

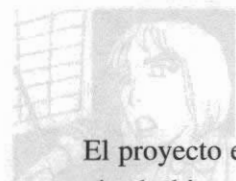
HISTORIAS  
DE VIDA  
DE MAESTROS



## LAS HISTORIAS

*Francisco Montaña Ibáñez*

IDEP



El proyecto educativo Vida de Maestro se fundamenta en una serie de historias de vida que fueron escritas a partir de entrevistas de campo recolectadas en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, durante 1998. El tema de la formación aparecía en las entrevistas como una constante, al procurar encontrar las razones de ciertos comportamientos generalizados en el magisterio. En ciertas ocasiones era la causa de todas las transgresiones evidentes de los límites reconocidos de la moral educadora y, en algunas otras, la herramienta con la cual los docentes cuentan en su lucha contra la monotonía, el tedio y la soledad.

Las entrevistas sufrieron modificaciones. En las historias que los lectores encontrarán a continuación aparecen diversas versiones de un tema definitivo y de complejo tratamiento. En todas ellas, como en la mayoría de las entrevistas, se manifiesta, además de otras cosas, una urgente necesidad de volver a confrontar la formación que se les da a los docentes con la realidad social, emocional y gremial que ellos viven. El distanciamiento entre estas dos realidades, la formativa, llena de teoría y buenas intenciones, y la del trabajo diario, en una labor donde el profesionalismo está soportado dramáticamente por el oficio, y donde la experiencia desdibuja, de una manera peligrosa, el papel de los muy necesarios momentos en que debe ocurrir la formación de los docentes, a todo lo largo de su devenir laboral.

En las historias se espera que los lectores y usuarios de esta herramienta de formación, encuentren argumentos emocionales y académicos, para propiciar un cuestionamiento serio y profundo a las instituciones, programas y mecanismos de formación de docentes.

### *“Tomar distancia”*

Aura estaba nombrada como profesora de Sociales en un colegio del Distrito, pero se dedicaba a dar talleres de formación de maestros. Estos talleres no estaban orientados a cómo formular el currículo, ni a cómo asumir el propuesto por el Ministerio, sino a descubrirlo en la vivencia de los niños, de modo que la escuela pudiera empezar a formar parte de la solución de las necesidades concretas de la comunidad. Este trabajo lo complementaba con conferencias y charlas, donde brillantemente exponía sus novedosas conclusiones. Gracias a esto era reconocida, en el medio nacional, como una de las personas que más había pensado en el currículo, construido como el resultado de una relación cultural y comunitaria.

De manera simultánea y como ejercicio complementario, Aura escribía su pensamiento y lo publicaba periódicamente en libros y revistas. Sus textos se habían convertido en material obligatorio de consulta y en comentario ineludible en los círculos educativos. Sin quererlo, había conseguido un enorme reconocimiento que la impulsaba a seguir investigando y escribiendo sobre el tema.

En una de sus conferencias se encontró con un joven profesor, quien acababa de terminar sus estudios de doctorado en



Estados Unidos sobre diseño y ejecución de currículo académico. El joven doctor, que se presentó como Rafael Chávez, manifestó estar muy interesado en las ideas de la investigadora, pues desde su punto de vista en el país no había ninguna posición seria con respecto al asunto del currículo. Aura, un poco aguijoneada por el evidente desprecio del joven, lo invitó a leer sus materiales y a mantener, a partir de ellos, un diálogo público, abierto y crítico. El profesor aceptó encantado, convencido de que ese tipo de discusiones sólo podría beneficiar a la comunidad académica. Así, Chávez se enfrentó entusiasmado con los textos de Aura, descubriendo en ellos todas las debilidades argumentativas y teóricas que, a su modo de ver, invalidaban la propuesta. Resultaba pues que el currículo, según Chávez, no debía construirse como *resultado* de una relación cultural, sino *dentro* de una relación intercultural. Esto, según su parecer, marcaba profundas diferencias metodológicas y prácticas, y tenía implicaciones conceptuales que Chávez se encontraba dispuesto a desarrollar en una serie de conferencias que, gustosamente, empezaría a dictar.

Aura, herida en su amor propio y decidida a recuperar su público, se atrevió a formular una compleja teorización acerca de los procesos culturales que intervienen en la construcción del currículo, haciendo atrevidas extrapolaciones que dieron origen a un nuevo libro.

Sin embargo, el libro no sólo no tuvo la acogida esperada sino, por el contrario, recibió una intensa crítica encabezada por las ideas de Chávez, quien lo consideró atrevido y poco serio académicamente. Este hecho confinó el trabajo a las bodegas de almacenamiento de la editorial. Sin comprender del todo las causas del fracaso, pues la escritora no había hecho más que repetir lo que ya había dicho con enorme éxito, intentó continuar con sus

talleres y conferencias. Pero ese espacio también había sido ocupado por el profesor Chávez, quien se encargó de hacer una revisión crítica y en profundidad de las ideas de Aura, de manera que en sus materiales los profesores encontraban la propuesta teórica de Aura y su consecuente crítica. Este elemento definió la disputa, pues quienes asistían a sus conferencias lo hacían movidos por el deseo de pescar argumentos en su contra y por situarse dentro del interesante y novedoso movimiento crítico liderado por el carismático profesor.

Una ola de contradictores inundó las publicaciones especializadas, de manera que Aura sólo podía intentar continuar con la investigación de campo. Sin embargo, la Secretaría de Educación, muy al tanto de los desarrollos de las discusiones académicas, se manifestó en contra de seguir subvencionando sus fracasos y la envió de vuelta al aula, donde finalmente pertenecía.

Su asignación a una escuela primaria la tomó por sorpresa, pues no lo esperaba tan pronto. Sin embargo lo asumió como una nueva etapa que le servía para confrontar la teoría con la práctica, y se preparó con entusiasmo para el inicio de las clases. Tomaba notas, leía, escribía, inició un diario de campo que, según ella, daría lugar al crecimiento de nuevas dinámicas en el aula de clase.

Aplicando el método sobre creación de currículo descubierto en sus investigaciones, convocó a sus estudiantes para que argumentaran y la ilustraran sobre sus relaciones con el entorno y sus perspectivas como miembros de la comunidad.

Los jóvenes, inquietos por el discurso incomprensible de la nueva profesora, divagaban siguiendo un juego cuyas reglas esperaban descubrir en el camino. Sin embargo, al cabo de las

semanas era evidente para quienes estaban pendientes de lo que ocurriera con Aura, que no se había dado inicio a ningún proceso de construcción, ni de descubrimiento, ni de nada. Al contrario, el grupo se encontraba desorientado y esto se traducía en indisciplina y dispersión.

Hasta el momento Aura sólo había podido identificar que se encontraba frente a un grupo demasiado heterogéneo, en el cual había representantes de tantos grupos culturales, y por lo tanto de tantas comunidades, como individuos. De manera que aún no había podido crear un eje articulado que aportara algo a cada uno de los ámbitos culturales representados en el salón, complicando su trabajo y mellando su seguridad.

Los comentarios de los alumnos acerca de la indecisión de Aura en su trabajo habían alcanzado todas las instancias de la comunidad educativa: maestros, padres de familia y asociaciones sindicales cercanas a ella hablaban acerca de que la profesora no sabía cómo aplicar lo que predicaba. Así pues, aguzada por las críticas circunstancias, Aura se vio obligada a tomar una decisión que contradecía sus creencias más íntimas. A cambio de evitar sufrir una nueva derrota impuso, de una forma arbitraria, el currículo que ella consideraba que podía aportarle a todos los individuos del grupo, sin esperar hasta lograr o generar el consenso que, a su modo de ver, tardaría mucho y tal vez nunca llegaría. Esta decisión alegró a todo el mundo, que ansioso esperaba por ver finalmente el trabajo de la afamada profesora.

Así, contra todos los preceptos de sus descubrimientos teóricos, Aura llevó adelante y culminó con éxito un currículo que nunca alcanzó a ser ni siquiera colectivo. Sin embargo, recuperó buena parte de su prestigio.

## *La lente de contacto*

Cuando Esperanza tenía treinta y cuatro años era una mujer activa, con una mirada inteligente. Estaba decidida a conseguir algo que muy pocos sabían qué era.



Pero cada vez que se encontraba con sus compañeros en el salón de profesores, un extraño silencio se tomaba el espacio. Pocas veces se dirigían a ella, y cuando lo hacían era con una cierta reverencia y a veces hasta con ironía al referirse a su conocimiento y actitud intelectual. A sus espaldas se hablaba, sin tapujos, sobre su poco compromiso con la escuela y su aparente deseo de pertenecer a otra esfera del quehacer pedagógico, que se manifestaba en su rebuscada manera de hablar.

Una de las tardes en que se dedicaba religiosamente a la lectura de manuscritos y obras sobre pedagogía en la Biblioteca Nacional, Esperanza encontró a alguien para quien sus palabras no sonaban extrañas. Se trataba de un escritor más o menos reconocido que había conseguido trabajar en la Biblioteca. Su primer acercamiento tuvo lugar cuando el escritor perdió, por accidente, una de sus lentes de contacto quedando invalido en la mitad de la silenciosa sala de lectura. Esperanza acudió rápido en su ayuda, y con una suerte increíble la encontró. Con una habilidad maravillosa se acercó a los ojos del escritor para ayudarlo a ponerse los cristales que le permitirían verla. Desde ese momento Esperanza es la única persona a quien le permite acercarse a sus ojos, a su mirada con los delgados cristales de su visión. Gracias a esta relación que le permitía estar rodeada de libros y referencias intelectuales, pudo sobreponerse al extraño ambiente que sentía se estaba tejiendo a su alrededor en los pasillos de la escuela donde trabaja en la jornada nocturna.

Al llegar la época de vacaciones, Esperanza no podía ser más feliz: compraba libros, hablaba de libros, leía libros y regalaba libros. Pero la dicha no fue eterna. En una de las festividades su escritor empezó a cuestionarla acerca de la utilidad de leer tanto si, como ella misma se lo conocía, la educación que ofrecía la escuela no aportaba nada a las relaciones violentas que vivían sus alumnos. El escritor pensaba que a Esperanza le faltaba articular sus conocimientos y sus inquietudes hacia el descubrimiento de algo concreto y útil. La profesora, poco acostumbrada a ese tipo de confrontaciones, se sintió traicionada y pensó que no podía mantener una relación emocional con alguien que no estaba dispuesto a apoyarla en su trabajo intelectual. Así inició un período de distanciamiento con su amigo escritor. Un enero luminoso se convirtió en la cuna, de su pena que trató de curar con la lectura de poetas románticos.

Al volver al trabajo Esperanza encontró entre otras cosas, que la legislación había cambiado y era necesario construir un P.E.I. Al comienzo la propuesta la entusiasmaba, pero al descubrir que debía trabajar en este asunto con sus compañeros, empezó a recelar del proyecto. Su primera reacción fue intentar boicotear el trabajo, pero al verse enfrentada por la rectora y obligada a asumirlo como parte de su carga académica, a regañadientes se sentó a cumplir con la tarea.

Al principio la discusión giró en torno al nombre que se le podría dar al P.E.I. Esperanza opinaba que el problema no era cómo se llamara el Proyecto sino cuál sería su sentido. El silencio que provocaba la exposición de sus ideas la obligaba a intentar nuevas exposiciones cada vez más y más complejas. Al cabo de varios intentos fallidos decidió dejar de hablar, y en silencio permitir que la discusión siguiera girando infructuosamente alrededor del nombre.



Entre tanto, en sus clases tenía enfrentamientos con los alumnos. Para ellos la profesora debía quedarse en la biblioteca, porque los libros eran los únicos que hacían las cosas bien. Confundida, buscó al poeta con el fin de tener un espacio de discusión en su mismo nivel. El escritor continuaba reclamándole que debía definir su papel como educadora, y dejar de vivir en un mundo creado para afrontar, de una manera creativa, lo que le ofrecía la realidad de la escuela. Esperanza, quien realmente no esperaba recibir un nuevo palo de su amigo poeta, se sumergió en la lectura otra vez.

Las reuniones de diseño del P.E.I. continuaron girando acerca de formalismos como el nombre, y de generalidades como los valores humanos. Esperanza, fatigada, dejó de asistir a ellas bajo la venia aliviada de la rectora, y planeaba dedicarse a trabajar con los alumnos.

Al intentar acercarse a sus estudiantes encontró un fuerte rechazo. Ellos consideraban a la maestra como alguien lejano con quien era imposible hablar de cosas normales. Fue entonces cuando la vida le permitió descubrir lo que su amigo poeta le proponía buscar. Sin saber qué hacer con esos muchachos que no le creían una sola palabra, recurrió a los talleres de expresión para, por lo menos, tenerlos ocupados. La primera gran sorpresa se la dio el relato de una jovencita de apariencia recatada. Le contó que hacía ya más de un año vivía con su novio y que la relación se había transformado y degenerado a causa del desgaste en el apetito sexual. Interesada en el devenir de sus alumnos les propuso orientar los talleres de expresión a la búsqueda de las razones de la infelicidad. A partir de ese momento, la creación de obras de pintura, poesía, música, danza y teatro le permitió participar del mundo de los jóvenes de su colegio. Más allá de la conmoción, Esperanza

descubrió una ciudad llena de injusticia y de miseria, en la cual los momentos hermosos, resultados del amor y la amistad, brillaban como cristales en la arena oscura. Maltrato familiar, violaciones, resentimiento social, amargura y odio frente a la sociedad que no sólo los marginaba sino, además, intentaba eliminarlos, eran algunos de los temas que aparecían en las expresiones de los alumnos.

Después de un tiempo, Esperanza fue invitada nuevamente a las reuniones del P.E.I. para que le diera un repaso a la ortografía y la redacción del documento. Todos estaban convencidos de que ella dominaba los misterios de la lengua. Al leer el documento, Esperanza encontró una enorme distancia entre lo escrito y la realidad que vivían los alumnos. Le expuso su preocupación al grupo de trabajo, pero sus palabras se encontraron con el mismo bloque de silencio.

Convencida de que en las experiencias de los alumnos estaba la clave para articular un Proyecto Pedagógico Institucional que reuniera a la comunidad educativa, y que apuntara a resolver las carencias más agudas de ésta, decidió, acogiéndose a las reglas, pedir la participación de los alumnos en las mesas de trabajo. A pesar del bloqueo, los profesores acorralados por las reglas debieron aceptar. El trabajo de creación del P.E.I. empezó nuevamente con la participación de los principales involucrados en su desarrollo. Cuando tuvo lugar la primera reunión, los maestros insistieron en la urgente necesidad de encontrar un nombre que enmarcara el nuevo espíritu del proyecto. Esperanza les propuso uno, tomado de una canción de un grupo de *rap* escolar: *Amaos los unos a los otros tanto como puedan vuestras tripas*. La propuesta fue recibida con el hielo habitual por parte del cuerpo docente, y con una gran algarabía por parte de los alumnos.

Los estudiantes empezaron a sentirse respaldados por la profesora más culta, y se apropiaron del colegio. Esas primeras manifestaciones tímidas de su vitalidad se multiplicaron notoriamente y ahora ocupaban la mayor parte del tiempo y del espacio de la escuela. A causa de la nueva autonomía estudiantil, muchos profesores se empezaron a confundir pues las cosas no salían como las planeaban; sentían que la escuela se les salía de las manos.

Como dueños del colegio, los alumnos querían hacerle un homenaje a Esperanza, a quien veían como la gestora de la euforia en que vivían. Entonces la invitaron a una taberna. Al salir del colegio se dirigieron al lugar donde había un recital del poeta amigo de Esperanza. El inevitable encuentro tuvo lugar. Esperanza, tensa, oyó un recital de poesía que en opinión de sus alumnos estaba dedicado a ella, y que amenazaba con no poder ser llevado a su fin, pues el poeta había perdido una de sus lentes de contacto. Varias personas se acercaron infructuosamente para ayudarlo con el adminículo, pero sólo cuando Esperanza decidió disolver la distancia con su amigo, el recital, que le fue dedicado, pudo continuar.

### ***Una cosa es una cosa***

Cuando Nubia Garcés resolvió ser maestra, lo hizo apoyada en la convicción de que la educación era una de las herramientas más poderosas para apoyar una transformación en las estructuras sociales. Nubia es caleña, y cuando encontró al hombre de su vida decidió viajar con él a Bogotá. Tuvo la suerte de que justamente en ese momento estaban abiertos los concursos para profesores del Distrito. Se presentó, pasó, se vinculó al sindicato de maestros de la ciudad y empezó a trabajar muy pronto.



En el colegio al que fue asignada consiguió reivindicaciones laborales mínimas, como asegurar café caliente en las mañanas y la posibilidad de usar el tiempo libre dentro de la jornada en actividades académicas. De esta manera las compañeras de Nubia pudieron asistir a las bibliotecas y crear grupos de discusión durante los “huecos” que les quedaban en los horarios.

Como a toda maestra nueva, a Nubia le asignaron el primer grado; durante ese año debía enseñar a leer y escribir y aunque nunca lo había hecho ni tenía idea sobre cómo se podría hacer, se dio a la tarea. Sus alumnos hacían planas día y noche, aprendiendo de memoria los sonidos de las letras y consiguiendo muy pronto la escritura de los signos alfabéticos. La maestra reconocía que la lectura y la escritura eran actividades definitivas en la formación de los niños, pero no se detenía demasiado en minucias acerca del tema. Estaba segura de que los niños finalmente aprenderían a leer y escribir, como ella lo había hecho. Lo importante era que al final del año los niños salieran leyendo y escribiendo. Sus alumnos, niños asustados y flacos, asumían las tareas que les imponía la profesora pidiendo ayuda con gran frecuencia a sus familiares para su realización. De esta manera, el avance de los niños de Nubia era notorio en contraste con los de otras escuelas.

Sus logros eran gratamente reconocidos por sus compañeras, quienes además se sentían respaldadas por la nueva profesora. En medio de sus actividades Nubia consiguió organizar la visita de unos promotores, para actualizar a los maestros de la escuela en procesos pedagógicos y, sobre todo, en procesos de lectura y escritura.

La magnitud del evento que se preparaba trascendió las paredes de la escuela y convocó a las escuelas vecinas de la

localidad a participar en él, de manera que el resultado fueron tres días de reuniones pagadas por la Secretaría, donde casi treinta maestros de primaria recibirían un seminario de actualización en lo que llamaban formación de lengua escrita.

Ansiosa de mostrar los logros que habían conseguido sus alumnos, y orgullosa de alcanzar los objetivos propuestos para mejorar la formación de los maestros y, por lo tanto, la calidad de la educación, Nubia llegó al seminario con ganas de dictarlo ella misma.

Sin embargo, el seminario la chocó brutalmente pues debido a la dinámica con que estaba organizado no era posible que surgieran protagonistas entre los maestros. Se trataba de desarrollar unas actividades en medio de las cuales debían estar presentes algunos de los niños de las escuelas. Cuando no se estaba trabajando con los niños, los expositores hablaban acerca de la importancia de que los maestros modificaran su actitud hacia los procesos de enseñanza de la lengua escrita, haciendo énfasis en la formación de niños que leyeran y escribieran de manera consciente y placentera. Al segundo día, desilusionada por el seminario y en medio de una de las conferencias cuya exposición llegó a su punto más crítico cuando se advirtió a los profesores que enseñar a escribir de memoria y con planas era lo mismo que desenseñar a disfrutar de la lectura, Nubia, sintiéndose directamente atacada, no soportó más e interrumpió abruptamente a la conferencista. Su argumento era que los niños de los barrios subnormales, sus alumnos, simplemente no tenían tiempo para estar deteniéndose a disfrutar la poesía. Para ellos, la cotidianidad era el trabajo alienado, por lo tanto, cuanto más efectivo fuera el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, más pronto los niños podrían alcanzar un nivel productivo superior y, sobre todo, podrían

anteponerse de manera crítica al sistema que los alienaba. Nubia pensaba que esos ensayos eran para los niños ricos, quienes tenían toda la vida para detenerse en la contemplación. Los pobres tenían que trabajar y sin duda, eran funciones de la escuela hacer que ese trabajo fuera cada vez más digno y mejor pago.

La acalorada intervención de la maestra, reconocida entre los asistentes como una autoridad, sembró el desconcierto. Nubia pudo entonces demostrar cómo sus alumnos, en menos de seis meses casi estaban leyendo de corrido y escribiendo varias palabras. El seminario terminó siendo un fracaso desde el punto de vista de los conferencistas, quienes no lograron convencer al grupo de maestros de la potencia de sus descubrimientos en relación con una metodología distinta para enseñar a leer y a escribir; pero fue un éxito desde el punto de vista de la maestra, cuya actuación desafiante y crítica atrajo la atención de los dirigentes de su agremiación sindical.

Entre tanto, sus niños continuaban haciendo planas y repitiendo lecciones de memoria, con lo que mantenían satisfechas las expectativas de la profesora, que cada vez les dedicaba menos tiempo pues estaba tratando de integrarse de manera activa a un grupo de estudio sobre la legislación educativa que promovía la Unión. Una vez dentro de ese grupo, Nubia se aprendió al derecho y al revés los decretos, las leyes, los proyectos de ley, y en fin, todo lo referente a los asuntos legales de la educación.

Al finalizar el año, la maestra estaba convencida de que mientras las condiciones de la educación pública no cambiaran estructuralmente, cualquier intento por educar de una forma distinta a los niños sería inútil. Se dedicó entonces a promover sus ideas en cuanto a la transformación de las leyes vigentes, con

el fin de que realmente apuntaran a resolverle las necesidades concretas a los niños concretos que atendía el sistema, dejando a un lado la actitud soñadora y pequeñoburguesa que caracterizaba los lineamientos y la legislación educativa del país. Apoyada por los compañeros de la Unión participó en todas las asambleas que se organizaban, visitó todas las escuelas que pudo y convenció a cuantos maestros alcanzó, de que si el sistema no cambiaba, si el Estado no permitía que el sistema cambiara, la educación pública seguiría siendo una educación pensada para pequeños que nada tenían que ver con los niños reales de las escuelas.

Al finalizar el año los niños de su curso sabían leer y escribir, pero no porque Nubia hubiera podido llevar hasta el final su formación, sino porque cuando la profesora se dedicó a cambiar la legislación para mejorar la calidad de la educación, una de sus compañeras se hizo cargo voluntariamente del curso, llevando a cabo el día a día de los niños concretos por lo que luchaba la dirigente. Gracias a su enorme conocimiento de las leyes y a su poder de convocatoria, Nubia fue elegida como presidenta de la Unión. Esto terminó por desvincularla del todo con el aula por la cual continuaba en su batalla.

### **Maestros: en formación**

John era el hijo de Darío y entonces tenía ocho años. Darío, su padre, había sido profesor del Distrito durante casi veinte años, y después se dedicó a hacer investiga-



ciones, asesorías y talleres con maestros en un programa de formación permanente de docentes, diseñado por él mismo. El argumento de Darío era que los maestros debían ser sensibles frente al mundo del niño, para poder usarlo como recurso didáctico. A

pesar de la aparente complejidad del planteamiento, Darío explicaba que todo consistía en que los maestros se permitieran ver a los niños, ver su conocimiento, su realidad, sus expectativas, que los dejaran entrar a clase completos, no divididos y fragmentados. Convencido de que su programa había dado resultado, lo había propuesto como experiencia piloto para un posterior desarrollo a nivel nacional. Esta propuesta, sustentada en una evaluación hecha con los maestros de las escuelas donde se implementaron los procesos de formación de docentes, demostraba que cuando los maestros incluían el mundo de los estudiantes en la creación y desarrollo de las acciones curriculares, de los proyectos investigativos, entonces las relaciones pedagógicas se volvían más ricas, más interesantes y, sobre todo, los niños se sentían más cercanos a la escuela, más integrados a ella, más seguros y más capaces de establecer una relación personal y directa con el conocimiento.

Hasta ese momento John había vivido con su mamá en otra ciudad, pero a raíz de la vinculación de ésta con una universidad a distancia, que la obligaba a estar la mayor parte del año fuera de casa, sus padres había decidido, de manera muy civilizada, que John se fuera a vivir con su padre a Bogotá.

El niño estaba empezando la primaria y había estudiado siempre en un colegio privado de provincia, donde según la mamá se acercaban tímidamente a una propuesta pedagógica novedosa; pero eso era lo mejor que ofrecía el mercado educativo de la ciudad intermedia.

Al llegar a Bogotá las expectativas frente a la oferta de opciones de educación eran enormes, de manera que John esperaba con emoción su ingreso en el nuevo colegio.



Procurando ser coherente con sus ideas y su oficio, Darío le consiguió a su hijo un cupo en una de las escuelas con cuyos maestros trabajaba. Su profesor era considerado uno de los educadores más destacados de su grupo.

Darío creía que así estaría cerca de la educación de su hijo. Como por su parte John esperaba algo más emocionante y vistoso, empezó a resentir la ausencia de su mamá, el cambio de hábitos y la poca comunicación que tenía con su padre, a quien nunca había tenido la oportunidad de conocer a fondo. La ciudad, la forma de hablar, la comida, sus eternos encierros en el apartamento y las dificultades que empezaba a tener en la escuela se empezaron reflejar en una tendencia en su comportamiento totalmente nueva en él. Se volvió retraído y eventualmente agresivo.

Este mosaico de condiciones empezó a volverlo refractario y silencioso a lo que ocurría en el aula de clase. Aunque se encontraba más adelantado que muchos de los niños en procesos de lecto-escritura y pensamiento matemático, su falta de participación en las actividades propuestas por el maestro, y el desdén con que a ellas se refería, obligaron al profesor a propiciar un encuentro con Darío.

Durante ese momento la situación no fue fácil. La balanza de los roles se encontraba desequilibrada: para el maestro era difícil hablarle en términos concretos a su propio maestro y promotor, y para éste era difícil asumir el papel de padre de familia, abandonando su condición propia de educador de educadores.

Por fin llegaron a un acuerdo basado en un incremento de atención por parte de Darío hacia su hijo, y un serio intento, por parte de su maestro, de vincular a John en las dinámicas del grupo.

Para el pequeño la situación no cambió de manera fundamental. Entonces, apropiándose de la profusa terminología educativa que fluía en sus dos casas, empezó a cuestionar teóricamente el trabajo del maestro. Éste, inseguro frente al niño, que representaba la mirada de Darío en las mismas entrañas de su trabajo, empezó a permitir que el aislamiento del pequeño avanzara, entorpeciendo, con su ejemplo, las dinámicas del grupo.

La situación hizo crisis. Durante una de las sesiones del grupo de trabajo, el profesor de John fue cuestionado por su falta de progreso en el proceso planteado por él mismo. Fuera de sí, el maestro reconoció que había perdido el control de su grupo y que no sabía cómo recuperarlo. Darío, como moderador y generador de la discusión, propuso una sabia solución, basada en alguna experiencia referencial, sin hacer alusión al problema estrictamente personal que subyacía a la crisis del maestro. Después de unos ejercicios, el grupo le ofreció una serie de alternativas que podía implementar para reencaminar la experiencia con sus alumnos.

Durante una conversación privada con el profesor, Darío se enteró de que John odiaba todos los temas que trataban en clase, de que lo único que medianamente le llamaba la atención eran los deportes, y de que su agresividad hacia el grupo y el profesor había crecido de una forma insoportable. Confesó encontrarse en el límite y se rindió ante su maestro, pidiéndole consejo profesional. Darío le propuso usar el bagaje teórico adquirido durante todo el proceso, y tratar de encontrar algún elemento del mundo de John que pudiera ser vinculado al aula y desarrollado dentro de alguna actividad pedagógica. El maestro le pidió pistas, pero como Darío se encontraba, a este respecto, tan desorientado como él, camufló su ignorancia depositando toda su confianza y responsabilidad en los hombros del profesor.

Entre tanto, John seguía aburriéndose entre las paredes del apartamento, sin encontrar más diversión que la programación de las cadenas nacionales de televisión, ni conseguir un solo amigo en la escuela o en el barrio.

En la siguiente sesión el maestro de John confesó públicamente que era incapaz de manejar la situación y, en consecuencia, había pedido un traslado. Una gran conmoción se adueñó del grupo. Darío tranquilizó la situación con un discurso acerca del compromiso del educador y en cuanto pudo se reunió con el maestro. En esta reunión le pidió no abandonar la experiencia, y como favor personal logró hacerlo aplazar su determinación. Después de acceder, el maestro le confesó que se sentía vigilado y juzgado por John. Darío lo tranquilizó, asegurándole que nunca había recibido algún informe o queja del niño, y que si su hijo estaba ahí era porque él creía en la educación pública y porque confiaba plenamente en el maestro, pues había demostrado ser alguien coherente e interesado. Se dieron un mes más de plazo para reevaluar la petición de Darío.

Al volver a casa, rompiendo su promesa Darío interrogó a su hijo acerca de lo que ocurría en el aula. Durante su primera conversación el niño permaneció evasivo, pero a partir de la insistencia en el tema empezó a contarle. Darío descubrió que la realidad que vivía su hijo en el aula era diametralmente opuesta a la realidad que decía vivir el maestro. Confrontado en todos los aspectos, Darío se vio obligado a decidir en quién confiar y, por supuesto, le creyó a John.

Muy pronto, John abandonó la escuela distrital donde lo obligaban a aprender de memoria, donde con salidas sin sentido pretendían motivarlo a escribir composiciones sobre temas que

no entendía o no le interesaban, y donde el maestro le había asignado un lugar especial en el aula del cual no se podía mover sin autorización, esperando así que con su silencio y mala lengua no interfiriera en el trabajo de los demás.

En el primer informe del nuevo colegio, Darío descubrió que John era uno de los alumnos más adelantados en matemáticas, y entonces empezó a ocuparse en replantear sus programas de formación de docentes hasta ahora cegados por la desvinculación con la realidad del aula en que se realizaban. Se encaminó así hacia una nueva propuesta, en la cual promovía la formación del docente como un proceso exclusivamente escolar.

### **Tendencias**

Gustavo estudiaba en la Normal y trabajaba en un pequeño colegio de barrio. Los profesores de la Normal le insistían a sus alumnos sobre la necesidad de entender



las tendencias de la psicología contemporánea para tener argumentos en la formación de los jóvenes. En consecuencia, reiteraban que los más grandes logros de la psicología que podían ser usados en la educación estaban en el conductismo. Gustavo, estudiante formal y aplicado, obedecía sin chistar lo que los mayores le proponían, confiando plenamente en su sabiduría y experiencia. Sin embargo, cuando en su colegio se enfrentaba al grupo de treinta y cinco niños gritones y con ganas de cualquier cosa menos de clase de matemáticas, le quedaba un poco difícil recordar cuáles eran los pasos que determinaba la teoría para establecer una conducta. Incluso cuando los podía recordar, ni por asomo encontraba la forma de poder concretar esas ideas en acciones que condujeran al aprendizaje de sus treinta y cinco discípulos,

de manera que por más buena voluntad que pusiera, Gustavo siempre terminaba enseñando matemáticas como a él le habían enseñado, es decir, haciendo muchos, muchos problemas, y repitiendo hasta recordar.

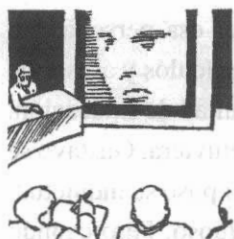
Preocupado por esta incoherencia, Gustavo abordó a uno de sus instructores en la Normal, para pedirle apoyo. El profesor, halagado por el interés del alumno, se puso a su disposición. Esa misma semana iniciaron, con otros compañeros, un grupo de estudio para profundizar en las teorías del desarrollo de la conducta del individuo. Se dieron a la tarea con seriedad y disciplina. Sin embargo, pronto Gustavo empezó a dudar de sus facultades intelectuales, porque aunque conocía el desarrollo de la teoría, sus vertientes, sus orígenes y sus aplicaciones, cuando llegaba al salón, dónde debía explicarle a los niños la noción de números fraccionarios o negativos, todo lo aprendido quedaba atrás. Así, de nuevo, y sin más remedio, se encontraba repitiendo lo que alguna vez había visto hacer a uno de sus maestros. Como agravante a esta situación se dio el hecho de que Gustavo se graduó como bachiller normalista, cosa que aunque lo llenaba de satisfacción, lo alejaba de su tutor en el descubrimiento de las teorías sociológicas.

Decidido a no dejarse vencer en su empeño por aplicar las teorías psicológicas al aprendizaje de sus alumnos, Gustavo se inscribió en la universidad para cursar una licenciatura en matemáticas. El ambiente de la universidad lo deslumbró, la cantidad de conocimientos y la gente que los transmitía lo maravillaron. Estaba convencido de que allí podría, cuando diera con las personas indicadas, encontrar la orientación que hacía tiempo estaba buscando para poder aplicar el conductismo en el aula de clase.

Muy pronto descubrió quién podía ser esa persona. Un eminente profesor de pedagogía, escritor de artículos y asesor de las entidades oficiales, era profesor de la Facultad de Educación. Sin darle mucho tiempo a que su timidez lo detuviera, Gustavo se lanzó sobre la lumbrera y, sin preámbulos, le expuso su inquietud. El ilustre maestro lo escuchó atento y respetuoso. Pero cuando terminó, simplemente lo invitó a participar, como asistente, en una de sus clases.

Gustavo se convirtió en uno de los alumnos más cumplidos del curso de Pedagogía II. Allí se enteró, entre otras cosas, de que el conductismo, que había estado tan afanado por aplicar en sus clases, estaba mandado a recoger pues evadía, sin más, la enorme complejidad del ser humano, reduciéndolo de manera crítica e incluso abominable.

Muy pronto Gustavo entendió la belleza de la nueva postura pedagógica que se basaba en las ideas del suizo Piaget, según la cual lo importante era aprender a determinar el estadio de desarrollo psicológico en el cual se encontraba el estudiante, para que en relación con el mismo se diseñara la enseñanza. Al principio, a Gustavo le costó aceptar la idea de que un estadio mental determinara la forma de enseñar y tuvo que reconocerlo. El maestro, complacido por la sinceridad intelectual de su aprendiz, lo tranquilizó haciéndole ver que todos los procesos valiosos en la vida de los seres humanos implicaban una cuota de sacrificio y confusión, pero asegurándole que, al final de túnel, siempre estaba la luz. Alentado por esta certeza, Gustavo se devanaba los sesos tratando de resolver lo que le parecía una pregunta crucial. ¿En qué estadio se encontraban los cuarenta alumnos que tenía ahora en el colegio distrital, si entre el más joven y el más viejo podía contar casi nueve años? Seguro de que la respuesta a semejante



inquietud era una obviedad que él, debido a su falta de atención y a que no tomaba notas precisas, había pasado por alto, no se atrevía a preguntarle a su maestro. De manera que hasta no descubrir el concepto clave, el argumento esencial, Gustavo seguía dictando sus clases obedeciendo a la misma dinámica de siempre: enseñaba como le habían enseñado.

Sin embargo, muy pronto Gustavo llegó al límite de tolerancia, lo que coincidió con su matrimonio y el nacimiento de su primer hijo. Ambos asuntos que lo obligaron a dictar clases en otro colegio y a reducir al máximo posible su asistencia a la universidad. Esto también redujo casi hasta hacerlos desaparecer, sus encuentros con el profesor.

Inquieto como siempre, Gustavo buscó en la sección nocturna de la universidad a una persona equivalente a su perdido tutor. Esto le llevó algún tiempo, de manera que su grado estaba ya muy próximo. Pero al fin lo encontró: se trataba de una profesora de psicología que había trabajado toda la vida en educación y que tenía muy buenas recomendaciones. Gustavo, ya curtido en el diálogo con los profesores, la abordó y le expuso su inquietud. Se presentó como un maestro interesado en aplicar en la enseñanza los descubrimientos que hacían las teorías psicológicas, contándole tan detalladamente como se lo permitieron las circunstancias sus conocimientos sobre la teoría de los estadios, y exponiéndole lo más claramente posible su necesidad particular. ¿Cómo podía identificar el estadio de desarrollo en que se encontraban sus alumnos si entre el menor y el mayor a veces había más de nueve años de distancia? La mujer lo miró sonriente. Cuando terminó, de una manera muy breve le explicó que el problema de la

enseñanza no sólo estaba en los estadios de desarrollo sino, sobre todo, en las necesidades que motivaban el conocimiento para que los aprendizajes fueran significativos, de donde resultaba que el maestro no debía enseñar sino propiciar los espacios para que el alumno construya el conocimiento. Gustavo quedó atónito frente a esta respuesta. Esperaba orientación en otro sentido, y por eso pensó que simplemente se trataba de una mujer desubicada en quien no era posible confiar.

Muy pronto Gustavo se inscribió en el último curso de su carrera. Se trataba de una materia recién adicionada al *pensum* cuando Gustavo estaba por terminar su carrera, y sin ella la decanatura consideraba que ningún licenciado podía graduarse. Bajo el título de “Actualización en Tendencias”, Gustavo asistió a un curso en el cual numerosos profesores expusieron, durante todo el semestre, los más gloriosos, emocionantes y divertidos argumentos para demostrar que como el conocimiento humano es un proceso de construcción, el conocimiento en el aula también debía serlo.

Entusiasmado con una teoría que presentía mucho más cercana a la realidad de sus clases, Gustavo se entregó por completo al estudio del constructivismo a través de sus diversos autores. Tampoco ésta fue una tarea fácil, y con frecuencia se encontraba con conceptos inabarcables e incomprensibles. Pero como su terquedad era bien conocida, es posible imaginar que se ideó la manera de acercarse a quienes estaban en posesión de dichos conocimientos, para allanar las duras pendientes de la nueva teoría. Aquella profesora desubicada y sonriente que lo había desorientado con su extraña respuesta, resultó siendo la gestora de un grupo de estudio entre futuros licenciados, para trabajar el constructivismo y convertirlo en una herramienta accesible al quehacer diario de



los profesores. Por supuesto, Gustavo estuvo inscrito en el primer renglón de la lista en ese grupo.

Sin embargo, cuando estaban a punto de abordar la manera como se podían construir conocimientos en el aula, asunto que había preocupado seriamente a Gustavo hasta ese entonces, el profesor recibió su título de licenciado y se vio oficialmente desvinculado de la universidad. Esto lo alejó del grupo y, aunque procuraba frecuentarlo por lo menos una vez al mes, sus obligaciones laborales y familiares muy pronto se impusieron en su cotidianidad. Al cabo de tres o cuatro visitas dejó por completo de ser parte de esa cofradía de estudiosos de la teoría, y comenzó a participar de la cofradía de quienes estaban en posibilidad de aplicarla.

En su nueva condición, la preocupación de Gustavo seguía siendo auténtica y real. De manera sincera y honesta quería poner en práctica, en su práctica cotidiana de la enseñanza, todos los maravillosos descubrimientos que hacían las ciencias de la mente. Sin embargo, cada vez que se enfrentaba a un problema en el salón de clase, se daba cuenta de que no tenía ni idea de cómo hacer esto posible, y terminaba resolviéndolo como se lo había visto resolver a alguien alguna vez.