisionales para dar así sea una taza de café a quien la necesitara*".

Como se evidencia, Carlos da prioridad a la lectura de su contexto y a la de los textos que emergen de las bocas de los otros. Texto y contexto se funden dando forma a una clara simbiosis entre la educación y los factores socioculturales. El tejido formado por los textos y las vivencias ensanchan su percepción de la vida y –por qué no– de la muerte. La muerte que se desata por el conflicto interno del país, la muerte que es tan natural como la vida, la muerte que horroriza cuando la sabemos cerca de nuestros seres queridos, esa muerte que vive entre nosotros.

Con todo lo anterior, es claro que los procesos de lectura y escritura narrativa impulsan la reflexión, el análisis profundo y contextuado. Todo al unísono, no para contrarrestar el universo de dudas pretendiendo hallar respuestas precisas, más bien para ensanchar, si fuese posible aún más, dicho universo entendiendo que todos creamos nuestras propias verdades sobre lo vivido. Mélich alude a ello cuando plantea que:

> La narración es portadora de sentido, no intenta resolver los problemas (al modo de los especialistas técnicos), sino provocar que el ser humano se enfrente a las cuestiones fundamentales de su existencia. Por la narración el ser humano vive el pasado en el presente, comprende que el pasado sigue abierto, que no ha concluido. (2001, pp. 56-57).

Por lo anterior, lo importante es cómo Carlos lee (recuerda) su vida, sus experiencias y cómo las reconstruye a través de la reflexión en su narrativa. Como resultado, afloran la finitud y la fatalidad, el paso del tiempo que deteriora, el afán por cumplir los compromisos con sus seres queridos: el tiempo se agotaba y las promesas hechas en llanto se hacían más prontas y con ello inalcanzables, se quedarían en palabras y quizá se convertirían luego en promesas paternas y diría: "*Serás lo que mi madre quiso que yo fuera*".

El tiempo se agota, dice Carlos, poco antes de elegir el deceso de su personaje en una carretera mientras conducía una motocicleta. El tiempo se acaba y hay tanto por hacer, tanto por vivir, tanto por conocer, tanto qué aprender, tanto que compartir, tanto que sentir... se nos acaba el tiempo, se escurre entre los dedos, se va como el viento. Las promesas nos persiguen y obligan a correr desesperadamente por caminos en donde no nos encontramos a nosotros mismos. La corriente nos aleja cada vez más de nuestros seres queridos y leemos la vida como nos la muestra la noción más afamada de la escuela: en calidad de resultados. Como si debiéramos llevar un inventario de los logros alcanzados y las metas por cumplir. Como si la vida fuese un juego de niveles, ¿y después qué? La nada siempre llega a preguntar por el sentido de las cosas. Pero Carlos sabe que está hecho del mismo material de los relatos y al morir lo que queda es la experiencia dispuesta en palabras danzando en el silencio liviano. La muerte hace parte de la vida. Retomando a Mélich:

> El ser humano es inevitablemente finito. Es finito no solamente porque tiene que morir, sino porque ha nacido, porque vive en textos y en contextos, porque necesita de adverbios y conjunciones, porque es un trayecto entre el nacimiento y la muerte. La finitud es la vida, la contingencia, lo indisponible de la existencia humana. Todo lo que somos lo somos en un tiempo y en un espacio, en una historia. Por esta razón, porque la tarea de la educación es una tarea constitutivamente humana, que no es propia de dioses, ni de máquinas, no es posible pensar la educación al margen del tiempo y del espacio, al margen de la(s) historia(s). (2001, p. 89).

Sin embargo, la muerte también es despertar. Abrir los ojos a otras perspectivas de mundo. La muerte es aquí el inicio luego de la reflexión. Ver el mundo después de la epifanía. Siempre fuera y sin embargo dentro de sí emanan en forma de historias la sabiduría de tantas vidas y las emociones fervientemente experimentadas no se diluyen, sino que se sedimentan ahora también en la memoria de sus lectores, porque como podemos experimentar "La memoria del otro que aparece en el relato choca con la memoria del lector, y este choque provoca un cambio, un traumatismo, un acontecimiento. Nada vuelve a ser como antes" (Mélich, 2001, p. 25).

Referencias

Bárcenas, F. y Mélich, J. (2000) *La educación como acontecimiento ético.* Barcelona: Paidós.

Derrida, J. (1989) *La escritura y la diferencia.* Barcelona: Anthrópos.

Mélich, J. (2001) *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía de los relatos del Holocausto.* Barcelona: Anthrópos.

Mujica, H. (1997) Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendidura. Madrid: Trotta. Paz, O. (1993) *El arco y la lira.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro.* Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2004) *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico.* Madrid: Siglo XXI.

De la lectura de la vida a la dinámica de la escuela: una aproximación al análisis de la narrativa: "Salmodia provinciana"

Por: Sandra Patricia Cerquera Quinaya

Esta narrativa inicia con el título Salmodia provinciana como una fiel promesa de lo que el lector logrará hallar en sus páginas: el vaivén de un cántico solemne que se cuela en el texto comprendido por instantáneas de la memoria de su autor. Ellas develan las imágenes de su infancia; reflejan sus inquietudes, miedos, enmarcan sensaciones, oscurecen en medio del follaje su juventud y, en ocasiones, revelan la narración como un abanico tornasolado que invita a la exploración de sentidos intrincados. Ramiro narra en primera persona, porque ello le permite un diálogo directo e intersubjetivo con sus lectores, presentando sus recuerdos como trozos de piel que desgarra de su cuerpo poco a poco.

La estructura del texto rompe la linealidad y se embarca en un devenir de la consciencia que salta, abruptamente, de un recuerdo a otro. Aquí, el planteamiento de Illich, explicando la concepción de ordo de Hugo de San Víctor que designa que "el orden del lector no se impone sobre la historia, sino que es la historia la que coloca al lector en ese orden" (2002, p. 45), se puede resignificar considerando, así mismo, que el orden del autor está determinado, en la narrativa en mención, por el orden de sus recuerdos a la luz de una idea. De esta forma, el autor, tratando de referir cómo es que aprende a leer y escribir, emprende descripciones detalladas de las primeras palabras que aparecen adheridas a los juguetes, las que viajan desde la oralidad en la voz de la madre y las que, finalmente, cobran vida en los libros.

Para llevar a cabo lo anterior, toman especial importancia las enumeraciones que sugieren, por un lado, una connotación de hastío y desidia hacia lo repetitivo que carece de significado en su realidad; por

ejemplo, cuando menciona: "*los periodos Paleolíticos, Neolíticos y otras cosas terminadas en -líticos" o "el hidrógeno-litio-sodio-potasio-rubidio-cesio-francio- berilio-magnesio-calcio-estroncio-bario-radio y los malditos gases nobles, el helio, la medalla de oro en el concurso, el ridículo del baile*", entre otros. Sin embargo, por otro lado, Vargas Llosa (1971) plantea que la enumeración ritualiza lo real y "le impone un movimiento circular y encantatorio" (p. 466). Es evidente, entonces, que no sólo el hastío encarna los pasajes de la narración, sino la cadencia que nos lleva de un hecho a otro, sin agotarlos, dejándolos libres a todas las interpretaciones que pudiesen suscitar. En este orden de ideas, hallamos apartados como:

> *Luego, la novia del colegio, las amistades toxicas, el desinterés por las clases de contabilidad y química, la ruptura... el ingreso a la universidad, Facundo Cabral y Joaquín Sabina para creerme mejor que mi ex novia, las lecturas esporádicas del budismo para creerme mejor que los demás, La Odisea leída en una noche, la poesía española, la literatura universal, el redescubrimiento de los clásicos que ya me había contado mi mamá, las certezas, las dudas, la incertidumbre, el redescubrimiento de un mundo del que había estado ausente.*

Finalmente, la propensión por las enumeraciones en la narración denota también la necesidad de abarcar las ágiles imágenes de sus recuerdos que emergen a borbotones. Continuando con Vargas Llosa (1971):

> [G]racias a las enumeraciones se apresa la máxima cantidad de tiempo en el mínimo espacio verbal, se narra el mayor número de hechos y se describe el mayor número de objetos con el menor número de palabras. La narración no necesita detenerse a dar precisiones, a matizar, a diferenciar: la enumeración la libera de esa necesidad porque, incorporadas a esa cascada sonora, cosas y acciones se desingularizan, se homologan, sus contenidos conceptuales pierden importancia, sus propiedades plásticas y fonéticas pasan a ser hegemónicas, y para que ellas (color, forma, música) sean perceptibles, la simple mención es suficiente. (p. 690)

Así mismo, el autor juega con la bina de las prácticas de lectura institucionales y las prácticas de lectura de la realidad más próxima, convirtiendo en un *leitmotiv* el desplazamiento pendulante de la narración: del cuerpo del texto, al texto del mundo. Esto último lo vemos reflejado en tanto que se mencionan, por un lado, las "*cartillas maltrechas que llamaban guías de aprendizaje*" y, por otro, un recuerdo mucho más claro de "*los pezones de Francelina*"; por una parte, la enseñanza del "*inglés con unos libros de gramática antiquísimos" y, por otra, "la gringa hija de la odontóloga (...) que tenía un cabello dorado y unas piernas largas*"; en un extremo, la lectura del Catecismo y de los gozos de la Novena en las navidades y, en el otro, "*la niña que salía siempre a leer en los encuentros: Natalia*". Todo esto sustenta e ilustra una de las posturas de Ilich (2002) que alude a que "La naturaleza no sólo es como un libro, la naturaleza misma es un libro, el libro hecho por el hombre es su análogo" (p. 56). Por ello Ramiro lee intuitivamente ese gran libro de la naturaleza que le inquieta y lo atrapa con una potencia muy superior a la que imprime ese libro creado por el hombre.

Desde esta perspectiva, la narración de Ramiro Villanueva sobre su proceso de lectura y escritura centra la atención no solo en lo que concierne al proceso alfabético. En su narrativa se puede inferir que se lee con todo el cuerpo, con los cinco sentidos. Su memoria viaja y, al encuentro con el registro de las impresiones pasadas, trae de vuelta el vallenato del "Osito dormilón" que escuchaba su hermana, aquel "*televisor rojo que irónicamente era a blanco y negro*" y que reposaba en el clóset con ese particular "*olor de la madera nueva*". Los sentidos nos guiarán también a esos rincones donde "*el olor a húmedo y a óxido de las vitrinas oscuras llenas de periódicos a blanco y negro*" han fijado las experiencias que se reiteran con los colores blanco y negro, distintivos para reflejar hechos del recuerdo, ese que no es más que pasar nuevamente los acontecimientos por el corazón.

La memoria se vuelca luego al encuentro con las sensaciones que desataban aquellas "*páginas de anuncios con las tetas grandes de una mona con tangas de tigresa rodeada de letras y números encerrados en cuadros vistosos, luego el vacío en el estómago y el miedo de ser sorprendido viendo lo indebido*". Así, en palabras de Illich (2002), las

ilustraciones miniatura y las líneas de los textos "entrelazan el ojo y el oído en la percepción de la misma deliciosa sinfonía que Dante llama la seductora 'sonrisa de las páginas'" (p. 145).

Durante estas experiencias confiesa que aún no sabía leer. El orden de lectura del texto de la vida misma, prima por sobre el texto alfabético y lo desborda de forma inevitable. El encuentro con las formas y las sensaciones precede el proceso de decodificación que establece la escuela y, para iniciarse en dicho proceso, debía primero afrontar el temor que sentía hacia lo desconocido, atravesar el umbral que lo aterraba obligándolo a esconderse vigilante de lo que pasaba alrededor y a ocultar sus libros, como si con eso ocultara también la posibilidad de entrar a la escuela. Sin libros quizá la idea de la escuela era imposible:

> *Recuerdo que ir a la escuela me producía un miedo terrible. Le temía en especial al ruido de los estudiantes encerrados en los salones arrastrando sillas y zumbando como avispas. Escondía los cuadernos en un hueco del camino y me ocultaba detrás de los árboles para ver cómo los demás que pasaban por ahí ingresaban a la escuela. Tenía miedo de verlos y de que ellos me vieran.*

La escuela se vislumbra como una gran cárcel de la que él prefería escapar. El símil del sonido de los estudiantes arrastrando las sillas con los zumbidos de avispas, pone de manifiesto la dimensión salvaje, animalesca, que representa lo que la "civilización" impone a los iniciados de la sociedad. El esconder los libros en un hueco, puede interpretarse con la resistencia bárbara que reserva las costumbres identitarias de su entorno primigenio (su familia, la oralidad, la lectura viva de su realidad) y que, por añadidura, lo identifican, lo distinguen de lo que, más adelante, se reflejará como una masa homogénea en la propuesta tradicional de la educación y sus estándares.

Joseph Campbell (1959), en *El héroe de las mil caras*, analiza ese miedo natural que conlleva a atravesar el umbral hacia lo desconocido. El niño deberá enfrentar un terreno inexplorado, la escuela, que se aleja de su zona confortable de acción y representa peligros que lo aterran; sin embargo, cruzar hacia esa otra esfera social es fundamental para la

adquisición de las estructuras culturales. Campbell (1959) lo relacionará con los ritos de iniciación de algunas culturas, en los que el objetivo era:

> Conducir a los pueblos a través de los difíciles umbrales de las transformaciones que demandan un cambio de normas no sólo de la vida consciente sino de la inconsciente. Los llamados ritos de "iniciación", que ocupan un lugar tan prominente en la vida de las sociedades primitivas (ceremoniales de nacimiento, nombre, pubertad, matrimonio, entierro, etc.), se distinguen por ser ejercicios de separación formales y usualmente severos, donde la mente corta en forma radical con las actitudes, ligas y normas de vida del estado que se ha dejado atrás. (1959, p.13)

Durante su exploración, el estudiante reconoce que la escuela va en contravención con sus expectativas de vida, con su entorno natural de intereses y, la normal resistencia a lo desconocido, hace que pasen desapercibidos los detalles de los primeros años de su paso por la institución: "*Por eso no recuerdo nada de esos días, ni las letras que seguramente estarían pegadas en las paredes del salón con colores vistosos y animalitos, ni la profesora, que seguramente sería buena con los estudiantes*". Sin embargo, confiesa que su entorno natural aparece en su memoria con mayor claridad: "*En cambio, recuerdo más vívidamente las letras blancas sobre el tubo de la bicicleta azul que recibí para navidad; a Mogollón, Miguel Ángel y Andrés Fino; el logo verde de Animal Planet (...)*". Desde este enfoque, al no haber una relación directa entre la vida y la escuela, las tareas no tienen que ver con descubrir el universo de su cotidianidad, las investigaciones no se aterrizan en la solución de sus preguntas vitales, las matemáticas no le ayudan a resolver sus problemas urgentes... las tareas son vistas por el estudiante no como un complemento de su proceso de crecimiento, sino como un elemento privativo de su diversión, de su felicidad y, por ello, la salida es excusar lo que conscientemente se obvia por considerarse irrelevante:

> *De lunes a viernes debía soportar uno tras uno los regaños por no hacer las tareas y además debía inventarme una excusa diferente para cada clase del porqué no había terminado la cartelera o por qué el friso*

> *tenía la letra de mi mamá. Los fines de semana se me iban como por un sifón preocupado porque no hacía las tareas.*

Es claro que la institución escolar se ve desligada de los intereses del educando, para quien la experiencia se desarrolla a la par en dos mundos: el espacio de la escuela y de lo cotidiano, pero el segundo, va a constituir las vivencias más importantes dentro de lo narrado y todas ellas, sin excepción, muestran su proceso formativo. Por un lado, las oraciones sin sentido en los manuales y por otro "*Las lecturas verdaderas [que] tenían lugar poco antes de la medianoche, cuando por fin mi mamá se desocupaba de los oficios*"; por un lado, los amigos, las pasiones, los miedos, la incertidumbre y por otro, lo ficticio, lo superpuesto, lo falso, las "*representaciones de representaciones*". Así mismo, los protocolos de los discursos orales y escritos se doblegaban ante las diversas formas de comunicar. Entablar un diálogo en un entorno diferente al académico era sencillo y multiforme: "*Estábamos ahí, de pie, abrazados, sin poder hablar porque las palabras se ahogaban en la garganta, en cambio conversábamos con besos resbaladizos que se escurrían por montañas de carne palpitantes*"; las palabras son fácilmente reemplazadas porque producir e interpretar enunciados puede ser incluso, intuitivo, sensitivo, corpóreo.

Sin embargo, aunque el iniciado se resista a su nuevo entorno, el objetivo de la mayoría de instituciones escolares públicas del país (aún) es abogar por "domar y normalizar el espíritu y el cuerpo de los niños, dotándolos de todas las nociones y los comportamientos indispensables para la vida en comunidad" (Martínez, 2015, p. 119). Esto se realizará, entre otras cosas, a partir de dos elementos fundamentales: primero, a partir de los manuales (cuya etimología proviene del griego *enchiridion* que indica un objeto que se debe mantener siempre a la mano) y, segundo, la irrupción de los procesos de la escuela en la vida cotidiana con la inmersión de la escuela en las casas.

En consecuencia de todo lo anterior, el estudiante menciona de entrada no recordar muchas cosas de la escuela. Su experiencia se desarrolla a la par en dos mundos: el espacio de la escuela y de lo cotidiano, pero el

segundo, va a constituir las vivencias más importantes dentro de lo narrado. Queda claro que muchas de sus vivencias en la escuela fueron borradas de forma selectiva por su memoria porque, quizá, no representaban experiencias verdaderamente significativas. No obstante, pese a sus pocos recuerdos, frente a su etapa de educación formal, hay elementos esenciales que hacen parte del andamiaje escolar y denotan fundamentos de saberes pedagógicos de su época de estudio que, necesariamente, dejan mella en su paso por el sistema educativo en tanto que edifican una concepción inicial y sensitiva sobre los docentes y la práctica pedagógica develando, evidentemente, el espacio reflexivo que genera el acto de narrar, como lo menciona Sigrun Gudmundsdottir (2005) "A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico" (p. 38).

En consonancia con lo anterior, frente a su paso por la escuela, Ramiro mencionará que su proceso de lectura y escritura estuvo mediado por los libros de texto: "*aprendí a leer con la cartilla que tenía en la portada un niño campesino y un perro*". En la portada del libro de texto, efectivamente, se deja ver un niño con un overol azul, botas y sombrero, que se encuentra acompañado de su perro, en un entorno rural. En lo descrito por Ramiro no se puede aludir a una identificación con el personaje del libro, ni tampoco se refleja una alusión general de niños y niñas, población a la que se dirige el texto en la práctica. Ramiro se referirá a Nacho como "un niño campesino" y con esa categoría demarca un espacio social y geográfico al que siente que no pertenece, que no lo toca, que no es parte de su mundo. Nacho como personaje no es una figura icónica de los estudiantes del país, por el contrario, señala evidentemente una gran distancia de un yo diferente a él y que lo pone, al niño, en un extremo expectante de reconocimiento de dos mundos totalmente ajenos: el del campo y el del código de la lengua y, sin embargo, la figura del personaje y el contenido mismo del libro se estandariza sin distingo para todos los educandos (con diversas realidades contextuales), por medio del libro de texto. En suma, para Ramiro, el personaje de la cartilla no hace parte de su entorno de significación e identificación, así como no hacen parte de su mundo las primeras palabras que aprende por repetición en el libro de texto

"*Uniendo consonantes con vocales para formar pequeñas oraciones, a menudo sin sentido*". Ello no importa demasiado a un sistema educativo cuya medida de calidad es aún la memorística y no cobra sentido más que por la repetición conductual e irreflexiva. Se siguen repitiendo estereotipos y se perpetúan las mismas interpretaciones hasta que, poco a poco, la repetición se superpone a la imaginación.

Frente al mismo punto, continuará Ramiro, en la escuela: "*nos pasaban unas cartillas maltrechas que llamaban guías de aprendizaje*". Estas mismas guías aparecerán más adelante suplantando la voz y la labor misma del maestro: "*Entonces, pasaba que los profesores apenas se tomaban la molestia de dejarnos las guías en el salón cuando no, nos tocaba ir por ellas a la biblioteca; y luego se escabullían el resto de clase y del periodo y del año y nos dejaban ala deriva con las benditas guías*". Las guías de aprendizaje (usadas de esta manera y muchas veces impuestas como directrices estatuidas por administrativos que reflexionan sobre la educación tras la barrera de sus escritorios) arrebataban al docente su papel preponderante en la educación. Algunos, incluso, descreídos de su saber pedagógico, de su experiencia en el contexto del aula, han desechado la posibilidad de enseñar a los estudiantes, ese "arte de maravillar" que, en palabras de Iriarte Cadena (2008), solo puede guiar el profesor baquiano, y se han centrado en los libros de texto que los protegen del "peligro" de experimentar en el aula y crecer junto con los estudiantes. Dichas guías se mantienen en muchas instituciones de enseñanza y son la carta de navegación en diversas asignaturas; Ramiro recuerda que: "*Nos enseñaban inglés con unos libros de gramática antiquísimos, y nos hacían aprender las fórmulas para conjugar los tiempos verbales*". La educación así, atada expresamente a los libros de texto como se muestra en la narrativa de Ramiro, se convierte en una suma de prácticas no solo anacrónicas, sino descontextuadas y, por tanto, obsoletas.

Con todo, desde que el estudiante cruza aquel umbral hacia lo desconocido, la lectura deja de tener esa carga sinestésica. La cartilla lo convierte en un fugitivo de su mundo mientras lo iguala al resto de la sociedad. Las costumbres e ideologías se van incrustando por repetición, desde la arbitrariedad del signo lingüístico ("*mi nombre en*

todas las hojas, la duda entre la u y la w"), como se enclava también el sistema de la lengua por imitación de palabras y frases mecanizadas: "*El anillo y el aro, las patas del burro, la vaca con la cabeza agachada, el sapo y la sopa, el balón que aparecía en la hoja de la p, la duda entre el barco con b o con v*". Ya no se lee la realidad a partir de las imágenes; estas son solo un mecanismo mnemotécnico para recordar las letras. El centro será el texto lingüístico en su trayectoria educativa. Pero son las imágenes en los textos las que perdurarán en su memoria más que las palabras "*Más me circundan las imágenes que había en las cartillas que lo que decían. Estaba la loba de bronce que amamantó a Rómulo y Remo, estaba la imagen de unos indígenas escalando unas montañas gigantes, también había rostros de personas de las que nunca supe sus nombres*". La escuela progresivamente invadirá los espacios cotidianos por medio de las tradiciones y la lectura restrictiva con la fluidez precisa, con los elementos suprasegmentales correctos, pasa al escenario de las festividades como Navidad, cuando se prueban las lecciones ante el público con la lectura de la Novena: "*En las navidades algunos muchachos leían en público los gozos y se les notaba en la cara la satisfacción de no haber errado una palabra o un acento*". Pero la escuela no solo se traslada a los escenarios festivos, sino que invade todo el espacio cotidiano del estudiante: "*En el día la profesora Rosita y los dictados, en la tarde mi hermana pegándome coscorrones porque confundía las letras, y después la noche*". La noche era el descanso y, también, ese momento en que la lectura cobraba vida y originalidad en la voz de la madre, en las historias que se esperaban con ansiedad e interés. En ese sentido, ni las lecturas navideñas, ni las de los libros de texto pertenecían a su realidad; eran superpuestas, forzadas, con palabras que carecían de vitalidad. Por ello, "*Las lecturas verdaderas tenían lugar poco antes de la medianoche cuando por fin mi mamá se desocupaba de los oficios*". La lectura, "la verdadera", es sembrada y cosechada por la madre al igual que se siembran frutos de la tierra: "*Tengo clara la imagen de mi mamá sembrando aguacate, guanábanas, plátano y yuca en el patio. Después la imagen de ella clavando tablas para poner los libros en un estante improvisado*". Aclara que ella nunca hizo uso de ninguna herramienta teórica, ni de emplear bibliografía sobre los últimos postulados de la pedagogía, "*Nunca intentó enseñarnos a leer, ella prefería leernos*" y aunque su intención no fue enseñar, se

enseña con el ejemplo y, sus historias desde la oralidad van a permear el proceso del niño, a tal grado que, en sus futuras lecturas, la voz de la madre revive las acciones y el texto cobra sentido porque la pasión por la lectura y la escritura, tal vez, se siembra, se abona y se cosecha y no se impone dosificada en tareas, a la fuerza.

Sobre sus primeros docentes en el ejercicio de lectura y escritura mencionará con un toque de duda: "*Tal vez aprendí con la profesora Ruth que era una señora muy elegante y amable y después con la profesora Rosita que era una negra enorme que tenía esa voz dulce, propia de algunas personas del Pacífico*". La mención a la primera maestra la acompaña con los calificativos de elegante y amable, este último, se refiere a lo que es digno de ser amado y, a la segunda maestra, se refiere por su nombre en diminutivo, a pesar de ser "una negra enorme", y por su voz dulce; lo que muestra, al igual que en la primera referencia, el cariño expreso hacia sus maestras que reemplazarían medio tiempo la figura de la madre luego de cruzar el umbral e indican concretamente la construcción de la figura del docente que va moldeándose progresivamente.

Con el tiempo su proceso académico de lectura y escritura se va consolidando; junto con él, el disciplinamiento del cuerpo reflejado en el espacio propio del deseo y los límites. La educación se convierte en un negocio lucrativo y los útiles distancian a los estudiantes por estratos socioeconómicos que dividen la población en tanto a consumidores de marcas "*los había Norma y chiveados, con o sin stickers, anillados o cosidos, Nata, Prismacolor, y del caballito encima de la regla*"; con esto aparecería la desconfianza y así el sentido de la rivalidad y de la competencia se fortalecerían. Luego, llegaron nuevos profesores que también establecieron límites, como Óscar, aquel de mirada intimidante que "*Dividía la clase entre atrasados y adelantados*". De él, Ramiro, resalta su carácter estricto y atribuye, en parte a ello que "*al mismo tiempo nos empezamos a convertir en el grupo más adelantado de la escuela*". Sus asociaciones y juicios de valor son de vital importancia porque podría apelarse a la fuerza que tiene el ejemplo en la educación; misma que será planteada por Rassam (citado en Carbajo, 2004):

> Se educa por lo que se es, más que por lo que se dice. Se enseña también lo que se es más que lo que se sabe. El poder del educador o del profesor depende menos de sus palabras que de la presencia silenciosa y total –que los alumnos disciernen más fácilmente de lo que se cree– del hombre detrás del maestro, y del amigo detrás del hombre. (p. 132)

Sin embargo, la lectura del mundo del estudiante le permite problematizar y analizar muchas situaciones cuando aparecen los discursos contrapuestos a los actos. Esto se percibe desde el entorno familiar, cuando su familia, apelando a las tradiciones religiosas, le prohíbe que practique sus deportes en días de Semana Santa, pero a la par, su padre se extravía por esos días y lo hallan sumido en los juegos de azar; desde el entorno social, por el menosprecio a los aborígenes y la admiración al extranjero: "¡*Si alguien me hubiera dicho que mi bisabuela era una india verraca que hacía ollas de barro y las cargaba en la cabeza cuando salía a venderlas al pueblo*!"; y, por supuesto, desde la escuela con profesores como aquel que no daba clases, sino sermones y que "*hablaba de la fraternidad y de amar al prójimo como a uno mismo, […] y una vez agarró del cuello a un estudiante de los mayores que le cuestionó el porqué de tener que leer la biblia en sus clases*", o como Óscar que "*cuando nos llevaba de paseo a los ríos nos utilizaba como fachada para pasar ACPM al otro lado*"; en todos estos entornos, con frecuencia, se insiste en enseñar desde la abstracción. Este factor, del que reflexiona en su narración, transforma y amplía su saber pedagógico.

De esta manera, ese saber pedagógico va filtrándose, anclándose y transformándose a su vez en la medida en que la narración de su propia experiencia le permite reflexionar sobre su vivencia, ya que, como menciona Joan-Carles Mélich (2006):

> En la educación y la experiencia de la finitud" se apela a una pedagogía narrativa que "sostiene que somos finitos, que la finitud, la contingencia y la ambigüedad resultan condiciones de posibilidad de la(s) vida(s) humana(s). En todo momento estamos "situándonos" y, por lo tanto, nunca podemos dejar de ser positiva o negativamente "en-relación-con", "en-referencia-a. (p. 251)

Con lo anterior, Ramiro continuará edificando y transformando su saber pedagógico, ese "saber que es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida" (Zambrano, 1989. Citado en: Contreras, 2010, p. 51).

Referencias

Bárcena, F., Larrosa, J., Mélich, J. (2006) Experiencia y educación "La educación y la experiencia de la finitud". *Revista Portuguesa de Pedagogía*. 40(1) p. 233-259.

Campbell, J. (1956) *El héroe de las mil caras*. México: Fondo de cultura económica.

Carbajo, F. (2004) La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos: reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. Revista *Estudios sobre Educación*. 129- 142.

Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). [fecha de consulta: 24 de mayo de 2019]. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419198004

Gudmundsdottir, S. (2005). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos, en la narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Hunter McEwan y Kieran Egan (comps). Buenos Aires, Madrid: Amorrortu Editores.

Illich, I. (2002) *En el viñedo del texto*. González García, M. (Trad). México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, A. (2015) *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.

Vargas Llosa, M. (1971) *García Márquez: Historia de un deicidio*. Barcelona, Caracas: Coedición Barral Editores - Monte Ávila Editores.

Las dinámicas socioafectivas y su incidencia en el proceso educativo a partir de la narrativa de Mayra Alejandra Ospina

Por: Sandra Patricia Cerquera Quinaya

En la narrativa "Memorias de mi aprendizaje de la lecto-escritura" se presenta de entrada un interrogante: *¿cómo me enseñaron a leer y a escribir?* Con ello, al parecer, Mayra Alejandra, cede la responsabilidad de su experiencia educativa, frente a la lectura y la escritura, a otras personas y, ella se ubica en una posición pasiva frente a un proceso que considera culminado. Enseguida, Mayra confiesa que para responder a ese interrogante ha de unir a su experiencia educativa, sus vivencias de la infancia y adolescencia, sus sentimientos y emociones. Así se logra hilar una postura sociocultural de su aprendizaje con una postura lingüística, ambas reflejadas con fuerza en las líneas que estructuran su narrativa. Es decir, Mayra reconoce la reciprocidad existente entre el cuerpo del texto y el texto del mundo. Y cómo sus recuerdos cohabitan en esos dos escenarios en que se va construyendo, signo tras signo, su identidad.

Muy pronto esta narrativa nos adentra a los espacios escolares; a los cinco años, tras ingresar a Preescolar, describe la extrañeza que le genera su nueva etapa, más aún, el desprenderse de su madre. A pesar de que las personas, ajenas a su espacio familiar, se muestran amistosas, Alejandra menciona: *Esas personas eran para mí muy extrañas y querían simpatizar conmigo; pero en medio de mi angustia, porque mamá se iba para la casa y me dejaba en ese lugar, no sonreía con nadie.* La escuela es una especie de exilio obligatorio que se experimenta, ese desprenderse de su cotidianidad, de sus seres queridos, de sus padres y enfrentarse a sumergirse en la sociedad, paradójicamente sola. En ese momento de confusión y de tristeza, por dejar de lado todo lo cotidiano y seguro para adentrarse en un mundo desconocido, aparece la maestra. Ella le muestra la empatía necesaria

no solo para enfrentar por primera vez todo lo que conlleva el proceso escolar, sino que se convertirá en su referente más cercano: *Cuando me acerqué a ellas, la profesora acarició mi cabeza y con una delicada voz me dijo: "Todo va a estar bien, haremos amigos y jugaremos mucho".*

Poco a poco, la estudiante empieza a asumir la escuela como su "segundo hogar" y la maestra termina tomando una figura maternal que guía, educa y tiene autoridad en ausencia de su madre. Al respecto, Martínez Boom (2015) sostiene que estas dinámicas escolares "revelan una progresiva transferencia al maestro del poder de los padres sobre los menores, convirtiéndolo en el responsable de completar, corregir y aún suplir la crianza misma" (p. 382). Así, Mayra nos permite reflexionar sobre el papel del docente en la vida y el desarrollo de los estudiantes. Ella, por su parte, resalta de su maestra cualidades que considera insignes de una educadora, que la inspirarán y permanecerán en su memoria. Los calificativos con que describe a Betty, su primera maestra, son: tierna, cariñosa, comprometida y paciente. Pero hay uno más; Mayra habla del carisma de Betty. Este término tiene origen en una expresión griega cuyo significado es "agradar", visto como la capacidad de darse al otro, a la sociedad; un don de liderar y cautivar a sus semejantes. Todo lo anterior, representa mayor relevancia en tanto que Alejandra menciona: *a ella le debo el haber querido seguir esta ardua profesión.*

Con lo planteado, podemos afirmar que la labor docente no se restringe a la dirección de unos procesos académicos, disciplinares. Contrario a esto, Mayra, incluso alude que su decisión de ser profesora se da desligada de la especificidad disciplinaria: *al preguntarme qué sería cuando fuese grande mi respuesta fuera: "¡Profesora!". ¿De qué? No lo sabía en ese entonces, pero tenía claro que debía estudiar para lograrlo.* Es claro que a ella no le interesaba el énfasis, su disposición se centra en lograr reflejar ese carisma, compromiso y paciencia que su maestra tuvo para con ella y que, al parecer, considera características necesarias para propiciar la imaginación y la conformación de sueños, en el futuro de los educandos. En suma, su profesora logró imprimir cierta fascinación en la experiencia educativa:

Las clases con ella nunca fueron aburridas, siempre nos ponía música infantil mientras realizábamos bolitas y palitos en el cuaderno de ferrocarril. Después de ir manejando el trazo fui aprendiendo las vocales; nos llevaba las canciones de las vocales y con las imágenes íbamos cantando y señalando cuál era la vocal que mencionaba la canción, para luego realizarlas en el cuaderno cada vez más perfectas. Al llegar al grado primero, me separaron de aquella profesora que tanto quiero hasta ahora.

Hay un puente indestructible que se construye en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, entre estudiantes y docentes, en esa relación recíproca que contribuye a la construcción de conocimientos. Dicho puente denota que no existe en el aula solo una relación con los saberes, sino unas relaciones socioafectivas que median los procesos de las dinámicas académicas. Así, algunos docentes no solo fungen como guías; al mismo tiempo son grandes seductores. Morón y Peña (2006) aluden a dos perspectivas de la docencia: la de la indiferencia y la de la seducción:

> El profesor indiferente piensa y hace en el vacío, se muestra según le dicen y se muestra también simulando ser docente, es decir: "simulamos como que enseñamos, simulamos como que aprendemos". El profesor indiferente vive su profesión con velocidad, por tanto, no está en condiciones de hacer de su profesión una "actividad de gozo y disfrute", no está en condiciones de llegar a los estudiantes con el pensamiento puesto en la formación, no tiene posibilidades de seducir (...)
>
> En oposición a este tipo de docencia y de docente, se antepone la "docencia seductora y comprometedora". El docente seductor es el que se sale del estándar de la indiferencia, pero tampoco coincide con los que son considerados "buenos docentes", es un docente diferente al que no se le puede clasificar con facilidad, pues él no responde a los modelos convencionales. Su docencia implica un desborde de los límites, provoca desuniformidad, genera atracción, motiva la interrogación, fomenta el asombro, incursiona en la imaginación, inquieta, intranquiliza, confunde. (p. 53)

Las dinámicas socio afectivas que surgen en las aulas (en el caso de la profesora Betty y sus estudiantes) promueven relaciones de confianza, interés e identificación con el otro. El reconocimiento de sí mismo en los demás, motiva la réplica de características admiradas, suscita el juego de emular y reflejar:

> *En los recreos jugaba con mis amigas "a la profesora", la imitaba tal y cual como ella enseñaba, realizaba sus gestos, sus expresiones e incluso repetía lo que ella nos decía; juego que a ella le parecía gracioso y solía sentarse en una grada de la cancha a observarnos.*

Hay un elemento clave en este juego, porque permite ponerse en el lugar del otro. Así cuando las miradas se encuentran, Betty logra verse en el espejo de las futuras generaciones y las estudiantes, a su vez, leen en la sonrisa despreocupada de la docente la aprobación que les proporciona la libertad para seguir experimentando. Más adelante, el juego se traslada al escenario práctico, para lo cual el elemento socioafectivo debe marcar el camino hacia la consecución de las metas. De nuevo, afloran algunas de las cualidades con que rememora a su propia maestra; las dinámicas de aprendiz y docente se alternaban para Alejandra y permitían tomar conciencia del proceso de escritura y lectura, poniendo en función la estructura de sus saberes: *me disponía a ayudar a mi hermano que apenas cursaba el grado preescolar; con mucha paciencia y amor le ayudaba a realizar sus tareas, le explicaba y hasta le enseñé las vocales.*

Del texto de Mayra se puede inferir que somos el *summum* no solo de experiencias vividas, sino de saberes heredados. En nuestro paso por la escolaridad vamos experimentando patrones de enseñanza que sometemos a juicio y que se van anclando. Por ello, como docentes, en ocasiones sacamos a la luz comportamientos emulados de nuestros propios maestros.

Mayra anota que al iniciar Primer grado el recuerdo de Betty, imbuido por ese gran afecto que reconoce en todas las descripciones de su paso por Preescolar, se torna aún más luminoso en contraste con las dinámicas de su nueva maestra:

> *Me empezó a enseñar Gilma Vela, mujer de cabello largo y claro, piel blanca, ojos color verde, más o menos de unos 50 años de edad. Profesora estricta, perfeccionista y de carácter fuerte; por todo se alteraba, teníamos que estar con la espalda recta y mirando siempre hacia el pizarrón. Ahora la profesora ya no nos esperaba en el salón de clases, teníamos que esperarla en silencio y cuando ella llagara ponernos en pie y decir en coro "Buenas tardes, profesora Gilma". Era tan monótono y rutinario para nosotros.*

Como puede verse, la rutina se ve en primer grado no solo desde las disposiciones de tareas recurrentes sino también desde las normas establecidas para guardar el rango de respeto, desde una noción de verticalidad para con docentes y directivos. La segunda profesora es mucho más estricta, no ostenta el buen carácter de la anterior: *"Ella era tan mal encarada, y con un mal genio que, cada vez que se enojaba, sus ojos verdes cambiaban de color como un verde amarillo y su cara se ponía roja como un tomate. Su rostro hablaba por ella"*. Los rasgos de afabilidad se opacan para dar paso al *profesor indiferente* cuyas armas son ahora el temor y el castigo. Con ello, de esa época recordará el "sudor frío" que recorría su cuerpo cuando la llamaba al frente para leer en voz alta, ya que tenía claro que si erraba la estricta decodificación lingüística: *"me dejaba el tiempo del descanso realizando interminables planas"*. Ya para entonces, la estudiante tenía claro que el peor castigo es el trabajo absurdo, repetitivo y que, como lo menciona Camus (1973), no hay nada que desmotive más al hombre que el trabajo que se sabe inútil.

Pronto estas dinámicas se atenuarán con los estímulos esporádicos cuando la estudiante asume el reto lingüístico de la reproducción de códigos:

> *Cada vez que me llamaba para leer o escribir palabras con la tiza blanca me felicitaba, ya no era la niña que se quedaba en la hora del recreo en el salón, con su cuaderno encima del pupitre y con larga punta en su lápiz de carbón escribiendo planas y observando por la puerta a los niños que jugaban en el patio de la escuela.*

El aula se divide entre los "adelantados" y los "castigados"; el maestro eleva el índice y señala al próximo que haya alcanzado o no el arte de recitar ciertos códigos, sin importar la relación o desconexión con su realidad. Al respecto, Lomas (1995) es orientador con la visión que plantea sobre la escuela:

> Es ese escenario de la vida cotidiana donde se hacen amigos y enemigos, donde se castiga a unos y se premia a otros (...) donde se enseñan y se aprenden esas cosas que en ocasiones nada tienen que ver con las cosas que las personas hacen fuera de las aulas y donde los alumnos y alumnas permanecen durante gran parte de su infancia y adolescencia, de lunes a viernes les guste o no. (Lomas, 1995, p. 16)

Sin motivación, sin relación con el mundo de fuera del aula, sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes, sin una educación contextuada, los estudiantes seguirán sintiéndose ajenos. Es decir, la escuela se puede considerar, dadas estas circunstancias, como un lugar de exclusión. La narrativa alude a ello, en parte, cuando se refiere a Diana Méndez:

> *En el salón teníamos una compañera que se llamaba Diana Méndez y como sobrenombre le decíamos 'la Negra'. Ella nunca obedecía, se salía del salón, no sabía escuchar, alzaba los hombros y era muy grosera; por ella nos castigaban con mucha frecuencia porque la profesora se enojaba y nos decía: "¡Por uno pagan todos!", cosa que no nos parecía justo por parte de la profesora. A 'la Negra' no se le podía decir nada. Le teníamos miedo porque nos pegaba, nos tenía atemorizados. Así estuvimos medio año de escolaridad hasta que un día, después de entrar a vacaciones, Diana no volvió. La profesora descansó y nosotros estábamos más tranquilos. Tiempo después nos enteramos de que sus padres se la llevaron para una finca cerca del municipio de Curillo a criar gallinas y marranos, porque no pudieron con ella.*

Más aún, este apartado insinúa cierta toma de posición a causa de una clara intención de indisponer al grupo con alguien para reprimirlo. Ese "*Por uno pagan todos*" hace, finalmente, que los compañeros pierdan del

todo la empatía por Diana y que se sientan tranquilos con su deserción.

Por otro lado, de la mano con las normas comportamentales está la enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura. Esta se refleja, en la narrativa, a la manera de un conocimiento terminado, mecánico y lingüístico, y no como un proceso en crecimiento, inacabado y necesario para contribuir con su desarrollo progresivo en el futuro de su profesión y de todos los escenarios de su vida. Lectura y escritura entablan una relación artificial, desde fuera del contexto de significación del estudiante. Prima así el estatuto formal y organizativo, pero no el contenido y la significación: *"Aprendí a leer juntando las letras con las vocales, memoricé el abecedario, escribía largas planas de frases de las que no entendía el significado, planas que debían de estar muy bien ordenadas, cada palabra debajo de la otra"*. Se domina, entonces, el sistema lingüístico a partir de los contrastes en pares mínimos distintivos ("*mima, misa, sapo, sopa"*, etc.). No obstante, ello no es más que un aprendizaje por distinción de secuencias combinatorias, pero sin ninguna relación semántica contextuada.

Sin embargo, Mayra confiesa sin distinción que "*Las bases sobre la lectura y escritura se las debo a estas dos mujeres y a mis padres que en casa siempre reforzaban lo que iba aprendiendo en la escuela"*. Lo anterior se acompañaba con libros de texto que, vale la pena anotar, también aportaron su cuota al aprendizaje memorístico:

> *La profesora siempre se apoyaba en una cartilla conocida como la "Nacho" [Lee] que, por cierto, su contenido me lo aprendí de memoria. Después de la Nacho, tuve la cartilla llamada ABC, ya en el grado tercero hasta el grado quinto la cartilla era Construyamos 1, 2, y 3.*

Es mucho después que la escritura cobraría sentido entre amores y Celestinas: *"con ellas hice la primera carta de amor; mis confidentes y mensajeras de tiernas notas, esas cartas que a mi corta edad expresaban sentimientos, como un te quiero, dibujos de corazones y flores que adornaban el marco del papel blanco*".

Un último elemento para resaltar es la gran atención que cobra el

acompañamiento de los padres que, a diario, apoyan los procesos educativos. Ellos, además de ser los primeros educadores, se suman a la tarea de afianzar los nuevos conocimientos estructurados en la escuela. En este caso, los procesos de lectura y escritura se consolidan desde las dinámicas de la cotidianidad familiar, como cuando Mayra acompañaba a su padre en sus recorridos en el microbús intentando leer cada letrero que se iba dibujando en el camino y, más divertido aún recuerda que: *"jugábamos a los locutores, pues siempre le apasionó ser un gran locutor y en sus tiempos libres me hacía escribir noticias para que fuesen leídas y narradas por mí"*. De igual manera, estas dinámicas se asimilaban durante el tiempo que compartía con su mamá: *"mi madre me hacía leer lo que estuviera a su alcance: una revista, un periódico, el recibo del agua o de la luz y, en varias ocasiones, las instrucciones de preparación de las soperas*".

Se aprendía con alegría y disposición debido a las dinámicas familiares de afecto que se logran inferir de la cotidianidad con sus padres. De nuevo, el carácter socio afectivo se ve reflejado como un elemento motivador y detonante en los procesos de aprendizaje, como ocurría con algunos otros maestros, además de la profesora Betty. Por ello, Mayra refiere la consternación e incredulidad que despertó en ella la noticia de la muerte de su profesor 'Chucho', debido *"al gran afecto que le tenía a mi profesor* [...] *por la confianza y el cariño que nos brindaba*". De igual manera, memora a tres maestros de los que no refiere nada de la clase, pero sí el aprecio que despertaron en los estudiantes en corto tiempo: *"Luz Aidé, Lourdes y Moisés y cada uno de ellos, con su particularidad para enseñar, se dieron a querer"*.

En suma, a pesar de que su proceso de aprendizaje de lectura y escritura se refleja en mayor medida desde lo alfabético y anclado a las dinámicas del aula, reconoce que su proceso de alfabetización fluctúa entre las vicisitudes y sentimientos propios de su infancia y adolescencia y comprende que esa experiencia no es pura. Como toda experiencia se plasma en la memoria como un mestizaje. De esta forma, abre un camino a su memoria narrando desde un cronotopo enunciativo; allí lee también a sus maestras, su temperamento, la empatía o apatía que surge en la escuela con la relación estudiantes y docentes. Esto último

toma tal relevancia en el relato que se devela la importancia del maestro como guía, y el deseo de *"ser recordada y apreciada como yo recuerdo hoy a mi profesora de preescolar"*.

Referencias

Camus, A. (1973) *El mito de Sísifo.* Buenos Aires: Losada.

Martínez, A. (2015) *Verdades y mentiras sobre la escuela.* Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.

Lomas, C. (1995) Aprendizaje y comunicación. *El País.* 21 de febrero https://elpais.com/diario/1995/02/21/sociedad/793321223_850215.html

Ruiz Morón, D. y Peña, P. (2006). La formación docente: entre la indiferencia y la seducción. *Educere.* 10 (32), 49-53. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316491020060001000 07&lng=es&tlng=es

Ítaca. Comentario al texto de Yury Andrea Quiroz A.

Por: John Fáiver Sánchez Longas

A veces en las tardes una cara

Nos mira desde el fondo de un espejo;
El arte debe ser como ese espejo
Que nos revela nuestra propia cara.
(...) El arte es esa Ítaca

De verde eternidad, no de prodigios.

J.L. Borges, Arte poética (1960)

Los versos que preceden estas líneas son tomados del *Arte poética* de Jorge Luis Borges, en los que nos sugiere como lectores que, en el ocaso, después de haber transcurrido los avatares del día o de la vida misma, la experiencia del haber vivido nos llega a manera de otro que se refleja en el espejo, con el afán de inquirir, antes de que caiga la noche, quiénes somos, qué hemos sido y qué hemos hecho.

Ese afán de interrogarnos nos permite saber quiénes somos, además, nos permite revelar el sentido de lo que hemos hecho. Esa idea de cuestionarnos, de repensarnos, antes de que nos arrope la incertidumbre de las sombras, es lo que denominaría Kandinsky en su texto *De lo espiritual en el arte*: "En el momento en que el alma humana viva una vida más intensa, el arte revivirá, ya que el alma y el arte están en una relación recíproca de efecto y perfección" (1989, p. 105). El arte para Borges y Kandisky es volver al alma de las cosas. De allí que Ulises, desafiando la voluntad de los dioses quiere volver a su casa, a su alma, a su Ítaca, en términos de Borges, al arte.

Así como el arte busca el alma que lo regocija y lo transforma, Yury Andrea Quiroz Astros por medio de esta narrativa busca el alma de sus recuerdos para reflexionar y reconstruir su experiencia de lectura y escritura, porque comprende que esa experiencia sedimentada en su memoria se transforma en significación y esto le da múltiples sentidos

a su existir. Es decir, Yury Andrea sabe que narrar es otro arte que la refleja en ese espejo:

> *realizar este ejercicio de escritura y memoria me hizo reflexionar y darme cuenta de todas y cada una de las cosas que fueron y que hacen parte del proceso de cómo aprendí a leer y escribir. Todos los hechos, experiencias y vivencias que he logrado recopilar haciendo memoria, me dejan recuerdos muy significativos, también, ha hecho remover sentimientos que me conmueven y que de alguna forma me hanmarcado bastante como la influencia de mis profesores, de mis padres, de mis compañeros, de mis hermanos.*

Desde esa perspectiva, Yury Andrea *[n]unca fu[e] la niña que no quiso ir a la escuela o faltar a ella, siempre tenía muchas ganas de ir y conocer a los demás compañeritos.* Esta idea de conocer la escuela y los compañeros de clase era más fuerte que el desprenderse de sus padres, a pesar que le daba miedo estar sola (sin sus padres), su experiencia en la escuela fue positiva. Yury Andrea la va a recordar de esta manera:

> *La escuela era muy agradable, paredes blancas con zócalo verde oscuro, macetas hechas con llantas colgadas, con lindas flores, alrededor de los salones. Recuerdo bastante bien un acuario pequeño que estuvo allí, siempre tuve la curiosidad de sumergir mi mano y tocar algún pescadito, tal vez no me atreví a hacerlo porque no alcanzaba del todo, casi siempre fui la más bajita de los salones y creo que sigo siéndolo, también había una tarima con cortinas de color rojo para las presentaciones especiales de izada de banderas, homenaje al día de la madre, día de la mujer, día del idioma, clausuras en donde se cantaba, recitaba poesía, realizaban bailes en los cuales fui partícipe como "la pollera colorá", "el mapalé", era muy divertido hacerlo .*

Y lo mejor es que su profesora Clara de cincuenta años disfrutaba enseñar. Este recuerdo contrasta con otras narrativas compiladas en este libro, en el cual la enseñanza de la lectura y la escritura no se ve de manera agradable sino a manera de carga de tedio. ¿Pero por qué esta perspectiva de Yury Andrea de ver la escuela de forma agradable?.

Dice Phillipe Jackson, en relación con la escuela en el texto *La vida en*

> *las aulas* (1989), que: La artificialidad de las escuelas no era superior a la de los hogares, las iglesias, los lugares de trabajo o cualquier otro entorno elaborado por el hombre. Desde luego, su ubicuidad en las sociedades industriales avanzadas caracterizaba a las escuelas, para grandes segmentos de la población, entre los ambientes más naturales (es decir comunes) del mundo. (2001, p. 29).

Yury Andrea concibe la escuela como su otro hogar, allí veía a su maestra que le gustaba lo que hacía y ello se transmitía a los estudiantes, el compartir con sus compañeros era vital para ella, los espacios de la escuela la hacían sentir bien, allí podía jugar, bailar y aprender. Su mejor compañera, Yury, la recuerda gratamente, aunque hace quince años que no se hablan y solo la ve caminar por los pasillos de la Universidad, ella le despierta aún esa vida en las aulas en donde *[n]os hacíamos juntas para cualquier actividad, iba a la casa de ella y ella a la mía, nos hacíamos en el mismo pupitre, siempre en la parte de adelante.*Yury Andrea tenía acceso a los materiales que solicitaba la escuela: *lápiz, borrador, sacapuntas, colores, plastilina, tijera, escarcha, ega y hasta unos minimarcadores que los utilizaba para decorar el cuaderno.* Sus primeros pasos en el proceso de lectura y escritura se dan a partir de la cartilla Nacho Lee y la estrategia era *cada vocal con su respectivo dibujo representativo, se rellenaba de papel picado, bolitas y escarcha.*

Ese conocimiento adquirido en la escuela se reforzaba en la casa con sus padres. Pero era el papá de Yury Andrea quién va a estar más pendiente de la enseñanza de ella:

> *casi todas las mañanas antes de que se fuera a trabajar, me levantaba muy temprano tipo 6 a.m. y me hacía ir hacia el parque que queda frente a mi casa, (…) allí todos los días me hacía realizar las planas de bolitas y palitos para soltar la mano según él. Pintaba más que todo con crayolas aprendiendo a diferenciar los colores, hacer garabatos en los cuadernos y aprendiendo las vocales poco a poco con la cartilla Nacho [Lee], que fue realmente el libro inicial de lectura y aprendizaje que marcó bastante no solo a mí sino a muchos de mis compañeros.*

Esta rutina de trabajo en el parque, al aire libre, más que una obligación,

Yury la recuerda como una ensoñación, ya que se divertía haciendo las tareas asignadas.

Todo lo que hacía en la escuela el papá de Yuri lo revisaba, *así hubiera hecho un garabato o un dibujo que ni yo entendía que era, para él eso estaba bien. Siempre decía que dibujaba muy bonito, a pesar de que llegaba cansado, siempre tuvo tiempo para dedicarme a mí y preguntarme qué me habían enseñado en la escuela o si me habían dejado tareas para que empezara a hacerlas; hoy caigo en cuenta que aún está muy pendiente de mí, lo hace constantemente con la pregunta: "¿Hija, cómo le fue?", casi todas las noches que llego de la universidad.*

Yury también recuerda que en su casa, para el mes de diciembre, su mamá, realizaba el pesebre y Yury era la encargada de leer las novenas y ello le permitía relacionarse con sus amigos de barrio, como lo hacía con sus amigos del colegio.

Como se puede ver, el entorno familiar grato en el que se encuentra Yury Andrea se funde y se extiende a lo agradable de la escuela, esto es lo que menciona Jackson como la artificialidad de la escuela. El cual, el colegio es una simulación del entorno familiar.

En conclusión, cada vez que Yury Andrea vuelve a su memoria, al reflexionar su pasado, al desempolvar sus recuerdos; su vida se poetiza y se materializa en arte por medio de la narración.

Referencias

Borges, J. L. (1960) "Arte poética". En: *El hacedor*. Recuperado de https://www.poemas-del-alma.com/arte-poetica.html.

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Sexta edición. Madrid: Morata.

Kandinsky, V. (1989) *De lo espiritual en el arte.* (*Über das Geistige in Der Kunst*, 1911).

Trad. E. Palma. México: Premia editora de libros.

Evocación. Comentario al texto de Angie Lucía Ramírez Cartagena

Por: John Fáiver Sánchez Longas

La narrativa que nos presenta Angie Lucía Ramírez Cartagena, *Recordando cómo aprendí a leer y escribir,* evoca los procesos de alfabetización de ella en los albores de su niñez, con la idea de comprender su realidad como estudiante universitaria y proyectar su futuro como docente. Barcena y Mélich en el texto La *educación como acontecimiento ético* (2000), citando a Paul Ricoeur, plantea que "La comprensión de sí es narrativa" (p. 91), dicha comprensión para Angie, se manifiesta cuando recuerda y viaja hacia su pasado y se pregunta cómo aprendió a leer y a escribir. En palabras de Ricoeur, ella está buscando apropiarse de su existencia porque comprende que la narrativa de sí, es la manera de volverse lectora de su vida.

De esta manera, también se puede esbozar que la narración que nos presenta Angie, se estructura bajo la triada escuelas-maestras-familia, siendo esta última la mediadora de las dos primeras, además, ubica al lector diciéndole que *"la primaria la realizó en cuatro escuelas diferentes"* y que va a contarnos cómo aprende a leer y escribir en ese periodo y en esos lugares. Dándonos a conocer de manera mimética unos momentos trascendentales de su realidad que no se recuerdan claramente, *"un poco nublados y confusos"* cuando se pone frente a la hoja en blanco, pero en el momento de escribir narrativamente, su pasado que ha quedado sedimentado en la memoria, aparece de golpe para salirle al encuentro.

Desde esta perspectiva, se puede plantear que la narrativa está dotada de sentido y se presenta al lector "no como la realización de un mensaje en un solo lenguaje cualquiera, sino como un complejo dispositivo que guarda variados códigos" (Lotman 1996, p. 82), es decir, el relato de Angie, fuera de que nos permitirá ubicar algunos elementos de saber pedagógico en el que nos aproximaremos para el análisis

interpretativo, también permitirá mostrar al lector esas experiencias de vida de forma sinestésica, ya que el significado trae consigo múltiples sentidos. Es de aclarar que el saber pedagógico, siguiendo a Zambrano (2005), "es un conocimiento que tanto los profesores, los pedagogos, los didactas, como los educadores logran construir en torno al hecho educativo" (p. 180). Esta idea está en relación con la enseñanza, en la cual se reflexiona e interpreta la acción del maestro en el aula, cuando le da sentido a sus currículos, a sus valores y a sus teorías pedagógicas.

El relato de Angie tiene presente el concepto de escuela, la reflexión de enseñanza que ella obtuvo en su infancia por la maestra y su familia y los métodos pedagógicos en que le enseñaron la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva, el referente que tiene Angie de la escuela es de un espacio físico determinado. Las escuelas por las que transcurrió la vida escolar de Angie oscilan entre ser *"pequeña pero muy agradable (...) decíamos que era una caja de fósforos* o *tenía una cancha enorme, muchos salones y zonas verdes*". La escuela también se referencia como ese lugar tedioso y descontextualizado de la vida, *"cuando me aburría o no estábamos haciendo nada en clase*", que a pesar del desasosiego que impregna a los estudiantes, paradójicamente enseña a leer y escribir.

Esta idea de escuela está en relación con la idea que menciona Alberto Martínez Boom en su texto *Verdades y mentiras sobre la escuela* (2015), cuando menciona que las instituciones escolares tienen "una fisionomía definida por el propósito de –literalmente– domar y normalizar el espíritu y el cuerpo de los niños, dotándolos de todas las nociones y los comportamientos indispensables para la vida en comunidad" (p. 119).

La escuela en este sentido "enseña" las "habilidades" bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su "práctica" (Althusser 1969, p. 6). Es decir, la escuela como un espacio determinado enseña "habilidades" a un sujeto que será sometido a la ideología dominante para normalizar su espíritu.

En términos de Foucault, las instituciones educativas "constituyen un bloque de capacidad- comunicación y poder" (1988, p. 13) debido a que las escuelas tienen una disposición de un espacio, tienen unos reglamentos para convivir, se organizan actividades múltiples y cada uno de los sujetos están allí con una función bien definida por medio de una comunicación regulada y que dicha relación de poder se manifiesta con:

> La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento se desarrolla ahí por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del "valor" de cada persona y de los niveles de conocimiento) y por medio de toda una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, la jerarquía piramidal). (1988, p. 13)

Lo que indica que la escuela que menciona Angie, más que emancipar al sujeto, más que *"solo querer salir corriendo a jugar"*, lo que encontramos es una institución que está creada para domar al niño y que este obedezca la ideología dominante; por medio de las relaciones de poder-comunicativas que se manifiestan en las instituciones de "educación" como: el castigo, el encierro, la vigilancia y respetar unas jerarquías establecidas.

En ese sentido, Bourdieu y Passeron en *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1979) van a plantear que toda acción pedagógica (AP) impone "un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (p. 45). Se entiende, por tanto, que la escuela se encuentra en el ámbito del sistema educativo y es regida por la ideología dominante y ella se reproduce en cualquier acción pedagógica. Sin embargo, considero que las acciones pedagógicas, mediadas por la reflexión y el maestro haciendo consciente su oficio, más que reproducir un arbitrario cultural como plantean Bourdieu y Passeron, lo que desencadenan es un gran caer en la cuenta de la esencia del poder del maestro y del estudiante, que no es coercitivo ni vertical, sino que se ubica como agente de procesos de resistencia y

emancipación con los sujetos, dándole el giro a ese arbitrario cultural, desde la reflexión de las prácticas de enseñanza.

Hasta el momento se han ubicado unas ideas de la escuela y ello suscita la pregunta sobre cuál es el papel del maestro que está presente en la narración de Angie. Al contestar la pregunta, se podría evidenciar si las estructuras de poder se enquistan verticalmente en la escuela que vivió Angie o, en su defecto, se manifiesta ese giro pedagógico en la enseñanza.

En la narración aparecen cuatro maestras, una por cada institución en la que estuvo. Las recuerda de manera agradable, excepto a una. De esta última, dice que:

> *Su rostro era de facciones bruscas, tenía la nariz enorme como si se tratara de una de esas tantas brujas que había mirado en los cuentos de los Hermanos Grimm, su mirada era penetrante y su voz complementaba su físico; hablaba alto y fuerte, como si estuviera regañando en todo momento.*

Angie no ve con agrado a la profesora, su recuerdo se entrelaza con el desagrado con la institución; le quedaba lejos de la casa, le tocaba madrugar, le parecía zona rural, llegaba con barro en los zapatos, solo utilizaba un uniforme de diario porque no había para más, en esa época se enfermó de dengue, la maestra le causaba terror, habla fuerte y parecía que las gritaba, la llamaba por su segundo nombre y no le gustaba. Estos elementos hacían que Angie perdiera el gusto por ir a estudiar, hasta el punto de odiar a su maestra, la cual vio por tres años seguidos.

A las otras profesoras las describe en términos más benévolos: rara vez alzan la voz, le producían confianza y tranquilidad, eran divertidas, amorosas y muy comprometidas. Esta contradicción de perfiles de las profesoras va a ser clave en el proceso de aprendizaje de Angie, sus recuerdos más agradables en el proceso de formación fueron con el tipo de maestra que reconocía en ella sus habilidades.

Como se referenció líneas arriba, a Angie le dieron clases cuatro maestras. Es común encontrar que en el sistema de educación colombiano las mujeres sean las formadoras de los estudiantes en los primeros años de escuela y, además, tienen la facultad de enseñar todas las materias. Parecería que la escuela fuera una extensión de la casa y las profesoras fueran la simulación de la madre, dejando a cargo la formación educativa, afectiva y valores familiares en las maestras.

En la escuela La Paz fue el primer encuentro con su maestra, Angie recuerda *"haber aprendido las vocales*", se la pasaba decorándolas. Esta repetición le permitía a la estudiante recordar memorísticamente dicha acción; este hecho empieza a develar que la enseñanza de la lectura y escritura se realiza de manera gramatical en donde el sujeto codifica y descodifica unidades de palabras, posiblemente descontextualizada de su realidad. Ese primer acercamiento a la lectura y escritura deja de lado otros conceptos que permiten entender que la lectura no sólo se da a través de un libro, sino de la lectura del texto, del contexto, ello es lo que Lave & Wenger (1991) llamaría *Aprendizaje situado*, entendiendo este como "una dimensión integral e inseparable de la práctica social" (p. 31), en la cual la lectura y escritura están estrechamente ligadas al contexto del sujeto, en este caso, entender cómo las relaciones de enseñanza de la gramática tienen relación con el mundo de Angie, esa sería la clave de la enseñanza, un entretejido de relaciones que se experimentan y se reflexionan en la acción pedagógica.

En la segunda escuela, Pablo Neruda, será el encuentro con su segunda maestra; allí, Angie cursará el grado primero. Este año escolar va a ser uno de las más nutridos en la formación de ella, debido a que la profesora, a pesar de que regañaba de vez en cuando y les pegaba a los estudiantes cuando no hacían caso, le dio reconocimiento a Angie, generando en ella su propia autonomía. De las cuatro maestras (Cristina) va a ser esta la única que haya sido nombrada en su narrativa. En ella se manifiesta de manera clara el disciplinamiento del cuerpo y la normalización de los niños por medio de actos represivos, que parecían un juego entre los estudiantes:

> *les pegaba a los niños con el borrador del tablero. Su tiro siempre era*

certero, el borrador siempre daba en la cabeza del niño que estuviera siendo indisciplinado o cuando estaba más cerca lo pellizcaba y lo llevaba de la oreja hasta el puesto para que se quedara quieto y no causara más desorden. Aunque les pegaba a los niños, ella no nos causaba miedo. Al contrario, era divertido cuando les pegaba con el borrador, nos reíamos un poco y seguíamos con la clase.

Por otro lado, su forma de enseñar a leer y escribir es muy similar que la anterior profesora: *"Hacíamos planas de las vocales y las consonantes, también las decorábamos como lo hacía en la otra escuela"*. Sin embargo, la profesora Cristina es esencial en la formación de Angie, ya que la profesora la escogió para un reinado en la escuela, del cual va a quedar ganadora del certamen bajo el título otorgado de la reina del reciclaje. Este hecho le va a permitir a la estudiante ver la educación fuera del aula de clase, en donde involucrará a su familia para las actividades de la misma, además va a ser reconocida por los estudiantes del salón y otras sedes; esta actividad quedará sedimentada en la memoria de Angie y la recordará con agrado, ya que estaba reconociéndose a partir del otro, por medio de esos elementos sinestésicos.

El proceso de aprendizaje de lectura y escritura de Angie con su tercera profesora fue poco agradable, teniendo en cuenta que no le gustaba la apariencia y la forma de ser de la profesora, además de la lejanía la institución y casi siempre llegaba a clases con los zapatos embarrados como se mencionaba líneas anteriores. Aquí su proceso de aprendizaje estuvo mediado por el tedio; sin embargo, le iba muy bien en lectura y escritura, sus preocupaciones académicas eran por las matemáticas. Frente a esto recuerda que un día su padre la dejó en el patio de la casa en horas de la noche a merced de los sapos y la leyenda del "pollo malo". Y no podía entrar a la casa hasta que se aprendiera las tablas del uno al nueve:

Con voz fuerte me mandó al patio de la casa y me dijo que hasta que no me aprendiera las tablas del 1 al 9 no podía entrar; si se llegaba la hora de dormir y no me las sabía, me iba castigar severamente. (...) Entonces, con mucho miedo de pisar un sapo o empezar a escuchar "el pollo malo", lejos o cerca, la verdad no se sabía qué era peor, memoricé

con mucho afán las tablas. Así, cuando mi padre volvió a preguntarme, le pude dar razón de todas y en diferente orden.

La memoria como enseñanza-aprendizaje en la escuela sirve en la inmediatez y se enfoca en que el estudiante transmita un conocimiento. Es lo que Paulo Freire llamaría, en el texto *La pedagogía del oprimido* (1969), como la educación "bancaria", que consiste en que la educación desde esta perspectiva "el único margen de acción que ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos" (p. 52) y posiblemente el estudiante dé cuenta de dicho archivo guardado para responder un examen, pero no se les enseña a pensar, a interpretar, a analizar y relacionar ese conocimiento memorístico con su contexto. Debido a esto, Angie no se aprende las tablas porque sepa que le sirva para su vida, sino que es la educación al miedo de pisar un sapo o que se la lleve el "pollo malo" el detonante para aprender de memoria las tablas de multiplicar.

Ya con la cuarta y última maestra del colegio Pueblo Nuevo, Angie volvió a sentirse bien dentro de una institución educativa, debido a que la profe "*explicaba los contenidos de forma sencilla, no había problemas si uno se equivocaba o no sabía, siempre daba la oportunidad de hacerlo mejor*". En ese sentido, se habla aún de contenidos y no de enseñar para la vida, es decir, de manera contextuada, de una práctica para la libertad, de esa relación del sujeto con el otro, en el cual el sujeto en sociedad pueda analizar, interpretar y criticar la realidad que se le presenta, o en su defecto una educación que le apueste a crear. A pesar de que no se apuesta a ello en términos de educación, la profesora comprende que la acción pedagógica es un proceso y que por medio del error se aprende, pero más allá de ello, la calidez humana es fundamental en el proceso de la enseñanza-aprendizaje en la relación profesor-estudiante, porque en últimas, ella comprende que se enseña para la vida.

Es decir, la educación recibida en la escuela pasa de manera transversal por la familia; esta es la que permite comprender la mediación entre los conocimientos abstractos y descontextualizados de la escuela con la realidad de la vida. Por ello, la narración de Angie pendula entre sus recuerdos que se representan en este relato y el presente de la

narración, para poder reconocerse como sujeto que tiene la capacidad de ver atrás, estando en el presente y proyectándose en el futuro, con el fin de entender su existencia y comprender lo que dijo Paul Ricoeur, que por medio de la narrativa "nos hacemos lectores de nuestra propia vida" (1988, p. 30).

Referencias

Althusser, L. (1969) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. obtenido de: https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf

Bárcena y Mélich (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona: Paidós.

Bourdieu & Passeron (1996) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* México: Ed. Laia.

Foucault, M. (1983). *El discurso del poder.* México: Folios.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido.* Montevideo: Tierra Nueva.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima.* (Situated Learnig Legitimate Peripheral Participation). Trad. M. Espíndola y C. Alfaro. USA, Cambridge University Press.

Lotman, I. (1996) *Semiosfera I: Semiótica de la cultura y el texto.* Madrid: Cátedra.

Martínez, A. (2015) *Verdades y mentiras sobre la escuela.* Bogotá: Editorial Aula de humanidades.

Ricoeur, P. (1998) *Paul Ricoeur. Discurso filosófico y hermeneusis.* Barcelona: Siglo veintiuno editores.

Schön, D. (1974). *Profesional reflexivo: incrementando la efectividad profesional.* Madrid: Cátedra.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber.* Bogotá: Magisterio.

Ensoñación. Comentario al texto de Viviana Trujillo

Por: John Fáiver Sánchez Longas

Viviana sabe que recordar su proceso de lectura y escritura en su niñez, es doloroso, debido a que trae consigo la ausencia de unos padres en su formación, ya que estos *"consideraban que todo se aprendía en la escuela*". Dice Viviana que el deber del docente era formarla académicamente y en valores, así fuera usando el castigo para la enseñanza.

El relato de Viviana se estructura a partir de un contexto de violencia, ya que su formación inicial la recibió en una vereda cerca a San Vicente del Caguán, municipio que ha sido sitiado por el conflicto armado. También su formación en la familia estuvo mediada por unos fuertes castigos que ella veía padecer a su hermano y la violencia infligida en la escuela por su profesor. Ese primer eje de estructuración del relato va acompañado de manera paralela con otro eje, que para el análisis de la narración lo he denominado como *ensoñación*. Estos dos ejes a pesar de que se distancia entre sí, se entretejen a partir de la forma de enseñanza de los contenidos que usaba el profesor y las relaciones humanas que se construyen en la escuela a pesar de un contexto violento.

Estos elementos que empieza a ubicar Viviana mediado por los recuerdos, se traen al presente de la narración como estrategia del relato para mostrar unos hechos y consolidar la verosimilitud de lo que se cuenta con el fin de reflexionar sobre lo ocurrido, Metz en el texto *Esperar a pesar de todo* (1996) afirma: "Los recuerdos no son (…) únicamente objeto de discursos comprobadores, sino también base de discursos, sin cuya base éstos caerían en el vacío. Los recuerdos no solo pueden avivar los discursos, ilustrarlos, sino también interrumpirlos y disiparlos" (1996, p. 42).

Esta idea del recuerdo es clave para manifestar que, a pesar de lo

ocurrido con Viviana, ella no busca disipar su proceso de alfabetización, sino que hace uso de lo la autobiografía para reflexionar esos recuerdos de forma narrativa.

Viviana ya no es Viviana como sujeto, sino que ahora es personaje dentro de la narrativa. Ello es lo que Bársena y Mélich (2000) denominaría ese otro que se refleja como personaje, y que, desde allí, cuenta su historia (cf. P.93).Al desbordarse de la realidad, Viviana se encuentra sumergida en el recuerdo, como personaje del relato y, a su vez, reflexiona y cuestiona el contexto familiar en el que creció, lo que indica que Viviana como personaje es dialógico debido a que va discutir consigo mismo, su conciencia y sus recuerdos para plasmar sin eufemismo ese relato de vida. Por un lado, la figura paterna se menciona como *"un hombre machista, mujeriego y tomatrago, que dice ser católico, pero prefiere ayudar a las demás personas, antes que a su familia"*. Esta figura es similar al personaje León María de la obra *Cóndores no entierran todos los días* (1971), de Gustavo Álvarez Gardeazábal, ya que León María era un hombre devoto, solidario, pero que cuando llega al poder se convierte en un hombre de doble moral y de doble personalidad.

En los dos casos, tanto del padre de Viviana como el de León María no se comprende el porqué de esos cambios o esa manifestación dual. Lo anterior, casi pone de manifiesto un retrato de los hombres de esa época. Por otro lado, la figura materna se referencia como *"mujer sumisa, poco cariñosa, de creencias cristianas, la cual siente que está para servirle a su esposo incondicionalmente*". Cuando Viviana se menciona a sí misma y a su hermano se refiere como unos *"hijos que le tienen miedo a su padre y buscan refugio en una madre que quizá en su momento no los comprendía",* ello para mencionar que sentía más afecto con los vecinos y su abuela paterna.

Este contexto familiar de Viviana parece un *leitmotiv* en un periodo de la época colombiana, para algunas familias: hombre machista, mujer sumisa e hijos sin afectos de sus padres. Estos elementos, que son complejos mencionarlos para el narrador, establecen un retrato "educativo" familiar, en la cual, con ese patrón de enseñanza, se delega toda la potestad a la escuela en formar a los sujetos. De allí que la

escuela para ese periodo comprendiera que cumple la misma función de los padres para formar en ética y valores, en respeto, obediencia, haciendo uso de las técnicas del castigo o para el cumplimiento de la norma, de allí el refrán, la letra con sangre entra.

Dicho actuar puede obedecer también a esa relación con el contexto, históricamente en Colombia ha habido una ausencia del Estado y ello ha hecho que los habitantes de esos territorios asuman sus propias leyes y armen su propio ejército. Así a los personajes del presente relato les tocó vivir y crecer en medio de la violencia, las reglas se cumplen o su vida quedaba en peligro, sin embargo, no sólo era eso, sino también la represión del Estado por la inconformidad de la situación. Así como el Estado paternalista ha dejado a la deriva a los habitantes del sur de Colombia, los padres de Viviana no podrían actuar de forma distinta, hasta el punto que esto conllevó a que Viviana y su hermano fueran más unidos, *"quizá porque sentíamos de la misma manera la ausencia de nuestros padres y tratábamos de ayudarnos en nuestras tareas y cubrirnos en nuestras pilatunas*". Su hermano por ser el mayor, su trato fue más duro, los golpes que le daban para que estudiara y fuera un profesional laceraban su piel y sus profundas heridas se fundían con el dolor de la guerra; seguramente compartir esas mismas situaciones, con mi hermano, nos volvíamos cómplices de la realidad.

Ese contexto familiar y social tan desgarrador se opone a la idea de ensoñación que emerge en la escuela *"en medio de la vegetación*". A pesar de que la escuela fuera pequeña *"era un estilo de casa con dos cuartos amplios, en donde se encontraban todos los grados de primero a quinto de primaria, también poseía una cancha de cemento, dos baños y una alberca"*. La escuela era su resguardo de la violencia, jugaban *"con los objetos que le comprábamos al profesor, era muy común que en los descansos se jugaran partidos de fútbol con todos los grados, niñas y niños a la vez, jugábamos también a la lleva, al "pico ya", al "puente está quebrado", al "zunzún de la calavera", al "gato y el ratón", al "cielito", entre otros"*. Fuera de que la escuela era el escape de la guerra (por instantes) y dejarlos crecer como niños, también les proporcionaba alimentos. De este último tema, recuerda con anhelo las cancharinas.

Alfredo Molano en el texto *La ruta de la cancharina*, publicado en el 21 de junio de 2014 en el Espectador, hace un recuento de la historia de constitución de las FARC EP, después del bombardeo a Marquetalia y cómo esta guerrilla fue poblando los territorios en donde se mantenía la ausencia del Estado. Esta idea se trae a colación debido a que Viviana recuerda con anhelo las cancharinas, pero lo que está detrás del anhelo es una historia del grupo insurgente (hoy en proceso de Paz), a lo que Molano diría: "*Si se quisiera saber hasta dónde están las FARC, bastaría saber si la gente come cancharina".*

El comer cancharinas en la escuela entrelazan múltiples sentidos, como el de un padre y un Estado ausente en contraste con el ensueño de la escuela; que fue testigo de esos amores furtivos que tenían el beneplácito de la selva indómita. Viviana recuerda esos momentos en la escuela con emoción: jugar, alimentarse y enamorarse. Ya en el salón, a pesar de que no tenía energía eléctrica y estaban varios grados juntos, el gran ventanal que iluminaba el recinto también permitía que con el aire que entraba dejaran volar sus sueños, hasta el punto que como en el tablero se escribía con tiza de colores, al finalizar la clase las tomaban e iban a realizar sus dibujos y los *"cuadros para jugar cielito*". Ese ventanal, así como era una salida a la imaginación, también lo era para acercar la realidad inmediata.

Para Viviana, la caracterización del profesor oscilaban entre virtudes que idealizaban la escuela, pero que conductuaban al sujeto para la vida, como se expresa en las siguiente líneas de la narrativa, para decirnos que ese fue el proceso formativo que le correspondió.

> *Todos los días al llegar a la escuela, a las 7:00 de la mañana, nos hacía formar en la cancha, como si fuésemos soldados, cantábamos el himno de la escuela, el del Caquetá y el de Colombia, se realizaba la oración del día y en muchas ocasiones debía salir alguien al frente, a recitar el salmo 91, luego procedía a revisar el uniforme de las niñas, que la falda llegara hasta la rodilla, con medias blancas y a los niños, les revisaba que no estuvieran con medias de otro color diferente al azul oscuro, como también debían estar perfectamente embetunados los zapatos. Luego, revisaba cabeza por cabeza, el que tuviera piojos era devuelto a*

la casa, lo mismo ocurría con las uñas, debían estar limpias y cortas.

Estos elementos conductuales que se realizan a diario en la escuela, Pierre Bourdieu en el texto la *Reproducción* (1996) los denominaría *habitus* y sirven para formar una conducta de obediencia y sumisión al establecimiento educativo y las normas *"el modo de inculcación que produce un habitus mediante la inculcación inconsciente de principios que sólo se manifiestan en estado práctico y en la práctica impuesta (pedagogía implícita)"* (p. 87). Este *habitus* se manifiesta en la narración cuando el profesor hacía recitar el *Salmo 91*, hecho que pone de manifiesto que se obedecería también dicho planteamiento religioso.

Es decir, la educación de Viviana se tejía a partir del contexto familiar y social de la violencia, de una escuela que le brindaba instantes de ensueños fundamentada en las relaciones humanas, y de una obediencia al *establishment* y lo mítico.

Esto conllevó a que este tejido estuviera en pugna constante en su formación. Además, como el profesor era el mismo para todos los cursos, esto trajo consigo que su proceso de lectura y escritura fuera muy lento, pero se deleitaba con los pasajes de la Cartilla *Nacho [Lee]* como los del Renacuajo paseador, el cual recitaba y cantaba. A partir de la cartilla, el profesor procedía a *ponerme hacer planas y a repasar la unión de las consonantes con las vocales.* Estos primeros pasos de lectura y escritura, según el relato, se dan de manera gramatical y no con un sentido completo del texto y del contexto, por ello Viviana recuerda con emoción la fábula del Renacuajo paseador, debido a que lo vivía en sí misma, con su métrica y su enseñanza. Eso es lo que llamaría René Wellek y Austin Warren, en el texto *Teoría literaria* (1985) en el capítulo de la "Función de la literatura" (cf. p.12) que la literatura es esa relación entre lo dulce y lo útil, el primero, porque hay un goce o placer del mismo, manifestado en la musicalidad del relato, y el segundo, porque le sirve para la vida. Es decir, que la literatura es ese puente entre la realidad y la ficción que permite entendernos como personajes dentro de la historia de la vida, porque la literatura puede construir esos mundos posibles frente a una realidad tan convulsionada.

El profesor chocoano con su saber, comprendía que la educación y la enseñanza iba más allá de esa obediencia y sumisión. Y esa era la parte que más le gustaba a Viviana. Por ejemplo, el profesor enseñaba el lenguaje de las matemáticas desde la naturaleza que era su entorno más cercano, para que el estudiante aprendiera más rápido y lo incorporara a su vida. Hacía con los estudiantes para el mes de agosto las cometas, los estudiantes veían ese aprendizaje como juego y el profesor lo usaba como pretexto para enseñar matemáticas y posiblemente lo rudimentario de la física. Con la clase de artística, el profesor innovaba constantemente y los estudiantes veían que lo que hacían en clase servía para la vida. La formación que le correspondió a Viviana, más que vaciar contenidos por parte del profesor a unos estudiantes, cual si fueran recipientes vacíos, lo que buscaba era dotar de sentido las temáticas a trabajar a partir del contexto.

Como se ha venido referenciando, la pugna entre ensoñación y el contexto de la violencia es cada vez es más agudo, mientras se cumplieran las normas y se obedecieran los pactos de la escuela todo marchaba bien, pero en el momento de alterar ese orden vendría el castigo:

> *el docente hacía que el castigado consiguiera una varita de guayabo y con ella le daba dos o tres fuetazos en las piernas, sin oportunidad alguna a defenderse, porque si corría o alegaba, el castigo era más fuerte y se sabía que, si esto ocurría, el profesor hablaba con los padres y este nuevamente era castigado en casa, por ello accedíamos a ser castigados sin problema alguno.*

Ese pendular entre la ensoñación y la realidad como se ha venido esbozando en el texto, va a ser la formación que recibirá Viviana y le enseñará su proceso de lectura y escritura. Sin embargo, Viviana como personaje reflexiona sobre su aprendizaje y comprende que su labor como futura docente, no es profundizar la disyuntiva planteada, sino que propiciará que los sueños de los estudiantes se puedan realizar y ella es una guía para ello. Por eso Viviana conjura lo que pasó modificando sus prácticas y reflexionando de forma narrativa. Porque sabe que cada vez que cuenta su formación, le da sentido a la existencia.

Ahora que tengo esa responsabilidad en mis manos, siento que tengo claro lo que debo hacer, a mis hijos como suelo llamar a mis estudiantes, trataré en el poco tiempo que estoy con ellos, de motivarlos, para que realicen lo que les gusta hacer, para que siempre sean ellos mismos y no imiten esos modelos que los padres nos infunden muchas veces, pues mi objetivo es que ellos sean esas personas autónomas de su vida, que la mayoría anhelamos ser y que yo no pude ser, y quizá nunca seré.

Referencias

Álvarez Gardeazábal, G. (1971) *Cóndores no entierran todos los días.* Barcelona: Destino. Bárcena, F. & Mélich, J,C. 2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.*

Barcelona: Ediciones Paidos Ibérica, S.A. Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996) *La Reproducción.* México: Laia.

Metz, J. B. (1996) *Esperar a pesar de todo.* Madrid: Trotta.

Molano, A. (2014) La ruta de la cancharina. *El Espectador.* 21 de junio. https://www.elespectador.com/noticias/nacional/ruta-de-cancharina-articulo-499801

Wellek, R. & Warren, A (1985) *Teoría literaria.* Madrid: Gredos.

La vida en la escuela y la escuela en la vida, en el relato de alfabetización Liliana Andrea Hincapié C.

Por: Aníbal Quiroga Tovar

Liliana escribió su texto para responder al interrogante de cómo aprendiste a leer y escribir, formulado a los estudiantes del último semestre de estudios de profesorado en lengua y literatura en la Universidad de la Amazonia. El ejercicio tenía como propósito que los estudiantes hicieran una reconstrucción narrativa de sus experiencias de alfabetización. La Liliana que aparece en el texto es la imagen narrativa que ella crea de sí misma para responder el interrogante que se le había planteado. Por lo tanto, la persona a quién se dirige también es una construcción narrativa al interior del texto. Quien narra supone –por el conocimiento que tiene de su interlocutor– que quien la escucha cuenta con el suficiente conocimiento del mundo para ubicar el espacio de ocurrencia de lo narrado, los acontecimientos, los actores, los tiempos y las circunstancias, por eso no hace explicaciones detalladas de estos aspectos. El relato con el que Liliana narra su experiencia de esta etapa de su vida comprende aspectos centrales del crecimiento y desarrollo personal en el seno de la familia, el entorno del vecindario y el contexto de las escuelas públicas de Florencia, en la primera década del siglo XXI. En ese marco los hechos cobran sentido. Por eso, cuando Liliana narra las experiencias personales de su apropiación de la lectura y la escritura, las liga a los conflictos de su desarrollo personal, a los conflictos familiares, al acontecer en el contexto de la escuela y el más amplio de su comunidad.

La etapa de la vida escolar en la que se aprende a leer y escribir es muy importante porque los niños(a) están en pleno proceso de socialización de lo individual y de individualización de lo social, por tanto, lo que sucede en esa parte de la vida, con frecuencia, incide en los desarrollos posteriores.

Liliana empieza a narrar desde cuando tenía cuatro años, aún no había llegado a las aulas, por lo tanto el proceso enseñanza y aprendizaje de las letras que vive en casa no es sistemático, planificado y de acuerdo con los objetivos precisos de la escuela. Como parece no recordar esos días remotos, acude a las palabras de la madre, pues ella es quien empieza a alfabetizarla a partir de una inquietud de Liliana: "*Pediste que te compráramos un cuaderno, y desde ahí comencé a ponerte planas de las vocales todas las mañanas, para que escribieras mientras yo hacía los quehaceres y, como te gustaba jugar, hacías las planas rápido para que te dejara salir*".

La lectura y la escritura, aunque habían sido pedidas por la niña, llegan a la vida de Liliana copando sus actividades, sus gustos, sus tiempos y sus libertades. Desde ese instante, para recuperar los espacios libres de la infancia, su madre la condiciona a que hubiera terminado las planas.

Cuando Liliana asume la narración, decide contar su relato utilizando la primera persona para crear una idea de subjetividad, porque, en la medida en que se asume la primera persona, se da un efecto de sentido del sujeto y de su experiencia de las prácticas sociales vividas. Es como si ella dijera: mi información es confiable porque ese es el sentido que yo –quien lo experimentó– le doy a lo vivido en el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura. Su relato enfoca los años de la educación básica primaria, de primero a quinto (2003-2007). La secundaria es contada brevemente y apenas hace referencia a la superación de sus temores para recuperar la seguridad en la palabra hablada, que había perdido en las etapas de desarrollo que coinciden con su permanencia en la escuela. Liliana nos introduce en el relato mostrando el espacio del barrio popular Constructores, donde reside su familia. Describe la cuadra, localiza su casa entre otras casas del vecindario; ubica a los actores con los que se relaciona: el padre electricista; la madre ama de casa que ayuda con esfuerzos extra para mejorar los ingresos familiares y, su hermano y compañero de crecimiento y escuela. También describe la vulnerabilidad de la familia frente a las calamidades y reconoce a los vecinos: amigos de juego y compañeros de estudio en la escuela pública Simón Bolívar, donde Liliana cursó la primaria.

Lo que Liliana narra ocurre en un barrio en el que las dificultades económicas, sociales y culturales están a la orden del día. No obstante, las dificultades en medio de las que vive su familia y en las que crece Liliana, ese escenario es el lugar feliz de su infancia: los amigos, los juegos, la alegría, la inocencia, la libertad. El espacio poético de la infancia feliz es interrumpido un día cualquiera, por la presencia de un político que les promete el mejoramiento de las vías, para lo cual trae una excavadora que arruina su lugar de juegos: la casa de madera junto al árbol de mango, donde Liliana solía reunirse a jugar con sus vecinos de la cuadra: "*en época de elecciones (...) llegó un señor con una máquina excavadora y nos dañó la casa, dizque porque iban a pavimentar, algo que nunca ocurrió*". Luego de la ruptura que produce el paso del político en su mundo infantil, sobreviene otra ruptura: la ocasionada por la imposición social de tener que ir a la escuela y que ella no elige: "*A los 5 años comencé a estudiar en la jornada de la tarde en la escuela Simón Bolívar. Eso fue un momento muy difícil para mí, puesto que nunca había ido a un hogar infantil, y no anhelaba ir a estudiar*".

El día que su madre la lleva a la escuela, no quiere quedarse, pero permanece tranquila mientras su madre está en el lugar. Liliana recuerda el hogar donde hay unas reglas que conoce y maneja. El ambiente de la escuela es diferente: regula su movilidad, su tiempo, sus relaciones y sus actos. Se siente incómoda e insegura y quiere regresar a lo familiar conocido.

"*Los primeros días, mi mamá me alcahueteó, quedándose en la escuela hasta que saliera, porque ella creía que así me acostumbraría más fácil, pero no fue así. El día en que quiso irse y dejarme sola, hice la pataleta más grande de mi niñez: dañé los cuadernos de los niños, mordí a la profesora: fue tanto el desorden que ocasioné, que llamaron a mi mamá para que volviera por mí*".

Su padre la hace cruzar el umbral que separa la casa de la escuela y la obliga a permanecer en ella, con atención y respeto a sus normas y convenciones. La modalidad que utiliza el padre no es la vía del querer, sino la del poder. Liliana recibe una fuerte golpiza sin que su padre se ablande ante la resistencia que ella ha opuesto a quedarse en la escuela: el llanto, la pataleta, la destrucción de los útiles propios y los de los

compañeros o el mordisco que Liliana le propinó a la profesora. La escuela no sedujo a Liliana. Ella no entró a la escuela, sino que fue metida en ella y en sus convenciones a través del miedo al dolor del castigo paterno. "*Lo único que logró que me acostumbrara a la escuela fueron los correazos de mi padre. Después de eso, nunca más volví a hacer pataletas y me preocupaba por no faltar a la escuela*".

Al cruzar el umbral de la escuela empujada por el temor al castigo, descubrirá que ya no puede escaparse a sus influencias. Las actividades de la escuela y los discursos que las acompañan pronto empiezan a trasladarse a la casa por intermedio de la madre. Las planas, los repasos, los dictados... El juego ya no era una actividad libre, practicada a cualquier hora del día y en cualquier lugar de la casa, sino que era la recompensa por haber cumplido las responsabilidades impuestas desde la escuela. Es como si el hogar estuviera escolarizándose, pero también como si la escuela estuviera hogarizándose, porque la madre ha devenido maestra y porque la maestra tiene con ella gestos de madre. Su padre refuerza la idea de que la obediencia, la repetición y el esfuerzo son gratificadas y que el juego y las equivocaciones son castigadas con dolor o con la posibilidad de poder provocarlo. Eso quiere decir que el padre está del lado del poder de la escuela y del saber que la sociedad ejerce desde ella. Liliana recuerda: "*lo que más me causaba terror era cuando mi papá empezaba a ayudarme con las tareas, pues me hacía dictados y, si escribía mal o no sabía escribir, me castigaba pegándome con el cable de la grabadora o con los lazos que utilizaba para subirse a los postes, en su trabajo de electricista*".

En el relato, Liliana relaciona el aumento de los castigos, con los errores que cometía al leer y escribir y con el hecho de que su padre había empezado a beber. En la medida en que profundiza en la bebida se torna más violento, hasta que la situación se hace intolerable y se produce la ruptura.

El recorrido entre la escuela y la casa, generalmente, lo había hecho acompañada por la madre, quien le ayudaba a vencer los obstáculos del camino y le brindaba la seguridad necesaria para cruzar el espacio incierto entre los dos lugares. Como sus padres se separan, la madre tiene que empezar a trabajar en una casa de familia y ya no puede

acompañar a su hija a la escuela: Liliana tiene que hacer los recorridos de ida y vuelta, sin ella.

Para este momento, el camino ya no es un espacio totalmente desconocido: ya no causa temor, salvo por un tramo con una arboleda donde solía haber merodeadores. En realidad, Liliana no hacía el recorrido sola, porque a su lado estaba su hermano y un amigo del vecindario. Como el recorrido era largo para los niños, buscaban que alguien les ayudara a acortar la distancia. Liliana y su hermano pensaban que una buena manera de ahorrarse esfuerzos era colgándose en la parte de atrás de las zorras (carrozas de caballos) que pasaban haciendo recorridos de carga o vendiendo verduras. Cuando regresaban de la escuela estaban cansados, sedientos y hambrientos después de la jornada. Entonces, de camino entraban en una parcela para tomar algunas frutas. Pero el perro de la anciana dueña los perseguía y llegaban a casa exhaustos y felices por haber podido coger las frutas y burlar al perro.

El motivo del camino aparece en el relato de Liliana para señalar los cambios en la vida de la niña en crecimiento: el abandono del padre; el trabajo de la madre para asumir las responsabilidades del padre ausente; la travesía de la casa a la escuela; la compañía y el apoyo de terceros; la aventura del hurto de las frutas; el riesgo al pasar por el bosque donde podía haber maleantes; el ataque del perro guardián de la parcela y la huida exitosa hasta llegar a casa sin contratiempos. La mención al camino es momentánea y parece tener muy poca significación. No obstante, señala momentos importantes en el avance del relato de las experiencias vividas por Liliana durante su proceso de alfabetización. Por ejemplo, el tema del camino continúa con el aumento en la complejidad de las tareas de la escuela, los cambios en el comportamiento del padre, los castigos dolorosos y la separación. La separación causó en ella una crisis que la transformó y que le produjo apatía frente al juego, crisis de llanto, sufrimientos en silencio, desarrollo de una actitud temerosa, abandono de su habitual expresividad y espontaneidad, y afectó la forma de relacionarse socialmente con sus iguales. Sin embargo, Liliana se apoya en la educación como una alternativa a sus males: "*Eso no logró afectar lo educativo, no dejé de hacer mis tareas y de repasar para las evaluaciones*".

Es como si al perder el apoyo del padre se acudiera a la mejor apropiación de la escritura para alcanzar las competencias para avanzar en el crecimiento y el desarrollo personal.

Con la ausencia del padre en el seno del hogar, el profesor Saúl cobra importancia en los afectos de Liliana porque él le brinda el apoyo necesario para superar las dificultades en los aprendizajes y le ofrece el afecto y la comprensión que no recibía de su padre. Quizás por esa razón, Liliana recuerda el duelo por su partida inesperada –el profesor se suicidó– y un nuevo dolor que se sumó a todos los dolores y las dificultades que había estado viviendo en el camino.

No sabemos qué pasó por la mente del profesor mientras escribía el mensaje sobre el tablero que utilizaba a diario en sus clases, pero sabemos que, desde antes de empezar a escribir su despedida sobre la superficie, la suerte estaba echada. El profesor Saúl ya sabía que no era posible una reconciliación con el mundo en el que vivía y decidió hacerle una crítica radical: había decidido quitarse la vida. En ese momento, Saúl ya no se hace ilusiones, pero tampoco desfallece mientras escribe: está decidido. Su último contacto lo hace mediante la escritura (esa forma que dura frente al tiempo) pero, como maestro, Saúl sabe que al igual que él, su enunciado tampoco durará, porque en la próxima clase el borrador va a posibilitar que alguien más escriba de nuevo sobre el tablero.

De todas las personas que están en relación con su vida y su trabajo, escogió a sus alumnos para despedirse de la vida. Con ellos ha sido exigente, pero los quiere y les desea que sean felices en el período en el que no tendrán clases. Saúl, como maestro, ha entendido que, en la escuela, el tiempo libre se disfruta y que las clases se padecen. En su nota de despedida, le desea a sus alumnos felicidad; les recuerda que los quiere mucho –razón por la cual los estudiantes lo llevan en su corazón– y, al final, les desea que sus sueños se realicen: algo en lo que él mismo ya no cree porque ha renunciado voluntariamente a la idea de vivir y tener esperanza. Pero los quiere y no puede quitarles la ilusión, dado que ellos apenas inician el recorrido; por eso decide significarles su última lección, justo cuando él mismo ha entendido que su vida ya no tiene sentido.

Todos estos acontecimientos marcaron la vida de Liliana: cada día era más silenciosa en el aula; si no era interpelada de forma directa no hacía conocer su punto de vista. La conocí hace dos años, cuando llegué a su grupo para orientar la asignatura de pragmática. Liliana hacía los trabajos, desarrollaba los ejercicios, respondía a las pruebas, cumplía con los deberes académicos, pero prefería el silencio a la palabra, la quietud al movimiento, la tristeza a la alegría. En la universidad, no iba a ser premiada por el silencio, como pasaba en la escuela, pero sus ganas de hablar y participar habían quedado atrás, en el mundo de los primeros años, donde alguna vez no hubo temor, tuvo expresividad y no rehuía interactuar con sus iguales. Liliana había aprendido en la escuela que, en las clases mientras más callados estuvieran era mejor para los estudiantes y las profesoras hacían grandes esfuerzos para que el salón estuviera silencioso.

De su encuentro con la escuela, Liliana recuerda a la profesora Alba: "*Ella era estricta, pero sin regaños, de buen genio y amable en el trato*". Con ella aprendió las vocales y el abecedario haciendo planas y utilizando la cartilla *Nacho [Lee]*. También hacían dibujos; de hecho, preferían dibujar antes que hacer planas.

En la medida en que pasa el tiempo en la escuela y se asciende en los cursos se van cortando las libertades de comunicación entre los alumnos. En el primer grado cuando los niños apenas llegan a la escuela, la arquitectura del aula permite de forma más amplia la comunicación. Los pupitres están dispuestos en mesa redonda y los niños pueden comunicarse entre sí y mirándose la cara y los movimientos del cuerpo en el espacio. Las posibilidades de significar y comunicar de modos diferentes son más y los niños aprenden cooperando, interactuando y comunicándose en la riqueza de la actividad social humana. En ese accionar se dejan ver las relaciones entre la actividad, el pensamiento y el intercambio comunicativo cuando ocurren o remedan los procesos reales de socialización. Cuando llegan al grado segundo la forma de los pupitres y su disposición y, por lo tanto, la de los estudiantes en el espacio del aula ha cambiado. Los pupitres ya no eran pequeños y no estaban ubicados por grupos en mesa redonda, sino que era una mesa grande para dos y todos estaban sentados de forma tal que quedaban mirando al tablero.

Ahora los pupitres quedan organizados en el aula de tal forma que queden en filas e hileras frente al tablero, y al espacio de acción y movilidad del profesor. Es el lugar desde donde se ejerce el poder y se distribuyen los conocimientos, procedimientos y actitudes que los alumnos deben apropiarse para ser reconocidos como miembros con opciones de insertarse social y económicamente en la urdimbre comunitaria.

Esa forma de distribución de las sillas y los estudiantes en el aula refleja una estructura de las relaciones de los estudiantes con sus propios compañeros de clase y con el profesor. La ubicación del profesor, su lugar de ejercicio del poder y el saber dice su lugar social, su espacio de acción y movimiento, su control del tablero y la palabra, la abarcadura de su mirada ilumina toda el aula. El estudiante, visto y mirado desde el centro de control, solo tiene la opción de mirar al profesor y a la espalda del compañero, porque en las actividades áulicas suele estar inclinado sobre el cuaderno o la cartilla y se censura la mirada y la comunicación hacia los lados porque pierde la conexión con la fuente de formación y por lo tanto es reprimido con la mirada, con las palabras y, si es del caso, con el castigo físico. La disposición del espacio del aula no está pensada para la cooperación y el diálogo sino para el actuar individual, en solitario: mirarse, llamarse, dialogar está vigilado por el ojo vigilante del profesor que, como Dios, todo lo sabe, todo lo ve, todo lo controla.

Esta estructura espacial de los estudiantes modela los modos de significar y comunicar; por ejemplo, el discurso que predomina en las actividades de la clase expositiva es del tipo de uno a muchos y para responder solo cuando el profesor interpela. No es para comunicarse en pie de igualdad con el profesor y con sus pares, porque la comunicación con los compañeros de atrás y los lados está censurada y es mal calificada, toda vez que rompe con los patrones y las disposiciones de acción e interacción establecidos para la situación de aula.

Las opciones de comunicación pedagógica están definidas por la arquitectura del aula y por la ubicación de los actores educativos en los lugares sociales que se les asignan y que demarcan sus posibilidades de interacción y comunicación. La descripción hecha por Liliana se

corresponde con otras referencias a la enseñanza que nos remiten a pensar en la didáctica de la transmisión en la que el profesor es el centro y fuente de conocimiento y de poder. El profesor define el saber que vale, la cartilla que le sirve de recurso para enseñar, los turnos de manejo de la palabra y los métodos de transmisión. Pero siempre hay un espacio de contrapoder y ese está en los modos no tan controlados de significar, que la mayoría de las veces no son lingüísticos, lo que los estudiantes quieren y no pueden decir, pero que dicen sin querer.

Lograr la obediencia es una de las metas de la pedagogía católica que impregna la escuela caqueteña. La profesora Alba premia a Liliana por su obediencia y la presenta ante sus compañeros como ejemplo a seguir: la propone como la candidata de la escuela para participar en un reinado y le brinda su apoyo, como retribución porque ha acatado sus enseñanzas. Mediante este acto la profesora les comunica a los demás estudiantes que, si obedecen como Liliana, van a obtener lo que ellos también ansían: verse reconocidos, apreciados y valorados positivamente en una escuela donde el castigo y la censura son el estímulo por el que se busca que los alumnos alcancen los objetivos de la educación. Baste con recordar que los pueblos de nuestro continente recibieron la escritura alfabética de los europeos durante el proceso de conquista y colonización y que la escritura fue y es utilizada como un instrumento para el ejercicio del poder y la dominación sobre los grupos sociales que aún no la poseen y que por esa razón –y otras conexas– tienen que pagar con la subordinación. Los rasgos de la apropiación de la escritura llevan aún las marcas de la colonización y como instrumento de poder y dominación la escritura se teme y se desea. Como puede verse la escritura no es solo la apropiación de la capacidad para significar en forma durativa utilizando el alfabeto, sino que es un proceso conectado con la historia, con la política, con la economía, con la cultura que determina la idea de escritura, su apropiación y su uso social. La enseñanza de la escritura por los europeos a los pueblos de América significó la imposición de una forma de comunicación elitista que dejaba por fuera la mayoría de la población. Aún hoy una franja amplia de la población está excluida del uso de la escritura y por ese hecho es dejada por fuera de las opciones de mejoramiento de la calidad de vida y del disfrute pleno de la condición ciudadana. La escritura y su enseñanza son construcciones

sociales y no son neutrales, sino que están articuladas con las redes del poder. Por eso entender la escritura como un problema de métodos de enseñanza y aprendizaje deja por fuera el grueso del problema: su condición sociocultural y las relaciones sociales que se ponen en juego utilizando el código alfabético. Liliana recuerda al profesor Saúl, pero tiene varios motivos polémicos para recordarlo. Con el profesor Saúl llegaron al momento en que la repetición de las planas para apropiarse del alfabeto ha concluido, ahora se inicia otra forma de la repetición: los dictados, la escritura transcriptiva y las evaluaciones que sirven para señalar los errores en las formas de la escritura (ortografía). Los errores eran tachados y las palabras en las que los alumnos se equivocaban eran repetidas en planas para su apropiación por la vía de la memorización. No obstante, recuerda con gratitud que el profesor Saúl: "*nos hacía escribir pequeños poemas y canciones, las cuales debíamos aprender para cantarlas cuando se hacían izadas de bandera o, simplemente, frente a los demás compañeros. En ciertas ocasiones nos leía cuentos, para luego hacernos preguntas o ponernos a dibujar lo que habíamos entendido*".

Los profesores que Liliana recuerda, Saúl y Alba, tienen prácticas similares de enseñanza: los dos son estrictos y exigentes, pero amables en el trato. Ambos manejan una relación de poder en la que tratan de que sus estudiantes los entiendan cuando enseñan conocimientos, procedimientos y actitudes. Sin embargo, ambos profesores también tratan de entender a sus estudiantes y traban con ellos una relación de cordialidad y de interés en la comprensión de sus problemas. Este equilibrio entre el deber y el querer en la enseñanza parece haber funcionado en la experiencia educativa y formativa de Liliana, que tiene una mirada positiva frente a los dos profesores y -presumiblemente- frente al ejercicio de ese tipo de práctica docente.

Por lo que Liliana narra se puede colegir que los cambios en los enfoques de la enseñanza de la lengua propia no habían llegado a los profesores, pese a que desde 1984 el MEN había adoptado el enfoque semántico-comunicativo y luego, en 1998, había actualizado la versión de ese enfoque: "No se pretende de ninguna manera invalidar dicha propuesta, al contrario, se busca complementarla; de alguna manera se pretende recoger la discusión sobre algunos conceptos centrales de

esta propuesta" (MEN 1998, p. 24). Renglón seguido, el mismo documento aclara la motivación de la reorientación: "...recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje" (MEN 1998, p. 24). Aunque los cambios se hubieran planteado en términos teóricos, sin la implementación de una política definida de formación docente en el servicio, es muy probable que los efectos de la reforma todavía no se sintieran en la escuela y que los profesores siguieran enseñando a leer y escribir desde un enfoque centrado en el dominio del código lingüístico, como vehículo central de la comunicación: utilizaban planas y hacían dictados que repetían lo que estaba escrito en la cartilla. La escritura no era para significar y comunicar la realidad, como cuando se habla o se escribe para convivir e interactuar en la vida diaria, sino para repetir y para mecanizar, con el fin de desarrollar habilidades motoras en el manejo del lápiz sobre la superficie del papel. La sumisión se expresaba en la repetición de lo pedido para disciplinar el cuerpo y para adiestrar la mente. La evaluación se orientaba en relación con el grado de asimilación de los comportamientos de sumisión a los patrones de poder y de saber transmitidos por el profesor, pero siempre el alumno estaba lejos de la meta ideal, como puede verse cuando recuerda a una de sus profesoras:

> "*era malhumorada y en sus calificaciones nunca dio un E (excelente). Esa era la nota máxima debido a que, en aquella época, nos calificaban de: D (deficiente), I (insuficiente), A (aceptable), S (sobresaliente) y E (excelente). Ella decía que nadie era perfecto como para merecer una E, por tanto, la nota máxima a la que podíamos aspirar era una S*".

El énfasis que la escuela da a la evaluación y el uso de sus resultados para clasificar, jerarquizar y justificar la inversión gubernamental en educación, ha hecho que la actividad de docentes y discentes se convierta en una preparación para las pruebas y que los procesos de educación y de instrucción, necesarios para la formación que permita la ciudadanía integral se hayan desdibujado en beneficio de la competencia para estar bien ubicados en los *rankings*.

Paradójicamente, las clases no estimulaban el uso del lenguaje con iniciativa para conocer en libertad y autonomía. Al contrario, las actividades lectivas parecían orientadas a la repetición. Cualquier otra iniciativa era sometida al silencio, el cual se valoraba como un aporte positivo del alumno a la clase: "*Nunca nos permitió escribir algo que quisiéramos, siempre debíamos copiar lo que ella escribía en el tablero o lo que nos dictaba*". El salón de clase era el lugar de la repetición y el sin sentido, a diferencia del parque, situado frente al salón de clases, que era visto como el lugar del juego, del disfrute, de la ausencia de control y de la comunicación libre con sus iguales.

Hablando con Liliana pude entender que las funciones para asegurar que se cumplieran los dictados de la enseñanza y de la escuela estaban delegadas a 'Maruja', una regla de madera de un metro de largo que reposaba silenciosa en un rincón del aula y a la que el profesor, en ciertos momentos miraba, como para recordarle a los estudiantes su presencia inquietante. Los estudiantes esquivaban mirarla y le temían como si fuera una persona distinta al maestro, que siempre quedaba limpio de culpa, porque las intervenciones de 'Maruja' parecían obedecer la voz de los mismos estudiantes que señalaban cuando debía intervenir.

Hablar en clase, no hacer las tareas, equivocarse en la devolución de lo aprendido, eran motivos para que 'Maruja' interviniera. Los estudiantes y el profesor ubicaban la falta o la omisión. En ese instante la mirada del profesor se dirigía a 'Maruja'. Los estudiantes seguían su mirada y señalaban su intervención. El culposo sentía el anuncio del sufrimiento y se disponía a encararlo con temor y vergüenza. 'Maruja' llegaba en instantes, como por cuenta propia, a las manos del profesor; los alumnos y el docente pedían a la víctima que "sacara punta" (que se doblara y expusiera las posaderas). La tensión se apoderaba del salón, que entraba en un paréntesis de emociones encontradas. Dos golpes secos rebotaban en las paredes del aula. El gesto de dolor, el grito, el llanto o la lucha por no llorar y mantener el honor de resistir en silencio al castigo, acompañaban el regreso del niño a su puesto. El disciplinado apenas se frotaba con fuerza la parte ofendida para reducir el dolor. Al llegar al pupitre recostaba la cabeza sobre los brazos, apoyados en el escritorio para pasar el mal momento, con el rostro mirando al piso, sin

verlo. Mientras tanto, los otros vivían el duelo en silencio, porque el sufrimiento ajeno era el anuncio de su propio dolor.

En los comentarios explicativos de Liliana se hace sentir que en el relato de lo acontecido, la unidad de la clase se rompió y ya no se recuperó en el resto de la tarde. El profesor pareció sentir el peso de la culpa: ya nada podía ser igual, que antes de los hechos, durante el resto de la jornada... Después vendría el olvido momentáneo de lo ocurrido, pero quedaba en el alma el peso del escarnio público y la decisión de evitar de nuevo los motivos de su origen. De esta manera, entre el miedo y la vergüenza se infundía el acato y la obediencia a las reglas que permitirían a los niños entrar en las exigencias centrales de la sociedad: respeto y obediencia al poder y al saber establecidos. "*Desde ahí, el simple hecho de pensar que me sacarían al frente a pegarme con una regla hizo que nunca me faltara una tarea, pues si no las hacía me castigaban en la casa o en la escuela*".

Esas experiencias, signadas por la disciplina, la repetición y el castigo tenían una cara opuesta: el profesor también otorgaba afecto, reconocimiento y buen trato. Esta otra imagen del profesor quedó en la memoria y en el afecto de Liliana.

Como se mencionó al inicio de este texto, la experiencia del aprendizaje de la lectura y la escritura que Liliana sedimentó en la consciencia está asociada a las crisis del hogar y las repercusiones que tuvieron en su desarrollo; su lucha por no dejarse afectar en los aspectos de la vida escolar, lo cual, finalmente, logra pese a las adversidades familiares y a las prácticas escolares de castigos y de formas de enseñar y de aprender fundadas, básicamente, en una función de la mente, la memoria. La imaginación y el razonamiento no aparecen como referentes claros del proceso de enseñanza-aprendizaje. El método analítico-alfabético de la lecto-escritura aparece como el favorecido por sus profesores. Hablando de la educación en el mundo helenístico-romano, Abbagnano y Visalberghi lo definen así:

> Un método árido y mnemónico... Es decir, se empezaba aprendiendo de memoria el alfabeto, a continuación se aprendía a trazar una por una las letras, se pasaba luego a combinarlas en sílabas y por último

> se llegaba a las palabras. Finalmente se llegaba a la seguridad y rapidez mediante interminables ejercicios de copia y dictado. (1964, p. 83).

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, vividos por Liliana pueden ser identificados hoy como desde una perspectiva lingüística, porque suponen que el acto de comunicación es un proceso de codificación por parte del emisor y de decodificación por parte del receptor y, por tanto, el propósito de la enseñanza es lograr que el estudiante se apropie del código lingüístico y sus reglas, de forma tal que pueda codificar lo que quiere significar y que pueda descodificar lo que necesita comprender. ¿Qué pasa entonces con las operaciones cognitivas que hace el oyente o el lector para inferir significados que no están dichos de forma expresa en los textos? Por este aspecto ya estaba preocupada la propuesta de enseñanza de la lengua de 1998, la cual menciona la necesidad de incluir "los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje" (MEN 1998, P. 24). Aunque se menciona con mucha frecuencia, el enfoque sociocultural apenas está llegando a la comprensión de los profesores. En este enfoque, las prácticas sociales y las correspondientes prácticas discursivas entienden los actos de significación y comunicación como situados. O sea, consideran las particularidades históricas, sociales y culturales de las comunidades, los conocimientos de los campos específicos de las disciplinas, las relaciones de poder, los propósitos de la comunicación, etc. Es cierto que los enfoques lingüístico y cognitivo son necesarios, pero el enfoque sociocultural los comprende y arroja luz sobre el hecho de significar y comunicar de una manera más integral.

Referencias

Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1994). *Historia de la pedagogía.* Jorge Hernández Campo (Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (1984). *Marcos generales.* Bogotá.

-----. (1998). *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana.* Bogotá.

El texto del cuerpo y el cuerpo del texto en la narrativa de formación de Karen Daniela Montiel P.

Por: Aníbal Quiroga Tovar

El texto escrito por Daniela es su respuesta a la pregunta: ¿Cómo aprendió a leer y escribir? formulada en un ejercicio con el profesor de análisis del discurso, en el segundo semestre del año 2017. El propósito era hacer una reconstrucción narrativa de experiencias vividas durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. La reconstrucción de experiencias en forma de relatos pretende deslindarse de las búsquedas esencialistas del proceso de enseñanza y aprendizaje tan frecuentes en la investigación educativa. Se asumió esta perspectiva porque entendemos que el fenómeno educativo no es algo que *es*, de una vez por todas; sino algo que *está*, es decir, que cambia a través del tiempo, el espacio, los actores y las circunstancias, como fenómeno situado. Polkinghorne (1988) nos ha alertado acerca de que la narrativa es la forma primaria para significar las prácticas humanas, de forma tal, la narrativa funciona como una conversación interpretativa de las prácticas educativas:

> Narrative meaning functions to give form to the understanding of a purpose to life and to join everyday actions and events into episodic units. It provides a framework for understanding the past events of one's life and for planning future actions. It is the primary scheme by means of which human existence is rendered meaningful. Thus, the study of human beings by the human sciences needs to focus on the realm of meaning in general, and on narrative meaning in particular. (1988, p. 11)

A partir de estos presupuestos se entendió que las tareas de la investigación en educación no son, únicamente, buscar las esencias de lo educativo, sino intentar transformar las prácticas, teniendo en cuenta la reflexión que se produce al contar y escuchar las voces que vienen de los relatos educativos.

Daniela nombró su texto de una forma sencilla y breve: *De claro a oscuro*. El título lo identifica de los otros escritos que se produjeron para responder a la pregunta por sus experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura. Así mismo, su título informa al lector de qué trata, lo cual remite al tema del relato: su experiencia escolar y de vida como tránsito entre lo claro y lo oscuro. El enunciado del título inicia con la preposición *de*, con el sentido de procedencia; seguido de la palabra *tono*: la tensión de una cuerda musical, el acento de una sílaba en la palabra o la intensidad de un color; *claro*, a su vez, representa lo que brilla, lo que llama la atención, lo que es evidente o inteligible; *oscuro*, por el contrario, simboliza: lo que está cubierto, lo que no es visible, lo que es confuso a la mirada. Oscuro tiene el mismo radical indoeuropeo de la palabra cutis, *(s)keu-*, que significa cubrir, esconder, porque la piel oculta lo que va debajo, en el resto del cuerpo. Todas las palabras, ya juntas y orientadas por el camino de la lectura, tienen la capacidad expresiva para provocar la curiosidad del lector sobre la trama de lo narrado; sobre los pasos que sigue la deriva desde la luz hasta las tinieblas.

Con el título de su relato, Daniela invita al lector a pensar en las conexiones ocultas entre la experiencia de la apropiación de la lectura y la escritura junto con otras experiencias paralelas de la infancia, la adolescencia y la juventud que –como la escritura– marcaron su mundo, su cuerpo y su consciencia. Daniela entiende que pasar las marcas del cuerpo y las de la consciencia a los trazos sobre la página es traer lo vivido al presente de la escritura; es experimentar emociones, sensaciones y estados; es reflexionar para que lo que fue no se convierta en un lastre en el movimiento de la vida y que, resignificado como relato en el presente, pueda influir creativamente la experiencia del porvenir.

El relato inicia con los preparativos para emprender *"la aventura más larga de la vida de una persona"*. Daniela apenas tenía 4 años cuando llegó a estudiar en la jornada de la tarde del colegio Juan XXIII. En la mañana de ese día había alistado: uniforme, bolso, útiles y se había hecho con la ilusión de ir a hacer amigos en el espacio exterior, más allá de las fronteras internas de la casa. El recuerdo que tiene del lejano

lugar de la infancia, en los primeros días del colegio, conduce al significado de la palabra claro en el título: *"Yo era muy pequeña y a la vez hiperactiva, habladora, risueña, enérgica y amiguera"*.

Sin embargo, al no estar cerca de los abuelos, las personas que más la aman y le inspiran confianza y seguridad, aparece una sombra: el temor a perderse, el miedo a no ser reconocida en la amplitud del espacio exterior:

> *Al comienzo le tenía mucho miedo al colegio, ya me lo habían enseñado en la fase de reconocimiento que se hace con los padres, pero el hecho de ser tan grande me asustaba, tanto así que una vez me dejaban en el salón no me movía más de unos metros, porque temía perderme en las horas del recreo y, cuando llegaba la hora para que me recogieran, estaba en el mismo lugar.*

Los padres no están en su vida diaria, sino que aparecen como figuras más o menos distantes: la madre, ocupada en el trabajo y el padre, ausente, una figura que no había conocido en persona, sino a través de los ojos de la madre. Permanecer en el mismo lugar o cerca de donde la dejaban los abuelos podría expresar el temor a ser abandonada, a no ser reconocida.

La experiencia del abandono remite a la idea de vulnerabilidad y, por esa vía, a la sensación de inseguridad que pone en duda la posibilidad de control y la confianza de que se está habitando un mundo seguro. No saber de su padre en los primeros años de la vida, la puede haber llevado a identificar a su padre con un extraño que busca atraerla ofreciéndole helados, pero que huye asustado al sentirse descubierto por la profesora: *"Pude ver unos ojos llenos de miedo en la cara de esa persona que se hacía llamar mi papá. Luego salió huyendo"*.

Los abuelos están presentes en su vida infantil llena de brillo: la preparan, la acompañan, la recogen de vuelta, unen el espacio de la casa y el de la escuela y la llenan del afecto necesario para su carácter de niña sensible.

El camino para el encuentro con Daniela es el afecto. Ella le ha dado un lugar en su memoria a su primera profesora porque *"era muy amorosa y tenía bastante paciencia, fue muy fácil apegarme a ella y cogerle cariño"*. Los temores y las inseguridades iniciales desaparecen con el trato paciente y afectuoso de la profesora. Cuando esto ocurre, se mueve a su antojo por los diferentes lugares de la institución. Por ese tiempo, también desarrolla confianza en sus capacidades para significar y desenvolverse con propiedad en el contexto del colegio. La experiencia de la libertad, el sentirse segura, contenta y querida, la comprometen en las actividades educativas. En la medida en que conoce su institución se acomoda a ella: la biblioteca, los salones, las sillas y las mesas, el patio principal, la huerta, los lagos, el puente, el bosque, los senderos y la montaña. De todos esos lugares guarda memoria grata. El preescolar fue un espacio de libertad de acción y de movimientos: las huellas del juego y la escritura se encontraban en sus cuadernos:

> *Como yo mantenía, así mismo eran mis cuadernos: sucios y desordenados, con orejas de perro en todas las páginas, tareas que apenas si se podían leer a causa del lodo que dejaban mis manos cuando entraba al salón, luego de ser encontrada por la profesora.*

La narración es una actividad de significación, comunicación y expresión privilegiada para la construcción de la identidad, porque quien escribe trata de ubicarse como personaje en el tiempo, en el espacio y en las relaciones con los otros en los procesos de socialización, lo cual impone una actitud reflexiva en relación consigo mismo como personaje del relato que está contando. Lo que pasó, las potencialidades de cambio de los personajes de un estado a otro demarcan la identidad de la persona que reflexiona sobre sí misma y permiten ver las transgresiones a los límites o a la exploración de nuevas identidades. En la vida, la identidad está en constante formación, performación (actuación) y transformación.

Daniela nos relata sobre la escritura de las planas: *"no le prestaba mucha atención a la profe ni a sus instrucciones para las planas de vocales que nos ponía en los cuadernos de ferrocarril, pues mis intereses estaban en dibujar y pensar en mi abuela y mi mamá"*. Se infiere que las planas

no llamaban su atención, probablemente porque entendía que con la repetición no se significa, sino que la significación se logra en la diferencia:

> Todo lo precedente viene a decir que en la lengua no hay más que diferencias. Todavía más: una diferencia supone, en general, términos positivos entre los cuales se establece; pero en la lengua sólo hay diferencias sin términos positivos. Ya se considere el significante, ya el significado, la lengua no comporta ni ideas ni sonidos preexistentes al sistema lingüístico, sino solamente diferencias conceptuales y diferencias fónicas resultantes de ese sistema. Lo que de idea o de materia fónica hay en un signo importa menos que lo que hay a su alrededor en los otros signos. La prueba está en que el valor de un término puede modificarse sin tocar ni a su sentido ni a su sonido, con sólo el hecho de que tal otro término vecino haya sufrido una modificación. (Saussure, 1945, p. 144)

Y cuando se pierde el sentido, la situación se torna monótona, como un castigo. Para ese tiempo Daniela también parece saber que hay otras formas de significar y comunicar que pueden resultar funcionales. Por eso escribe cartas en las que combina dibujos y letras: sus textos son multimodos que se seleccionan y combinan de acuerdo con la orientación de sentido que quiere expresar en sus mensajes y con las posibilidades que brindan los materiales con los que significa. Asimismo, parece entender que las palabras no pueden significar a plenitud las emociones y los sentimientos y las apoya con dibujos:

> *Recuerdo que una de esas tardes hice mi primera carta. En ella estaba dibujada mi abuela planchando y mi abuelo arreglando un carro en su taller. Para este tiempo ya se podía entender lo que escribía, pero no recuerdo las palabras que se encontraban al margen, pero de seguro eran expresando todo mi amor hacia ellos.*

No obstante, Daniela demuestra a sus familiares y próximos que en la escuela también ha aprendido lo que enseñan en las clases de lectura y escritura, porque no sólo escribía las cartas, sino que las leía a sus destinatarios antes de entregarlas. Además de las cartas con imágenes,

de la primera etapa de alfabetización, con el paso del tiempo, siguió escribiendo otro tipo de cartas, porque considera la escritura como *"la mejor forma de expresión: cada persona que ha marcado mi vida de alguna forma, de seguro ha recibido una".*

De la concepción del signo lingüístico como una "señal" inerte que resulta del análisis de la lengua como sistema semiótico abstracto, se pasa a otra concepción de la lengua: la del modo dialéctico, vivo, dinámico de significar y comunicar la experiencia del mundo.

Daniela recuerda que las tareas escolares eran buenas, cuando le tocaban con la abuela, porque ella las reemplazaba por historias y, también, porque le expresaba su amor haciéndole saber lo que soñaba que ella pudiera alcanzar y dándole abrazos que la hacían olvidar los deberes escolares. Sin embargo, las historias y las ilusiones que le narraba la abuela eran llamados para que estudiara y pudiera materializar sus deseos. Si bien la madre se encargaba de las tareas escolares de Daniela, era la abuela la que se encargaba de señalar la importancia de la educación para la vida.

Lo que mejor recuerda Daniela de la escuela no son las prácticas de aula y las tareas, sino las actividades que se disfrutaban, las cuales se hacían en espacios diferentes y conjugaban la libertad y la alegría: la pintura, los juegos, las danzas, los reinados, las manualidades, las celebraciones, los disfraces, el bordado, las presentaciones y las declamaciones:

> *muchas actividades que realmente me hacían feliz: hicimos reinados, unos donde nos tocaba elaborar trajes reciclables, otros simplemente con la ropa que mejor nos sintiéramos y mientras pasábamos por la pasarela, que nosotros mismas organizábamos con nuestras mesas entrelazándolas, recitábamos algo que ya hubiéramos estudiado.*

No se detiene a contar en detalle la apropiación de la lecto-escritura, sino las cosas de la escuela que la hacían más feliz: reinados, fiestas de Halloween, los útiles a su gusto, la cartilla *Nacho [Lee]* y algunos poemas como "Rin Rin Renacuajo", de Rafael Pombo. Da por descontado que mientras asiste a la escuela aprende a leer y escribir,

pero lo que narra son las actividades artísticas y lúdicas que acompañan la vida escolar.

Mas que narrar su alfabetización, como apropiación de la lectura y la escritura lingüística, a Daniela le interesa contar sus relaciones y ejecutorias en la esfera del arte: la danza, la pintura, la declamación y los bordados, las cuales conectan con su desarrollo y su aprendizaje. Daniela también percibe la función de conocimiento de las representaciones que se dan a través de la danza, la pintura, la música, la actuación, la poesía y pese a no centrar su atención en las asignaturas básicas del currículum oficial, su paso por la primaria fue el de una estudiante destacada. A Daniela no le interesa la escritura repetitiva de las planas y la transcripción de los dictados, que se estilan en los procesos escolares de alfabetización. Por el contrario, le interesa una escritura que le permite expresar sentimientos, emociones, sensaciones, estados, es decir, la que le permite representar sus experiencias: compartir su vida con los otros a los que ama y en los que confía. Por eso la escritura que recuerda y de la que habla en su relato es la que la pone en comunión con sus interlocutores. Eso quiere decir que entiende que la escritura tiene funciones individuales, sociales y culturales que permiten la expresión, la interacción y la comprensión con los otros a los que identifica como sus interlocutores.

Los relatos de los compañeros de semestre de Daniela centran su atención en las experiencias vividas en el transcurso de la primaria. Su caso parece diferente: lo más relevante en su vida explota cuando está cursando la secundaria. Una experiencia traumática ha afectado su existencia. Para ese momento, Daniela ya no vive con sus abuelos, sino que se ha mudado a la casa de su madre y su pareja sentimental; ahora las relaciones se han transformado.

Desde el inicio del relato, Daniela da señales de extrañar la presencia real del padre y de sentirla como una espera. Quizás por eso ve en el extraño que le ofrece helados, la presencia del padre ausente. Tiempo después, cuando se va a vivir con la mamá, busca en la pareja de la madre, la presencia del ausente, pero encuentra que el lugar de su padre ha sido ocupado por un extraño que la agrede y hace que el hogar

pierda el carácter de lugar seguro y de espacio de la confianza: *"ya no quería estar en casa de mi mamá y apenas salía del colegio me iba para donde mi abuela (...) la casa de mi madre se volvió aquel lugar donde solo iba los fines de semana, y eso, porque ella me lo pedía".*

Con la mudanza a la casa de su madre y la llegada a la adolescencia y al bachillerato las cosas cambian de forma abrupta: su comunicabilidad, su libertad y su alegría se habían hundido por el drama que había empezado a vivir unos años antes y que, ahora, con el crecimiento y una mejor comprensión de la realidad social, vivía como una experiencia que le infundía temor y vergüenza:

> *"solo hablaba lo necesario, prefería un cero antes que tener que salir a exponer. Mis notas bajaron, pero creían que era a causa del cambio de colegio. (...) Recuerdo que no tenía amigos en el colegio; me volvía cada vez peor para las relaciones sociales y no quería hablar con mi familia de lo que me estaba pasando.*

Daniela siente que no puede tratar su caso en el círculo familiar, porque la situación puede explotar, destruirla y hacer daño a otros a su alrededor, entonces decide que tiene que enfrentarlo sola. En su soledad, busca acompañamiento en sus tribulaciones y comparte el caso con dos amigas del colegio. El miedo y la vergüenza la inhiben de tratar lo íntimo y particular como un tema público. De todas formas, había comportamientos y desempeños que significaban que algo no estaba bien. Uno de ellos fue el resultado en los estudios. Sin embargo, en su casa lo atribuyeron al cambio de colegio. Un intento de salida para aliviar la situación fue el espacio del arte, que tantas alegrías le había hecho vivir en la primaria: la banda músico marcial del colegio Migani. La solución era apenas parcial porque siempre había que regresar a la casa, el lugar de sufrimiento.

Daniela lucha con diferentes formas de significar, pero comprende que lo que pertenece a la vida interior es difícil significarlo con las palabras que apenas describen, que informan. Siente el abandono, ya que por más que se esfuerza no le es posible expresar con plenitud lo que vive. Si bien en los años iniciales del colegio había usado la escritura para

significar plenamente la vida, a través de las cartas afectuosas que creaba, ahora la dolorosa experiencia de su situación pertenecía al reino de lo individual, de lo que sucede en el cuerpo, en el espíritu y no tiene traducción en palabras. Una de las luchas de Daniela es hacer reconocibles esas formas de vivir el mundo. Como no puede hacer público lo que vive, escribe para desfogar lo reprimido por su situación: en las clases de español hace relatos que reflejan lo que vive, pero Daniela se da cuenta de que el objetivo del trabajo del profesor de la asignatura no es entender al otro, es únicamente ser entendido por sus alumnos, por eso en su relato exclama frustrada: *"En español escribía cuentos que eran reflejo de lo que yo vivía en casa, pero que a la vez nadie sabía y el profesor o no se daba cuenta o no quería involucrarse"*.

Los profesores tienen mucho trabajo para preocuparse por los estudiantes y solo se puede entender a alguien cuando ese alguien es motivo de preocupación particular, de afecto. Algo que parece expresar Daniela es que los aprendizajes de la formación no son únicamente asunto de la cognición: que las emociones y los sentimientos juegan un papel importante que hay que considerar. El acto de reflejar su situación en los escritos es una llamada, una demanda de ayuda que no fue oída por quien le enseñaba, quien centraba sus propósitos de enseñanza en los aspectos conceptuales de la estructura de la lengua: *"estudiaba para las evaluaciones y en estas cuestiones de hiato, diptongo y triptongo siempre me iba bien, aunque actualmente no sé qué sentido tiene eso, porque ya se me olvidó"*.

La comprensión de Daniela sobre lo inadecuado de la enseñanza de la lengua no se detiene en la memorización de los aspectos teóricos del lenguaje, sino que avanza de forma crítica, sobre la selección de los textos literarios y la idea informativa del acto de leer que se deriva de la forma como eran evaluadas sus experiencias de lectura: *"También daba cuenta de los libros de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, que eran de lo más fácil del mundo y, más aún, con evaluaciones tipo ICFES"*. Insiste en que el propósito de la enseñanza se centra en el desarrollo de la capacidad memorística, apenas una de las funciones básicas de la mente que deja en desventaja la función imaginativa y la función de razonamiento, ambas necesarias para que un desarrollo más equilibrado:

> No me digan que el alumno carece de funciones cognitivas que permitan asimilar el saber así distribuido, puesto que, justamente, esas funciones se transforman con el soporte y por el soporte mismo. A causa de la escritura y la imprenta, la memoria, por ejemplo, mutó a tal punto que Montaigne quiso una cabeza bien hecha antes que una cabeza bien llena. Esa cabeza acaba de mutar una vez más. (Michel Serrès 2013, p. 29)

La idea de Montaigne, de preferir una cabeza bien hecha, antes que una cabeza bien llena no es siempre el principal objetivo de la enseñanza. Hoy, después de consolidado el "giro narrativo" en los estudios sociales, parece haber un acuerdo para entender la vida como un relato que va del nacimiento hasta la muerte y que, por tanto, comprende las experiencias que constituyen ese recorrido:

> Research interest in narrative emerged from several contemporary movements: the "narrative turn" in the human sciences away from POSITIVIST modes of inquiry and the master narratives of theory [eg. Marxism]; the "memoir boom" in literature and popular culture; identity politics in US, European, and transnational movements – emancipation efforts of people of colour, women, gays and lesbian, and other marginalised groups; and the burgeoning therapeutic culture – exploration of personal life in therapies of various kinds. (Riessman 2005, p. 7)

De las experiencias de su vida, Daniela decide contar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en relación con la experiencia de la figura del padre y el abuso de que fue objeto por parte de su papá político, al que ella se refiere como *"la pareja de mamá"*.

En su relato está claro que es consciente de la ausencia de su padre y que siente inquietud por la carencia y, por tanto, experimenta la necesidad de satisfacerla. Después de buscar, comprenderá su error al ver la figura del padre en la persona equivocada: *"Nunca más lo volví a ver, el tema se dejó ahí y mi incertidumbre por querer saber quién era mi padre me llevó a acercarme mucho a la pareja de mi madre y realmente eso fue el peor error"*.

La figura del padre permite al niño salir al mundo exterior y encararlo sin las limitaciones, los miedos y las reservas de la madre. En el relato de Daniela, la madre parece haberle otorgado inicialmente a los abuelos el papel de la figura del padre, porque sus orientaciones llevan a Daniela más allá de los cuidados de la madre. En ausencia de los abuelos, Daniela siente el miedo del mundo exterior que se extiende más allá del lugar seguro del nido del hogar, como lo dice de forma expresa al inicio de su relato. Cuando la madre consigue una pareja y se lleva a Daniela a vivir con ella, puede pensarse que, aunque no se lo proponga de forma consciente, la madre otorga a su pareja la figura del padre. Daniela se acercó a esa persona con la confianza de recibir de él la orientación para encarar el mundo. Sin embargo, esta aproximación fue un error porque no la orienta a salir al mundo, sino que la identifica como un objeto de su deseo erótico. Como el padre no cumple con su tarea de orientar a la hija hacia el mundo exterior, entonces Daniela se reinventa al padre y parece identificarlo con la escritura:

> El padre simbólico es el nombre del padre. Es el elemento esencial del mundo simbólico y de su estructuración. Es necesario para este destete, más esencial que el destete primitivo, porque el niño sale de su puro y simple acoplamiento con la omnipresencia materna. El nombre del padre le es esencial a toda articulación de lenguaje humano, y por esta razón dice el Eclesiastés: El insensato ha dicho en su corazón: no hay Dios. (Lacan 2008, p. 366)

Esto se puede ver en la forma como ella habla de la escritura en los diferentes momentos del desarrollo de su caso. La escritura aparece en el relato de Daniela como la forma central de su orientación hacia el mundo con los otros más allá de las fronteras de la subjetividad de la madre: *"Las cartas y los escritos fueron para mí la mejor forma de expresión: cada persona que ha marcado mi vida de alguna forma, de seguro ha recibido una"*. Cuando siente el peso del abuso que está viviendo en casa, utiliza la escritura para darle salida a la presión que siente en su interior: *"escribía cuentos que eran reflejo de lo que yo vivía en casa"*.

La escritura está relacionada con la situación que vive. Cuando, por

pura coincidencia, la profesora de sociales le pone a escribir sobre el tema del abuso sexual, se niega a escribir porque la escritura para Daniela no es para hacer tareas o para informar, que son cosas que apenas si rozan los conflictos internos de lo humano, sino que la escritura está para expresar lo interior con lo que se vive, lo que está debajo de la piel y tiene carácter personal y privado. Además, se practica como un acto de voluntad, no como una petición que se debe cumplir obligatoriamente:

> *Seguido de español se encontraba sociales, donde igualmente me iba muy bien, hasta que en una clase en la que seguían temas de abuso sexual tocaba hacer un texto, un escrito sobre lo que pensábamos, teniendo como referencia unos puntos específicos que la profesora nos había puesto en el salón. Simplemente no pude hacer el trabajo, estallé en llanto y juré en ese momento no volver a escribir nunca más.*

Las crisis en las que Daniela no se puede sacudir de las circunstancias de abuso coinciden con la renuncia al uso de la escritura para abrirse al mundo más allá del orden de la madre y de los temores que le ha transmitido. La idea reconstruida del padre como eje de la organización simbólica está suplantada por la idea del padre como centro de la negación del poder significativo, comunicativo y expresivo del lenguaje. Durante esos períodos, Daniela no puede ser ella misma, porque está dominada por la figura del padre abusador. En esos períodos sus usos del lenguaje se reducen a funciones puramente informativas y referenciales porque está limitada a los trabajos del colegio y los condicionamientos familiares: las relaciones de poder de los padres, su estatuto de mujer y de menor; por el temor a hablar de un tema tabú como el de las relaciones incestuosas, por las implicaciones afectivas, sociales, económicas y legales que pueda tener, poner en público una situación tan polémica. Justo en esta fase de la narración de su experiencia, el uso de la escritura en la escuela es pobre y sujeto a los aspectos descriptivos, teóricos y evaluativos que no le permiten abrirse al mundo y poder hacer visible lo invisible.

Cuando la situación se hace intolerable, Daniela está cursando el 9º grado. Como no podía soportar más la presión interna su impacto se

hizo sentir en los resultados contrarios a los esperados por la familia y por los profesores: *"quedé de penúltima dentro de los cuatro grados. La presión del colegio, de las notas, de tener que ser la mejor y siempre ocupar el primer puesto, sumadas a la situación de abuso sexual que había silenciado durante más de siete años me llevó al límite"*. Cuando se averiguan los motivos de su desempeño Daniela habla por primera vez de su caso con la familia; sin embargo, la situación empeoró por el impacto del hecho en la familia y en la sociedad. Las consecuencias sobre Daniela no se hicieron esperar: *"De ahí en adelante todo fue confusión y desorden, tiempos de ansiedad, depresión, autolesiones y unas terapias con psicólogos del Bienestar Familiar que de nada me sirvieron"*. La situación avanzó hasta el grado décimo: la comunicación y la interacción con los otros y los resultados de su rol estudiantil fueron señales que profundización de las consecuencias del problema. Solo a finales del año en el que cursaba 10° se inició el tratamiento de su caso en las instancias de ley. La presión y los temores cedieron, la recuperación de los desempeños estudiantiles fue un hecho, la vida fue cobrando normalidad en el plano personal y social. Aunque los trámites de ley seguían la apertura al mundo era una realidad. Coincidente con la apertura, Daniela vuelve a escribir y le atribuye un valor en su proceso de recuperación y de instalación de nuevo en la vida social: *"Volví a escribir y, gracias a ello, no le tengo miedo al pasado, ha podido ser llevadero y básicamente ella es mi confidente, la escritura, los versos y el amor"*.

El acto de escribir le ha permitido a Daniela asumir una posición reflexiva sobre sí misma cuando se significa como personaje, como narradora de los pasajes de lo acontecido y como autora de los textos. La escritura la orienta hacia lo humano de su existencia. La reflexión, aunque se da en el presente de la escritura, remite al pasado de lo acontecido y experimentado, lo cual hace que lo vivido en el pasado, cobre sentido en el presente y apunte a significar las relaciones y la vida que vale la pena ser vivida.

Referencias

Lacan, J. (2008) *La relación de objeto; el nombre del padre*. Buenos Aires:

Paidós. Polkinghorne D. (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences.* New York: State University of New York Press.

Riessman, C. K. (2005) Narrative Analysis. In: *Narrative, Memory & Everyday Life.* Huddersfield: University of Huddersfield Press.

Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general.* Trad. Amado Alonso. Buenos Aires: Losada.

Serres, M. (2013) Pulgarcita. Trad. Vera Waksman. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Familia, docentes y la pasión por la lectura, en el relato de Deina Jasbleidi Marín A.

Por: Flor Angela Buitrago Escobar

La vida vista desde el espejo le permite a Deina tener una retrospectiva de sus experiencias. En el último párrafo sintetiza los temas en torno a los que gira la presente narrativa: "*de la protección de mi papá al mundo de la escuela lleno de cosas nuevas, de amigos, de profesores, miedos, recreos, tareas, escapadas, travesuras y pasión por la lectura*". Consideraré dos grandes conjuntos para abordar el análisis. Por una parte, la protección paterna y materna, junto con el rol de los profesores; por otra, la escuela como espacio para adentrarse en el mundo y la pasión por la lectura.

Los roles de madre, padre y docente

La seguridad que la niña siente por el cobijo protector de la madre es patente en tres momentos clave de la narrativa. En primer lugar, en su actividad del hogar infantil. En segundo lugar, cuando la madre ya es divorciada, Deina tiene cerca de 11 años, y la madre sigue atenta a su desempeño escolar. En tercer lugar, durante una situación complicada en el colegio, donde la madre deposita su confianza en la palabra de la niña.

En el primer caso, la madre cuida a otros niños en el hogar y Deina comparte esos momentos del cuidado colectivo, sobre todo en la actividad de lectura en voz alta. Es su más tierna infancia y ella asocia los cuidados maternos con una situación de bienestar físico, al acostarse para dejarse arrullar por las palabras de una lectura que se narra para el placer de los niños. Una madre afectuosa no solo con ella, sino con el grupo de niños del hogar infantil.

La situación se ve alterada años más tarde con el divorcio. Ahora la madre tiene otro empleo, en un restaurante, pero no por ello desatiende las necesidades de atención de su hija. Es una madre atenta: "*mi mamá aquí se apropió más de mi proceso de aprendizaje, participaba en las reuniones del colegio, ahora era ella quien, cuando, podía me llevaba refrigerio y casi siempre nos íbamos juntas*". Además del afecto ahora se suma la atención brindada, que contrasta con lo que la niña vivió durante los últimos tiempos de convivencia con el padre, que había sido de total desdén hacia sus actividades.

El último caso considero que es el más relevante. Ante situaciones problemáticas, la madre confía en la hija. El suceso de la pelea que ella presenció y por lo cual tuvo un proceso disciplinar en el colegio. De su madre afirma: "*ella siempre me creyó y confió en lo que yo le dije*". Es un baluarte, porque siente la seguridad aún fuera del hogar.

La madre no solo asume un rol semejante al docente, por ejemplo, cuando les lee a los niños, sino que además su papel refuerza la confianza de Deina en sí misma, a pesar de la ausencia del padre, su presencia la conforma; a pesar de que en el colegio tenga un proceso disciplinario y su conducta sea cuestionada, la madre confía en su actuar. El conjunto de acciones suma para que los procesos de aprendizaje continúen su curso.

El papel del padre está marcado por dos momentos en particular. Por una parte, antes del ingreso a la escuela, él considera que se debe dotar a la niña de herramientas para afrontar la situación. Por otra, el tiempo que antecede al divorcio, cuando manifiesta desinterés por las actividades de Deina.

En el primer momento, se destaca un padre que funge como docente. Con su particular estilo de "metodología de estímulo-respuesta" considera que es la mejor manera de preparar a su hija para lo que enfrentará en la escuela: el reto de aprender a decodificar. Logra con su método arraigar en la niña una idea contradictoria, ya que los dulces ofrecidos eran apetecibles, pero solo podía acceder a ellos al terminar los deberes. "*Para mí era como una especie de castigo cuando él hacía esto, porque ¡cuándo un niño no quiere los dulces*?". No es posible deducir

si daba los resultados esperados, porque al asumirlo como castigo los deberes escolares son todo lo contrario de los caramelos, del placer sensorial. No se enseña por el anhelo de aprender y conocer.

En segundo momento, entre los recuerdos de su independencia académica –"*Siempre hacía las tareas a solas*"– se mezclan los recuerdos de la dependencia afectiva por el padre: "*Recuerdo mejor que nada la disposición de mi papá ... Recuerdo su mano entre mi mano cada vez que iba por mí a la escuela*". Para ella es muy doloroso su desinterés, los problemas familiares que afectan el hogar, porque "*era mi amigo, el hombre que yo admiraba y al que más quería*". Sin embargo, perder al padre, al amigo, al hombre que admira no repercute en su desempeño académico. Al contrario, fue un alivio: "*me daba tranquilidad para no ver y no sufrir tanto con el cariño que me había arrebatado. Tampoco afectó mi desempeño en la escuela, seguí siendo muy disciplinada, ahora mucho más independiente*".

Vemos aquí un caso donde los problemas de la vida afectiva no siempre tienen un efecto directo sobre el desempeño escolar. En este caso se vislumbra que una posible causa es su independencia. Ella enfatiza que "*ahora mucho <u>más</u> independiente*": se refuerza una situación previa. Ya era independiente, había empezado ya a construir su mundo interior con las lecturas de textos y con la lectura del mundo.

Además, no deja que esa pérdida la abrume para continuar con una tradición del orgullo familiar por los logros: "*tratando siempre de sacar buenas notas y de ver si con eso aún quedaba un poco del orgullo que mi papá siempre había sacado a relucir por mí*". En últimas, la pérdida de afecto tiene la misma relevancia que tener útiles costosos, como ya había explicado al enfatizar que aún sin cuadernos o libros completos, morrales viejos, nada de eso influye en el deseo de aprender. "*A pesar de algunas dificultades que pasábamos, yo siempre me destaqué en la escuela, obtenía buenas notas y en disciplina era la mejor*". En ese momento, es un motivo de orgullo familiar lograr destacar, izar bandera, recibir reconocimientos, a pesar de las dificultades.

El papel de los docentes está marcado por unas fronteras muy precisas. Por una parte, las fronteras físicas como el ámbito del salón de clases.

Por otra parte, se encuentran las fronteras lingüísticas como el tipo de discurso y los mensajes para marcar una barrera entre el trabajo docente y la actividad estudiantil. Este último caso se observa cuando Deina se refiere a los trabajos que la docente califica dentro del aula. Ella marca unas fronteras a través de discursos con significado implícito: "*Tenía un dicho cada vez que estábamos invadiendo su espacio que jamás podré olvidar: "Vendí mi burro por no cargarlo, por cinco pesos por no matarlo*". *Y con esto todos entendíamos que debíamos irnos a nuestros pupitres*".

El papel de un docente activo y atento se enmarca en las actividades del salón de clase. Es muy notorio que la niña se refiera a casos concretos de bullying, donde debe procurar adaptarse o emplear estrategias de sobrevivencia, donde no hay ninguna presencia de docentes; y, sin embargo, la percepción que se tiene el docente es que eran muy atenta a sus estudiantes y que les daba extensos regaños dentro del aula de clase. Cuando dice: "*[La profesora] siempre estaba pendiente de todos*" se enfoca en los sucesos dentro del aula, pero no a que ella intervenga cuando se presenta bullying. El docente no está fuera del aula. La enseñanza (o el estar pendiente) no cruzan la frontera del aula de clase. Había además normas claras: "*nos daba extensos regaños*" (sin precisar el tema).

Es decir, por un lado, está el papel docente enfoca en actividades de aprendizaje escolarizado; por otra parte, está el estudiante a la deriva en un mundo en donde determinada carga de violencia está siendo ejercida por sus propios pares, y ante los cuales el docente no interviene, no aconseja, no regaña, no imparte ningún tipo de enseñanza o reflexión. Cómo afrontar ese tipo de retos fuera del ámbito del salón o, incluso si es dentro del salón, sin el apoyo del docente:

> *[Viviana, creo que era la más grande del salón, tenía casi cuatro años más que yo...] para mí era muy buena amiga, nosotras siempre estábamos juntas y me sentía protegida" b) "Si alguien me decía algo, prefería cambiarme de sitio o hacer como si no lo hubiera escuchado, para que nadie me golpeara.*

¿Cómo se puede juzgar la actitud del maestro? Es difícil porque es un

docente que se halla sobrecargado de trabajo, ya que la misma niña recuerda que tuvo a la misma profesora durante los cinco primeros años: "*mi primera maestra, la única durante mis primeros cinco años en la escuela, debía ponerme hacer otras actividades*".

Quiere decir que es una maestra que se encarga de todas las áreas académicas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, español...), para cinco cursos diferentes. Esto implica una carga de trabajo inmensa y seguramente bastantes problemas habría dentro del mismo salón, tratando de adaptar las estrategias didácticas a las numerosas dificultades que se presentan porque la forma de aprender de los niños no es nunca homogénea: algunos niños tendrán facilidad para unas áreas y otros no. Además de los innumerables reportes académicos y actividades extraclase, como el Día del Idioma, el Día de la Madre, entre muchos otros. E incluso adoptando un rol de madre-psicóloga que debe enviar a su casa a una niña del llanto inconsolable para que realice las tareas escolares en compañía de una comprensiva madre.

No es de sorprender, en consecuencia, que la docente adopte un tipo de estrategia didáctica muy tradicional de dictados, planas, ante tal carga de trabajo:

> *Recuerdo que era una profesora con algunos rasgos de una maestra tradicional, nos hacía dictados y casi nunca repetía, los hacía de forma muy rápida porque decía que debíamos agilizar la mano; después pasaba puesto por puesto y revisaba cómo estábamos en ortografía, y si no lo hacíamos bien nos ponía planas con esas palabras pues, según ella, así nos las memorizábamos.*

El sistema educativo no ha diseñado las estrategias adecuadas para que el docente se actualice, para que tenga el tiempo suficiente para adentrarse lecturas de investigación y actualización investigativa, para desarrollar nuevos métodos de enseñanza, para innovar dentro de su salón de clases cuando en realidad tiene cinco salones de clases en todas las áreas académicas. Cada área académica además exige estrategias distintas, no es lo mismo enseñar a sumar que enseñar diptongos, pero está la misma docente preocupada por impartir todas

esas áreas de conocimiento. Esos problemas del sistema educativo pueden soslayarse en primaria, pero al ingresar a la secundaria, aunque aumente el número de maestros, el estudiante se mantiene aislada de sus procesos de aprendizaje.

En la secundaria, el proceso de escritura es más complejo, pero ya no tiene un acompañamiento suficiente. El efecto inmediato es que se percibe como "más difícil" y las explicaciones se intentan buscar: "*no sé si era porque en la casa ya no tenía a alguien que me ayudara o porque mi tío, que siempre me ayudó, para ese momento ya se había ido de la ciudad*". Se perciben que las causas probables son externas a la escuela, cuando en realidad es una falencia del sistema educativo. Menciona que el maestro "revisaba", pero que no había "*posibilidad de corregir con ayuda de alguien*" y por tanto es una tarea que debe asumirse en total soledad: "*Entonces debía hacerlo por mi cuenta*". A pesar de la carencia de herramientas precisas que orientan su escritura, ella considera que "*a pesar de esto no me fue imposible*". Hay un autorreconocimiento de su labor, aun cuando no hay una reflexión sobre el proceso para lograrlo.

El análisis de los roles paternos y del rol docente tienen puntos de conjunción en la vida de niña, Deina. Desde su perspectiva, hay momentos en que dichos roles no tienen una frontera fija, sino que hacen parte de sus vivencias como modelos de aprendizaje. Por momentos, le dan confianza los consejos y el ahínco del padre; en otras ocasiones, las acciones de un docente hacen mella en su actuar; más adelante, los consejos de la madre afianzan su identidad. Cada personaje de esta constelación ha tenido su papel para formar un mundo en Deina.

La pasión por la lectura

Este segundo elemento es el más preponderante; a mi modo de ver es el verdadero hilo conductor de las vivencias de Deina. Si bien las personas a su alrededor son una gran influencia, su pasión por la lectura configura su estructura de mundo, su sentido de vida. Cada instancia va mostrando unos amplios progresos personales, dando sus inicios con un texto de placer, en términos de Barthes (1993, p. 25),

donde hay una concepción puramente sinestésica de la lectura, el puro placer sensorial:

> *[N]os leía todas las tardes. ... nunca me perdía una de sus lecturas ... nos tendía colchonetas para estar más cómodos o nos acostábamos". La lectura es una experiencia asociada a un placer sensorial básico de confort. No se recuerdan los contenidos, los personajes de los relatos, se recuerda la experiencia de oír una voz en un ambiente confortable, escuchar las lecturas se asocia en los primeros recuerdos con ese placer del cuerpo.*

Más adelante, es palpable una escuela alejada de ese placer, hay un aprendizaje de la lectura a partir de un método muy tradicional.

> *La escuela me aburría, pensaba que podía hacer más cosas en la casa que las que hacía en la escuela; leía más tranquila, desde siempre me gustó eso, me sentaba un poco lejos de los niños del hogar y leía para mí, sentía satisfacción de leer cuentos o pequeñas novelas.*

Sin embargo, para Deina lo más importante es el refuerzo en el hogar y el modelo materno de lectura. La escuela está asociada a procesos de aprendizaje que no necesariamente se vinculan con el placer sensorial. En cambio, el espacio del hogar está vinculado desde la tierna infancia con ese placer de la lectura. Al finalizar esa etapa, ella ya accedía cuando quería a los libros de cuentos que la madre leía. Hay una apropiación del medio de placer, del que antes solo era receptora, en momentos fijos. Ahora ella puede acceder a ese placer del texto cuando lo desee. Se reitera la lectura como placer en un recuerdo como este: "*Cada vez que nos leía todos estábamos atentos y no nos gustaba que alguien llegara en ese momento a interrumpir*". Incluso llega a decir: "*inventaba enfermedades para poderme ir para la casa*" –quizá para leer a sus anchas. Huir del espacio de la monotonía para lograr sumergirse en la lectura. La lectura no es una actividad solitaria para Deina. Vemos que se mantiene latente ese placer del texto, ahora como actividad social que comparte lugar con charlar, salir, pasear o ir de piscina: "*compartíamos el gusto por leer ... Salíamos en las tardes a pasear ... íbamos a paseos y a veces nos escapábamos ... para irnos a piscinas*". En este sentido, la lectura configura los anclajes de su mundo personal y

social. Por una parte, motiva sus intereses particulares: "*Participamos juntas en el club de lectura donde alguna vez mi tío trabajó, allí me prestaban libros*" –pedirá libros de su interés. Por otra parte, también es clave como actividad social, el anhelo por transmitir ese placer a otros, es una actividad que reúne a los jóvenes, no es una cruzada solitaria: "*con mis primas y otros chicos de diferentes colegios*". Se pretende beneficiar a distintas comunidades, "*íbamos de barrio en barrio, escogíamos cada sábado un barrio diferente*". La lectura es adentrarse en otros mundos, es salir de una realidad sórdida, es una posibilidad de abrirse a la felicidad con la imaginación:

> *Les leíamos, aprendimos a hacer la lectura compartida, la lectura animada y el interactuar con niños de otras partes de la ciudad que, en muchos casos, no tenían muchos recursos y brindarles un espacio para alejarse de esa realidad. El hecho de poder imaginar un mundo diferente al que se debían enfrentar cada vez que salían de sus casas o dentro de ellas, nos sirvió mucho, lográbamos hacer reír a los niños, verlos felices cuando tenían un libro en sus manos, en la que muchos de ellos creaban historias solo con sus imágenes. Descubrir esa capacidad de imaginación que tenía cada uno de estos niños, nos enriquecía a nosotros cada vez más. Con este club entendí el valor de la literatura y lo que hacía en mí cada vez que leía un libro.*

En contraposición a ese club de lectura, está el recuerdo de unas lecturas durante la clase, donde un libro se leía en un determinado lapso y luego el profesor lo recogía. Es este un mecanismo insuficiente para despertar verdadero interés por la lectura; sobre todo, por una lectura por placer. Los estudiantes están más interesados en mirar por las ventanas e importunar a los transeúntes, antes que sumergirse en un libro que tendrán por escasos minutos y luego no verán hasta días más tarde.

En síntesis, es posible afirmar que se pasa de la lectura del libro a la lectura del mundo; el mundo como texto. Sin verdadera pasión por la vida, por descubrir nuevas experiencias, tampoco habrá una pasión por la lectura. Deina va más allá de solo la decodificación, de una lectura superficial, empieza a intervenir en su texto-mundo, en la toma de decisiones, en el descubrir nuevas facetas de sí misma. Toma las

enseñanzas aprendidas en su escolaridad y en las vidas que la rodean, sus padres y docentes, también sus familiares (tíos, primas) y sus amistades cercanas. Cada faceta añade luz a ese gran caleidoscopio para interpretar la existencia.

Referencias

Barthes, R. (1993). *El placer del texto* [1973]. Trad. Nicolás Rosa. México: Siglo XXI.

A manera de conclusión

La reflexión sobre la experiencia vivida como una herramienta investigativa por medio de la cual los actores del fenómeno educativo pueden alcanzar transformaciones positivas en sus prácticas es una idea que viene de John Dewey (1938). Sin embargo, el desarrollo de esa idea germinal, no fue inmediato, sino que pasaron algunos años para que cobrara fuerza en el trabajo de otros estudiosos de la experiencia como fuente generadora de saber y como fuerza transformadora de la actividad humana: Schön, (1983); (1987); Zeichner & Liston, (1996), Connelly and Clandinin (1990), Johnson, K Golombek, P.R. (2006). Estos y otros trabajos sobre el tema han propiciado un movimiento reflexivo entre los profesores, movimiento que cada vez cobra mayor fuerza, se expande y se orienta a señalar el énfasis en la necesidad de repensar la experiencia como una alternativa para mejorar la formación profesional, fortalecer el desarrollo de la profesión, transformar las prácticas y atender el llamado de Dewey sobre la necesidad de teorizar sobre las prácticas que los profesionales realizan.

Al mismo tiempo, esta tendencia de la investigación educativa puede hacer que los profesores escriban sobre lo que hacen, lo que son y lo que piensan en relación con su quehacer profesional y social. La tendencia de la investigación sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje sostiene que el proceso de reflexión se convierte en una construcción y reconstrucción de la identidad de los profesores y que abarca lo personal, lo social, lo cultural y las capacidades discursivas. Además, potencia su desarrollo intelectual y organizativo como gremio.

Ya es moneda corriente escuchar que la investigación que involucra la reflexión sobre la experiencia profesional docente tiene la ventaja de que gana importancia social, profesional, personal y académica por las razones siguientes: a) los profesores son actores de primera

importancia en el desarrollo de la sociedad, toda vez que ejercen, durante un tiempo clave de la formación de sus estudiantes, un conjunto de influencias de todo orden, que afectan sus formas de conocer, de hacer, de ser, estar en la vida y de comunicarse con los otros; b) La actitud de investigarse e investigar sus propias prácticas permite que los profesores tomen las riendas de los procesos instructivos y formativos que permiten integrar, de forma situada, la teoría y la práctica. Si los profesores reflexionan críticamente sobre sus propias prácticas para transformarlas, pueden transmitir a sus estudiantes, con su enseñanza y con su ejemplo, una actitud favorable al desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes adecuados a la generación de cambios en los sitios donde viven y se desarrollan como seres sociales; c) que los profesores pasen de ser transmisores pasivos de teoría y se preocupen por su propia formación, reflexionando sobre lo que hacen, lo que piensan y lo que son, lo cual los convierte en investigadores de su propio campo que producen nuevos conocimientos y lo ponen circular entre sus pares mediante la comunicación y la interacción que tiene ocurrencia al interior de las instituciones escolares y más allá de las fronteras de la escuela cuando su escritura y reescritura sobre sus experiencias rebasa los límites institucionales y se pone a circular entre otros miembros de la profesión y de la comunidad.

Si es cierto, como lo afirman los resultados de los trabajos de reflexión sobre la experiencia realizados en otros países, con otras poblaciones, lenguas y culturas, pero también los trabajos realizados en nuestros países en la reflexión sobre la experiencia, que se están produciendo resultados deseables en los procesos educativos, entonces parece de sentido común tratar de probar. Máxime si somos conscientes de que los resultados de la investigación educativa basada en los modelos de investigación adoptados de las ciencias naturales han tenido unos logros muy limitados. Esto quizás se deba a que los métodos con los que se llevan a cabo no responden a las características del fenómeno educativo que es histórico, social y cultural y, por tanto, en continua transformación.

Bruner (1986), Polkinghorne (1998), Ricoeur (1988), MacIntyre (1998) y Barthes, R. (1966) nos han alertado acerca de que las narrativas están en

la estructura primaria de la significación de la experiencia humana y, por tanto, el saber experiencial de los profesores - y de los demás seres humanos- se estructura y se reestructura mediante procesos de narrativización. Apoyada en estos argumentos se ha dado la emergencia de una tendencia en la investigación, en múltiples campos de la actividad humana y, particularmente, en educación, que retoma la experiencia como una opción, que desata la reflexión y la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Es decir, que la investigación sobre la experiencia de los docentes, hecha por los mismos docentes desde la perspectiva narrativa de la investigación, permite la reflexión sobre lo que los docentes piensan, son y hacen como profesionales de la educación y como miembros de la sociedad. Estos elementos han creado un ambiente favorable al avance de la investigación narrativa en educación, con el argumento, basado en el enfoque sociocultural, de que el poder de la narrativa radica en su capacidad de suscitar procesos cognitivos, socio-afectivos, ético-valorativos y volitivos que pueden provocar el desarrollo profesional docente y dicente. De acuerdo con esta tendencia de la investigación educativa, la narrativa funciona como una herramienta mediacional que representa, semiotiza, estructura, examina y orienta socialmente la significación de la experiencia de los docentes para construir teoría situada sobre su quehacer. Esta tendencia también se apoya en la idea de formación de la teoría vigotskiana, la cual plantea que lo externo interpsicológico deviene internalizado, por los actores sociales, en el desarrollo de las prácticas que tienen lugar en los procesos de socialización humana. O sea, que lo interpsicológico deviene intrapsicológico, privado y personal en las prácticas sociales que constituyen el tejido de actividades de la vida social.

En el proceso de investigar las experiencias profesionales docentes y personales, propias o ajenas, no se trata únicamente de documentar cómo se realizan las prácticas pedagógicas profesionales, sino que este tipo de trabajo investigativo está produciendo resultados alentadores en varias direcciones: primero, la formación de los docentes en el servicio es casi inexistente en nuestra región y, si los profesores quieren mejorar su formación y sus salarios tienen que pagar a las universidades -generalmente privadas o posgrados bajo la lógica de la

privatización- los cursos de actualización y/o los conducentes a títulos. De igual manera, esos cursos no solucionan sus problemas específicos, sino que, en el mejor de los casos, pueden ser utilizados para su promoción en el escalafón docente. La investigación sobre la experiencia tiene la ventaja de que funciona como formación en el servicio, porque el docente está investigando sobre su oficio para darle sentido a lo que hace, lo que es, lo que piensa y lo que dice en relación con su trabajo; segundo, porque al reflexionar sobre sus prácticas el profesor, provee de sentido lo que ha hecho, a partir del presente de la narración y proyecta su accionar hacia lo que quiere ser y hacer y decir; tercero porque los cambios en las prácticas de enseñanza inciden en las influencias que ejerce sobre sus estudiantes; cuarto, porque lo que hace el profesor está situado en el escenario físico del aula, en el contexto de la institución y de la comunidad educativa y en sus experiencias, no solo interactúa con los estudiantes sino con sus colegas, los directivos, los padres de familia y los administrativos. Esos aspectos del carácter sociocultural de la actividad humana en el contar y recontar las narrativas de experiencia profesional y personal, proveen de poder transformativo a la investigación narrativa. De esta manera, la investigación narrativa sobre las experiencias pedagógicas tiene la ventaja de que es una búsqueda propia, desde adentro de la profesión que permite la construcción y reconstrucción de saber pedagógico; da reconocimiento a los profesores que adquieren mayor autonomía en la dirección de su trabajo; fomenta la autoestima y la responsabilidad consigo mismo, con sus estudiantes, con su propia profesión y, en general, con la dirección de su encargo social educativo.

Se puede decir que la propuesta trata de resolver la necesidad de pasar de una perspectiva pedagógica que considera a los docentes, sus saberes y sus prácticas en relación con la teoría pedagógica, a una perspectiva de la investigación narrativa que tiene en cuenta los aspectos históricos, sociales y culturales del proceso educativo.

Narrar es reflexionar sobre sí mismo y sobre el mundo

Más allá de cerrar un texto, lo que pretendemos en el presente apartado es subrayar las perspectivas decantadas hasta aquí, sobre el proceso inacabado de la lectura y la escritura visto a la luz de las narrativas de

trece docentes en formación de la Universidad de la Amazonia. En consecuencia, lo primero que nos permitiremos resaltar es la pertinencia de la narrativa como el medio primigenio que permite una reflexión sobre sí mismos y sobre el mundo.

De acuerdo con Bruner (1986), Polkinghorne (1988) y Ricoeur (2004) la narrativa corresponde a la forma básica de organizar el mundo de la vida en la significación. "La narrativa es el esquema primario mediante el cual la existencia humana se transforma en significación", manifiesta Polkinghorne (1988, p. 1). Es decir, que las narrativas fungen como instrumento mediador que detona las reflexiones del ser humano frente a sus experiencias, mismas que lo construyen, reconstruyen y, además, "subjuntivizan" la realidad de su propio mundo.

Lo anterior, enlazado a la experiencia pedagógica, evidenció durante la presente investigación que al narrar las experiencias de enseñanza–aprendizaje se alude de paso a todas las condiciones y personas circundantes que forman parte de su contexto. Es así que, como constante en las narrativas, evidenciamos –como es lógico– la experiencia educativa de los procesos de lectura y escritura aunados con los factores sociales, culturales, políticos, económicos, afectivos, etc. Las prácticas de los saberes de los futuros profesores convertidas en narrativas pedagógicas son, en parte, relatos personales conformados por el conocimiento, los valores, los sentimientos, y los propósitos del docente –o el discente– que las narra. Pero también son narrativas colectivas conformadas por las tradiciones de la escuela en los sitios donde profesores y estudiantes desarrollan sus actividades y el contexto social, cultural e histórico en el que transcurren las experiencias. Así mismo, las reglas y los patrones del discurso que hacen posible las formas particulares de narración.

En suma, se puede decir que la narrativa es una representación de la experiencia vivida y contar la experiencia en narrativas implica una reconstrucción de la experiencia misma porque una cosa es la vida como ocurre, otra cosa la realidad, y otra cosa, la narración de la experiencia humana de la realidad, parafraseando a Bruner (1984). Esa reflexión constante que permite la representación de la experiencia de manera narrativa concede al futuro maestro encontrarse a sí mismo sin

olvidar al *otro*, anticipar sus prácticas, su contexto, descubrirse en un ahora de la narración recordando sus experiencias pedagógicas y proyectándolas en el futuro con un mayor grado de consciencia. Tenía razón Ricoeur (1991) cuando mencionaba que:

> La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida (Ricoeur, 1991, p. 30)

Con lo anterior, queda claro que pertenecemos a un mundo narrado y por narrar, en el que convergen múltiples formas de significar las experiencias por medio del lenguaje. Al respecto, Octavio Paz (1993) afirmó que "Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento" (1993, p. 30). Es decir, el lenguaje contiene al hombre y lo desborda; gracias al lenguaje nos encontramos, nos descubrimos y reflexionamos no solo acerca de lo que fue, sino sobre todo del porvenir. En consecuencia, luego del giro narrativo debido a la crítica del modelo monológico, Ricoeur (2004) menciona que "El ser- en-el-mundo es, según la narratividad, un ser en el mundo marcado ya por la práctica del lenguaje correspondiente a esta precomprensión" (p. 154). Al mismo enfoque aludirán Bárcena y Mélich (2000) al mencionar que:

> Construimos nuestra identidad *narrativamente,* o lo que es lo mismo, a través de las lecturas históricas y de ficción por medio de las cuales vamos, una y otra vez, componiendo nuestro *personaje.* Si esto es así, toda educación lo es en y a partir del *libro,* de la lectura de textos y de libros, tanto en su sentido real como metafórico. Nos formamos leyendo el texto en que consiste nuestra propia vida —que es biográfica— y el texto del mundo, un mundo que está en un papel, que es un *texto.* (2000, p. 93)

Así, cada una de las narrativas que presentamos en este libro dan cuenta de la construcción de saberes que nacen de la reflexión de los

narradores sobre sí mismos, sobre sus vivencias. En estas narrativas coexisten las más hondas experiencias sobre sus procesos de enseñanza- aprendizaje junto con las lecturas de su mundo. El lector puede sumergirse en los relatos, quizá encontrarse en ellos, y descubrir, al final de la lectura, que ya no es el mismo. Es decir que el lector, cada vez que vuelve también su mirada reflexiva hacia el relato, se reconstruye entretejiendo para sí las historias narradas.

Desarrollo y difusión narrativa

Es asombrosa la popularidad obtenida por la narrativa en los últimos veinte años, en las ciencias sociales y las humanidades. Autores como Jahn y Nünning (citado por Kindt, 2009) han acuñado el término de "industria narratológica" (p. 35); sin embargo, también, han advertido que en la medida que cobra mayor atención, es posible perder unidad en el campo, sobre todo por la diversificación en varias disciplinas. Pero esta advertencia parece no tener mayor fuerza porque ante la aparición de la teoría narrativa se han venido experimentando cambios, desarrollos y debates a través de muchas voces académicas. Lo que una vez se veía como un dominio homogéneo (y aislado), hoy presenta controversias, diálogos y acuerdos en diferentes escenarios del conocimiento.

Así mismo, para Kindt (2009) nos encontramos en un "expansionismo narratológico" compuesto por dos variables. La primera, centrada en la crítica a la transformación narratológica. La segunda, ubicada en la reconceptualización de la narratología y su aplicación a fenómenos investigativos heterogéneos como feministas, históricos, poscoloniales, culturales, educativas, sociales e interculturales.

No obstante, la "renovación narratológica" presentará nuevas características que abarcan la descripción, análisis e interpretación narrativa desde un escenario contextual[3]; es decir, "superar" la predominancia textual y no caer en el error de pensar que "la [narrativa es] una especie de máquina en la que se insert[a] un texto por un

[3]Baste lo anterior para recordar la pregunta de Seymour Chatman (1990): "What Can We Learn from Contextualist Narratology?" [¿Qué podemos aprender de la narratología contextualista?]. (Traducción de nosotros).

extremo con la esperanza de que una descripción adecuada salga por el otro" (Bal, 1990, p. 11)[4].

Desde esta perspectiva, la narratología no se mirará como simple teoría de objetos, sino que tendrá nuevas concepciones; en consecuencia, puede entenderse como método para el análisis e interpretación. Sin embargo, ningún proceso que busque la comprensión es completa, por eso, es necesario adicionar dos elementos en este punto: significado e interpretación para la obtención de sentido que cambia de acuerdo con la visión específica. Lo anterior, puede parecer contradictorio porque algunos autores insisten en diferenciar la teoría narrativa con la teoría de interpretación. Kindt (2009), por ejemplo, afirma que:

> [I]nterpretation theories as a rule comprise object-theories but do not coincide with them; narratology, in contrast, has neither a conception of meaning nor a conception of interpretation at its disposal, and is therefore unsuitable for either guiding or evaluating interpretations.[5] (pp. 38-39)

Por otro lado, Lamarque (2004) asegura que las narraciones no tienen mayor importancia por sí solas, muchas veces las condiciones narrativas quedan a un lado ante la construcción literaria. ¿Debemos tomar estas aseveraciones como un argumento irrefutable? Ello implicaría, ignorar los vínculos entre la teoría narrativa y otras disciplinas; desconocer las relaciones entre texto y contexto o desatender los análisis que asignan significado. En resumen, la teoría narrativa trae implícitamente áreas adyacentes que, en efecto, contribuyen a la interpretación. Esto es, no limitar la narratología a los estudios literarios y entender su desarrollo a través de la concepción

[4]Aunque para Genette (1972) en el método de análisis narrativo se destacan dos relaciones: 1) "discurso y sucesos" y 2) "discurso y acto", para eso, propone tres aspectos que evitarán la confusión: historia, relato y narración, y así darle tránsito "a lo significado o contenido narrativo", "al significante, enunciado, discurso o texto narrativo mismo" y "al acto narrativo productor y, por extensión, al conjunto de la situación real o ficticia en la que tiene lugar" (p. 66); es decir, el objetivo es afirmar la función narratológica que escapa de las "imposiciones de coherencia" propuesta por la interpretación.

[5]"(…) las teorías de interpretación como regla comprenden las teorías-objeto pero no coinciden con ellas; la narración, en contraste, no tiene ni una concepción del significado ni una concepción de la interpretación a su disposición, y por lo tanto es inadecuada para guiar o evaluar interpretaciones" (Traducción nuestra).

del "giro narrativo": cambio de paradigma y movilidad del pensamiento (Freeman, 2015).

Como se señaló anteriormente, el expansionismo en la teoría narrativa logró permear nuevos espacios. Buen ejemplo de ellos son las humanidades. También, "remodeló" otras disciplinas que abocaban mejor conocimiento de los fenómenos sociales, culturales e institucionales (Wertsch, 1991) a partir de las narrativas. Así, por ejemplo, en el año 1992, ya Kreiswirth destacaba que el "giro narrativo" ha tenido notables avances en las ciencias sociales y humanas generando, por tanto, interés y explosión teórica en el escenario académico y fuera de él. "In the last decade narrative has become a significant focus of inquiry in virtually all disciplinary formations, ranging from the fine arts, the social and natural sciences, to media and communication studies, to popular therapy, medicine, and managerial studies (...)"[6] (Kreiswirth, 2005, p. 378). Por su parte, Polkinghorne (1995) habla de la narrativa desde dos aristas: análisis de las narrativas y el análisis narrativo para diferenciar el uso. Del mismo modo, los historiadores utilizan las narrativas para los informes; los psicólogos, en relación con el yo y el relato; los abogados[7], para exponer el modo, tiempo y lugar en los casos; los filósofos, para la reflexión, por mencionar unos ejemplos. En todos coincide la potente acción narrativa y hace visible la gran acogida en las humanidades. Pero más allá del esfuerzo disciplinario lo que encontramos es un fenómeno colaborativo, dialógico y un origen multidisciplinario al emplear estos conceptos y combinar métodos, renovando la teoría narrativa a partir del giro narrativo sin caer en el empirismo interpretativo, antes bien, reconociendo aspectos de unidad, coherencia, relaciones, entendimiento y descubrimiento. Además, se concibe el corpus no como algo existente *per se*, sino reconceptualizándolo a partir de la narrativa, proporcionando identidad en los diferentes ámbitos.

[6]"En la última década la narrativa se ha convertido en un importante foco de investigación en prácticamente todas las formaciones disciplinarias, que van desde las bellas artes, las ciencias sociales y naturales, a los medios de comunicación y estudios de comunicación, a la terapia popular, la medicina y los estudios de gestión [...]". (Traducción nuestra).

[7]Bruner (2013) asegura que la narración judicial está constituida por un tipo de relato sencillo o familiar que permite legitimar el discurso al sentirlo cercano: "—por así decirlo— 'todavía le pertenece a la gente'" (p. 71). No obstante, la tradición de algunos abogados y jueces ha negado la destreza narrativa, limitando el ejercicio al ámbito legal.

La anterior discusión ha permitido construir nuevas concepciones investigativas en la educación. Por ejemplo, desde una narrativa local, situada, contextuada y caracterizada por los procesos interpretativos, refundando los relatos e historias en significación de mundos posibles (Ramallo & Porta, 2017) y extendiéndose hasta las narrativas descoloniales; es decir, por medio de la incorporación de otros saberes y conocimiento, lejos de eurocentrismo y occidentalismo reinante en los escenarios epistémicos, siguiendo la premisa del distamiento propuesto por De Sousa Santos (2018). Sin embargo, la apuesta no queda ahí porque ante nuevas visiones surgen nuevos sentidos, reflexiones, tratamientos y cuestiones como la ligada al sentimiento, emociones, afectos y sensibilidad:

(...) podríamos decir que la teoría de la educación como forma epistémica de colonización y normalización, anula pulsiones activas y amorosas en los relatos de la pedagogía moderna. Advertimos que la pérdida de las emociones y los sentidos vitales, (sic) aniquila posibilidades de registrar transgresiones sensibles, en un relato que respete y cuide las diferencias en las formas afectivas de cada ser (Porta & Ramallo, 2018, p. 69).

En pocas palabras, la ponderación de miradas disímiles trae consigo variaciones afectivas, entramados sensibles y expansiones emotivas, o lo que Arcfuch llamó "giro afectivo" (Basile, 2019). También, diferente modo de conocer origina "composición/descomposición" (Ramallo & Borda, 2019) de las concepciones canónicas; asimismo, restaura el saber desde el valor humano. Esto permite abrir diversos mundos desde el relato de las acciones, circunstancias y complejidades vividas para que no se queden en simples sucesos ordenados y seriados "porque la narración los organiza en un todo inteligible" (Ricoeur, 2006, p. 11). Ante esto, podemos asegurar que la narrativa da sentido a la vida, conecta el pasado, presente y futuro, da "coherencia" a la constante tensión/contradicción y reconoce en el contexto un elemento de vital importancia para la comprensión de las acciones. Así mismo,

> [n]arrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia

> historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (Arias-Cardona & Alvarado- Salgado, 2015, p. 172)

Así, el relato (re)construido, (re)creado y (re)nombrado está hecho por significados compartidos, por prácticas sociales y culturales que se articulan a las acciones simbólicas; es decir, la narrativa implica otras voces porque nunca nos encontramos en el vacío, sino que somos el reflejo del eco intersubjetivo. Ahora bien, nos enriquecemos en la contingencia, por las diferentes vivencias y damos paso a interpretaciones, comprensiones, sentidos, saberes e intenciones en los sujetos. Por tanto, lleva implícitos lineamientos hermenéuticos por la aproximación social y el reconocimiento específico de los acontecimientos, no para imponer leyes universales de comportamiento, sino con el deseo de valor y comprender la profundidad del ser. Por ello, el significado dependerá de los discursos e interacciones, convirtiendo la narrativa en un foco central para los escenarios de investigación educativa. Desde esta perspectiva, la realidad será vista como un proceso, una construcción donde todo estará mediado por el lenguaje. De esta manera, el habitar el mundo tendrá diversidad de "verdades"[8], posibilidades y matices, desacuerdos y devenir que invita a la reflexión.

La narrativa no se dispone como proceso lineal, pues la retroalimentación social es permanente, aproximando los escenarios de comprensión, sentido y significación.

> La narrativa facilita un marco de referencia como creador y transmisor de conocimiento. El sujeto activa su saber a través de la reconstrucción narrativa, ya que ciertas prácticas conscientes no se mantienen eternas, sino que se movilizan y demandan de la reconstrucción para lograr claridad en la persona. En la

[8]Para Cárdenas (2011) el orden del mundo integra formas "dialéctica, dialógica y analéctica" (p. 44), esto conlleva a incorporar visiones organizacionales de la realidad. Por otro lado, Bitonte (2008) habla de "la verdad como horizonte común" para no creer que existe una realidad objetiva y modelada.

> reconstrucción los resultados no prueban nada, solo inclinan, ya que la búsqueda de ciertas explicaciones o concepciones implican otras respuestas e ideas (Barrera, 2020, p. 209).

Insistimos en reconstrucción porque la actividad dialógica la entendemos como acción que involucra acuerdos y desacuerdos, no recolección de datos como si exclusivamente estuviéramos pensando en llenar un cesto. Por tanto, analizar una narrativa comprende varios momentos: 1) información-construcción-identidad; 2) relevancia en los hechos, la experiencia y el relato; 3) importancia del qué, cómo, cuándo, por qué y dónde; 4) sucesos/acontecimientos/acciones; 5) proceso de significación a través de la narración; 6) realidad temporal para reconocer los elementos que estructuran el relato; 7) análisis del contexto para comprender la fuerza narrativa y 8) "la influencia del otro sobre mí" o el "excedente de visión" (Prólogo, Bubnova citado en Bajtín, 2000, p. 19) que llevará a un acercamiento, aprobación o desaprobación, seducción, duda o reafirmación, según los motivos y significado que den a la narración.

Invitación a los lectores

En los ensayos de antropología simétrica de *Nunca fuimos modernos*, Bruno Latour analiza el positivismo científico de Occidente, su ceguera ante lo diverso, su afán unificador, su desprecio por otros saberes. Las narrativas aquí compiladas justamente nos dan una mirada no positivista, descentrada de una teleología. Nos muestra lo que la antropología simétrica considera: "Todas las naturalezas-culturas son semejantes en el hecho de que constituyen a la vez a los seres humanos, divinos y no humanos" (2012, p. 155). Son semejanzas que nos unen sin distinción de objetivos, sin olvidar el valor de testimonios locales. La importancia del modelo narrativo (literario-histórico) frente al modelo paradigmático se comprende en que el "objetivo de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas" (Bruner 1996, p. 27). De ahí que el interés es la experiencia humana concreta, tejida, descrita y reconstruida por las capas de la experiencia humana que toman forma en un relato.

Las investigaciones sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje nos muestran lo que Grimson también afirma: "[L]os seres humanos abordan todo escenario a partir de relaciones sociales sedimentadas que pueden ser modificadas (y de hecho lo son) por sus propias intervenciones" (2011, p. 33). En los procesos de reflexión de las narrativas se evidencia una construcción y reconstrucción de la identidad de los profesores, de modo tal que abarca lo personal, lo social, lo cultural, y las capacidades discursivas y potencia el desarrollo intelectual.

Cada relato aquí expuesto nos muestra las particularidades humanas; los teóricos de las narrativas aquí presentados nos brindan a todos, investigadores y lectores, herramientas para una comprensión más allá de lo evidente, para vincular nexos y lograr que afloren sentidos que a

simple vista pasan inadvertidos. Esperamos que sea esta una invitación al lector para descubrir nuevos sentidos a sus vivencias, que las narren a sus estudiantes, a sus pares; de allí surgen saberes de la experiencia, de la historia, del modo de enseñar, valorar y pensar el mundo. No son tan valiosos por ser saberes locales, como saberes inmersos en la experiencia humana, en la relación con otros. Cerramos con estos versos de Juan Manuel Roca, en su poema "Estrella de la memoria", que nos invitan a constelar nuestro cielo con memorias propias y de otros:

El hombre imprime su memoria
Y es como si la noche del planeta
Fuera una inmensa linotipia.
La noche cae.
Y con ella una estrella en la memoria.

Referencias

Arias-Cardona, A. M. & Alvarado-Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.

Bajtín, M. (1941) "A propósito de los fundamentos filosóficos de las ciencias humanas"], en (42), pp. 409-411. Publicación anterior parcial: *Kontekst 1974*, Moscú, 1975. Escrito hacia 1941

Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro).* Traducido por Tatiana Bubnova. México D. F.: Aguilar, Altea.

Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología).* Traducción de Javier Franco. Madrid: Ediciones Cátedra.

Bárcena y Mélich (2000) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Editorial Paidós, Barcelona.

Barrera, Q. D. M. (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), pp. 199-220 DOI: 10.19053/0121053X.n35.2020.10238

Barthes, R. (1966) El análisis estructural [Introduction à l'analyse structurale des récits]. Trad. Dorriots, B. *Communications (8)*

Basile, T. (2019). Leonor Arfuch, La vida narrada: Memoria, subjetividad y politica. *Orbis Tertius*, 24(29), e115.

Bitonte, A., M. (2008, septiembre) *Huellas. De un modelo epistemológico inicial.* Ponencia presentada en la III Jornada "Peirce en Argentina", Buenos Aires, Argentina.2011, www.unav.es/gep/IIIPeirce ArgentinaBitonte.html

Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza

Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996) *Realidad mental, mundos posibles.* [*Actual Minds,*

Possible Words, 1986] Trad. B. López. Barcelona: Gedisa.
Bruner, J. (1998). *Realidad mental, mundos posibles* Barcelona: Gedisa.
Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Cárdenas, P. A. (2011). Lenguaje, razonamiento y educación. *Innovación Educativa*, 11(55), 44-54.
Chatman, S. (1990). What Can We Learn from Contextualist Narratology? *Poetics Today*, 11(2), 309-328. DOI:10.2307/1772619
Connelly, M. and Clandinin D. J. (1990) Stories of Experience and Narrative Inquiry Educational Researcher, Vol. 19, No. 5 (Jun. - Jul., 1990), pp. 2-14
De Sousa, S. B. (2018). Introducción a las epistemologias del sur. En: M. Meneses & K. Bidaseca (coords.), *Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul,* (pp. 25-61). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf
Dewey, J. (1938) *Experience and Education.* New York, United States of América. Ellis, C. (1997). Evocative Autoethnography. In W. G. Tierney & Y. Lincoln (Eds.), *Representation and the Text: Re-framing the Narrative Voice* (pp. 115-139). Albany: State University of New York Press.
Freeman, M. (2015). Narrative as a Mode of Understanding. En: A. De Fina & A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis*, (pp. 19–37). John Wiley and Sonc Inc.
Genette, G. (1972). *Figures III.* París: Editions du Seuil.
Gergen, K. y Gergen, M. (1997). Narratives of the Self. En: L. Hinchman y S. Hinchman (Eds). *Memory, Identity, Community.* Albany, Nueva York: State University of New York Pres. Pp. 161-185.
Grimson, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad.* Bueno Aires: Siglo XXI.
Heikkinen, Hannu L, (2002 13 -28) Whatever is Narrative Research? En *Narrative Research Voices of Teachers and Philosophers.* Finland: University of Jyvaskyla.
Johnson, K. E., Golombek, P. (2011) The Transformative Power of Narrative in Second Language Teacher Education. *Tesol Quarterly.* 45 (3)

Kindt, T. (2009). Narratological expansionism and its discontents. En: S. Heinen, R. Sommer (eds.) *Narratology in the age of cross-disciplinary narrative research* (pp. 35-47). Berlín: Walter de Gruyter

Kreiswirth, M. (1992). Trusting the Tale. The Narrativist Turn in the Human Sciences. *New Literary History* 23(3), 629-657.

Kreiswirth, M. (2005). Narrative Turn in the Humanities. En: D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (ed.). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 377-382). London and New York: Routledge.

Lamarque, P. (2004). On not expecting too much from narrative. *Mind & Language*, 19(4), 393-408.

Latour, B. (2012) *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica.* [*Nous n'avons jamais été modernes. Essais d'antrhopologie symétrique*, 1991] Trad. V. Goldstein. México: Siglo XXI.

Paz, O. (1993) *El arco y la lira.* México: Fondo de Cultura Económica.

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences.* Albany, NY: State University of New York Press.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En: J. A. Hatch & R. Wisniewski (eds.) *Life history and narrative* (pp. 5-23). London: Falmer.

Polkinghorne, D. (1997). Reporting Qualitative Research as Practice. In W. G. Tierney & Y. Lincoln (Eds.), *Representation and the Text.* Albany: State University of New York.

Porta, L. & Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En: C. Kaplan (ed.) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*, (pp. 59-75). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ramallo, F. & Borda, A. N. K (2019). Descompor a pedagogia: sobre um poder narrativo na educação. *Revista Educare*, 3(2), 1-24.

Ramallo, F. & Porta, L. (2018). Las historias en la educación y los otros mundos posibles. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 3(3), 238-271. DOI: 10.12957/riae.2017.30935

Ricoeur, P (1991). *Autocomprensión e Historia.* Barcelona, Antropos.

Ricoeur, P. (1988). L' Identité narrative. *Spirit,* 7 (8), 295-314.

Ricoeur, P. (2004) *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico.* Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. Ágora — Papeles de Filosofía— 25(2), 9–22.

Roca, J. M. (1991) "Estrella en la memoria". En: *Luna de ciegos. Poemas escogidos.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. p. 238-239.
Van Maanen, J. (1995). *Representation in Ethnography.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.
Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada.* Trad. Silvestri, A. Madrid: Visor.
Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente.* Madrid: Visor.

Este libro se terminó de imprimir en la Editorial de la Universidad de la Amazonia en el mes de mayo de 2022 en la ciudad de Florencia, Caquetá