



SERIE
PROGRAMA INCENTIVA

Filosofía para SER niños

Relatos desde el acontecimiento:
las marcas en la piel de
la maestra y el maestro



Andrés Santiago Beltrán Castellanos
Raúl Guzmán González
Alejandra Piedrahita Suárez

Compiladores



S E R I E
PROGRAMA INCENTIVA

Filosofía para SER niños

Tomo II

Relatos desde el acontecimiento:
las marcas en la piel de la maestra
y el maestro

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Filosofía para SER niños
Tomo II - Relatos desde el acontecimiento:
las marcas en la piel de la maestra y el maestro
Programa Incentiva 2022

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Compiladores

Andrés Santiago Beltrán Castellanos, Raúl Guzmán González,
Alejandra Piedrahita Suárez.

© Autores y autoras

Maritzabel Acosta Acosta, Derly Patricia Ariza Landinez, Cecilia Bustamante,
Gladys Caicedo Vallejo, Carolina Cárdenas Jiménez, Wilver Andrés Cardona
Forero, Martha Cepeda, Gaby (seudónimo), Raúl Guzmán González, Nidia
Milena Hernández Orjuela, Belky López, Liliana del Pilar Méndez Casallas,
Alejandra Piedrahita Suárez, Diana Yasmín Reyes Ríos, Gladys Katherine
Rozo Muñoz, Laura Mercedes Silva Hernández, Cleya Zambrano.

	ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Alcaldesa Mayor	Claudia Nayibe López Hernández
	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED
Secretaria de Educación del Distrito Capital	Edna Cristina Bonilla Sebá
	© IDEP
Directora General	Cecilia Rincón Verdugo
Subdirectora Académica	Inírida Morales Villegas
Subdirectora Administrativa y Financiera	Martha Lucía Vélez Vallejo
Asesores de Dirección	Ruth Amanda Cortés Salcedo Daniel Alejandro Taborda Calderón José Arcesio Cabrera Paz
Profesional IDEP	Óscar Julio Segura Martínez
	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM
Rectora	Diana Margarita Pérez Camacho
Vicerrectora	Claudia Marcela Guarnizo Vargas
Coordinación Editorial	Juanna Alexandra Díaz Cuadros
Corrección de estilo	Mirla Beltrán Castellanos
Diseño y diagramación	Kelly Marsela Gomez Cardona

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a redes, colectivos, semilleros de investigación y docentes investigadores e innovadores. Desarrollado en el marco del Convenio IDEP – UNICAFAM 95 del 30 de agosto de 2022

Avala académicos: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

ISBN Volumen	978-628-7535-54-1
ISBN Obra Completa	978-628-7535-52-7
Primera Edición	Año 2023

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Transversal 22A No 61B -14. Barrio San Luis
Número Telefónico PBX IDEP: (601) 2630603 - Tel. Radicación: (314)4889979
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia
Año 2023

Agradecimientos

Una mención especial a los profesionales e instituciones que hicieron posible que este libro sea publicado, en especial, a los integrantes del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo que alimentaron con sus debates las problematizaciones aquí expuestas, a los autores y colaboradores académicos, a la Secretaría de Educación de Bogotá SED y al Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP por su generoso apoyo en la difusión del saber escolar y a la Fundación universitaria CAFAM por acompañar el proceso de publicación.

Índice

Presentación

ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS

Línea de Infancia

9

1. Instantes de asombro en la autobiografía de la maestra.

RAÚL GUZMÁN GONZÁLEZ

- 1.1 El instante del asombro. Carolina Cárdenas Jiménez
- 1.2 Los sueños sorprenden y se hacen realidad. Cecilia Bustamante
- 1.3 El reencuentro con mi asombro. Diana Yasmín Reyes Ríos
- 1.4 Otra taza de té por favor...Liliana del Pilar Méndez Casallas
- 1.5 La curiosidad y la pregunta como ejes del camino investigativo en los niños de primera infancia. Gladys Caicedo Vallejo
- 1.6 Ser niño es divertirse: voces de niños de segundo de primaria del I.E.D CEDID Ciudad Bolívar. Sede B (Tanque Laguna). Katherine Roza Muñoz
- 1.7 El juego y no dejar de ser niños para construir con otros. Maritzabel Acosta
- 1.8 Metamorfosis del maestro antagonista. Wílver Andrés Cardona Forero
- 1.9 El asombro sin dejar de ser niños. Nidia Milena Hernández Orjuela
- 1.10 El consultorio médico como aula. Laura Mercedes Silva Hernández.

Línea de Corporeidad

71

2. El otro en el espejo: experiencia de investigación del ser maestra.

ALEJANDRA PIEDRAHITA SUÁREZ

- 2.1 La pedagogía amorosa de la tierra. Derly Patricia Ariza Landinez
- 2.2 El silencio como mediador para el descubrimiento de emociones en el aula. Gaby (seudónimo)
- 2.3 Hilando mi historia. Cleya Zambrano
- 2.3 La hora del cuento. Gladys Caicedo Vallejo
- 2.4 Metamorfosis durante mi experiencia. Martha Cepeda
- 2.5 Frutos del corazón. Cecilia Bustamante
- 2.6 El otro lado de enseñar. Belky López

Presentación

ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (COLEGIO IED LAS AMÉRICAS)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN “FILOSOFÍA PARA SER NIÑOS”

DEL GRUPO LAC FILOSOFÍA, ÉTICA Y EDUCACIÓN

Relatos desde el acontecimiento: las marcas en la piel de la maestra y el maestro aborda las pesquisas desarrolladas al interior de la línea de investigación “Infancia y Corporeidad”. Esta se constituye en la tercera arista -en articulación con el trabajo de las líneas de “Innovación y Agenciamientos” y de “Arte y Filosofía” descrito en el Tomo I subtitulado *Sistematización como técnica de sí-*, de la apuesta de teorización de sistematización de experiencias de innovación escolar que se despliega con el proyecto denominado “Filosofía para SER niños”, dinamizado por el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo y el grupo de investigación “Filosofía, Ética y Educación” (Minciencias), adscrito al Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social (INIS). En el capítulo de nuestra primera entrega denominado “¿Qué es el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo?” se describe cómo la escritura guiada en clave a las tres líneas de investigación fomenta un ejercicio de aula otro al propiciar la transformación de la subjetividad docente.

“Infancia y Corporeidad” se divide en dos ramas o capítulos: “Infancia” liderada por Raúl Guzmán Gonzales y “Corporeidad” bajo la dirección de Alejandra Piedrahita Suárez. Desde dos lugares de enunciación que, aunque difieren conceptualmente -el primero desde la filosofía existencial y el arquetipo, el segundo desde el foco de la categoría experiencia- coinciden metodológicamente en explorar la memoria corporal por medio de la escritura. En “Infancia”, este ejercicio se realiza por medio de la autobiografía y la descripción de

los instantes de asombro en la cotidianidad escolar. “Corporeidad” lo hace desde la narrativa de los sucesos que dejaron huella a modo de cicatriz (como evidencia del dolor) o tatuaje (marca para no olvidar lo vivido). Los productos escriturales de las dos líneas evidencian cómo la práctica de aula se hace carne. Como bien lo señala el pensador francés Michel Foucault (Cfr. 1999), el cuerpo se constituye en el campo de batalla del poder, es el escenario donde converge el despliegue de los dispositivos de gobierno de los otros por someter la subjetividad y de resistencia como gobierno de sí sobre sí.

La descripción de los procesos adelantados, tanto en “Infancia” como en “Corporeidad”, exponen algunas paradojas en el aparataje conceptual de “Filosofía para SER niños”. En el capítulo que describe el proceso adelantado en “Corporeidad” denominado *El otro en el espejo: experiencia de investigación del ser maestra* se explicita el malestar provocado por el cambio de nombre de la investigación general que inició como “Filosofía para no dejar de ser niños” y pasó a denominarse “Filosofía para SER niños”, incomodidad que también se evidencia en “Infancia”: ¿Es el niño el punto de partida o el de llegada? ¿Es el niño una esencia, un estadio de plenitud o una vivencia? En *Instantes de asombro en la autobiografía de la maestra*, capítulo donde se caracteriza el trabajo de la línea de “Infancia”, las tensiones entre lo epistémico y lo político llegan al límite. La elección entre la enunciación “maestro” o “maestra”, tanto en el título como en el cuerpo del texto representó un reto que se resolvió, no sin un sinsabor: mientras en la narrativa se eligió la palabra maestro, en el título se optó por “maestra” -en términos metodológicos, a excepción de un caso, los talleres que dieron lugar a los escritos de la línea se realizaron con mujeres-.

Quizás, en filosofía -horizonte de reflexión de la investigación- seamos demasiados fieles a los textos originales; quizás el lenguaje inclusivo requiere mayor despliegue para no ser considerado un asunto de exclusión que implica para algunos radicalizarse con la utilización de la “x” o la “e” para incluir a los que no se identifican con las asignaciones hegemónicas y prefieren el nosotrxs o nosotres para dar cuenta de las diferentes gamas del género; quizás seamos demasiado conservadores para desobedecer a la Real Academia Española RAE; quizás el patriarcado -esa búsqueda de libertad en términos falocéntricos- y la colonialidad

-esa forma de dominación que hace que el sometido legitime las acciones y sensación de superioridad del invasor- nos sujeta con tanta fuerza que la palabra “cuerpa”, emblemática en algunos movimientos feministas logra estremecernos. Sobre estas problematizaciones estamos trabajando con esmero, el solo evidenciarlas es una ganancia enorme que nos llena de mucho entusiasmo.

Referencias bibliográficas

Foucault, M. (1999). La ética del cuidado de si como práctica de la libertad (pp. 393 – 415). En *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales. (Vol. 3). Paidós.

Infancia

Instantes de asombro en la autobiografía del maestro

RAÚL GUZMÁN GONZÁLEZ

POETA, FILÓSOFO MAGÍSTER EN FILOSOFÍA

WWW.RAULGUZMANGONZALEZ.COM

“El niño llega al mundo con una curiosidad insaciable y con una enorme y fascinante admiración por lo que encuentra.”

(Jordi Nomen 2018, p. 15)

Inicialmente, una de las líneas de investigación que formó parte del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, fue la línea de Infancia y Corporeidad de la cual nació un grupo de talleres en el año 2018 que se denominó, “El arquetipo infantil en la autobiografía del maestro”. Estos se realizaron después del segundo coloquio, en el marco de la alianza con la organización educativa PAFMI- Pedagogías y terapias de afecto e imaginación.

Así se visualizó al niño en una perspectiva junguiana que representa un estado arquetipal caracterizado por ser un símbolo del inconsciente colectivo como estado de plenitud humana preexistente, este nos conecta con el niño interior individual, el cual es portador de una poética vital que se manifiesta, entre otros aspectos, en el arte y la filosofía.

En el marco del horizonte epistémico propuesto nos dice Jung (1994), refiriéndose a la imagen del niño: “[...] representa el impulso más fuerte e ineludible de todo ser humano, es decir, el impulso de autorrealizarse” (p. 39). Ese impulso en aras de la individuación hay que mantenerlo vivo en las diversas etapas de la existencia. En este sentido, la individuación en el pensamiento de Jung (1994) es la vía para lograr la plenitud psicológica.

¿Por qué se asumió el mencionado eje temático dentro de la línea? Porque se propuso que, en esa dirección, el maestro participante de los seminarios-talleres exploraría algunos fundamentos y prácticas creativas y de autoconocimiento mental y corporal, en concordancia, el sendero propuesto básico fue la psicología analítica que estudia el encuentro con el niño interior del maestro, utilizando como método la narrativa autobiográfica.

Algunos años después, aún pretendemos que el estudio planteado sirva para que quienes en él participaron, revisen su proyecto de vida encaminándolo a las transformaciones que coadyuvan a ese encuentro con su niño interior. Hipotéticamente podríamos decir que, de esa experiencia consciente, depende en gran parte, mejorar su relación con el niño exterior desde el rol de docente.

Otro de los aspectos de gran importancia que dejó el conjunto de los seminarios-talleres realizados, fue el experimento de mirarse en clave de asombro para descubrir en el pasado de la historia personal, aquellos acontecimientos que generaron perplejidad o estupefacción ante lo inesperado, esos hechos extraordinarios que al ser despojados por la sombra revelan una luz que permite ver algo como si fuera la primera vez.

Así, en aquellos momentos extraordinarios, nos sentimos otra vez igual que un niño maravillado o un filósofo sorprendido ante el fenómeno que le ilumina el alma como un relámpago. De acuerdo con Dominique Julien (2014), “en todo filósofo hay algo de niño” (p. 6), ese algo permanece en el alma y la mirada contemplativa, absorta, acostumbrada a dejarse impregnar por lo contemplado y tomar distancia.

Por eso, en la tradición del pensamiento desde el mundo antiguo de los griegos se considera que, el ser que se consagra a filosofar busca la revelación de la verdad, en coherencia, permanece atento con una gran predisposición para encontrarla y se ejercita en el arte de la indagación, quiere con ardencia, igual que un minero, descubrirla y para ello, se interna en los socavones de la razón. Así lo percibieron Platón y Aristóteles, cada uno en su inconfundible horizonte y método preciso, elaborado con una arquitectura conceptual impecable

para perdurar durante milenios en la mente de los hombres.

Para Platón, el origen del saber se encuentra en el asombro y para Aristóteles la investigación nace del asombro. Martin Heidegger (2017), inspirado en estos filósofos, retoma esas miradas ya lejanas en el tiempo y afirma que “el asombro sostiene y domina la filosofía de principio hasta el final” (p.59). En ese mismo sentido, Byung-Chul Han (2021), un estudioso de Heidegger, siguiendo los pasos del maestro, afirma en concordancia con su pensamiento, que el asombro “es una capacidad, una cualidad por la que se caracteriza el filósofo” (p.170).

Los pensadores citados vuelven infinidad de veces como acontecimiento mítico a encarnar en la existencia de un universo dialógico, cuando un maestro al expresarse en su relato autobiográfico siente que su pasión por el conocimiento se ilumina y con curiosidad de niño filósofo se lanza a investigar, trascendiendo los límites convencionales del horario laboral hasta que des-oculta el tesoro. En consecuencia, se transforma en un alquimista que recupera la inocencia arquetípica de su niño interior.

Ese ser potencialmente alquimista, acompañó la utopía que alimentó cada uno de los seminarios-talleres realizados, donde se efectuó un magnífico trabajo de equipo. Sin embargo, por razones operativas la Línea actualmente funciona dividida, por una parte, Infancia, la cual continúo dirigiendo y en la que se otorga un alto relieve a las experiencias de las maestras con la actitud de asombro, por la otra, Corporeidad que sigue bajo la lúcida dirección de Alejandra Piedrahita, una consagrada investigadora del trabajo con el cuerpo.

Quienes escriben en este capítulo sobre el asombro, son docentes que por su oficio, todos los días interactúan con niños, por ende, en su vida cotidiana, la reflexión, la contemplación y la práctica, son aspectos fundamentales de su quehacer, y más al relacionarse con niños ya de por sí, ese vínculo del saber, maestro y estudiante, genera cierta perplejidad, porque el otro, si lo miramos con cuidado, nos sorprende y nos llena de extrañezas.

Así el niño es un filósofo y el maestro un filósofo niño que juegan a vivir con esa rigurosidad que solo conocen los más consagrados

jugadores, en un presente el cual, por su intensidad, parece fuera del tiempo, donde cada uno se entrega a vivir con pasión el instante, el *carpe diem* de la existencia que se vuelve esencia en el aula.

Cada una de los maestros que aquí narran sus asombros contribuyen a tejer lo maravilloso del relato autobiográfico que los vuelve más humanos, más poetas, si por poeta definimos al creador por excelencia. Ellos sin proponérselo enseñan a vivir y a pensar desde el corazón y se atreven a soñar un mundo que cultive la imaginación y todas las expresiones del arte, la ciencia y la literatura. De esta manera se abona el terreno de la pluralidad y la cultura de la democracia, porque quien es consciente de sus asombros aprende a caminar, navegar y volar con la gracia que le otorga su niño interior.

Por eso quienes lean estas narrativas de múltiples asombros, probablemente descubrirán en cada autor una forma de ser niño en distintas etapas de la vida.

Referencias bibliográficas

Dominique, J. (2014). *Cómo hablar de filosofía con los niños*. Panamericana Editorial.

Han, B. (2021). *El corazón de Heidegger*. Herder.

Heidegger, M. (2017). *¿Qué es filosofía?* Herder.

Jung, K. (1994). La promesa del niño interior. En Abrams, J. (Editor). *Recuperar el niño interior*. Kairós.

Nomen, J. (2018). *El niño filósofo*. Arpa.

El instante del asombro

CAROLINA CÁRDENAS JIMÉNEZ

POETA, ESCRITORA, EDITORA

La creatividad de los niños es ese instante que nos acerca a nuestro asombro como docentes, aquellos que una vez fuimos niños y seguiremos siéndolo. Siempre nos miramos y comprendemos a través del otro. El otro es nuestra proyección, la que nos facilita observar que el instante del asombro se conecta con la creatividad tanto de quien crea como de quien contempla con asombro. Ese instante es un momento dialéctico con lo que es el otro y con mis libertades para comprender el universo. El asombro se da cuando el mundo se nos presenta como uno que jamás imaginamos y la belleza de lo extraño golpea la orilla de lo racional, la desafía, como diciéndole a quién observa el instante de la creación que lo imposible siempre será posible.

Aún recuerdo con asombro, esos primeros años en que fui maestra. Hay algunos que siguen indelebles en mi memoria. Con ellos volví a mi infancia y comprendí ese extraño instante en que se crea algo nuevo o se mira el universo con otros ojos, permitiéndole a quien lo hace entender la realidad con una ingenuidad que desemboca en otra manera de relacionarnos con el entorno.

El primer instante de asombro fue en una clase de creación literaria que le impartí a un grupo de niños de quinto de primaria en un colegio del Distrito. Los niños siempre serán la muestra de que todo pequeño al que se le da libertad de pensar y sentir tiene dentro de sí un universo nuevo para compartir. En una de las actividades les pedí que crearan un personaje, así que dibujaron seres fantásticos, otros recurrieron a los héroes de comic que conocemos; pero uno vino a mí con la hoja en blanco, entonces le pregunté: ¿cuál es su personaje? Su respuesta fue que

era un personaje invisible. Esa idea me pareció maravillosa. Entonces recordé al artista Marcel Duchamp, creador del arte conceptual, no solo por el planteamiento en sí mismo de lo que me presentaba un niño que no pasaba de los nueve años, sino porque el pequeño como Duchamp se mostraba como un pionero de una nueva corriente artística. Es decir, ser asombro es reinventar el universo y nombrarlo de otras maneras para poderlo comprender desde nuevas orillas.

Otro de los instantes de asombro en el aula fue en un descanso con un grupo a quienes les daba una clase que se llamaba Lecto-escritura. Una niña me mostró un gusano que se había encontrado en una papa, así que me preguntó que si se lo podía llevar. Yo sonreí y le dije que claro. Pensé en que lo convertiría en su mascota y eso me pareció asombroso y bello. Un instante importante para la niña, pero lo extraño fue que la psicóloga y las demás maestras no lo vieron como algo apropiado, así que le quitaron la papa, la botaron y le ordenaron que se lavara las manos y, luego, una de ellas le dijo que los gusanos e insectos eran sucios. ~~Entonces~~, en ese momento, no comprendí la actitud de ellas, es más, aún me pregunto: ¿Por qué ese momento de libertad de la pequeña, a las maestras y psicólogas les pareció desagradable?

Pensé que ese instante de libertad por parte de la niña y para mí de asombro, quizás no era el apropiado. Sin embargo, muy en mi interior cuestioné a la psicóloga y a las demás adultas en esa necesidad de romper el sueño y la posibilidad de experimentar de parte de la niña algo nuevo, es decir, de crear su propia manera de construir y recrear su mundo.

La mayoría de los adultos con el tiempo se vuelven psicorrígidos, así que con rapidez se inscriben al mundo laboral, a la familia, a alguna religión y a todas las instituciones que les da un status quo, sin que eso signifique que se sientan, realmente, satisfechos con sus vidas. Escogen naufragar entre el debería ser y los imaginarios que desde pequeños les han metido en la cabeza.

Con esos capítulos de mi vida comprendí que la mayoría de las veces los maestros se asumen como guardas de prisión, que prohíben hasta lo más natural. Y que esos actos de prohibición hacen de las personas, seres que ponen límites a los pequeños para asumir su existencia de manera única,

creativa y, de esa forma, los inscriben en un eterno debería ser: estudia, cástate, ten hijos, un trabajo estable, jubílate y nunca te salgas de las reglas.

La vida se va creando con cada uno de esos pequeños actos en los que nos prohíben ser o, por el contrario, nos permiten ir al encuentro de lo que realmente somos. Entonces en esos actos de libertad vamos construyendo la idea profunda de la existencia, es decir, de las libertades que nos vamos a dar para transitarla y ser. En otras palabras, es la posibilidad para actuar de manera diferente y aprender a ser asombro. Comprender que ser predecible no es la respuesta para construirnos como un ser que es asombro, ya que la verdadera naturaleza del ser humano es crear y reinventarse.

El asombro deviene de la libertad de observar la realidad con una mirada auténtica y la libertad de actuar para ser asombro. Solo si a los pequeños se les permite ser auténticos cada vez que actúan y realizan sus actividades podrán crear momentos de asombro para los demás y sabrán contemplar cada acto de libertad con la misma mirada. No habrá en esos chicos prejuicios ante lo diferente sino admiración. No existirá miedo ante lo nuevo que rompe con el debería ser.

Ese instante que siempre late en cada uno de nosotros que es la infancia y su manera particular de ver, sentir y pensar el mundo nos dará la posibilidad de ser libres. Y solo ese instante nos salvará de los días grises, de quienes nos atormentan, del engranaje en el que hemos transitado para ser aceptados. Ese niño que palpita en nuestro interior será el único que nos consuele en días de furia, el único que nos besará la frente y nos perdonará; el único al que tendremos que rogarle porque nos perdone y se ría de nuevo con nosotros. Si ese pequeño perdura en el tiempo con nosotros, nos habremos salvado de toda una vida de momentos tediosos, nos dará la mirada de luz y un despertar en el que el universo será un canto de arcángeles. Solo él nos concederá la llave para ver belleza en lo diferente y nos dará la luz para comprender que el mundo solo puede ser en la diferencia y que en cada día se haga una ceremonia en su nombre.

Como humanidad debemos rogar porque ningún niño interior siga desapareciendo, enferme, se pierda o muera porque o si no las letanías del desasosiego seguirán nevando sobre la tierra y entonces un tercer grito atravesará la tierra, uno que derrumbará poblaciones enteras. El

pequeño es la luz interna de cada uno de los hombres y mujeres que habitan este cansado mundo. Es el fuego interno que desde tiempos inmemoriales lucha por no apagarse y del que no dejan de saltar cenizas de la noche que a todos nos habita.

Los sueños sorprenden y se hacen realidad

CECILIA BUSTAMANTE

COLEGIO IED INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL

Es gratificante saber que desde pequeña me ha acompañado el asombro, esa capacidad de sorprenderse con las vivencias cotidianas sencillas o complejas. Desde entonces y hasta ahora, no he dejado de sentir esa maravillosa sensación. Me apasiona la función de ser maestra. Descubrir esta carrera docente, saborearla y vivirla es lo mejor que me pudo pasar, porque con ella surgió la inspiración para hacer de la vida una experiencia maravillosa.

En principio, lo único que en verdad se tiene son aquellas cosas que -fruto del asombro- impactan en la vida de alguien, producen sueños que se hacen realidad; es el caso de mi profesión, pues, fue lo que desde niña me agradaba hacer, jugaba a la profesora; me conducía como catedrática y soñaba con ser pedagoga. Cuando las(os) profesoras(es) permitían que fuera monitora sentía que era la niña más feliz del mundo.

Y no es mera coincidencia que la profesora de primero impactara tanto mi vida con su cariño, desde entonces empezaría a jugar con desempeñarme como docente en el aula de clase de la escuela en donde aprendí mis primeras letras; en horas de descanso, si a otro compañero se le ocurría ser profesor primero, yo entonces era la rectora, pero nunca escogía otra profesión, era lo que le daba sentido a mi infancia y direccionaba mi existir.

Lo anterior me permite afirmar, que la educación en los primeros ciclos de enseñanza es vital, pues la pedagogía esencial de esta docente era la escucha y sensibilidad para comunicarse, recibí de mi maestra Alba una afectividad extraordinaria que ciertamente compartía con todos los estudiantes de su clase.

La ilusión de ser docente era esa pasión consciente que movía mi vida a realizar algunas actividades propias del maestro, el solo pensarlo hacía que surgiera un sentimiento estremecedor que traía realización a mi existencia. Así pues, quedé maravillada de cómo van emergiendo los escenarios que nos conducen a nuestro destino; en este caso, desde muy temprano se fue delineando la ruta académica que me condujo a la meta de ser profesional de la educación.

Inicialmente, una escolita rural me acogió en la infancia para enseñarme los primeros símbolos y conocimientos básicos de primaria. En el curso de esta búsqueda, pasé a un Colegio de Promoción Social dirigido por religiosas Dominicanas Terciarias, en donde aprendería otros elementos escolares hasta 9º, comprendiendo con extrañeza que era muy pequeña y me habían dejado en un internado a los 8 años, desprotegida, abandonada, huérfana, desamparada, puesto que ya no tenía quien me defendiera, y debía conducirme y enfrentar sola las vicisitudes que se presentaran allí. Es una experiencia dura, pero en fin de cuentas, quedaron grabadas en mí ser huellas asombrosas.

Dado que en esta Institución solo había hasta 9º grado, se debía escoger entre la Plata, un pueblo del Huila o trasladarme a Pamplona (Norte de Santander) para continuar mi formación secundaria. Mi tía tomó la decisión, que siento acertada, iniciando otra etapa que afianzaría el conocimiento que necesitaba para lograr ese objetivo propuesto desde niña. En esta institución de Pamplona tuve la oportunidad de aprender, participar en lo que me gustaba, y que siguió enriqueciendo las bases de mi carrera docente: teatro, danzas, poesía, equipos de baloncesto y voleibol. Lo que también necesitaría para enriquecer mi carrera docente. Es sorprendente la influencia que puede ejercer una persona sobre otra cuando actúa en el momento indicado. En grado once, cuando aún no tenía el conocimiento para decidir cómo lograr una carrera exitosa, el vicerrector académico del colegio de aconsejó hacer un préstamo con el ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior) para poder cursar una carrera intermedia que me capacitaría para emprender mi anhelado sueño. Esto posibilitó que al finalizar la carrera intermedia el Rector de la institución me planteara trabajar en un colegio de Promoción Social que apenas iniciaba. Así comenzaba, con gran emoción, a hacerse realidad aquello que siempre

había anhelado: desempeñarme como “Docente”.

Con mi entusiasmo a flor de piel el Rector hizo una descripción general de cómo llegar a ese bello pueblo de Sasaima, donde se ubicaba el Colegio donde laboraría por primera vez.

El largo traslado de Pamplona a Sasaima estuvo acompañado de comentarios sobre lo difícil de acceder a esta comunidad con niñas de escasos recursos económicos, y una incertidumbre que, sin embargo, no hizo que cambiara la decisión de seguir adelante hacia mi propósito. Una vez en Sasaima fue tan grande la ilusión, que la noche anterior casi no dormí, y me levanté muy temprano, esperando a las personas que me recogerían para llegar al sitio indicado. El camino era de herradura, lleno de exuberante vegetación, y también con piedras y troncos que dificultaban y retardaban el acceso. Después de media hora de caminar se veía una finca con una edificación enorme, como de hacienda. Ahí comenzó una gran aventura educativa, y sobre todo una rica experiencia. El asombro no se planifica, esto viene inesperadamente, cuando llega es totalmente novedoso.

Fui delegada para cumplir mis labores en el Centro Educativo Hogar Juvenil La Valponasca (Sasaima) iniciando con la visita a las casas de cada una de las estudiantes, y así conocer su situación socioeconómica. De nuevo, sentí una gran incertidumbre. Como el Colegio apenas iniciaba labores o estaba recién inaugurado, había que darle forma, en lo teórico y en lo práctico, a la construcción del proyecto Institucional, ya que era una institución de Promoción Social.

Pero no podía quedarme en el asombro-parálisis, sino continuar, pues, después de la planeación curricular debía prepararme para mi primera clase. Recuerdo que el tema era la construcción de la huerta casera pero no contaba con que en la parcela saldría una serpiente. El susto fue brutal, pero yo era la profesora y debía demostrar que tenía el control de todo. Con ese susto que me invadió le pegaba con el azadón a la tierra, al pasto, a las piedras que rodeaban la pequeña serpiente menos a ésta. El asombro es algo también poderoso, que se impone, que ejerce fuerza sobre nosotros y convoca nuestra responsabilidad más alta.

Me quedé allí, y empecé a realizar mi labor docente. Fue un trabajo difícil al comienzo porque eran niñas grandes de sexto bachillerato, me correspondía quedarme con ellas en su dormitorio porque eran internas que venían de distintas veredas y pueblos aledaños, lo que implicaba adaptar aproximaciones pedagógicas a estas particularidades; era como viajar al pasado. Recordé mi época de internado, pues allí me encontré con niñas de escasos recursos económicos que, como yo, querían salir adelante en la vida.

Un comienzo sin experiencia y el lograr puntualizar esta forma de enseñanza -aprendizaje no fue tarea fácil, implicó perseverancia y ganas de empoderarme cada día como docente. En el Hogar, poco a poco se fue aumentando el número de estudiantes que se acoplaron a mi forma de enseñar. Allí, durante cuatro años, se fue fortaleciendo mi experiencia y aporté para que el establecimiento educativo se convirtiera en una institución prestigiosa.

En vacaciones o los fines de semana visitaba a mi única familia que estaba en Bogotá (mi madrina), pero sentía que quería mudarme allí para no sentirme más sola. Por ello envié una hoja de vida a un colegio de religiosas que contaba con tres grupos de cada curso de primero a quinto de primaria, y volví a empezar con los niños que me asignaron. Allí, dispuesta a ser la mejor, me desempeñé con alma, corazón, mente y espíritu.

Me encontré con niños indisciplinados, profesores y profesoras que no los soportaban y daban quejas, ante lo cual yo optaba por decir que los dejaran en mi curso. Me impactaban las vidas y problemas de los estudiantes, así como el modo de vivir de sus familias; y me sorprendía que para comprender los temas sólo necesitaban de una explicación para que la lección quedara aprendida.

A medida que pasó el tiempo vi cuán bien me sentía, puesto que es importante lo que haces, cada palabra que dices, cada acción, cada gesto, cada mirada; y lo que significas para los niños, entonces supe que esta profesión es de las más importantes. En este juego, lo más satisfactorio ha sido estar en grados de los más pequeños contribuyendo con su formación, y que aquellos estudiantes que formé

en primaria reflexivos y con valores, hoy cursan una carrera profesional. Todo lo anterior, reafirma mi vocación y sin lugar a dudas, una de las mayores motivaciones al entrar al aula de clase es ver esas caritas sonrientes y esperanzadas en aprender algo nuevo cada día; personitas amorosas y confiadas en su maestra. Por eso, en verdad cada día me siento más comprometida con la labor docente, por lo que siento que el maestro debe centrar todo su esfuerzo en ocasionar tantas emociones de asombro como sea posible, tratando de dejar huellas que trasciendan en cada una de las vidas que pasan por sus manos, sabiendo que esto es lo que vale la pena.

El reencuentro con mi asombro

DIANA YASMÍN REYES RÍOS
DOCENTE IED JAIME PARDO LEAL
DOCTORANDA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Veo los inmensos ojos verdes de mi gato posados en un punto fijo, recorro toda la habitación con mi mirada, y me pregunto ¿qué es lo que le está asombrando? Cuando nos asombramos generalmente abrimos los ojos y fijamos la mirada, para ver más allá, pero no para fuera sino para dentro.
(Reyes, 2019)

Quise regresar a la época de la televisión a blanco y negro para escudriñar en mi infancia y así encontrar los momentos de asombro. Mi corazón me llevó a instantes hermosos de juegos, risas, cuentos, caminatas, narraciones de la abuela, pero los que andaba buscando no los encontré, quedaron refundidos, se perdieron en el recorrido a la adultez, fueron reemplazados por lo habitual, por la rutina, por un sobrevivir. Quizás, hubo muchos de esos instantes, como todo niña curiosa, preguntona e indagadora con ganas de tragarse el mundo, de querer saberlo todo, pero no tengo presente esa sensación, antes de los siete años, es poco lo que se recuerda.

Supongo que hubo asombro al descubrir que, en las mañanas de los días de navidad, aparecían mágicamente, debajo de la almohada hermosas muñecas y lindos bolsos para niñas, fueron muchas las vigiliadas para descubrir cómo sucedía esto, sin lograrlo. Por supuesto, supe después, que mi papá, al regresar de sus largos viajes, casi siempre, a todas las mujeres de la familia nos traía carteras de diferentes tamaños y colores, quizás de ahí mi fascinación por ellas, no era magia. Tal vez, también, hubo momentos de asombro cuando con

mis hermanos seguíamos el ir y venir afanoso de las hormigas hasta su hormiguero, todas casi en fila, una a una con su gran pedazo de hoja verde a cuestas, sin distraerse, sin alejarse, sin mirar para otro lado, sin tomar un descanso, surgiendo la pregunta ¿Quién les corta las hojas? ¿Son avispas sin alas? o por sus patas ¿Son arañas delgadas?

De igual manera, en las noches, apostábamos a ver quién podía escaparse de la luna, porque perplejos veíamos que siempre nos perseguía, corríamos en direcciones contrarias al mismo tiempo para despistarla, de un lado a otro para evitar su compañía, pero como un fiel guardián nos seguía, era imposible escaparnos de su manto brillante que nos acogía. Preguntamos a los adultos por qué la luna caminaba con nosotros, algunos también lo ignoraban, hasta que la tía profesora dio la respuesta que aún quedó sin comprender, pero ya sabíamos que había una respuesta.

Rasguño en los años de primaria y secundaria y no encuentro ninguna clase de asombro, quizás quedó atrapada en las tinieblas de las aulas, tal vez también aprendió a pasar desapercibido por no ser detectado por la rígida disciplina, quedarme quieta, sentada, sin hablar durante ocho horas, -se estudiaba doble jornada- escuchando la voz de un adulto que llega a mi mente, distorsionada por mi aburrimiento, sin comprender nada. Si no era oyendo, era copiando sin musitar palabra. Solo reinaba la voz de la profesora, situación que no cambió en bachillerato, donde la situación empeoró, debido a que estudié en un colegio donde solo reinaba el silencio desde el amanecer hasta el mismo amanecer. Todo el día era en silencio absoluto. Luego llegó la adultez, entonces, la razón, las angustias, ires y venires, se devoraron los instantes de asombro, esa capacidad infinita con la que nacemos todos, la cual parece que definitivamente se perdió.

Ahora, como maestra, los niños de primaria me han llevado a reencontrarme con mi niño interior, enfrentándome a momentos de perplejidad y a escuchar sobre mundos imposibles y absurdos, de esos que solo existen en la imaginación loca, como elefantes verdes, payasos que le tienen miedo a las galletas, corazones mágicos y situaciones en los que la verdadera naturaleza humana sale a flote; donde se deja vislumbrar el alma sin que influya el color de piel, la edad, el estrato

social o el curso. Es así como un día, un estudiante de un grado menos, a quien no le doy clase, golpea a la puerta del aula, donde me encuentro con niñas y niños de quinto, pide permiso para mirar si en ese grupo podía encontrar a un niño al que estaba buscando.

Pregunté - ¿Cuál es el nombre de ese niño? -

- No lo sé- respondió

Nuevamente pregunté - ¿Es de este curso? -

- No lo sé, lo estoy buscando por todos los salones, no sé de qué curso es-.

- ¿Por qué lo buscas? -

Él responde - Le di a guardar mi lápiz a la hora del descanso, mientras jugábamos. Ahora lo necesito para copiar en clase-.

- ¿A qué jugaban? - le pregunto.

- Hoy estábamos jugando a piquis, ayer jugamos a carreras de carros debajo de las mesas-.

-¿son amigos?- pregunto

- Si - responde el estudiante

- ¿Y no sabes su nombre?- nuevamente pregunto

- No - dice el estudiante

-¿Cuánto hace que juegan? -

-Muchos días-

-Y cómo hacen para llamarse si no saben el nombre? - nuevamente pregunté

-Nos llamamos amigos-

Eso me llevó inmediatamente al recuerdo de mi hijo cuando apenas tenía cuatro años, al llegar al parque, veía a un niño y con gran alegría le gritaba - ¡amigo!- como si se conocieran de toda la vida, pero nunca lo había visto; de inmediato entraba al juego, sin preguntas, sólo compartiendo la emoción del momento. Sólo eran dos esencias que se encontraban sin necesidad de saber quién era quién en la materia. Los niños no preguntan qué edad se tiene, en qué trabaja su papá, qué estudió, dónde vive, esos temas son irrelevantes para ellos, muy por contrario de los adultos, es lo primero que preguntamos.

Otro día, muy cercano, me encanté al ver el asombro y la fascinación con que Emanuel, un estudiante del curso quinto D, quien en clase de Lenguaje, tomaba un libro, lo tocaba, lo acariciaba, lo sentía y luego decidió preguntarme cómo hicieron para meterle las mariposas al papel (papel troquelado) después absorto, miraba, como si sus ojos se fueran a salir de sus órbitas, desde diferentes perspectivas, las imágenes del cuento, sé que ya había visto muchos libros pero hasta ahora se detuvo en ellos, y nuevamente preguntó ¿cómo hacen para meterle los dibujos? Me asomé absolutamente de ver su asombro, estaba engolosinado realmente era importante para él, vi aplicada la definición de L'Ecuyer (2012) al plantear que el asombro es “una emoción de trascendencia personal, un sentimiento de admiración y elevación frente a algo que supera a uno. Invoca la apertura y la ampliación del espíritu y una experiencia que hace que uno pare para pensar” (p.8). Emmanuel se detuvo, el tiempo se congeló para darle paso a su fascinación y ver lo común desde un mundo nuevo.

Esto me llevó a volver la mirada reflexiva sobre mis estudiantes, a ponerles más atención, a hacer un seguimiento más acucioso, lo cual me llenó de asombro, el ver la facilidad con que los niños inventaban cuentos y poemas, siempre se hacía, pero pasaba desapercibido, era sólo para una nota. Empecé a conectar más con mis estudiantes, y cuando estaba al frente explicándoles, sentía el aburrimiento de ellos y el mío. Organizados en filas, mirando al tablero, escuchando a la profesora; situación que me remontaba a muchos años atrás y me veía ahí, sentada, igual a mis estudiantes; Clases magistrales, didácticas discordantes con la época invocadoras del aburrimiento y la apatía. La fantasía y la creatividad son desterradas y opacadas por la razón. Se confina al niño interior, porque, se busca que los niños actúen como adultos, olvidando que el adulto debe recorrer los caminos con su niño interior. Reconocí que mis prácticas estaban coartando la imaginación y creatividad de los niños, que los limitaba a estar escuchando explicaciones y a copiar en un cuaderno, estaba enseñando de la misma forma como a mí me enseñaron, tal como lo enuncia Pérez (2009):

En la escuela se enseña al niño a amoldarse a los patrones establecidos, a adoptar un pensamiento convergente en lugar de divergente; al profesor le interesa que los niños contesten lo que se espera acerca de determinados contenidos y que los estudiantes no se salgan de las rutas trazadas. (p.193)

Reflexioné sobre mi práctica, y fue así como decidí poner color, risas, voces y vida a mis clases, daría la posibilidad de que ellos encontraran el camino hacia el conocimiento, con gusto y por gusto, desde el asombro que propone L'Ecuyer (2013):

Educación en el asombro consiste en respetar su libertad interior, contando con el niño en el proceso educativo, respetar sus ritmos, fomentar el silencio, el juego libre, respetar las etapas de la infancia, rodear al niño de belleza, sin saturar los sentidos. (p.53)

Fue así como surgió la idea del dialogar, dialogar consigo mismo, con el otro y dialogar con el contexto. A partir del resultado de estas interacciones a través de la palabra hablada surgió el proyecto “Escribir para Publicar” (Reyes, 2019). Esta actividad, logró despertar aún más el interés de los estudiantes por escribir, porque iban a ser leídos, reconocidos, y así: perennes en el tiempo, iban a trascender las paredes de las aulas, iban a ser leídos por muchos. Creció aún más mi asombro al reconocer que a través del diálogo, cada día florecían con más ahínco muchas habilidades de los estudiantes para opinar, reflexionar, discutir, perseguir las respuestas, profundizar, para cada vez asombrarse más y más y así poder crear, inspirados por la diosa Iris, la hija de Taumante, cuyo significado es asombro, y quien aún permanece en el alma del niño llevándolo a mundos fantásticos habitados por toda clase de seres, donde se encuentran elefantes verdes, zapatos que hablan y guardianes interestelares de la tierra. Todo lo anterior conlleva a que, en el momento del recreo, una mesa puede ser un castillo o una cueva. Niños que encuentran en lo sencillo realmente el regalo, convierten una caja de cartón en un gran camión o una hoja de papel en un gran balón de fútbol. Para ellos cualquier cosa puede ser posible.

Creería que las aulas de primaria están llamadas a iniciar el cambio en la educación que promueva el desarrollo de seres íntegros, autónomos, capaces de asombrarse, de crear, innovar de pensar por sí mismos y hacerlo de manera constructiva y crítica en pro de sí y la sociedad. Es urgente que el estudiante se vuelva protagonista de su propio aprendizaje, que el profesor en el aula de clase le permita pensar, reflexionar, crear, desarrollar y consolidar su voz.

Referencias bibliográficas

L'écuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma.

Pérez, P. Creatividad e innovación: una destreza adquirible. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 21(1), 179 – 198

Reyes, D. (2019). *Así contamos desde el filosofar y el vuelo de la imaginación*. Medio pan y un libro.

Otra taza de té por favor...

LILIANA DEL PILAR MÉNDEZ CASALLAS
INEM SANTIAGO PÉREZ IED

*Pero yo no quiero platicar con locos- advirtió Alicia. –
Eso sí que no lo puedes evitar -dijo el Gato-; todos estamos locos por aquí.
Yo estoy loco. Tú estás loca.
¿cómo puedes asegurar que estoy loca? -dijo Alicia-
Debes estarlo- dijo el Gato-, de lo contrario no habrías venido a este sitio.
Lewis Carroll. (2011, p.61)*

Toparse con la locura es una de las oportunidades más valiosas para no dejar de ser niños. El título de este artículo responde a mi encuentro continuo con el asombro; y cómo este encuentro parece un sueño loco como el relatado en *Alicia en el País de las Maravillas*. Este encuentro me condujo hacia lo que ahora soy, sueño, vivo, padezco y anhelo. Los libros, en especial aquellos que hablan de cosas asombrosas, siempre marcaron mi ruta desde muy pequeña. La curiosidad por descubrir los secretos que en ellos se escondían, me llevaron a aprender muy rápido a leer y a sentir mucho amor por el arte de escribir. El juego, como en todo niño, fue fundamental en aquellos primeros años y la imaginación siempre fue mi fiel compañera y consejera para construir mi proyecto de vida personal y profesional.

En un principio soñaba con ser médica o veterinaria, pero la experiencia sensorial de mi cuerpo durante los juegos me hizo descubrir que siento mucho temor por ciertas texturas y olores, en especial por la sangre, un descubrimiento que me llenó de infinita tristeza, pero a la vez de curiosidad. Aquella fue la primera vez que me crucé con el asombro y me hizo preguntarme por lo que sería mi futuro.

El tiempo continuó su paso con rítmico tictac y entre ires y venires un día dije: ¡seré profesora!; de pronto, el asombro salió tan rápido de detrás de la cortina, que por poco a mi madre le da un desmayo; pero, ¿cómo no pensar que esa idea podía llegar a mí cabeza, si mi familia ya había sido contagiada de esa fiebre extraña y apasionante? Una de mis familiares era maestra y fue tan mágico escucharla hablar de su profesión, verla tejer proyectos y aventuras para sus niños, que al darme cuenta ya era tarde, había sido atrapada por el amoroso y cadencioso hechizo de la docencia e irremediamente con ella de síntomas como: asombro continuo, curiosidad desbordada y una imaginación que no termina, me sumirían en la aventura más hermosa, apasionante y desconcertante de toda mi vida.

Antes de iniciar mi proceso de formación pedagógica y creativa, tenía pendiente una reunión imposible de cancelar, era el encuentro con la literatura, pues sería ella quién de su dulce mano, con texto como en la divina comedia, me acompañaría por los círculos de la vida; esa vida, que en ocasiones es oscura y llena de tormentos y en otras está llena de paz y felicidad plena. En aquella cita también sentado a la mesa tomando el té estaba el asombro, diciéndome que jamás me dejaría y que me llevaría por caminos que no acabarían jamás. Mis clases de español se convirtieron en mi mayor felicidad y empecé a pensar que algún día me convertiría en una maestra escritora.

Al terminar la universidad casi como quien se salva del último círculo del infierno de Dante o del naufragio del Titanic, entendí que el formarme para ser maestra había sido sin duda la mejor decisión que pude tomar; la universidad se convirtió en la madriguera por la cual entré al mundo de la escuela, mi amado País de las Maravillas como cariñosamente la llamo y a relacionar la labor del docente con la del Sombrerero descrita en aquella maravillosa obra de la literatura escrita por Lewis Carroll (2011): *Alicia en el País de las Maravillas*.

Después de una larga travesía de formación que bautizamos “Expedición Gulliver” con un grupo de maestras sombrereras y con la cual viajamos por el mundo de la lectura y la escritura, en busca de herramientas para enamorar a los más pequeños, de estos procesos tan humanos, asombrosos e increíbles; decidimos

separarnos e ir en busca de nuevas aventuras y aprendizajes. Un fuerte abrazo y la promesa de encontrarnos de vez en cuando para tomar el té y compartir nuestras experiencias sellaron nuestra amistad.

Ahora estaba lista para viajar por mi cuenta hacia el País de las Maravillas entonces, con la llave puesta en la puerta de la madriguera me lancé pensando que en mis manos estaban todas las herramientas y que sería la salvadora del mundo. La caída fue dura, pues me había lanzado tan rápido que el asombro se había quedado por el camino y nos perdimos el uno del otro; mi soberbia de adulta opacó los ojos de niña que necesitaba para reencontrarme con él y así, perdida en un mundo que parecía extraño ante mis ojos, algunos días me sentía tan grande que no podía pasar por la puerta que me permitiría llegar a donde quería estar y otros, me sentía tan pequeña y abandonada que no tuve más remedio que encontrar en las lágrimas la llave que abriera las puertas de mi corazón y en él encontrar mi niña interior.

Este reencuentro me permitió retomar el viaje y descubrir con asombro que la escuela es maestra, es sombrerera, te enseña a soñar y a no dejar de ser niño. Al terminar de caer, me encuentro en un lugar deslumbrante en donde la llamada a tomar el té fue inminente; tardes de encuentro al calor de una taza de té caliente al lado de otros maestros sombrereros, me hicieron comprender que uno de los componentes fundamentales de la sabiduría y la fuerza en la voz de los maestros (en este punto hay que aclarar que muchos no llegan a tan alto rango) está en el ingrediente principal con el que se prepara dicho té y aquel ingrediente mágico es la experiencia, si señores, nada más ni nada menos.

A la luz de los planteamientos de Larrosa (2006), poco a poco comprendí que la experiencia es aquello que nos pasa, eso que logra tocar mi yo interior y mi subjetividad; es eso que me forma y transforma, la experiencia es un viaje, un recorrido, son los pasos que me permiten construir y reconstruir mi ser, es la oportunidad de experimentar y de preguntarse, convirtiéndonos en territorios vivos donde la experiencia deja huella; la experiencia es lanzarse hacia lo desconocido y encontrar allí respuestas frente a lo que nos inquieta, es la oportunidad de compartir y crecer, es la posibilidad de volver a ser aquel niño que se pregunta el porqué de las cosas.

Después de dejar hervir un poco esa experiencia en la tetera, empieza a salir un vapor dulce y abrazador, pero que si lo tocas sin precaución puede quemarte, ese vapor representa el saber que construye el maestro en su transitar por el País de las Maravillas y es el que nos anuncia la hora de reunirnos a tomar el té. “El saber entonces es un vínculo porque nos permite estar en comunicación con los otros” (Zambrano, 2007, p.194), como en un juego en el que participamos todos exigiéndonos tiempo y escucha, un juego que se construye en red, en equipo, en colectivo y que nos convierte en sujetos políticos capaces de romper con las barreras que le impiden a otras voces hacerse escuchar; es por ello, que en este largo caminar he comprendido que durante las largas tardes de encuentro con el otro es cuando la experiencia se transforma en saber y el saber se convierte en una herramienta de poder para construir puentes que cierran brechas. Es el maestro sombrero llamado a convocar a la reina de corazones del sistema educativo a jugar el mejor partido de croquet en busca de mejores oportunidades para los seres humanos que formamos.

Es por ello que hoy sigo convencida, al igual que como intuí en mi tesis de maestría, que los sombreros que construyen a diario los maestros, su saber pedagógico, hablan de historias en las que la escuela salva, ayuda, crea, construye con mucho o con poco, cada uno de sus sombreros, incluyendo el mío, hablan de tenacidad y de amor por lo que se hace (Méndez, 2015) y reflejan el niño interior que cada uno lleva dentro; ese niño que se niega a dejar de soñar, preguntar y explorar, el que juega e imagina, que se asombra, el que no pierde la fe y que aun deja brillar sus ojos frente a un mundo que lo llena de curiosidad, ese es el llamado a no dejar de ser niños, para no parar de ser maestros.

Referencias bibliográficas

Carroll, L. (2011). *Alicia en el País de las Maravillas*. Ediciones Leyenda.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. *ALOMA*, 87-112.

Méndez, L. (2015). *Alicia en el País de las Maravillas: Una mirada a la escuela, a través de los relatos de los maestros sombrereros que han transitado de la escuela privada a la pública*. [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.

Zambrano, A. L. (2007). *Formación experiencia y saber*. Editorial Magisterio.

1 El acuario fue un proyecto que se realizó el año 2005, el cual fue avalado y acompañado por el programa ondas de Colciencias en mi colegio. Desde ese año hasta la fecha se encuentra en la entrada de nuestra sede; los chicos, profesores y administrativos lo tienen como un referente más, dentro de las pertenencias de la planta física. Cada grupo de chicos tanto los que inician el proceso educativo como los exalumnos están pendientes de su cuidado y se ha constituido como punto de partida de algunos proyectos interesantes.

La curiosidad y la pregunta como ejes del camino investigativo en los niños de primera infancia

GLADYS CAICEDO VALLEJO

COLEGIO IED MARCO TULLIO FERNÁNDEZ

Los niños son seres fantásticos, tienen en su poder los deseos y las ganas de apropiarse de su alrededor. En su afán de disfrutar un mundo lleno de formas, colores y tamaños; miran, tocan, huelen, escuchan y observan. No tienen límites para explorar el entorno en búsqueda de respuestas a sus inquietudes. Cuando la curiosidad invita a conocer más, se inicia un camino de preguntas y respuestas, las cuales a veces no son del todo acordes al sentido común. La pregunta se convierte en el inicio de un camino lleno de asombro hacia el conocimiento de ese mundo que se les presenta diariamente. “La pregunta se constituye en un elemento natural del ser humano que se desarrolla a lo largo de su existencia” (COLCIENCIAS, 2007, p. 65)

Mis alumnos de preescolar me motivaron a recorrer con ellos un nuevo reto, el de aclarar las respuestas que a veces recibían a sus interesantes preguntas, por ejemplo, cuando Edier en el salón interroga, ¿los peces tienen pestañas? La respuesta que recibe de una de sus compañeras fue: -No, tonto, usted no los ha visto en nuestro acuario¹, venga y los mira-

1 El acuario fue un proyecto que se realizó el año 2005, el cual fue avalado y acompañado por el programa ondas de Colciencias en mi colegio. Desde ese año hasta la fecha se encuentra en la entrada de nuestra sede; los chicos, profesores y administrativos lo tienen como un referente más, dentro de las pertenencias de la planta física. Cada grupo de chicos tanto los que inician el proceso educativo como los exalumnos están pendientes de su cuidado y se ha constituido como punto de partida de algunos proyectos interesantes.

Frank al observarme dispuesta a dar de comer a los peces pregunta: - ¿Qué comen los peces? ¿Qué les vas a dar? ¿Déjame ver? -, después de observar la comida que se les da a los peces, los compañeros me bombardean con nuevos interrogantes sobre los peces y sus hábitos de vida. “Todo conocimiento y saber inicia con una pregunta porque ella permite detener la mirada y buscar explicaciones” (COLCIENCIAS, 2007, p. 65). Las expectativas generadas, me motivaron a iniciar con ellos un proyecto sobre los peces, en el cual intentamos conocer más sobre la vida de los peces, sus características, su cuidado y cuáles son las semejanzas que tenemos con ellos.

En este recorrido por la vida de los peces, aprendimos que ellos no pueden vivir fuera del agua, ya que tienen un mecanismo diferente de respirar: ellos lo hacen por las branquias y nosotros, los seres humanos por medio de pulmones, por esto tampoco podemos entrar al agua sin equipos especiales para estar dentro del agua. También observamos la diferencia de la piel que cubre nuestro cuerpo y el de los peces, ellos tienen su piel cubierta de unas escamas y nosotros tenemos piel muy suave y calentita, la de ellos es fría por estar en el agua.

Aprendimos que los peces son nuestros amigos ya que algunos nos acompañan en los acuarios y otros espacios en los que podemos observarlos y aprender de ellos. Unos peces brindan alimento a otros, este es el caso de peces de río como el bagre, el róbalo, el nicuro y otros de mar como el atún, el salmón y la sardina, estos alimentan a otros y también nos alimentan a nosotros.

Observando nuestro acuario surgieron otras inquietudes ¿pero las piedras se van al fondo y otros objetos no?, esta inquietud nos llevó a un recorrido por los pasos de una investigación: Observación, reflexión, indagación, experimentación y conclusión. Iniciamos un interesante experimento, el cual consistía en observar un grupo de objetos y comparar su comportamiento en el agua: una moneda, un cubo de madera, un barco de papel, una bola de papel. Los chicos dieron sus posibles respuestas, la más obvia, -este objeto pesa más que el otro-. Otra parte de nuestra investigación consistió en indagar cuánto tiempo demora el agua en forma sólida, como en el caso de un cubo de hielo al derretirse. Fue un momento muy agradable para los pequeños investigadores, ya que tenían que contar unas veces más rápidamente y otras no.

La exploración de los objetos y sus posibilidades, descubrir cómo funcionan las cosas y la manera como se relacionan entre sí brinda nuevas inquietudes, que invitan a realizar observaciones, experimentaciones, reflexiones de su entorno, para así entender el mundo que rodea, teniendo nuevos retos que emprender, nuevos problemas que solucionar.

La bitácora: acercamiento a la preescritura

Como parte complementaria en la investigación cada chico realizó una bitácora de sus observaciones, lo cual complementa la formación integral de los estudiantes dando paso al inicio del desarrollo lectoescritor. La sistematización invita a los chicos a representar y transmitir sus ideas, así, se comprende que escribir es una forma de comunicar nuestras observaciones y los conocimientos que hemos adquirido mediante el proceso de investigación. En sus inicios su producción se realiza por medio de dibujos de lo observado, a medida que avanzamos en los procesos de construcción pedagógica escritora la forma de presentación de sus producciones cambia, se bosqueja sus primeras grafías en una mezcla de cadenas de letras repetidas, trazos continuos y algunos dibujos. Se finaliza con unas composiciones sencillas mediadas por el conocimiento que se ha adquirido en el proceso lectoescritor.

¿Qué he aprendido como docente en este proceso?

El trabajar con niños pequeños me brinda la posibilidad de no olvidarme de esa niña curiosa, llena de vitalidad y llena de preguntas; cada momento de mi diario vivir como docente es un nuevo reto, porque los niños pequeños a cada instante me invitan a aprender de lo que nos rodea, a inundarnos de nuevos saberes y a desechar los conocimientos que no nos ayudan a ser mejores.

El camino recorrido durante los años de esta propuesta pedagógica “en la cual”, tanto los chicos que han pasado por mi aula y yo como docente, nos hemos dado a la tarea de buscar respuestas a todos aquellos interrogantes que en el día a día surgen para entender nuestro paso por el mundo, ha significado un cambio diario de mi forma de ser como persona y como docente porque me ha enseñado que uno no puede ser estático en su mirada del mundo circundante. Cada pregunta de los estudiantes, cada respuesta es una nueva posibilidad de aprender y de desaprender. Han existido ocasiones en las que creí que todo estaba dado y ya no se podía inventar nuevas opciones, de pronto, una nueva pregunta me sacaba de mi conformidad y me invitaba a buscar nuevas respuestas.

Cada nuevo año mi propuesta es enriquecida con nuevas miradas que van transformando mi quehacer pedagógico, porque si al inicio de mi carrera las formas de motivar a los chicos eran, por decir así, brindadas por la receta de algunos colegas y tutores, hoy, con la llegada de la tecnología al mundo, hace que uno como docente no pueda recetarse las mismas propuestas, al contrario, cada día es un nuevo reto.

A nuestros estudiantes los conocimientos les llegan de formas diversas y nuestro compromiso como docentes es lograr unificar esos conocimientos en un camino “no de verdades absolutas” sino de nuevas formas de ver, demostrándole a los chicos que es necesario aprender a seleccionar las cosas que nos llegan e interiorizarlas en nuestro ser de manera holística, permitiendo que las verdades absolutas interfieran en el desarrollo como seres humanos integrales.

Referencias bibliográficas

COLCIENCIAS (2007). *Caja de herramientas de la estrategia de formación de maestros del programa Ondas: “El lugar de maestros y maestras Ondas”*. Edeco Ltda

Ser niño es divertirse: voces de niños de segundo de primaria de la IED CEDID Ciudad Bolívar. Sede B (Tanque Laguna)

GLADYS KATHERINE ROZO MUÑOZ
IED CEDID CIUDAD BOLÍVAR

“Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones”
(El Principito)

Volver a ser niños

¿Se olvida en algún momento que fuimos niños?, aquellos que por naturaleza son curiosos, quieren tocar y saber más de cada cosa, en cortas palabras... comerse el mundo. Volver a un reencuentro con la huella de la infancia es lo que posibilita comprender y acoger a ese ser que emana ternura cada vez que quiere asomarse, para espiarnos y recordarnos el camino andado.

El niño es un investigador innato: siente, percibe y explora desde el vientre. Nace y continúa con la curiosidad; entre boca y manos va construyendo su realidad, su cuerpo le permite hacer parte del todo y del otro. Cuando crece e inician las preguntas, espera respuestas para todo y todo le genera expectativa. ¿Qué puede ser más maravilloso que ver a un niño curioso, inquieto por aprender a comunicarse con los otros, a expresar sus ideas y a formular preguntas? Ese niño

que responde y muestra un rostro con ojos expectantes, satisfechos, entusiastas y alegres de respuestas; aunque en ocasiones las respuestas no sean las que espera o desea.

Aunque hay preguntas que ya tienen la respuesta, es necesario corroborar o simplemente conversar al respecto, a partir de sus imaginarios, sus representaciones y construcciones diarias, desde las cuales es posible evidenciar que está aprendiendo autónomamente a partir de su contexto. Pareciera que el niño llega al mundo con una esencia personal y única, pero no se mantiene siempre así, al crecer puede percibirse una realidad desesperanzadora frente a un contexto en ocasiones agreste y violento, en donde puede favorecer la máscara de la aceptación y la resignación. Se espera que los niños digan lo que se desea escuchar desde una lógica plana, simplemente adulta. Freire afirma frente a este panorama desalentador, que la concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador – educando, existe la necesidad de entender que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, las personas se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2005, pág. 61)

La imaginación y la creatividad toman distancia, sin darse cuenta puede construirse un ser adaptado a un entorno, que no puede permitirse ser él mismo, hasta que llega el punto donde no se recuerda lo maravilloso que era ser niño, aun así, puede extrañarse y anhelarse esa inocencia y alegría. De ahí, la pregunta: ¿por qué no buscar ese niño perdido entre nuestras propias tinieblas, ese niño que pudo quedarse pero que abandonamos por el afán de cumplir con unas construcciones sociales basadas en lo que quieren los otros.

Desde lo personal

No sabía cómo iniciar este escrito, no sé si faltaba esa chispa de inspiración o esa evitación sin razón cuando un tema se va complicando; fue entonces que se me ocurrió pedir la “ayuda a unos amigos”: mis estudiantes, niños y niñas de segundo de primaria; son ellos con quienes comparto y construyo día a día, así que opté por preguntarles la cuestión que nos convoca en este escrito: ¿qué es

ser niño o niña? Actualmente desarrollo mi actividad docente en la institución CEDID Ciudad Bolívar - Sede B (Tanque Laguna), compartiendo con niños y niñas de dos grupos de segundo de primaria, que se caracterizan por tener particularidades y genialidades, cada niño y niña es único, pero a la vez comparten generalidades como la inquietud, la curiosidad y un sin número de expectativas.

Las respuestas no se hicieron esperar, se veían varias manos levantadas al mismo tiempo, caras evidentemente afanadas por participar y cuerpos moviéndose para hacerse notar más y ser el primero en hablar. La respuesta surgió como un unísono: “divertirse”. Esto me llevó a reflexionar y analizar sobre la importancia del quehacer pedagógico, teniendo en cuenta que la diversión requiere de motivación, por supuesto llegué a la conclusión que el aula es para los niños y niñas, un espacio lúdico: se juega constantemente durante las actividades, la participación y relación en el grupo es primordial, entre los niños y niñas hay autonomía, autorregulación y liderazgo. Este positivo clima en el aula es lo que posibilita y facilita, lo que ellos llaman... *diversión*. La mayoría de los niños y niñas identifican y valoran el juego como algo esencial, prevalece el interés por interactuar y relacionarse con los demás, por expresar, por percibir al otro, por moverse, por sentir y sentirse; el cuerpo se convierte en un instrumento esencial y fundamental de dicha interrelación, de la que se va alejando y transformando con el pasar del tiempo, en ocasiones olvidando que los niños y niñas son seres sociales, con la capacidad de pensar y comprender al otro y sus realidades, de manera innata pareciera que entiende que en la diversidad se encuentra el verdadero valor de crecer y ser humano.

Jugar es aprender, divertirse es hacer lo que motiva una sonrisa, aquello por lo que vale la pena vivir; ser feliz es el motor y el combustible que nos impulsa para tomar el conocimiento muerto de las hojas roídas y amarillentas de los libros y las ideas encadenadas a los anaqueles, es la “cambiadora de páginas” de la rutina, la energía que transforma este balbucear insulso de la existencia, en maravillosas experiencias, es el impulso físico-químico que dilata las pupilas para que entre la luz. De este modo, la infame alegoría: “la letra con sangre entra” será exiliada al más lejano de los lugares, el olvido.

El reto de los docentes consiste en insinuar un construir en equipo, un establecimiento de estrategias que permitan que los sinónimos juego-diversión- niñez, no solo se mantengan sino que se potencialicen y así, se tornen en el impulso que permita desarrollar habilidades académicas e incluso científicas con un alto compromiso social, que se encuentran direccionadas por los más altos valores humanos; valores que permitan hacer realidad una sociedad equitativa, respetuosa y sobre todo feliz, convencida de la importancia de la educación como la vía ineludible para el progreso, el desarrollo y el buen vivir; exorcizar el desarraigo y potenciar la utopía dentro de una nación con particularidades tan especiales y maravillosas como la colombiana.

Pero, ¿cómo hallar el niño interior de aquellos que jamás tuvieron infancia? Aquellos para los cuales los juguetes fueron ollas y fuego de verdad, los carritos no estaban halados por cabuyas sino por aquel que ostentaba el poder, para aquellos que los muñecos eran sus propios hermanos y la comidita era el único juguete que no había en esa dura realidad y a los cuales las maestras del jardín nunca apapacharon porque jamás pasaron por allí; eso por no hablar de aquellos que las pistolas y las filosas espadas que no brillaban con la luz endurecieron.

El niño interior está ahí, pero como a las rosas, el pasado como espinas hace doler el presente. Afortunadamente, las heridas no necesariamente demarcan el futuro; cada despertar es una nueva oportunidad, un nuevo comienzo, una nueva esperanza que permite transformar con el solo hecho de estar, de poder respirar. Nada está escrito, todo está inmerso en el maravilloso encanto de la posibilidad.

Es nuestro deber sanar el niño interior – si así se le puede llamar- no solo el que dejó huellas funestas, sino también aquel que puso sobre la mesa su inutilidad, capricho y conveniencia, aquel que se transformó en un parásito para la sociedad, aquel que nada valora porque siempre ha tenido; es necesario echar al fuego los sufrimientos vividos así como los excesos materiales malgastados, es imperativo descubrir que por muy confuso que parezca, ese niño que hay en todos florecerá tarde o temprano en su verdadera esencia, como padre, madre, maestro, tía o abuela.

Hacer del niño interior una herramienta a nuestro favor para transformar las realidades de la sociedad es tan importante como necesario, ya que esto permitirá que cada niño que se cruce en nuestro camino pueda escribir con o sin letras un cuento en el cual tendrá un espacio alegre que protagonizar. Es por tanto responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado generar las condiciones para que cada niño y niña de nuestro mundo tenga la posibilidad de narrar una historia llena de amor, respeto, comprensión y reconocimiento, un cuento donde las risas siempre borren el llanto y donde el futuro sea de los niños... no importa la edad.

Reflexiones finales

Este ejercicio me ha permitido reflexionar sobre la importancia del “vivir bien”, del saber vivir, del vivir feliz y de todos los demás sinónimos posibles. De esto sí saben los niños -a pesar de que muchos de ellos puedan tener algunas situaciones complejas y difíciles- mantienen una actitud diferente frente a la vida, pareciera que sus realidades les permiten aprovechar los recursos, tiempos, espacios y compañías, conllevando al disfrute, a la alegría, a la algarabía.

Considero como docente, es necesario aprender o mejor, reaprender a ver las diferentes realidades, valorar esos saberes del ser niño, los niños que nos enseñan a vivir mejor, a volver a sentir el disfrute, la diversión a flor de piel, reconocer que el juego es muy importante...es decir, a buscar y a encontrar ese niño interior, ese niño que ha sido muchas veces abandonado y otras no reconocido al aislar emocionalmente esos sentires y placeres.

Tal como lo plantea (Casassus, 2003, pág. 67) “todos hemos pasado por este sistema carcelario, que niega el cuerpo y las emociones”. Es por esto que el aula debe dejar de ser ese lugar de barrotes elaborados con fierros de leyes discriminatorias, inquisidoras, represoras y arcaicas para convertirse en uno de los espacios más agradables para convivir y aprender felizmente, posibilitar la diversión de los niños y permitir

toda esta interacción para “ser niño”, lo cual seguramente, permitirá el florecimiento de sus habilidades y talentos, la utilización pertinente y exquisita de los conocimientos construidos durante su proceso educativo y la conversión de estos en los tabiques que soporten el edificio en el que habite esa libertad tan anhelada por los humanos y que solo es posible a partir de la realización física, mental y espiritual. La escuela es entonces desde esta perspectiva, el espacio en el cual se relaciona el juego, la diversión, la creatividad, la imaginación, la academia y la ciencia en armonía perfecta con el reconocimiento, la valoración y el respeto por las particularidades y diferencias propias y del otro, de esa manera la sociedad y los docentes en general comprenderíamos la lógica y las dinámicas de los niños y contemplaríamos sus realidades con la mirada que en otrora acompañaba nuestra sonrisa infantil e inexorablemente innovadora.

Referencias bibliográficas

Casassus, J. (2003). Foro educacional. Emociones en la educación., 04, 67. Obtenido de http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/ext/cgi-bin/library.cgi?e=q-00000-00---off-0revista1_old--00-1--0-10-0---0---0direct-10-DS--4-----0-11--11-es-50---20-about-Europa--00-3-1-00-0--4--0--0-0-11-10-0utfZz-8-00&c=revista1_old&cl=search&a=d&d=HA

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. latrincheranoticias. (15 de julio de 2016). Obtenido de En una cuartilla: los niños y las artes. : <https://latrincheranoticias.wordpress.com/2016/07/15/en-una-cuartilla-los-ninos-y-las-artes/>

El juego y no dejar de ser niños para construir con otros

MARITZABEL ACOSTA ACOSTA
UNIMINUTO

“Los niños que han podido jugar bien y durante mucho tiempo serán adultos mejores”

Francesco Tonucci

Introducción

Los lugares y concepciones culturales propician escenarios diversos para los niños y las niñas y les permiten desarrollar una construcción personal y colectiva de lo social y cultural. El juego es una actividad rectora en la primera infancia, que permite explorar, construir y consolidar una idea de sí mismo y del entorno, en este sentido, permite construir una subjetividad social.

En este artículo, conoceremos algunas prácticas del juego de los niños en el municipio de Inírida, departamento de Guainía en Colombia y su legado a la construcción de sociedad y cultura desde un juicio personal cimentado por sus vivencias infantiles.

El juego en la primera infancia

El juego en la primera infancia es importante para el desarrollo integral del ser humano, el compartir con otros y reconocerse a sí mismo permite una construcción personal sobre las dinámicas culturales que se dan en el contexto donde se está inmerso y sobre su propia actuación desde esta inmersión. Así pues, lo que el niño vivencie con otros y consigo mismo, propiciará una subjetividad y, por ende, una actuación como ser social y cultural.

Según Gómez (2012) “el juego es indispensable para la estructuración del yo; le permite al niño conocer el mundo que lo rodea y adaptarse a él; y es fundamental para que el niño aprenda a vivir” (p.6). Las vivencias en los contextos formarán concepciones y comprensiones, lo que, a su vez, cimentará lo social y cultural del entorno, generando un círculo colectivo de desarrollo en una comunidad.

En las grandes ciudades los niños de ciertas clases socioeconómicas, juegan *usualmente* con artefactos tecnológicos: celulares, tabletas o juguetes electrónicos. Pocos niños interactúan con sus pares y en este sentido, la perspectiva de lo comunitario y cultural es también permeada. “El juego exige una participación activa del niño, lo cual lo va a conectar con vertientes de la cultura, favorece el desarrollo social y la creatividad y se halla en la base misma de la cultura”. (Gómez, 2012, p.6)

En el municipio de Inírida, departamento de Guainía en Colombia, los niños juegan con su entorno y lo que él les provee. Este municipio se caracteriza por ser mayoritariamente de población indígena; el escenario es una mezcla de espacios rurales y urbanos, aunque el paisaje selvático es mayor, y por ende, el juego que realizan los niños es privilegiadamente al aire libre, colectivo y relacionado con un contexto de cercanía a la naturaleza.

En los espacios urbanos de Inírida, los niños juegan con sus vecinos cada día al cerrar la tarde, lo cierto es que las altas temperaturas y la humedad -que caracterizan el lugar- son bastante agobiantes y salir un poco a la calle, es el mejor plan para todos.

Los niños juegan con pelotas, con bicicletas, a hacer carreras, o simplemente se sientan en la calle para conversar. Es increíble encontrar también cuerdas donde hay columpios colgados de árboles frondosos que atraen grupos de niños (hasta adultos en ocasiones), quienes disfrutan del balanceo en las lantitas colgadas con gruesos lazos. Todos los días los niños se reúnen en diferentes espacios para construir nuevos juegos.

Los adultos, por su parte, propician estos escenarios, construyen columpios o parques para que los niños se encuentren y puedan compartir y jugar; cuando llueve, piden a sus niños salir a la calle a jugar para disfrutar de la lluvia. En ocasiones hay adultos cerca de los niños también reunidos, pero en otros momentos se ven los grupos de niños solos y tranquilos jugando.

En los espacios rurales de Inírida, los niños juegan con otros niños de las comunidades en las que viven y con sus familiares: primos, hermanos, sobrinos, dado que allí se organizan grupos de familias. Mayoritariamente su entorno está rodeado de árboles, arena, ríos o caños y diversidad de fauna y flora. Por lo que los niños juegan con lo que ese entorno les provee, pues no cuentan con artefactos, juguetes o parques cercanos en su mayoría. Se les ve construir caminos con la arena delimitados con ramas de árboles, jugando con el agua o haciendo carreras en el río, sentados conversando o divisando el paisaje; se les ve jugar cantando rondas disfrutando de todos los elementos de su entorno natural, el sol, el agua, el aire. ¿Para qué juguetes si la naturaleza ofrece tanta magia?

En estos juegos, también hay vivencias que los preparan para la vida -por ejemplo, el atrapar peces o jugar a la flecha- se hacen vivas las palabras de Winnicott (1982), “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (p.75).

Esta forma de juego, y finalmente de vida, incide en las relaciones posteriores y en las concepciones de la infancia, del juego, del compartir, entre otras que implican la convivencia con otros y la construcción del tejido social y cultural.

Cuando los niños se convierten en adultos y han experimentado la libertad en el juego, permite también que sus niños jueguen y compartan con otros; se propicia una libertad desde la confianza y desde la subjetividad en torno a construir con otros, desde las bondades ya reconocidas en el juego y desde lo colectivo.

Corolario

Los siguientes son aprendizajes importantes en la infancia, que luego se consolidan en un legado a la construcción de lo comunitario y cultural de una comunidad, en este caso, de lo vivencial en Inírida [comunidades Guamal, Sabanitas, Coco viejo y nuevo, Caño Vitina]:

1. Una idea de comunidad en la que todos participan, hacen parte de, aportan y trabajan en su contexto para favorecerse a sí mismos y a sus familias. En los juegos siempre se está con otros y se construye desde lo colectivo.
2. Normalmente en las comunidades hay un líder que organiza las dinámicas al interior de la comunidad; en la infancia y en el juego, estas ideas de organización también se dan y por ello, el trabajar en equipo -siguiendo unas líneas y permitiendo el aporte de todos- es un común denominador en las comunidades indígenas.
3. En los juegos de la infancia, se encuentran pautas o normas para lograr colectivamente un fin, ya sea quién salta primero al agua, quién corre de primero, quién monta en el columpio y en qué orden rotarán el uso de un juguete, entre otras; y es así como en una edad mayor, y junto con los niños que hay en una comunidad, se crean unas normas que les permiten una mejor convivencia y organización para lograr objetivos entre todos. Se respetan la voz del otro, sus propuestas y se construye colectivamente. Esto a su vez, genera grupos de líderes indígenas quienes representan a una comunidad, en sus encuentros se construyen estrategias para la vida de toda la población indígena. Toda la perspectiva es desde lo colectivo y cultural, desde el beneficio para todos.

4. La diversión, el ocio y el disfrute, son factores que se mantiene a lo largo de la vida de los indígenas; usualmente celebran cumpleaños, fechas especiales de su cultura, o fiestas propias por el logro de acciones al interior de la comunidad, realizan encuentros los fines de semana para ir al río, a caminar, a pescar o simplemente a divisar un paisaje específico en el contexto. La diversión es una característica importante que se da a través de diferentes actividades al interior de los grupos indígenas.

En conclusión, estas formas de vida y de perspectivas de la infancia, del juego y de lo comunitario, se convierten a lo largo de la vida, en una construcción de la subjetividad y forma de participación en una comunidad; esta experiencia del juego en Inírida nos enseña que no hay que dejar de ser niños y que esta perspectiva desde el juego y desde lo comunitario, nos permitirá construir con y para otros.

Referencias bibliográficas

Gómez, J. F. (2012). El juego infantil y su importancia en el desarrollo.
Revista de la sociedad Colombiana de Pediatría, 10(4), 5 – 13

Winnicott, D.W. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.

Metamorfosis del maestro antagonista

WÍLVER ANDRÉS CARDONA FORERO

IED TÉCNICO INDUSTRIAL DE TOCANCIPÁ

“Los cambios del río de Heráclito no son la única razón por la cual no podemos bañarnos en él dos veces. Tú eres otra razón: tú has cambiado”
(O’neil, 2010, p.57)

El maestro antagonista es aquel en el que nunca esperé convertirme, es ese que no tuvo tiempo para escuchar cuando lo necesité, el que con su indiferencia ante mis necesidades de niño hirió sin querer sentimientos, quien con su arrogancia ante mi inocencia hizo de la esperanza un recuerdo amargo y sin proponérselo dejó la marca de una huella indeleble con sabor a desidia. Con el pasar del tiempo pude constatar que en realidad esperaba mucho de ese maestro, sin embargo, fue la experiencia misma la que me condujo a darle una posible explicación a ese comportamiento.

Durante la formación académica en bachillerato conté con varios mentores inspiradores que me ayudaron a reconocer cualidades necesarias para desempeñar un buen rol en el ámbito educativo, por mencionar algunas: carisma, reflexividad, pensamiento crítico, facilidad de aprendizaje, manejo de discurso para la comunicación de lo que otros no comprenden por sus propios medios. De esta manera fue que descubrí mi vocación. Alentado por mis maestros decido continuar mis estudios hasta graduarme como Normalista Superior. Durante las prácticas pedagógicas adopté habilidades de quienes fueron mis tutores, siempre en busca de críticas que permitieran fortalecerme en el campo de la didáctica, el dominio de grupo y la efectividad en la transferencia de saberes. Eventualmente este ejercicio hizo que obviara aspectos en el

estudiantado y reconocerlos como seres sensibles ante las adversidades, pues a pesar de compartir con ellos por medio del juego, desconocía cuáles eran sus verdaderas necesidades.

Laborando en el sector privado los días pasaban con el afán de cumplir objetivos propios del contenido curricular: el diligenciamiento de formatos, las jornadas extendidas y los trabajos que se debían terminar desde la casa, acompañado de una pésima paga; esto nubló el camino y condujo que ese maestro transformador se viera permeado por el peso del agotamiento inevitable, proceso acertadamente descrito por Moriana & Herruzo (2004) así:

Todos los factores relacionados con la sobrecarga laboral están íntimamente relacionados con el cansancio emocional. Los trabajos administrativos que cada vez más desarrolla el profesor y los conflictos de rol también provocan un aumento en los niveles de estrés. (p. 603)

El cumplimiento del currículo era la prioridad para los directivos, quienes eran vigilantes consagrados oprimiendo toda oportunidad de una pedagogía alternativa a la tradicional. El cuaderno debía estar lleno, la decoración del salón atractiva y las tareas en cantidad servían de evidencia para que padres de familia constataran que la inversión en educación para sus hijos surtía frutos. Todos estos vectores fueron dando origen al maestro antagonista, ese personaje que entre su frustración se fue descargando en los niños, seres sensibles que lo ven como el protagonista de sus aventuras escolares, pero que tristemente termina por infundir un temor que se refleja en sus miradas ante el contacto con el villano de los regaños: el “manos arriba”, el “tiempo fuera”, la indiferencia, el señalamiento, la exclusión, las palabras amenazantes y la respuesta punitiva ante cualquier conducta que retará su poder.

Cuando logré una vinculación con el sector público inicié con la esperanza de impartir una pedagogía libre, sin el estrés que acarrea la opresión del sector privado; sin embargo, me encontré de frente con los prejuicios que caracterizan a un grupo de estudiantes extra edad, repitentes y víctimas de situaciones sociales de maltrato, desavenencias familiares, consumo de SPA, entre otros. Fue así que alisté mi coraza

e hice la entrada que todo maestro antagonista considera conveniente para dominar un grupo en apariencia hostil. Un discurso defensivo, infundiendo temor con consecuencias a situaciones que ni siquiera habían ocurrido en mi presencia, basado únicamente en los comentarios de algunos compañeros que a su vez me daban la bienvenida; es muy frecuente encontrarnos con situaciones como estas y etiquetar a un estudiante por sus actos sin darle la oportunidad de enmendar sus faltas. Cuando menos pensé ya había caído en los vicios del maestro antagonista. Los regaños eran frecuentes, los llamados de atención eran un juicio sin derecho a la defensa, toda una dictadura; los problemas que se presentaban eran por lo general de convivencia o por el incumplimiento constante de deberes académicos, terminando algunas veces en confrontaciones con estudiantes que respondían de forma desafiante ante mis actitudes autoritarias. En poco tiempo fui admirado por compañeros de trabajo al convertirme en uno de los más exigentes en cuanto a disciplina se trataba, siendo esto inversamente proporcional al ideal de maestro que querían mis estudiantes. Generalmente ellos,

[...] esperan que los maestros ejerzan autoridad; pero al mismo tiempo tengan espíritu de servicio, por ejemplo, esperan que los contenidos se transmitan en forma clara, sencilla y sin reservas, que se cumplan los convenios pedagógicos que se establecen con los alumnos al inicio del curso, un manejo didáctico comunicacional con espacios de decisión para los estudiantes”. (Fernández & Brito, 2018, p. 59)

Un día fue el momento de la epifanía. Agotado y luego de afrontar situaciones frustrantes al no alcanzar objetivos académicos, hacer llamados de atención utilizando tonos de voz y gestos innecesarios y encontrarme con la desmotivación de mis estudiantes en clases, sentí que tocaba fondo. Además, fueron varios detonantes los que me llevaron a una reflexión constante: pensaba en todos los momentos de desgaste de algunos compañeros con bastante experiencia que se dejaban llevar por la ira y maltrataban con palabras humillantes y hasta estrujones como método de reprensión; analicé su antes y después en cada episodio viendo como el estrés se apoderaba de sus días. De igual forma mi rol de padre hizo que pensara en cómo me gustaría que fuera el trato de los educadores con mi hija y cuál sería el manejo adecuado ante sus errores. Todo en conjunto me llevó a hacer catarsis del recorrido de mi experiencia

y decidí replantearme objetivos claros frente al desempeño profesional, pensados en mi salud mental y la tranquilidad de mis estudiantes.

A partir de ese día, y producto de muchas más experiencias, comprendí y recordé a aquel niño en el pasado, ese que algún día fui, me puse en sus zapatos y emprendí un viaje donde a cada paso me preguntaba ¿Cómo quiero que me recuerden mis estudiantes? Quizás como el maestro heroico, el que ellos necesitan, el que les da su lugar en una comunidad, el que los invita a vivir en familia, el que los acoge todos los días en un aula de clase, ese que por alguna circunstancia adversa anhelan tener en sus casas; ver sus problemas con el sentir de un niño, es decir, empatizar con sus necesidades, ha facilitado reorientar la forma en la que se marca una pauta de sana convivencia y resolución de conflictos desde un modelo dialógico pues, [...] el día a día de los centros educativos que están optando por esta forma de prevención de conflictos están generando una mejor convivencia entre su alumnado y con la comunidad en general y, por otro lado, está contribuyendo a un mejor aprendizaje. (Flecha & García, 2007, p. 76)

Luego de esta experiencia pude constatar que la constante reflexión, la escucha y el diálogo, mejora la convivencia y aunque existan diferencias, como en toda familia, las situaciones en el aula se resuelven a través de la conciliación sin concentrarse en el conflicto en sí mismo, sino poniendo primero la relación con el otro, poniéndonos en su lugar y reconociendo nuestra responsabilidad en la situación, para luego entender que lastimar un compañero vulnera la tranquilidad de todo el grupo, y así llegar a acuerdos y compromisos que beneficien a toda la comunidad.

Evocando la frase con la que inicia este texto, es posible responder a ese cambio continuo de antagonista a superhéroe. En ese momento el asombro recobra valor para el maestro, el haber logrado un vínculo que permite verse reflejado en el niño exterior, redescubriendo el niño interior que siente desde la empatía y así construir una relación que los favorece de forma mutua, son formas de pensar y sentir que en mi caso no serían posibles de no ser por la voluntad de una reflexión consciente, cuestionando mi práctica pedagógica y reconociendo el impacto formativo que se genera con la comunicación asertiva y la importancia del papel del maestro como un ser sensible y susceptible al cambio a partir de la retroalimentación del niño exterior y viceversa.

En ocasiones se presentan situaciones en las que el estrés y la frustración llevan a cometer faltas que logro reconocer a tiempo y que al pedir perdón se convierte en una terapia de sanación que suma puntos como maestro heroico. En el presente cuando me encuentro con algunos estudiantes que convivieron con el maestro antagonista, dicen recordarme con cierta admiración, transmiten sinceridad en sus palabras y en ocasiones pienso que es probable que mi autocrítica sea muy fuerte, pero también que quizás el comportamiento de un maestro antagonista es más común de lo que puedo imaginar, unos más que otros. Seguramente mis actuales estudiantes podrán llevar el legado de un maestro que no solo perdonó y olvidó, sino que confió y creyó en cada uno de ellos, alguien del cual no solo aprendieron parte de las fascinantes ciencias naturales, sino, con quien lograron reconocer la importancia de su rol en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Morris, T., Morris, M. (2010). *Los superhéroes y la filosofía*. Traducción de Cecilia Belza y Gonzalo García. Blackie Books S.L.U.
- Moriana, J., Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. En: *International Journal of Clinical and Health Psychology*. (Vol. 4), No 3, pp. 597-621.
- Fernández, C., Brito, P. (2018). Autoridad pedagógica. En: *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. (Vol. 5), No 1, pp. 53 – 60.
- Flecha, R., García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. En: *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*. No 4, pp. 72-76.

El asombro sin dejar de ser niños

NIDIA MILENA HERNÁNDEZ ORJUELA

Especialista en Didácticas en Lectura y Escritura con énfasis en literatura
y Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades
y Lengua Castellana

Introducción

Cuando pensamos en el tema del asombro, consideramos que es una emoción manifestada únicamente en los niños debido a que la inocencia y la alegría son los pilares de la exploración que hacen del mundo. El Asombro no solo está en la etapa de la niñez, también en todas las etapas de la vida; puesto que esta, sin darnos cuenta, nos permite indagar, pensar, analizar y ser críticos dentro de un mundo que cada día se transforma a causa de la tecnología, el desarrollo industrial y diversas problemáticas ambientales que inquietan a nuestra sociedad.

¿Qué es dejar de ser niños?

Cuando hablamos de dejar de ser niños ante la sociedad, se considera en el paso a la pre adolescencia, luego a la adolescencia, adultez y finalizando con la vejez; pero ante estas etapas de la vida, ¿será que realmente dejamos de ser niños? Para saber si verdaderamente esto sucede, es importante preguntarnos ¿Qué es ser un niño? Al observar a

mi hijo de cinco años, encuentro en él la respuesta. Ser diariamente niño es saber descubrir, detallar, explorar en cada experiencia, momento que día a día lo rodea; es sentir, saborear, palpar, activar todos los sentidos llenándose de nuevos conocimientos, los cuales le permiten conocer un mundo de emociones que lo llevan a imaginar, crear, soñar.

Todo este torbellino de sensaciones que manifiesta el niño, es un misterio para el adulto que considera se deben corregir las “niñerías” y se encierra en la burbuja de la adultez. ¿Será que actuando como adultos dejamos de ser niños? Al continuar observando a mi hijo, en sus espacios y momentos de juego en solitario, descubro que hay algo en él que despierta esa chispa de incertidumbre, de alegría, de regocijo que le permite desarrollar diversos sentidos, impulsándolo a un mundo de emociones sin control; y que como adultos abandonamos debido a que ya “no somos niños”. Pero realmente ¿ya no lo somos? ¿queremos dejar de ser niños? Antes de querer dejar de ser niños, y querer que nuestros niños no lo sean, deberíamos (re)conocer el mundo de la niñez.

[...] el pequeño mundo de la niñez con su entorno familiar es un modelo del mundo. Cuanto más intensamente le forma el carácter la familia, el niño se adaptará mejor al mundo. Antes de querer cambiar al niño, tendríamos que querer cambiar nosotros”. (Alonso G, 2004, p. 60)

Al conocer una de las tantas definiciones, nos damos cuenta que el adulto es el encargado de crear ese entorno de la niñez debido a que siempre se ha circunscripto a un contexto y a la sociedad que lo rodea, por esa razón, el adulto siempre va a tener un niño que quiere esconder, que habita en lo interior, caracterizándose por tener esos rasgos que definen a la niñez: los deseos de aprender, descubrir y explorar.

Descubriendo el misterio

El mundo de los niños está formado por un tamizaje colorido que les permite crear diferentes contextos en los cuales ellos se pueden sentir bien; pero, ¿qué es lo que hace que el niño desarrolle su creatividad e

imaginación? Para responder a la pregunta es importante la observación y el querer descubrir la forma de resolver el misterio, el cual lo conduce a sentir, amar y lo más importante: percibir el *asombro*. Al definir la palabra Asombro desde una perspectiva filosófica encontramos: “es el sentimiento que ilumina la mente, permitiéndole al ser humano salir entre las sombras con respecto a su propia existencia, la del entorno y la del universo” (Olalla Mayor, 2019)

Cuando se dice que el asombro nos permite salir dentro de las sombras, podemos interpretar que al asombrarnos tenemos la capacidad de reaccionar ante cualquier situación encontrada en nuestro contexto, la forma de expresar ese Asombro en ocasiones nos alegra y en otras nos entristece a partir de las diferentes situaciones en las que el ser humano se encuentre sea niño o adulto, según Platón: “es una pasión (πάθος), un sentimiento profundo, un padecimiento del filósofo; no es simplemente un evento pasajero que desencadena el conocimiento verdadero, sino un pathos continuo, una afección del alma” (Mejía. 2018, p. 47).

Por lo tanto, se puede decir que el Asombro no es algo pasajero que únicamente experimentan los niños, también el adolescente y el adulto se pueden asombrar dependiendo de sus experiencias.

¿Cómo se manifiesta el asombro?

Desde mi quehacer como docente he observado en mis estudiantes que el Asombro es algo natural, inconsciente e inevitable en ellos. “Para seguir reflexionando sobre ello conformé un grupo de estudio con estudiantes de grado décimo partiendo de un taller con preguntas como: ¿Qué los asombra?, ¿Qué es el asombro?, ¿El asombro es solo de niños?, ¿De qué nos asombramos cuando fuimos niños?, con el objetivo de identificar, desde sus vivencias y conocimientos previos, el tema del Asombro.”

Los estudiantes respondieron que lo que los asombra es “sacar buenas notas sin haber estudiado”, “la hipocresía de la sociedad”, “que las personas voten por personas que no conocen”, “volver a ver a un familiar que hace tiempo no se ve”, “una bella arquitectura”, “un buen café”, “estar en un lugar paradisiaco” y “las buenas noticias cuando pensamos que todo está perdido”. Estas respuestas permiten descubrir que los jóvenes al entrar a la adolescencia aún se asombran, como lo hacen los niños, de situaciones cotidiana, personales; y también -aunque parece ausente- lee su contexto y se asombra del entorno social y político, estando ese contexto plagado de ideas, percepciones o acciones que le permiten interactuar y ser aceptado por otros. Irónicamente, los jóvenes son juzgados por nosotros los adultos por su forma de actuar e interpretar su realidad.

Con respecto a la pregunta ¿Qué es el Asombro? la mayoría manifiesta que es un sentimiento inesperado, que emite sorpresa, alegría y en otras ocasiones tristeza según la noticia recibida, superando las expectativas. La respuesta a la pregunta nos permite evidenciar que los jóvenes de ahora logran conceptualizar, desde sus conocimientos previos, el tema debido a las experiencias que han vivido con el asombro desde su propio contexto.

Otra de las preguntas trabajadas dentro del taller correspondió a si “¿El asombro es solo de niños?” Frente a la pregunta ¿El asombro es solo de niños? los estudiantes coincidieron en manifestar que el asombro no es un asunto de niños, puesto que el ser humano por más que ya no sea un niño no termina adquiriendo un conocimiento total de las cosas, y a lo largo de su vida experimentan nuevas cosas que le causan asombro. Ante esta respuesta podemos (re)conocer que el asombro es un sentimiento innato que, [...] se relaciona muy bien con la pasión. Descubrir, aprender y conocer un nuevo saber es apasionante porque todo eso nuevo que descubrimos nos asombra. Los filósofos, los astrónomos, los científicos, los creativos... saben muy bien de esto. El día que dejen de asombrarse será el fin de la pasión. (Olalla Mayor, 2019).

Gracias a la inhibición y al querer apasionarse por lo que se vive se puede lograr pensar como niños, algo que los adultos carecen a causa de la venda llamada “madurez” que no les permite explorar, imaginar, ser felices.

La conclusión a la que llegaron mis estudiantes después de desarrollar talleres, investigar, exponer y debatir sobre el tema fue lo que los jóvenes al crecer perdemos un poco la inocencia, pero siempre vamos a tener la capacidad de asombrarnos. En la vida nos pueden ocurrir momentos inesperados que logran despertar la chispa del asombro.

Analizando la respuesta a la que llegaron como conclusión se logra evidenciar que el asombro siempre ha estado en nuestros estudiantes, en nuestros niños, etc. El problema somos nosotros los adultos que terminamos apagándolo, haciendo que se oculte, todo por no querer reconocer que los niños, preadolescentes y jóvenes pertenecen a un modelo que surge de una familia, una sociedad que se transforma y aprende desde su propio entorno. El tema trabajado dentro del grupo de estudiantes causó curiosidad, duda, intriga, inspiración, participación, argumentación y sobre todo ASOMBRO. Para finalizar, les comparto un poema que una de mis estudiantes escribió como sinónimo de reflexión ante todo lo que se trabajó de la temática:

Asombro

Aquella que no esperabas que pasaría,
una reacción a algo que no querías,
cuando no creías que algo verías,
Aquí el asombro llegaría.
No siempre es malo,
No siempre es negativo,
Pero el caso,
Tampoco siempre positivo.

EMILY PAOLA HERNÁNDEZ - GRADO DÉCIMO

Referencias bibliográficas

Olalla Mayor, J. (28 de marzo,2019). El Asombro. “Jorge Olalla Mayor”.
<https://jorgeolalla.com/category/asombro/>

Mejía j, (2018). *Terapia del asombro como condición de posibilidad del sentido. una contribución a la filosofía aplicada a partir de platón* [Tesis de filosofía], Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3880>

Alonso G, (2004) “Columna de opinión”. En: <https://www.latercera.com/etiqueta/columna-de-opinion/page/12/>

El consultorio médico como aula²

LAURA MERCEDAS SILVA HERNÁNDEZ

MÉDICO CIRUJANO

LICENCIADA EN BIOLOGÍA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Buscando en mi memoria el momento exacto en el que inició toda esta travesía, recordé algunos sucesos de mi infancia en el colegio. Estaban en mi mente de manera borrosa, pues estos no fueron propiamente los más felices de mi vida.

Era un colegio pequeño, de barrio, de 3 pisos, digo era, porque ya no existe. Tenía aproximadamente seis años. Estaba allí, sentada en uno de los pupitres al final del salón donde tomaba clases, almorzando sola; había tanto silencio, veía ese salón tan grande y vacío que quise buscar a alguien con quien poder hablar, o simplemente almorzar, pero no había nadie. Estaba sola en aquel pequeño colegio, pero que en ese momento era tan grande y aterrador para mí. Sentía tanta soledad, que ni ganas de comer me daban. Recuerdo cómo levantaba mi mirada y veía la inmensidad del salón que me aterraba, para luego bajarla y ver la pequeña coca de mi almuerzo. Era tan pequeña comparada con la inmensidad de aquel lugar en el que me encontraba, que prefería ver mi almuerzo y concentrarme en este, a sentir aquella sensación tan desagradable que produce la soledad.

1 Este capítulo es la revisión del subtítulo 'Narrativa' del trabajo de grado *El cuidado del otro: una labor pedagógica* (Silva, 2018), realizado para obtener el título de Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

De un momento a otro, mi concentración en el almuerzo y tanto silencio fue interrumpido por un estruendoso timbre (digo estruendoso porque aquel sonido hizo eco en medio de tanto vacío) y de un salto quedé de pie. Me asomé por la ventana, era la rectora del colegio que me solicitaba que le abriera la puerta, pues estaba próxima la hora en que llegarían los estudiantes de la jornada de la tarde. Fue en ese instante, cuando me sentí como la vigilante del colegio. Deje de ser una estudiante de la jornada de la mañana a ser la “cuidadora” del colegio, y a sentirme peor de lo que estaba.

Se preguntarán, ¿qué hacía una niña de 6 años, sola en un colegio a la hora del almuerzo? y la respuesta es muy sencilla. Era hija de madre soltera y no había quién cuidara de mí después de mi jornada habitual de estudio. Así que mi madre pagaba doble jornada para que me cuidaran, me acompañaran, me ayudaran a hacer las tareas y que así no me quedara sola en casa. Yo, como muchos otros niños, no era muy juiciosa para comer, por lo que mi madre buscaba que alguien me acompañara a almorzar y así garantizar que lo hiciera. Pero irónica y tristemente, ninguno de los propósitos que mi madre buscaba con dejarme en el colegio se cumplían. Estaba igual o peor de sola que si estuviera en casa, nadie me cuidaba, nadie me acompañaba, nadie me ayudaba a hacer las tareas, nadie se preocupaba por ver si yo comía o no, simplemente nadie sabía de mí.

Así pasó ese año; encontrándome de frente, día a día, con la soledad y sin poder evitarla. Al año siguiente mi madre iba a hacer lo mismo, pero yo le pedí que no lo hiciera. Ella, con extrañeza me miró y me preguntó las razones, y por primera vez le conté lo que sucedía. Nunca pensé que fuera a reaccionar de la forma en que lo hizo. Simplemente me abrazó, me dio un beso, me preguntó por qué no le había contado antes y me dijo: “no te preocupes mi princesa, buscaremos otra manera para que estés en casa, pero no sola”.

Recuerdo muy bien sus palabras, pues me dieron tanto confort y alivio, que yo misma me arrepentí de no haberle dicho antes lo que pasaba en el colegio después de mi habitual jornada de clases, porque pensaba que ella se enojaría conmigo. Pero ahora que lo reflexiono, que conozco a mi madre, no logro entender por qué en algún momento llegué a pensar

que se molestaría conmigo. ¡Fui una tonta! seguramente no habría pasado todo un año por esa situación. Fue en aquel momento donde empecé a tenerle miedo a la soledad y al abandono. ¡Quién iba a pensar que esta situación iba a marcar tanto mi vida!

Aunque no todo fue malo en este colegio, pues cuando estaba en tercero de primaria, tuve por primera vez un acercamiento al fascinante mundo de la fisiología animal. Fue en la asignatura de ciencias naturales, mi materia favorita, donde hicimos un experimento, (bueno si a eso se le puede llamar experimento); no recuerdo muy bien cuál era el propósito de este, pero lo que sí recuerdo perfectamente es ver cómo todos estábamos alrededor de una mesa, casi uno sobre otro, a manera de tumulto, cuando el profesor de biología quien siempre fue un ejemplo para mí, colocaba un sapito sobre una tabla de madera y fijaba cada una de sus patas con un alfiler a la tabla. Luego procedió a abrirlo por la mitad de su cuerpo con un bisturí. Vimos sus intestinos, su corazón, pero lo que más recuerdo es ver sus pulmones. ¡Oh, sus pulmones! Esos pulmones que se inflaban y desinflaban a medida que el sapito respiraba. Fue emocionante y a la vez interesante ver aquel movimiento. Recuerdo que parecía una fresa cada vez que el pulmón se inflaba. Y digo el pulmón, de manera singular, porque su pulmón derecho era el que funcionaba, pues su pulmón izquierdo había sido lesionado en el momento de abrirlo y ya no expandía. Se terminó el laboratorio, salimos del salón, era la hora del descanso, fuimos a comer y a jugar con mis amigos y cuando regresamos, me asomé por la ventana y observé que el sapito aún seguía ahí, en aquella tabla, anclado con sus 4 patas abiertas y su corazón y pulmón derecho funcionando, lo que aún lo mantenían con vida.

No sé cuánto tiempo había pasado, pero me dolía y sentía mucha tristeza de ver como aquel sapito agonizaba en aquella tabla. Y después de observar un rato por la ventana decidí salir corriendo y buscar al profesor de ciencias porque ya no aguantaba más ver cómo aquel sapito sufría. Fue entonces cuando le solicité al profesor que lo matara, que no lo dejara sufrir más, que no era justo. Pero el profesor simplemente me contestó: “no te preocupes, ya pronto va a morir”. No pude hacer nada y con resignación volví a ver por la ventana, lo observé con tristeza. Pasaron unos 10 o 15 minutos más, y yo seguía ahí, mirando por la

ventana, sintiendo impotencia y preguntándome ¿Cuánto tiempo más sufriría el sapito? ¿Cuánto tiempo más tardaría en morir?, ¿Por qué mi profe no quiso matarlo y acabar con su sufrimiento?

Me llamaron a la última hora de clase, fui corriendo. Durante la clase, con las actividades que puso la maestra, se me olvidó que aquel sapito existía. Luego se acabó la jornada en el colegio y antes de irme lo recordé y fui a verlo. ¡Aún estaba vivo! seguía respirando, pero con mayor dificultad, pues su pulmón no expandía de la misma manera, cada vez era menos; su corazón cada vez latía más lentamente y con menos fuerza. Estaba muriendo. Quise quedarme ahí para acompañarlo, no quería que se sintiera solo; tal vez porque yo conocía perfectamente aquel sentimiento de la soledad y no quería que el sapito lo pasara en sus últimos momentos de vida. Pero en ese momento mi maestra me llamó con un grito pues mi tía había llegado a recogerme para irnos a casa, así que salí corriendo hacia ella para irnos juntas como todos los días, pues vivía a tan solo a un par de cuadras de allí.

Después de un par de horas de haber llegado a mi casa recordé a aquel sapito, y me pregunté: ¿seguirá con vida o ya habrá muerto?, ¿Qué habrá pasado con él? Al otro día, cuando llegué al colegio, lo primero que hice fue ir a verlo. Observé que ya no respiraba, ya su pulmón no funcionaba, ya su corazón no se veía latir, ya había muerto. Y fue en ese instante que me pregunté: ¿A qué hora murió?, ¿Sufriría mucho antes de morir? Pero esas preguntas quedaron sin resolver en mi mente. Fue tal vez esta situación la que permitió que aflorarán dentro de mí sentimientos de compasión, respeto, solidaridad, y esas enormes ganas de querer ayudar al otro en los momentos de mayor vulnerabilidad, sin que yo fuera consciente de esto, pero también fue el momento en el que más me desilusioné de mi maestro al que tanto admiraba, pues él siempre nos había enseñado a cuidar de los seres vivos y a ser compasivos, pero no lo había hecho.

Un día, cuando tenía aproximadamente 8 años, acompañé a mi madre a una cita médica, pues debían hacerle un examen para poder ayudarle en su enfermedad. Nunca imaginé que este día sería tan significativo y determinante en mi vida, ya que fue en aquel consultorio donde logré racionalizar y comprender todo lo que había despertado en mí aquella

clase de biología, en la que vi cómo sufría aquel sapito. Tal vez fue ver esa dedicación, paciencia, compasión, y empatía con la cual fue atendida mi madre lo que me hizo admirar a aquel médico.

Observé con especial atención cómo él le explicaba el resultado del examen a mi madre, lo que eso implicaba, cómo eso afectaba su salud, en qué consistía su enfermedad, el tratamiento a seguir y lo que esperaba que mejorara con este. Esto lo hizo hasta que se cercioró que mi madre entendiera lo que le sucedía, fue con tanta paciencia y dedicación, que eso inspiró en mí una admiración y respeto hacia él. Pero estos fueron creciendo a medida que mi madre mejoraba con el tratamiento y con los controles en los que el médico le decía que se habían logrado los objetivos del tratamiento y que su enfermedad había sido superada del todo por lo que no debía seguir tomando medicamentos. Observar esto me hizo querer ser como él, quería mejorar la salud de las personas, quería cambiar vidas, poder ejercer una transformación radical en la vida de alguien: quería ayudar. Fue entonces donde sentí por primera vez que quería ser médica cuando grande para enseñar a las personas a cuidar de sí, pero a su vez quería ser maestra, quería enseñar a niños como yo a cuidar el mundo, la vida y la sociedad.

A medida que crecía, me inclinaba más por querer ser médico, pero la idea de ser maestra seguía en mi mente, no encontraba el camino, las dos cosas me gustaban y cuando llegó el momento de escoger; decidí ser docente, pues de esta manera podía transformar vidas desde la escuela y ayudar a sanar heridas en el alma de los niños que nunca vemos. Disfruté mi paso por la escuela como docente, pero la idea de ser médico seguía rondando mi mente, así que decidí empezar ese camino y para mi sorpresa, aunque disfrutaba mi labor médica, extrañaba profundamente mi labor docente y fue en aquel momento en donde descubrí que mi vocación es pedagógica y que para lograr este objetivo se presentan varios escenarios: la escuela (que infringió heridas) y la clínica (que las alivio) son los más destacados. Logrando encontrar el punto de unión a mis dos pasiones que aparentemente tenían caminos tan distintos.

Referencias bibliográficas

Silva, L. (2018). *El cuidado del otro: una labor pedagógica*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Corporeidad

El otro en el espejo: experiencia de investigación del ser maestra

ALEJANDRA PIEDRAHITA SUÁREZ
DOCENTE COLEGIO IED CIUDAD DE BOGOTÁ
MAGISTER EN EDUCACIÓN
DOCTORANDA EN ESTUDIOS ARTÍSTICO
LÍDER DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN “CORPOREIDAD”

En este apartado del libro queremos compartir aspectos relacionados con la experiencia de ser maestras. Quienes participamos en este proceso somos todas mujeres, con distintos intereses en la educación que no siempre se centran en el entorno escolar, sino que se expande a otros espacios de formación inmersos en la vida misma. Interrogándonos por quiénes somos, llevamos a cabo este proyecto de indagación acercándonos a cuestiones que nos ayudaron a esclarecer el camino a seguir para alcanzar el propósito propuesto. Es así como presentamos a continuación algunas ideas relacionadas con el cuerpo, la experiencia y la práctica, las cuales miramos con detenimiento durante la investigación, seguido por la aclaración sobre el origen de estas y finalizando con los testimonios de las maestras participantes.

Teniendo como eje transversal el pensamiento que se ha venido edificando en el libro denominado en un primer momento “Filosofía para no dejar de ser niños”, optamos por Filosofía para SER niños”, invitación que significa mantener esa manera espontánea y emotiva a preguntar por el mundo que nos rodea y por ser el mismo, permanecer en una eterna búsqueda, ver el mundo fuera de foco, mirar las cosas con el asombro de descubrir algo nuevo cada vez, en definitiva: “ser un molesto y constante preguntón”.

Esta invitación que se extiende a nosotras, en mi caso es motivada por una inquietud personal que me ha acompañado por un largo tiempo y que sin la participación de un grupo de maestras no hubiese sido posible continuar en función de preguntarnos por quiénes somos y lo que hacemos de un modo o de otro. Es una búsqueda constante por conocer y comprender, donde cada paso nos acerca a una nueva puesta tras la cual se halla una nueva pregunta, una nueva idea, una manifestación de lo que somos. En este proyecto del cual aquí compartimos algunos hallazgos e inquietudes, las maestras cuestionamos nuestro ser y hacer. La pregunta por la práctica nos invita a volver sobre sí mismas, desnaturalizar la realidad para darle una nueva naturalidad, desprenderse del espejismo sometido de la existencia y entrar en la crítica. La pregunta reiterativa que se hace el niño sobre la vida salta a la vista cuando miramos las prácticas y empezamos a cuestionar su razón de ser, ¿por qué así?, ¿por qué en la mañana?, ¿por qué de esta forma?, ¿por qué hacemos esto? Además de la pregunta por el afuera, el exterior, la organización del salón, las horas de clase, el espacio; aparece lo interno, en ese momento la cuestión se vuelve más profunda, pues ese porqué tan frágil es más inquietante cuando entramos a revisar cuestiones ontológicas.

El niño se encuentra en una permanente comprensión de su mundo, le inquieta todo y se cuestiona sin una aparente razón. Las maestras actuamos de este mismo modo, la realidad ya no nos es tan conocida y nos resulta extraña. De esa manera la mirada es un interrogante constante: se pregunta para volver a preguntar de nuevo. El niño actúa como un extranjero que llega a un lugar por primera vez, todo le es desconocido y tiene curiosidad por saber. A su vez, la práctica es el destino hacia el que dirigimos nuestra curiosidad las maestras, visitamos los lugares posiblemente conocidos por el catálogo de la vida, pero al verlos fuera de la foto se convierten en algo distinto. La pregunta es el nudo que enlaza al niño y las maestras, pues los dos entran en un espiral de preguntas, que se van convirtiendo en una red de conexiones donde se van tejiendo varios aspectos que en nuestro caso tratarán de las comprensiones sobre nuestras distintas prácticas y cuyo producto es la reflexión de la experiencia de cada maestra desde su propio foco.

Cuando me miro

El acto de mirar la imagen de uno mismo en el espejo con el propósito de reconocer lo que se mira, o más bien, a quien se mira, es bastante interesante, en especial cuando lo que se quiere descubrir no se encuentra en la superficie de la piel. Este proceso requiere de una acción de observación interna-externa, la cual, busca ver más allá de la imagen reflejada en el vidrio del espejo. Cuando ocurre la transferencia de la imagen, a quien se mira le suceden varias cosas: Una de ellas es el descubrimiento de la apariencia física, ve una parte de su cuerpo, se reconoce, vuelve a ver lo que ya había visto antes. Lo otro que puede ver es algo que no está en la imagen en sí. En ocasiones como esta, al mirar en el espejo hacemos un trazado de la cartografía de nuestro cuerpo, entrando en la llanura del tiempo a través de los surcos que se pliegan en el extenso valle de la piel, los cuales a pesar de su sobre exposición no son tan claros a primera vista. A su vez, pasa algo más: en ese momento logramos encontrar geografías desconocidas que nos aproximan a aspectos soterrados por la apariencia física, pero de significados en la construcción de quiénes somos.

A partir de esta imagen, nos acercamos a indagar por aquello que nos permite comprender los sentidos que hay detrás del acto de ser maestras. Serán entonces, aspectos como el cuerpo los cuales nos ayudarán a develar la madeja que envuelve los significados que hemos construido a lo largo del tiempo y a través de los cuales nos hemos graficado. Por ello, vamos a tratar de comprender a qué nos referimos y desde que orilla nos aproximamos a esta categoría.

De ese modo, nos encontramos frente a la idea del cuerpo, que se nos presenta como espacio por donde transita el sentido del sí mismo (en nuestro caso el del sí mismas), es el lenguaje conector del acontecer de la existencia. Así el cuerpo traduce lo vivido, donde lo externo y lo interno se conjugan en uno solo. Entonces vemos cómo el cuerpo realiza un trabajo de descripción de la mismidad a través de sus distintos lenguajes mostrando cada velo que lo recubre. Para entender esto recurrimos a Arturo Rico Bovio quien en su texto *Las fronteras del cuerpo* (1998) nos señala cómo lo corporal es un estado de construcción permanente a través de los intercambios que se establece con lo otro y el otro.

Ahora bien, desde otras perspectivas teóricas nos muestran al cuerpo como una construcción social, donde aspectos como la cultura, el contexto, las relaciones interpersonales, las lecturas del sí mismo se hacen de forma colectiva. El otro es el espejo del sí mismo, son las relaciones en el campo social las que determinan nuestras formas de ser, de actuar y de comprender. La interpretación dada a lo corporal no es otra cosa que una construcción simbólica; así pues, se le ubica en lo social. Del mismo modo, distintas disciplinas muestran su interés por comprender lo corporal otorgándole significados distintos, será por ello que Le Breton (2006) entenderá al cuerpo como una idea polisémica, por tanto, serán distintas las perspectivas que lo aborden y distintas las formas de verlo, interpretarlo y designarlo.

Tratando de comprender estas ideas, vemos cómo algunos estudios sociales, que apuntando a un entramado de significados se distancian de una analítica de lo biológico, hablan de lo simbólico, donde el cuerpo deja de ser simplemente algo físico y se convierte en una construcción de sentido, el cual se encuentra en estrecha relación con su contexto, temporalidad y su estado social.

El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo. Esta idea despoja al cuerpo de su estado natural y lo conecta con el sentido social ubicándolo desde las relaciones y el modo como estas configuran a los cuerpos. (Le Breton, 2006, p. 13)

Pensar el cuerpo desde su parte social, desconociendo su estado natural de existencia, sería hablar desde el vacío. El lugar donde se contiene y se estructura lo corporal parte de su esencia natural, sin su estado físico-biológico, es incomprensible hablar de un estado social. Esta mirada simbólica del cuerpo, de alguna manera, lo convierte en algo abstracto, intangible, pierde su carnalidad. Ahora bien, esto no significa que esta postura se aparte del todo de las ideas que vienen de los estudios sociales, al contrario, la complementa. Para (Bovio, 1998) el cuerpo se encuentra en un estado de transformación constante en el que confluyen distintas dimensiones, capas o valencias donde se inscribe lo corporal. Siguiendo las ideas de Bovio, el cuerpo de manera primaria debe responder a su estado de presencia, por lo cual, lo antecede su naturaleza biológico-física. Las huellas, las marcas, la experiencia transitan por su

estado biológico. Por ello, para este pensador mexicano el estado natural del cuerpo es el primer lugar donde se debe ubicar lo corporal, es habitar un lugar compuesto de espesuras donde lo biológico-físico, lo social y lo noogénico o personal se hilan de tal modo que forman un todo. El color de piel, la edad, la historia personal, la forma en cómo vivimos y cómo actuamos; por nombrar algunos aspectos, van definiendo el cuerpo que somos. De ese modo, cuando el cuerpo se devela podemos percibirlo como si fueran ondas que se propagan donde su centro se expande hasta lograr interconectarse con cada capa que lo conforma. Esta mirada del cuerpo nos permite leer aspectos que transgreden el orden social y nos ayudan a entender la conexión existente entre lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos. Para comprender mejor quién es cada uno de nosotros es necesario abrir el prisma y poder ver en él cada uno de los aspectos que lo conforma.

Retomando la idea del mirar-se el cuerpo, mi cuerpo, se debe atravesar por un proceso de reconocer lo qué es y lo qué le ocurre. Cuando hacemos este ejercicio debemos ubicar un momento, saber cuándo y de qué forma nos está sucediendo algo y para lograr esto es importante ubicarnos en la experiencia. En esta oportunidad recogemos la idea de Jorge Larrosa (2006) para quien la experiencia es *eso que me pasa*, el tránsito de pasar de lo externo a lo interno y luego aflorar en algo nuevo, eso que me transforma, cuando esto ocurre podemos decir que se convierte en experiencia. Volver propio el acontecimiento. No podemos llamar a todo lo que me pasa por sí mismo experiencia, para volverse experiencia es necesario que ocurra transformación, que suceda algo en mí.

La experiencia está cargada de sentido para quien la vive, más allá de ser un suceso externo ocurrido en un momento determinado, la experiencia produce sentimientos los cuales para Dewey no se quedan en la simple emoción, la experiencia es un acto transformativo y deja huella en las personas. No obstante, se puede vivir algo y no convertirse en experiencia, será el acto de transformación acontecido en cada uno de nosotros el cual logre que un suceso se convierta en experiencia. Así mismo, esta transformación pasa por cada uno de nosotros de formas distintas. La carga emocional, social, cultural, familiar, psíquica, biológica y física produce efectos diferentes al vivir una experiencia

similar. Por eso Larrosa se refiere a las experiencias como una suma de singularidades vividas de forma plural. De ese modo, en eso que me pasa, el cuerpo retiene en cada espacio o capa aquello que le produce sentimientos llevándolos a un desequilibrio que, para luego compensarlo tendrá que transformarlo en algo distinto y se convertirá en experiencia.

Si atrapamos esta idea y la ubicamos en la corporeidad de la maestra vemos que la experiencia debe tomar un lugar en el espacio donde el ser maestra tenga sentido, por ello, el lugar en donde se vuelve poderosa la experiencia en las maestras es en la práctica. De ese modo, la práctica le da sentido a la experiencia y la experiencia está sujeta a la práctica. Para comprender mejor esto es importante que nos detengamos en la enunciación “práctica”, en especial, las prácticas escolares vividas por las maestras.

Al revisar el hacer cotidiano de las maestras vemos cómo sus acciones están plagadas de rituales realizados en muchas ocasiones de forma automática. El hacer filas, el repetir a diario lo mismo, insistir con las mismas frases buscando que el niño interiorice un habitus, el cual está aprendiendo a hacer suyo. De esa forma se van engranando las piezas de lo que llamamos educación. En esta tarea la maestra y el niño son dos elementos fundamentales para lograr un mismo propósito. A partir de la práctica escolar se reproduce un orden social preestablecido, donde la maestra tiene la tarea de reproducir o de convertir a los estudiantes en el sujeto establecido hegemónicamente por la institución que representa. Según (Bourdieu, 2008), esto refuerza lo que se aprendió en casa, pero también posibilita incorporar nuevos patrones de conducta o estructuras conocidas como habitus. De esta forma vemos cómo el habitus “puede caracterizarse como producto, como productor y como reproductor” (p. 17). Así, la maestra contribuye en la labor de interiorizar, naturalizar e inconcientizar la estructura social de lo que Bourdieu denominó el árbitro cultural.

Teniendo en cuenta estas ideas vemos cómo las prácticas escolares realizadas por las maestras se encuentran en tensión. Alrededor de estas giran intereses predispuestos, impuestos y expuestos por agentes distintos a las personas que realizan la acción. La maestra debe proveer al niño de un habitus correspondiente a agentes como su familia, la escuela, la comunidad, la institución, el Estado. Todos ellos observan al mismo tiempo el hacer de la maestra en espera del cumplimiento de su rol de productor, reproductor y producto del orden social, donde los niños son los objetos a transformar, moldear y encajar. Por lo tanto, sin poder escapar a esta tarea la maestra se vuelve en un ejecutor inscrito en el eslabón de la cadena. La práctica no es otra cosa sino el medio, un canal por donde circula la acción, permite fluir y a su vez contiene cualquier acción imprevista o mal vista.

Ahora bien, estas acciones no suceden sobre un objeto y mucho menos es algo externo. En realidad, con la práctica lo que se moldea, se disciplina, lo que adquiere hábitos, lo que habla o se queda en silencio es el cuerpo. Esta acción ocurre sobre las personas, de ahí que las rutinas, los hábitos, las disciplinas tengan efecto en la corporeidad de las personas. La práctica tiene la labor de reforzar patrones, conductas y comportamientos que socialmente son aceptados. Esta tarea que se realiza a diario y de manera cotidiana, se puede hacer de forma que no sea tan perceptible o con toda la intención de ser lo más visible posible, esto hasta convertirlo en un suceso cotidiano; en ese momento la Práctica logra su objetivo. Es interesante ver cómo sucede esto, pues las prácticas están llenas de simbolismos anclados por periodos extensos de tiempo que de tanto repetirse no son cuestionados o reflexionados, más bien son automatizados hasta volverlos originarios en su hacer. Incluso, se puede llegar a creer que son indispensables en la labor de la maestra. Será entonces, tarea nuestra y de las maestras participantes aprender a ver las prácticas, porque al revisarlas podremos darnos cuenta cual es el propósito de estas, o qué intención se esconde en esto que hace, hasta dónde es ella quien decide y cuándo es otro el que decide. Solo comprender la práctica hace que la saquemos del lugar donde se instaló y se cuestione su naturaleza.

Momentos de la experiencia

Cuando las maestras queremos conocer sobre nuestra labor lo que hacemos es mirar, oír y leer sobre quiénes somos en la voz de expertos, los cuales, a través de sus discursos, nos dicen qué hacer, cómo hacerlo, cómo actuar, cuándo y quiénes ser. Luego de un tiempo de estar en esta dinámica y encontrándome aún con muchas más preguntas que respuestas, pensé en el papel del maestro¹ en las investigaciones que giran en torno a él o a ella. Con esta reflexión en mi cabeza consideré que era fundamental escuchar la voz del mismo maestro. Así las cosas, en un experimento inicial, planteé un diálogo directo y sin intermediarios, comencé por escuchar sus palabras y ver en ellas el sendero por donde se enruta la labor de educar. Sin embargo, luego de ese primer camino donde actúe cómo una extraña, alguien que viene, pregunta y extrae para luego dejar vacío, hice el papel de experto en botas de obrero. Atónita por las respuestas que daban los maestros cuando se les preguntaba sobre los significados del trabajo hecho, me cuestioné por el sentido de lo realizado. Mi comportamiento fue igual al de los expertos que tanto escuché y que poco me transmitían. Todo esto hizo que reflexionara sobre los motivos que me han llevado a indagar por quién es el maestro, de esa forma recordé que la verdadera razón de hacer esto soy yo, que no hay otra razón para descubrir más allá de lo que soy. De ese modo empecé a explorar el primer territorio que es mi propia carne.

En este orden de ideas, inicie una búsqueda para comprender quién era; me acerque a experiencias distintas, hasta encontrarme con trabajos cómo el del maestro Raimundo Villalba y sus *Corporrelatos* (2015) que me permitieron ver cómo para investigar no era necesario salirse de uno mismo, incluso llegar a colocar en un primerísimo lugar la propia experiencia.

De ese modo fue necesario comprender que el indagar responde

3 Me refiero al maestro como una categoría no desde su condición de género. Así mismo, teniendo en cuenta la génesis de este trabajo, las personas que participaron eran mujeres y hombres por lo tanto este es otro de los motivos por los que nombro acá al maestro.

a una necesidad que está enraizada en las propias búsquedas. Los interrogantes a los cuales se quiere dar respuesta están relacionados con profundos intereses personales. Cuando por razones distintas se indaga sin un compromiso de sí mismo hacia lo que se investiga lo hallado pierde profundidad. Esta cuestión no es una regla, ni obedece a generalidades; sin embargo y en voz de Rosana Guber (2001), para investigar en lo social es necesario hacer parte de lo que se investiga, por lo tanto, el carácter de distancia, objetividad e imparcialidad pretendido en la investigación no es posible cuando los maestros queremos preguntarnos por quién es el maestro, la maestra; es decir, cuando quien investiga y lo investigado son él o ella misma.

Después de reconocer el hecho que confluente en el hacer esto de mirarse a sí mismo, invité a un grupo de colegas a indagar por su condición de ser maestras. Una de las primeras tareas fue convocarlas, que ha resultado ser difícil. Pensando en la poca motivación para participar de los colegas me atrevo a creer, de manera prejuiciosa, lo difícil y complejo que puede ser el ver-se, se requiere de un deseo interno lo suficientemente profundo y reflexivo para poder traer a la conciencia lo inconsciente de nuestra propia existencia; en otras palabras, hacer autoconciencia de su propia existencia. Otro de los motivos posibles de la poca participación es la falta de una condición de institucionalidad del proyecto, puesto que no es un trabajo anclado a una institución o programa de formación, no viene de una convocatoria o permite una validación o lograr una certificación. Lo llamativo de este proyecto y de las personas que lo conforman es su profundo interés por investigar por el sí mismo. Siendo, así las cosas, el número de maestras participantes en el proyecto es muy reducido, lo que hace la tarea más interesante.

A partir de ese momento realizamos unos encuentros en los que dialogamos sobre la importancia de investigar por el maestro y en nuestro caso por la maestra. A través de talleres intersensoriales nos propusimos empezar la tarea, diseñamos una ruta de trabajo, se expusieron algunas metodologías, además de llevar unos registros, observar y pensar sobre nuestras propias experiencias de ser maestra. En el primer taller (marzo de 2019) nos acercamos a la idea de cuerpo desde la literatura indagada. Dentro del diálogo propuesto conversamos alrededor de lo planteado por autores como Zandra Pedraza (2010),

David Le Breton (2006) o el mismo Jordi Planella (2006), donde reflexionamos en torno a la idea de cómo lo corporal se instala en nuestra piel. Hablamos de configuración y de subjetividad y más allá de escuchar y hablar de autores desconocidos, miramos cómo vivimos la realidad y cómo esa realidad nos atraviesa para luego ponernos en un lugar en el mundo y en un momento de la historia, y cómo además nos hace decir, nos hace hacer y nos hace ser de una forma.

En un segundo taller (abril 2019) nos aproximamos a activar la memoria sensorial. A partir de oír rondas infantiles y otras musicalidades trajimos al presente otro momento de nuestras vidas. Al ver fotos de maletas, libros, pupitres y ropa de otra época, nos transportamos a cuando aún éramos estudiantes. Se transitó por olfacciones distintas, tales como el yodo tan característico en el cuidado de la piel, luego pasamos por las tactilidades de la vida escolar, la tizas, los trompos, la escarcha, entre otros. Este ejercicio nos ayudó a comprender cómo la memoria tiene volumen sensorial, los recuerdos se componen de diferentes sensaciones y vivencias. Así, vemos cómo la memoria está hilada por distintas sensibilidades. Al tratar de reconstruir un momento, este tiene diversas caras de una misma vivencia, las cuales son piezas de un rompecabezas que se arma de forma pluridimensional, con aspectos de poca relevancia para la conciencia aparentemente, pero de profunda significación para la configuración de las personas.

En el siguiente taller (finales de mayo 2019) dialogamos sobre los escenarios donde se realiza la acción de las maestras. De ese modo nos dimos cuenta cómo el ser maestra es una cuestión que transcurre en el hacer, lo cual se traduce en la práctica que se realiza. Por lo tanto, nuestra reflexión giró en torno a nuestras propias prácticas. La primera tarea fue nombrar las prácticas realizadas en el espacio escolar para luego identificar cuáles de estas constituyen nuestro hacer cotidiano en el aula. Seguido a esto se hizo un trabajo de memoria, en el que reconstruimos nuestro primer día de maestras, luego conversamos sobre la importancia de ese momento en nuestras vidas. La relevancia de esto, además de seguir activando la memoria, era empezar a distinguir algunas de las prácticas heredadas, aprendidas o calcadas. A partir de ese momento fue importante empezar a seleccionar cuáles iban a ser las prácticas a cuestionar y a revisar a profundidad.

Luego de esto fue necesario buscar el modo de comprender la práctica y su relación con nuestro ser maestras. Con respecto a esto, hicimos registros escritos de cómo se hacía la práctica, narramos con mucho detalle la forma en que ocurría, al hacer de este modo la práctica se desinstala de su pretensión original dejando entrever aspectos envueltos en discursos, acciones e imágenes prefabricadas por lo que puede ser el deseo de querer ver o percibir un supuesto de la realidad, pero además, fue necesario incluir en los textos cómo se encontraban los cuerpos, tanto el de las maestras cómo el de los estudiantes, su estado carnal y de percepción del momento para comprender el modo como ocurre la práctica. Posterior a esto, las maestras empezaron un trabajo de escribir y revisar lo que escribían.

En otro de los talleres (junio 2019) hablamos de qué hacer con nuestros textos y cómo interpretar lo escrito. Al leer vemos cómo las prácticas tienen un origen, que no emergen espontáneamente, y que están en relación directa con nuestra historia de vida. Para comprender mejor, se propuso develar las capas que recubren la práctica utilizando como método la genealogía. Así mismo, el cuadro de análisis o matrices propuesto por Katya Mandoki en *Prosaica II* (2006) nos sirvió para revisar los contextos y comportamientos de las maestras en sus prácticas, a través de una rejilla que permite develar lo que sucede con los cuerpos cuando estamos realizando la práctica. Otro cuadro de análisis empleado fue el propuesto por Sonia Castillo (2015) y las intersensibilidades, que nos permitió interpretar la valoración producida en la práctica.

Otra de las fases propuesta para este proyecto es⁴ la elaboración de nuestros propios mapas corporales. A partir de los hallazgos encontrados y teniendo en cuenta lo propuesto por Arturo Rico Bovio en *Las fronteras del cuerpo* (1998), ubicar en cada una de las capas del cuerpo el modo como la práctica ha dejado huella en la piel y nuestra noogenia.

-
- 4 Durante el tiempo de ejecución de este proyecto se tenía planeado realizar unos mapas corporales, esta fase del proyecto no la logramos realizar, ya que llegó el confinamiento y no se pudo continuar con esta tarea. Al momento de escribir este texto esta era una fase en planeación.

El producto final de este trabajo será la reflexión, comprensión e interpretación de lo que se pudo encontrar en el proceso, pero además de eso, es posible pensar en un proceso de creación donde las maestras puedan realizar una pieza creativa sobre lo que sucedió en ellas durante este trabajo. Antes de terminar este apartado es preciso nombrar que este proceso se encuentra en una etapa de trabajo de análisis de los escritos de las maestras, pues por distintas situaciones, entre las que se incluye la pandemia que impide encuentros presenciales, el proceso se ha retrasado. Esperamos continuar y más adelante poder dar un segundo paso a este proyecto, donde podamos compartir los resultados que pudimos encontrar luego de finalizar este proceso.

Autoetnografía

Durante el trabajo de autoinvestigación⁵ de las maestras pudimos encontrar que este se ha venido dando por etapas, siendo una de ellas el proceso narrativo de escribir la práctica desde el modo en cómo esta se vivió. Lo primero por hacer era seleccionar la práctica a indagar, revisar, mirar, reflexionar. Esto era necesario puesto que en la labor diaria encontramos diversas prácticas: los horarios de clase, las filas, las izadas, el permiso de ir al baño, las metodologías, entre muchas otras. Hablar de todas era imposible, con abordar una era suficiente para iniciar este proceso. Cuando las maestras tuvieron claro cuál de las prácticas iba a ser objeto de su investigación se inició el trabajo de redacción. Cada maestra elaboró una descripción del modo cómo transcurre la práctica.

Para la elaboración de este proceso de descripción fue necesario hacer la tarea de narrador de la historia y protagonista al mismo tiempo. El texto se relata, como si el escribano fuera un espectador, quien observa

5 Este trabajo tiene una doble vía, por un lado, está el interés investigativo de conocer y reflexionar por los modos de configuración de las maestras. Por el otro, está una auto búsqueda de quienes hacen parte del mismo, la cual puede incluso encontrarse fuera del mismo interés de la investigación principal. Por eso, la tarea va en doble línea, nos miramos en conjunto, pero a la vez cada una se mira a sí misma.

desde una esquina del escenario. Del mismo modo, este narrador se centra en contar lo ocurrido a uno de los protagonistas, la maestra; pone toda su atención en ella, conoce sus emociones, sus pensamientos y su actuar. De ese modo monta el escenario, la acción se desplaza en torno a lo que le va ocurriendo a la maestra. Los otros personajes, para esta historia, son secundarios, pues la historia gira en torno al acontecer de la maestra. Esta postura de relator de sí mismo requiere de un compromiso por parte de quien escribe para poder balancear entre lo vivido y lo ficcionado, pues de ningún modo es un texto imaginativo, lo buscado acá es recoger con el mayor detalle la escena ocurrida durante la práctica. Este proceso requiere escribir como si se fuera otra persona, pero al mismo tiempo describe el acontecer interno, eso ocurrido en el cuerpo, las emociones, los pensamientos, la acción y la reacción de la maestra.

Como lo mencioné anteriormente, este proceso de relatar la práctica requiere de un balance: narrar con la emoción de un contador de cuentos, sin perder de vista la realidad, inventarla o acomodarla, ya que esto puede llevar a desdibujar la práctica y producir pérdida de validez en la investigación. Si bien no podemos hablar de objetividad en términos de distancia, podemos hablar de objetividad en el modo de entender el ejercicio. Si vemos, el objeto de estudio es nuestro hacer en el aula como un acontecimiento en sí mismo, algo que sucede, ocurre a pesar de mí, si bien soy yo quien interfiere y realiza el acto; esto que ocurre es algo externo en sí mismo, pues la conjunción del acto mismo requiere de aspectos que se escapan de mi acción, pues por más que desee inventar o crear el acto este sucede a pesar de lo que yo quiera. Cuando la maestra inicia su práctica intervienen varios aspectos, uno de ellos es el espacio, este puede ser modificado, pero no inventado; la maestra lo adecua, lo arregla, pero no puede reproducirlo sin que per-se exista.

La experiencia de las maestras en primera voz

Llegó el momento de que sean las maestras quienes pongan su voz. Cada maestra construyó su propio texto, algunos de ellos son fragmentos de experiencias personales, otros hacen parte del proceso empezado con la invitación que realicé, otros son producto de la reflexión sobre la experiencia, por lo tanto, no hay una forma y un solo sentido en este espacio. Como se dijo anteriormente, la experiencia vivida en el aula a partir de la reproducción de algunas prácticas se vuelve el sentido de este trabajo. En este proceso que iniciamos juntas, vemos cómo cada una fue encontrando caminos distintos en esa búsqueda.

Iniciaremos con el texto escrito por nuestra compañera y colega Derly Patricia, una artista colombiana radicada en Chile, quien ha transitado una búsqueda que se va colando por los senderos de la existencia en conexión con la tierra. A continuación, les compartimos el escrito de la maestra Gaby (seudónimo), quien de la manera más honesta, amable y abierta nos narra una experiencia viva, nos habla de lo cotidiano, sin colocar en ella adornos innecesarios y de la manera más generosa nos deja ver lo que sucede de puerta adentro de su aula. El siguiente relato, es el elaborado por la maestra Cleya, ella, en su labor diaria pudo encontrar un refugio en una práctica heredada la cual ha hecho carne en su aula, esta es una experiencia prefigurada quizá desde su época de estudiante, sin embargo, encontramos en ella una riqueza invaluable en el hacer cotidiano. Es valioso el ejercicio de verse, buscar en los archivos de la práctica diaria aquello distinto, único, aquello donde dejo huella en el otro y a la vez deja huella en mí.

La maestra Gladys nos acompaña con su texto sobre la narración oral y cómo esta práctica, considerada por ella misma de alta estima en su valoración personal y atravesada por su propia historia de vida. Además, nos permite ver una práctica llena de una necesidad interior por mostrar un mundo distinto a quienes inician este proceso de institucionalización escolar. La labor de ser maestra no siempre es fácil, en especial nuestros primeros días están llenos de dudas, de vacilaciones. No somos las mejores personificando el rol de maestras; no obstante, hacemos nuestro mejor esfuerzo, somos tan solo aprendices de un

proceso que se va llenando de muchas experiencias, todas ellas nos permiten aprender, ser y hacer nuestro oficio de enseñar. El siguiente capítulo es el de la maestra Martha quién nos acompaña con un relato lleno de una profunda honestidad y transparencia en el que nos deja ver su lado más humano y nos permite podernos reflejar en ese momento que de alguna manera vivimos todos. El tener que enseñar desde la distancia, donde el contacto humano es mínimo, en el que se reemplazó la cotidianidad por una pantalla y en donde la soledad se dejó ver, esta nueva forma de estar con el otro necesitó de tiempo y de acomodo para poder entrar y comprender una educación extraña para un sinnúmero de maestros y maestras. Martha nos narra cómo fue este proceso de pasar de la prespecialidad a la virtualidad.

Por su parte la maestra Belky nos comparte su experiencia de primer día de maestra titular en una escuela rural, en ella nos deja entre ver sus sentimientos y angustias vividas, en especial cuando se es joven, inexperta y con nuevos retos para sacar adelante. También nos comparte el modo en que ella pudo darse cuenta cómo quería ser maestra, su descubrimiento muy joven, la empatía por quienes veía más frágiles que ella, incluso pudo descubrir qué tipo de maestra quería ser. Su experiencia nos permite leer expresiones de afecto por los otros, preocupación por los sentimientos de quienes se encuentran a su lado y un anhelo por ser mejor e invitar a los otros a ser mejor de lo que son. Por último nuestra colega y compañera Cecilia, nos narra el modo como empieza a descubrir una afectuosa y delicada forma de trato hacia los niños, en su texto nos cuenta cómo va descubriendo su mayor habilidad como maestra, saber tratar a los niños señalados como indisciplinados, un descubrimiento que en momentos se puede volver una carga, pero que deja gratos recuerdos y un sentimiento de vanidad por su comportamiento, habilidad, manejo y trato por aquellos estudiantes que nadie quiere en su aula.

Referencias bibliograficas

- Bourdieu, P. (2008). *Homus academicus*. Siglo XXI
- Bovio, A. R. (1998). *Las fronteras del cuerpo: Crítica de la corporeidad*. Ediciones ABYA-YALA.
- Castillo, S. B. (2015). Modos de relación sintiente bocetos hacia una perspectiva del performance como ruta metodológica para la indagación de subjetividades. *Cuadernos de música, de artes visuales y artes escénicas*, 129-150.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *ALOMA*, 87-112.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y flexibilidad*. Grupo Editorial Norma.
- Le Breton, D. (2006). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Nueva Visión.
- Mandoki, K. (2006). *Praácticas estéticas e identidades: Prosaica II*. Siglo XXI.
- Pedraza, Z. (2010). Saber cuerpo y escuela: El uso de los sentidos y la educación somática. *Calle 14 Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 44-56.
- Planella, J. R. (2006). *Cuerpo cultura y educación*. Descleé de Brouwer.

La pedagogía amorosa de la tierra

DERLY PATRICIA ARIZA LANDINEZ

ARTISTA PLÁSTICA Y VISUAL, ARTESANA ORFEBRE Y HORTICULTORA

HUERTAPEDAGOGICADIGNIDAD@GMAIL.COM

“Es el tercer intento que hago para armar este ensayo, sin nombrar la cantidad de audios, escritos en pedazos de papel y borradores juiciosos, donde el tanteo y una generosa cuota de inseguridad -que se ha venido trabajando en el tiempo- dan como resultado un cúmulo de ideas y pensamientos en torno a la *Pedagogía* [cariñosa] *de la Tierra*⁶. Dentro de este concepto, si se puede llamar así, echo mis raíces, mi historia de migrante...”
(Meditación de la autora)

6 El concepto de “Pedagogía de la Tierra” lo escuché por primera vez de la boca de la agrónoma puertorriqueña Dalma Cartagena Colón, cofundadora de la Organización Borícuca de Agricultura Ecológica de Puerto Rico en un seminario online: “Pedagogía de la tierra en la escuela y la comunidad: Retos y Oportunidades para el desarrollo de políticas públicas” disponible en las redes sociales de Puerto Rico Science Policy Action Network transmitido el 11 de septiembre de 2020. Enlace de acceso: <https://www.facebook.com/PRSPAN18/videos/656435258325595/>

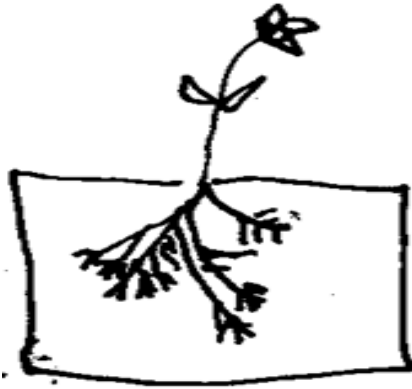


Figura 1. Imagen de archivo personal (2018)

La idea de lo conceptual en el arte y su impacto en lo social tomó fuerza cuando providencialmente se dio el tiempo adecuado para rescatar los sucesos más relevantes acontecidos en mi habitar-migrante en Chile durante la década del 2007 a 2017 y que son narrados en ¿DÓNDE ESTÁ MI CORAZÓN? Vivencias y reflexiones en torno al desarraigo (Ariza, 2019). En este trabajo de grado se hace una operación mixta congregando el discurso escrito y la práctica artística; se modula el conocimiento adquirido-vivido en el hacer y expresado en el proceso creativo. En este transitar, la experiencia toma un papel fundamental, es ella el esqueleto de la investigación. Se espera que las vivencias de quien se enfrenta a dicha obra -ya sea migrante o nacional-, sean incorporadas a la experiencia estética y por ende, al conocimiento teórico que va de la mano de esta. De allí se gesta la idea de un cuaderno de notas con el propósito de incluir en él: opiniones, correcciones, dibujos y experiencias de los que lo lean.

El laboratorio donde se desarrolló esta obra plástica fue nada más y nada menos que un huerto, aquí la materia prima fundamental es la tierra, ella se constituye en un escenario donde dialogan múltiples materias

orgánicas y del cual hago parte dando sustento teórico. En sus múltiples tareas, donde soy solo una agente de acción y observadora incansable, encuentro una abundancia de ternura y cariño que me envuelve en un poder sanador que lo atribuyo al carácter del Creador y que me permite configurarme como artista después de vivir una situación dolorosa como es el desarraigo de una persona migrante.



Imágenes del archivo personal, 2020

Se cuenta -no logro hacer evocación en qué texto- que Leonardo Da Vinci constantemente decía que “Todas las lecciones las encontraba en la naturaleza”. Recuerdo el día cuando decidí hacer del patio de la casa un huerto familiar: planeé las acciones, inclusive iba en las mañanas a tomar clases de siembra de hortalizas para llegar en la tarde a ponerlas en práctica. Fue un tiempo donde la tierra me fue revelando sus secretos, sus orgánicas, sus necesidades y soluciones. Me di cuenta que yo solo era un instrumento más dentro de ese orden perfecto que no lograba ver al principio, pero que se fue vislumbrando generosamente día tras día. Al interactuar en la huerta creyendo, por supuesto, encontrar un algo en este peregrinar⁷ se activa un proceso dinámico de construcción propia

7 De acuerdo con la RAE, la definición de *peregrinar* está relacionada con ir a visitar un lugar sagrado, en mi caso el Huerto, y el de *andar*, con el de una persona que transita por tierras extrañas y debe afrontar múltiples dificultades (migrante). (RAE)

y social cuyo ingrediente “enjundioso”, a saber, su riqueza, se encuentra en la ternura, una particularidad que en estos tiempos violentos que vivimos se vuelve una acción revolucionaria.

Sin duda que la visión compartida por Lydia Emerencia y Carlos Díaz Marchant en el libro *Por una escuela cariñosa* (2011), quienes pertenecen a una corriente pedagógica latinoamericana que desde una visión crítica presentan diversas propuestas y visiones para mejorar la escuela tradicional latinoamericana: acrecienta mi fe de poder concentrar la atención y las fuerzas en llevar la escuela a la “Huerta Pedagógica Amorosa”. En este libro que se sustenta en la epistemología constructivista social se propone a un ser humano.

Resultado de un proceso activo de construcción propia y social, en el cual hay una interacción continua entre factores internos y externos donde el conocimiento, por lo tanto, es definido como una construcción de la mente, la voluntad y la interacción humana en contextos sociales específicos y no como una copia de la realidad. (p.31)

En ella la figura de reencuentro y construcción se agolpan en el término Soberanía dando un sentido vital y total a las labores hortícolas. La figura de horticultor se hace presente en el momento en que nos hacemos cargo de los cuidados de una huerta de la cual cosechamos hortalizas para nuestra alimentación. ¡La Huerta y su aprendizaje se van transformando al unísono!

Sin duda que estas acciones son políticas pues encaminan nuevamente a la persona a recuperar su Soberanía y la primera soberanía es la Alimentaria. Con ella, recuperamos la dignidad y la fuerza para pensar y actuar, ya que sin una alimentación de calidad y abundante el ser humano decae y se vuelve frágil más no sensible.

La madre-tierra se concibe como el seno materno que nos da la libertad de permitirnos ser como somos, desde el vínculo amoroso, desde el asombro “[...] y así ir descubriendo, de a poco, qué es lo que vamos requiriendo para crecer, para aprender y poder vivir esta experiencia humana lo más fieles, honestos con lo que realmente vamos siendo” (Ecología del Aprendizaje, 2020).



SECUENCIA DE TRABAJO EN LA HUERTA FAMILIAR AÑOS
ANTES DE LA CONCEPCIÓN DE LA INSTALACIÓN-ACCIÓN
¿DÓNDE ESTÁ MI CORAZÓN? VIVENCIAS Y REFLEXIONES EN
TORNO AL DESARRAIGO (2019)

Imágenes de archivo personal. San José de Melipilla,
comuna aledaña a Santiago de Chile. 2015

Actualmente, en un momento vibrante, resultado de la efervescencia social del levantamiento popular que comienza en octubre de 2019 y a portas de un Plebiscito para escribir una Nueva Constitución ya no redactada en dictadura como la que rige actualmente, Chile sigue compartiendo junto a otros pueblos hermanos latinoamericanos, la acumulación de injusticias que desde distintos frentes de la oposición al modelo neoliberal se venían denunciando⁸, se hace urgente configurar una nueva instalación-acción que se comparta con lo vecinal, convirtiendo esa huerta familiar en huerta comunal.

Dentro de la huerta nada ni nadie sobra, todo se utiliza: los desechos orgánicos vuelven a hacer parte del suelo, algunas plantas protegen a otras y se vuelven cultivos trampa para que alberguen en ellos la plaga siempre presente. La niñez vuelve a sentirse en el corazón del hombre y la mujer adulta. La siembra, costumbre antigua olvidada, se arraiga nuevamente en las manos de aquel que un día fue destinado a ser soberano sobre esta tierra: El ser humano.



8 La dirigente de la Asociación Nacional de Mujeres Rurales e Indígenas de Chile (ANAMURO) expresa éstas mismas palabras que las tomo como propias. Disponible en <https://rmr.fm/testimonios/en-la-nueva-constitucion-el-estado-debe-definirse-plurinacional-anamuri/>



...Y nuevamente el proceso de adoptar⁹ un espacio público para crear en él la Huerta Pedagógica Dignidad en el barrio Buzeta de la comuna de Cerrillos en Santiago de Chile, emplazada en medio de la Avenida Pedro Aguirre Cerda. Imágenes del archivo personal, 2020.



Imagen icónica de la instalación-acción ¿Dónde está mi corazón?, exposición realizada en el Taller Ojo de Pez. Barrio Yungay, Santiago de Chile. 2018
Imagen archivo personal.

9 El término adoptar es la contraparte del trabajo ¿Dónde está mi corazón?. La imagen icónica la comparto al final del ensayo.

Referencias bibliográficas

Cerda, M. (1982). *La palabra quebrada-Ensayo sobre el ensayo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Díaz, C., & Emerencia, L. (2011). *Por una escuela cariñosa*. Editorial Pelicanus.

Ariza, D. (2018). *¿DÓNDE ESTÁ MI CORAZÓN? Vivencias y reflexiones en torno al desarraigo* [Tesis de grado para optar por el título de Maestra en Artes Plásticas y Visuales]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ecología del aprendizaje. (24 DE OCTUBRE DE 2020). *Sin título*. Facebook: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=718606862075457&id=100017784492709

El silencio como mediador para el descubrimiento de emociones en el aula

GABY¹⁰

En el trabajo de aula que desarrollo con los niños y las niñas, una de las prácticas que llevo a cabo, es la que tiene que ver con el silencio. A continuación, voy a narrar el modo en que se va desarrollando esta actividad en mi aula aclarando que es una de las muchas que implemento en mi labor. Para comprender mejor cómo ocurre he decidido organizarla de la siguiente manera: prácticas de silencio en momentos de ruido; prácticas de silencio con música y prácticas de silencio en el momento de consumir el refrigerio.

La primera de ellas, la práctica del silencio en momentos de ruido ocurre cuando los estudiantes están distraídos y necesito de toda su atención: cuando los niños y las niñas terminan el descanso en el patio bajan por las escaleras y corren por el corredor, algunos de ellos se dirigen hacia el baño y otros directamente al salón, unos caminando, otros empujándose, gritando, corriendo y tirándose al piso para rodar y arrastrarse hasta llegar a la puerta del salón. Yo me quedo en la esquina de las escaleras esperando a que todos bajen.

Los niños que corren al salón se asoman a la puerta y hacen coquitos. Cuando yo me dirijo hacia el aula, ellos y ellas gritan y salen corriendo a sentarse en su silla respectiva. Lograr el silencio y la atención en este momento es muy complicado porque gritan al mismo tiempo mientras se acomodan en sus espacios. Ellos y ellas se sientan en el puesto que escogieron inicialmente cuando empieza la jornada.

Poco a poco y después de muchas veces repetir: “niños hagan silencio” en tono alto y a veces a gritos, me paro al pie del tablero con

10

Seudónimo usado por la maestra para mantener en privado su identidad.

las manos en la cintura, las piernas un poco separadas, el mentón un tanto elevado, el ceño fruncido y con mi cuerpo rígido digo: “ya no más ruido”. Algunos se van sentando poco a poco y logran quedarse callados, pero hay otros que les cuesta más trabajo y a pesar de que se repite insistentemente “hagan silencio”, no prestan atención y no logran el silencio funcional. Este silencio funcional quiere decir que el estudiante se mantiene en total silencio y atendiendo a la instrucción que está dando la docente en ese momento, o sea yo, buscando que escuchen lo que les quiero decir, lo cual es muy difícil hacerlo con tanto ruido.

En algunas ocasiones suele suceder que en una de las mesas hay un estudiante que no hace caso y sigue hablando en un tono de voz alto, los demás lo miran y me miran como esperando mi reacción. Yo les digo: “vamos a hacer silencio. Niños por favor presten atención, necesito que hagan silencio para poderles dar las instrucciones a seguir”. Finalmente, todos y todas van ocupando sus lugares y empiezan a atender, pero en una mesa hay aún un niño que no quiere acatar, entonces yo le llamo por su nombre desde mi escritorio, lo miro con mi rostro muy serio y molesto y le explico lo que ocurre, levantando la voz: “si tú no te callas no podré explicar la actividad que vamos a desarrollar, por eso debes estar en silencio para que todos podamos entender y realizar la actividad sin ninguna dificultad”. Continúo con la explicación de la actividad que he planeado para esta clase y nuevamente se presenta la interrupción, el niño empieza a reírse, a hacer ruido con la mesa, habla con el compañero, saca un carrito del bolsillo y empieza a jugar con quien está a su lado. Entonces me acerco a esa mesa y miro fijamente al niño que está haciendo desorden, le llamo por su nombre y le digo “¿no me entendiste?”. Con un tono de voz alto le repito: ¿entendiste?, “espero que no se repita”. Cuando le estoy diciendo esto al estudiante, siento que mi cara se pone muy tensa, arrugo el ceño y siento que los ojos se hacen más grandes, además de sentir el cuerpo muy tenso, el tono de la voz fuerte, y todo esto con el fin de que el niño comprenda que si no se mantiene en silencio no podemos seguir adelante con la actividad.

Generalmente es una práctica que funciona, pero por muy corto tiempo, porque cuando los niños bajan al salón después del descanso su atención es más dispersa, sus movimientos corporales son más activos

y les cuesta mucho más trabajo quedarse sentados en la silla para seguir las instrucciones y desarrollar la actividad que se propone.

La siguiente práctica de silencio que realizo es al inicio de la jornada académica en horas de la mañana, cuando los niños y las niñas llegan a la institución. Previamente ingreso al salón de clases, me detengo un momento y pienso en cómo será la mejor forma de colocar las mesas y sillas para que los niños y niñas puedan verse a la cara y compartir con más facilidad y libertad. Entonces dispongo el espacio con las mesitas frente a frente, calculando que no haya incomodidad para salir y se puedan desplazar por el espacio con tranquilidad; luego prendo el computador y coloco música que previamente he revisado y seleccionado y, que en algunas ocasiones la han escuchado dentro del aula. Esta música generalmente es instrumental, de Mozart, Beethoven u otro compositor clásico; en otras ocasiones escuchamos sonidos de la naturaleza.

Posteriormente me dispongo a colocarme el delantal y mi mente la siento despejada, mi cuerpo está relajado y mientras alisto los materiales tarareo la música que escucho, cruzo algunas palabras con mi compañera del salón de al lado, con el vigilante o con el personal de aseo, mi rostro está sonriente y con alegría. Mientras acomodo mi cabello observo la organización del salón e imagino a los niños y a las niñas allí; luego me dirijo a la puerta para recibir a mis estudiantes. Mientras cruzo el saludo con los padres de familia, los alumnos se dirigen al salón. Cuando llego a la puerta de este escucho: “mira tan bonito que la profe nos arregló el salón, yo me quiero hacer acá con mi amigo”, otros discuten por una mesa, pero ellos solitos en algunas ocasiones lo solucionan sin mi intervención. Me siento muy contenta porque percibo en los alumnos agrado por la organización del espacio.

Observo que ellos y ellas perciben y se dan cuenta de que está sonando la música. Me acerco a una de las mesas y escucho lo que están hablando, hacemos algunos comentarios, reímos y entre todos iniciamos la jornada con el saludo alrededor de una canción, se hace referencia a la fecha del día y a cómo perciben el clima. Luego me acerco a mi escritorio para tomar los sellos de calificación de la actividad desarrollada en familia y justo en ese momento se acerca un niño y me pregunta: “¿profe, usted sabe por qué el cielo está de ese color amarillo?” Yo le contesto con

una sonrisa: “no sé, pero seguro que tú sí sabes” y con total ternura me dice: “es que a Dios se le quedó la luz prendida”. Esto cambia totalmente mi rostro, me siento muy enternecida en medio de tanta belleza y siento mi rostro plácido, mi cuerpo relajado y con gran alegría y buena disposición.

Después de esto me dispongo a pasar por la mesa de cada uno, verifico que hayan ubicado sus elementos en el puesto que les corresponde, colgado sus chaquetas y maletas y sacado los materiales sin que tenga que decirles nada, les doy las indicaciones para la revisión y empiezan a mirar entre ellos las actividades que realizaron en casa en compañía de sus familias, centrada en el refuerzo de conceptos trabajados el día anterior. Comparan los dibujos y los colores, se empiezan a contar cosas como por ejemplo: “mi mamita me ayudó a colorear”, “mi mami me ayudó a dibujar”, “yo hice este muñeco”, “yo hice este dibujo”, “yo hice estas líneas y cuando las hice, mi mami me cogió la mano para que la tarea me quedara bien”, pero en todo este tiempo el tono de voz que los niños utilizan es moderado y mi actitud frente a ellos es de tranquilidad, mi disposición me permite estar más cerca a ellos, puedo involucrarme más, al contrario de lo que ocurre en otros momentos. Siento que en este instante logro intimidad, estoy más abierta a la escucha y atención.

Un tercer momento en el que llevo a cabo la práctica del silencio, es previo a consumir los alimentos, pero resulta curioso porque los niños y las niñas sin necesidad de pedirles silencio, sin necesidad de solicitar su atención, toman sus materiales, los organizan y colocan debajo de su mesita y asumen una posición corporal adecuada para comer. No hay necesidad de decirles: “niños silencio, pongan atención”, porque ya saben que vamos a hacer la oración, vamos a agradecer por los alimentos, por el espacio que tenemos para compartir y pareciera que en ese momento tienen un encuentro con ellos mismos a través de su silencio; veo sus ojitos cerrados, manitas juntas, uno de ellos se para y agradece por los alimentos. Es un momento muy tierno, es un momento muy especial, yo también lo hago, cierro mis ojos y uno mis manos en agradecimiento, pero es algo interesante, este momento es muy relajante y muy agradable.

Ellos y ellas se disponen a consumir sus alimentos de una manera organizada, pero no falta uno al que de pronto se le riega la leche o

que se le caiga el banano, yo amablemente me acerco y le explico que fue un accidente y hago hincapié sobre la importancia de ocupar su espacio y permanecer sentaditos para esta actividad. El que comete el error reconoce que a cualquiera de nosotros nos puede ocurrir y que podemos corregirlo y un compañerito nos puede colaborar, nos puede ayudar y no hay problema; no se hace sentir mal al compañero y si se llega a presentar alguna burla, ellos mismos hacen la reflexión. Si continúa la burla uno de ellos se levanta y me comenta: “profe, se están burlando de este niño”. Nuevamente se hace el llamado de atención en un tono adecuado y retorna el silencio, continúan escuchando la música de los alimentos canción que van tarareando mientras van comiendo.

Ellos y ellas mantienen el silencio y prestan atención a las indicaciones del manejo del reciclaje ya como una conducta interiorizada. De igual manera la basura orgánica la colocan en una bolsita aparte para llevársela a algún animalito, pero esto se da en un ambiente de respeto y buena disposición por parte de todos. De hecho, en ese momento yo saco mi café y mi tostadita y me siento a compartir con ellos el alimento. Es muy agradable y muy grato escuchar las risas, escuchar el diálogo entre ellos, escuchar las cosas que se cuentan, los chistes que se hacen; de cómo les gustan los alimentos, cuál es su preferido y comparan con lo que a veces comen en sus casas o cuentan cuando sus mamitas les pican el banano, cuando les dan yogurt con cereal y empiezan a hacer sonidos como “mmm, qué rico”, es muy agradable. Algunos se acercan y me preguntan: “profe, ¿qué trajiste para comer, nos regalas un poquito?” o “qué rico lo que trajo la profe”.

En estos momentos puedo entender cómo el silencio no se refiere a la ausencia de las palabras, sino que es el mantener un tono de voz bajo, con el que no se incomoda al otro, donde se comparte los alimentos y se presta atención a lo que deben hacer con el material reciclable y con el material orgánico que queda del refrigerio.

Es curioso, en estos espacios y momentos no debo estar repitiendo: “niños hagan silencio, niños presten atención a las acciones que deben realizar con material reciclable”, sino que es el mismo ambiente agradable que se genera en el aula por parte de todos el que hace que no debe recurrir a ello. Simplemente evidencio que en general, sin pedirles constantemente: “silencio, callados, bajen el tono de voz,

atentos”, se comportan de esta manera; yo también lo hago y comparto con ellos en un diálogo muy agradable y se aprende mucho en este espacio acerca de sus familias, se conocen los alimentos preferidos y algunas cosas que a ellos les gusta que las mamá les prepare, entre otras cosas.

Como maestra, el silencio en esos espacios y momentos lo comprendo cómo el poder dialogar con ellos, es tener más cercanía, más confianza y me siento tranquila, lo que se refleja en expresiones gestuales de agrado y alegría, tanto así que los niños lo perciben y comentan: “la profe está feliz”.

Otro momento en el que se pone en práctica el silencio en el diario vivir del aula es cuando nos preparamos para participar de una izada de bandera. Todos los niños se encuentran sentados en su puesto, yo me ubico en la puerta, la abro y les comento que se va a realizar la izada de bandera, para lo cual les solicito que se pongan de pie, organicen sus sillas y se formen por orden de estatura, tomando distancia entre ellos y se tomen de la mano con la persona que tienen al lado para subir al patio. En esta circunstancia es difícil lograr el silencio porque ellos y ellas se dispersan, no prestan atención a las instrucciones, por lo que mi actitud cambia, empiezo a subir el tono de la voz, les repito: “niños por favor hagan la fila rápido que nos están esperando para iniciar la actividad” y de repente escucho que ya todos los otros grupos están formados y listos, me afano y simplemente les digo: “si no me colaboran nos regresamos al salón”. Esto se los digo ofuscada porque ellos no hacen silencio para poder comprender la instrucción. Yo me voy adelante con los que están listos y espero a que los que están molestando se vayan organizando mientras llegamos a las escaleras, pero esto posibilita que los que faltan por llegar a la fila empiecen a correr y a gritar; entonces yo en un tono de voz alto casi gritando les digo: “ya no más carreras ni gritos, por favor ya se organizan”. En este momento me siento muy estresada porque nos están esperando y los niños y las niñas no se organizan rápido.

Cuando logramos llegar al patio observo que han dispuesto un espacio para el grupo de preescolar donde los ubico rápidamente en dos filas, uno a uno, y les pido que presten atención y permanezcan en silencio. Yo me siento mal por la demora en llegar, mi cuerpo lo siento tenso y sudoroso de tanto afán; de igual forma mantener el silencio y la

atención en este momento también se hace difícil. Ellos y ellas empiezan a moverse, a bailar y se distraen con el compañero que tienen cerca. Esto me causa molestia y me acerco a los que están en desorden y los miro con mi rostro muy serio y molesto y les digo: “ya no más, por favor se comportan o se van para el salón” y me quedo parada junto a ellos con mis manos atrás y cada vez que intentan continuar con el desorden los miro fijamente y con mi dedo índice sobre mi boca les indico que deben hacer silencio.

Al terminar la actividad regresamos al salón y les pido que se ubiquen en sus puestos. Cuando están organizados hacemos la reflexión, pero mi rostro lo siento tenso y molesto porque nos llamaron la atención por llegar tarde y en desorden. Yo les expreso que me siento enfadada y mal por lo ocurrido y ellos empiezan a decir: “yo no fui, yo estaba juiciosa”. Les pido hacer silencio y reflexionar sobre lo ocurrido, yo me siento en mi silla, cruzo mis brazos y los miro a todos con mi rostro muy serio y después de unos minutos ellos empiezan a pedir la palabra para hablar sobre lo ocurrido y justo en ese punto empiezan a culparse unos a otros, por lo que intervengo y les indico que cada quien debe pensar y expresar desde su actuar que fue lo que pasó y qué se debe cambiar o mejorar. Seguidamente hay un silencio total, ninguno quiere hablar, hasta que por fin uno de ellos interviene reconociendo que su comportamiento no fue el mejor y que se compromete a mejorar. Así poco a poco todos empiezan a expresar su sentir y a hacer acuerdos. Finalmente, les digo que yo también me equivoqué porque sabía de la actividad con antelación y debí estar más pendiente del tiempo para que esto no pasara. Me comprometo con ellos y ellas a no repetir esta situación. En estas circunstancias de descontrol y desorden, por más estrategias que se usen, resulta casi imposible impedir que se presenten.

La práctica pedagógica del silencio desde la virtualidad

La práctica pedagógica que he venido analizando es el silencio en momentos especiales al interior del aula, pero ahora que me encuentro en otro escenario donde la virtualidad es el medio a través del cual se

tiene cercanía con las niñas y los niños de preescolar, observo y siento que el silencio como lo venía trabajando en el aula pierde sentido, porque se trabaja casi que de manera personalizada con cada uno de los estudiantes y sus familias. En este nuevo escenario siento la necesidad de escucharlos más, de poner atención a sus historias, a escuchar sus necesidades y deseos de regresar al colegio, de estar con sus amigos, de bailar, cantar, pintar, de jugar en el patio, de querer preguntar cómo realizar las actividades, entonces el silencio ha sido más desde mi parte porque ellos y ellas quieren contar lo que han vivido y la video llamada u otro medio que se tiene con ellos para hablar se vuelve un lugar de encuentro y alegría a tal punto que no quieren colgar.

En este lugar de encuentro se deja de lado la práctica del silencio que venía implementando en la presencialidad, además, porque no se están en grupos sino de manera individual, porque cuando logro conectar a 3 de ellos todos quieren hablar al tiempo, es tal la emoción de verse que no se escuchan, entonces simplemente entro a darles el turno de hablar con apoyo de los padres y ha sido muy efectivo y agradable esta estrategia, ellos y ellas lo disfrutaban mucho al igual que los padres y cuidadores.

Hilando mi historia

CLEYA ZAMBRANO

COLEGIO IED RAFAEL DELGADO SALGUERO

A partir de la pregunta por mi práctica y luego de pensarlo mucho, llegué a la idea de mirar la experiencia de orar con los niños en clase, la cual vengo haciendo desde hace tanto tiempo, tanto que hoy no recuerdo el momento cuando empecé a realizarla. Escogí este momento pensando en las prácticas del silencio, las anheladas por cualquier maestra y que con esmero queremos conservar en nuestros salones de clase. Por eso, al entender como el momento de silencio más profundo logrado en mi aula es la oración con los niños, consideré importante ahondar un poco más allá sobre la misma, de tal modo que me pueda ayudar a descifrar estos momentos de silencio y cómo es ese encuentro en el aula. A continuación, comparto el modo cómo realizo esta práctica con los estudiantes de preescolar en el colegio donde llevo a cabo el oficio de ser maestra.

Cuando llego a mi salón en las mañanas, lo primero que hago es descargar la maleta, la coloco sobre la mesa, luego saco las llaves de mi bolso y abro el mueble para dejar mis pertenencias allí. Enseguida camino hacia mi escritorio y busco el folder con todos mis archivos. Me coloco el delantal que está sobre el espaldar de mi silla cerca al escritorio, luego busco la hoja para llamar a lista. De manera paulatina los niños van llegando y se van organizando mientras colocan sus maletas en el espaldar de la silla. Estas acciones las hago siempre en el mañana temprano. A medida que transcurre los minutos, veo llegar a los estudiantes, espero hasta cuando estén organizados todos, pasado un tiempo prudente veo que es hora, me pongo de pie y comienzo mi clase.

Cuando terminan de llegar los niños me paro frente a ellos, de tal modo que todos sabemos que vamos a iniciar la oración. Para empezar, trato de llamar su atención a través de juegos de movimientos de mano, juegos de ritmo o de palmas (a veces rápido) de ese modo los niños lo van repitiendo y así logré la atención de todos para iniciar la actividad. Si con esto no es suficiente pongo una canción. Terminada la introducción, empiezo a decir en voz alta, pero no tanto: “vamos a disponer nuestro cuerpo, nuestra mente y nuestro corazón porque vamos hablar con Dios”. Luego les digo: “vamos a colocar las manos una junta a la otra y cerraremos los ojos”. Cuando hacemos esto puedo notar cómo la gran mayoría de los niños no tienen el hábito de orar. En medio de la oración escucho voces y veo cómo algunos niños se dispersan, levantó la mirada buscando el foco de dónde vienen las voces; luego me acerco al niño que está hablando y me agacho, me quedo con él un momento y si es necesario durante toda la oración. Después de esto comenzamos todos juntos a orar. La oración hecha por todos es la siguiente:

Oración de la mañana¹¹

En el silencio de este día que nace
vengo a pedirte paz, sabiduría y fuerza
hoy quiero mirar el mundo con ojos llenos de amor
ser paciente, comprensivo, humilde, suave y bueno
protégeme de todo mal y peligro
cuida a mis papitos
a mis profesores
amen

Este año empecé con un nuevo grupo de niños y les estoy enseñando la rutina de la oración, que aún no han incorporado; por el contrario, los estudiantes del año anterior participaban en la oración, pues llevaban un tiempo largo conmigo; y por lo tanto conocían la rutina y participaban de ella. El proceso de orar en clase no empieza de seco al inicio del año. La oración se hace cuando ya llevamos un tiempo de conocernos. En

11 Esta es una oración que hace parte de un libro católico que pertenecía a mi madre.

las primeras semanas de trabajo en el colegio aún no hemos separado los grupos de estudiantes destinados a cada maestra, por lo que los primeros días de clase las maestras y los estudiantes permanecemos todos juntos. Sólo cuando estamos en la intimidad del aula les enseño la oración a los estudiantes.

Cuando empezamos a aprender y a integrar la oración en nuestra rutina diaria es importante que cada niño permanezca en su silla. Previo a este momento, cuando apenas nos estamos conociendo, los niños se ubican en cualquier silla, no tienen un puesto fijo, cuando ha pasado un tiempo y ya los conozco, se empieza a ubicar un puesto fijo o más bien los ubico en puestos fijos. De regreso al momento de la práctica, mientras estamos haciendo la oración, me acerco al niño desatento -porque siempre hay uno- y trato de ayudarlo a realizar el ejercicio que estamos compartiendo. Incluso, no sobra un grupo de niños distraídos al que llamo el trío dinámico: se meten bajo la mesa, se tiran al piso y no permiten hacer la oración de la forma como me gustaría hacerla. Así las cosas, los niños permanecen sentados.

Las mesas pentagonales se organizan en círculo, por lo que cinco niños se pueden ver y hablar de manera muy cercana. Cuando empiezo la oración todos los estudiantes están sentados en sus sillas, con las manos juntas muy cerca al rostro en posición de oración escuchando lo que les voy diciendo en voz alta; algunos incluso cierran los ojos. Cuando apenas están aprendiendo la oración voy diciendo en frases cortas que los niños van repitiendo mientras se la aprenden; ya después, con el tiempo, cuando todos se la saben, incluso uno de los niños dirige el acto y todos lo vamos siguiendo. Pasado un tiempo, todos nos la sabemos, en ese momento todos vamos repitiendo las frases despacio y vamos pensando en lo que vamos diciendo.

Mientras los niños van repitiendo la oración voy recorriendo todo el salón. En varias oportunidades cambio el volumen de la voz para hacer énfasis con el propósito de evidenciar al estudiante inquieto que he dispuesto mi atención sobre él. Cuando algún estudiante interrumpe lo llamo por el nombre o me acerco y subo más la voz, si el niño no está con sus manos juntas le ayudo a colocar sus manos. Generalmente, esto de interrumpir pasa más seguido cuando los niños apenas

están aprendiendo las frases de la oración. Otra de las cosas de gran importancia para ellos es el momento cuando digo: “cuida a mis papitos y a mis profesores”.

Cabe anotar que, sumado a subir el volumen de mi voz cuando quiero toda la atención de los chicos, lo que hago es; me acerco, me agacho, me pongo a su altura, permanezco muy cerca del niño y lo miro, pero si esto no es suficiente, los llamo por su nombre, por ejemplo: gracias Mateo, buscando el silencio del niño. En alguna oportunidad he tenido algún niño sin deseos de participar (no lo obligo) pero le solicito su colaboración con el silencio, el niño me mira y se queda callado.

Cuando estoy en la oración me molestan mucho las interrupciones, los niños están en silencio y si una compañera entra yo la miro y le hago un gesto con la mano solicitándole me espere un momento, y una vez se finaliza la oración la atiendo. Otra de las cosas recurrentes durante la oración son los estudiantes impuntuales en la llegada, su ingreso paulatino interrumpe el momento; por tal razón siempre dejo la puerta del salón abierta y si un estudiante llega tarde, frustra todo: llega despistado, no sabe dónde sentarse. Cuando sucede esto hay algunos niños que ingresan y se sientan, lo que facilita el trabajo y no interrumpe el momento. Otros niños hacen cocos, como escondiéndose, pero espero a terminar la oración para indagar las razones por las cuales no entraron.

A veces, si uno de los niños que llegó tarde hace ruido mientras voy diciendo la oración, ya sea porque habla o mueve cosas como la silla, la mesa o su maleta, sigo orando mientras me voy acercando, le corro la silla y le ayudo a sentarse, luego vuelvo a correr la silla muy cerca a la mesa. Cuando terminó la oración hago un comentario de reflexión preguntando a todo el grupo: ¿Creen ustedes qué está bien lo hecho por el compañero? Luego invito a todos los niños a no repetir este tipo de acciones. También les menciono al grupo las acciones realizadas por su compañero, les muestro cuál fue el comportamiento de ellos. Otra de las cosas que suele suceder es la llegada de una mamá a preguntar algo, le hago un gesto con la mano sin moverme del lugar donde estoy y le pido me espere un momento, la mamá me mira y retrocede, sin embargo, este tipo de interrupciones rompe con la concentración de los niños y la mía.

La mirada desde la pandemia

Al final ¿cómo es el asunto?
¿Uno va llevando su vida adelante,
o la vida se lo va lleva por delante a uno?
Mafalda

Aún recuerdo cuando Alejandra a través de una llamada, me invitó a participar en un trabajo de investigación que ella desarrolla sobre corporeidad. Mi primera pregunta fue ¿hay tareas?... “sí, pero yo le ayudo”, contestó Alejandra y así ha sido. De ese modo, cada tarde cuando me dirigía al lugar de encuentro, llegaba después de caminar 30 minutos, lo cual disfrutaba, ¡me encanta caminar! Estando allí, me sentía acogida por las maestras participantes en este taller donde solo conocía a Martica, las demás eran nuevas para mí.

Las actividades que se fueron desarrollando en cada sesión me han servido porque las he aplicado en mi diario vivir. Comencé a reconocerme en cada una de mis acciones, movimientos, posturas, voz, el tipo de palabras que vengo usando constantemente. No ha sido un ejercicio fácil, porque es un trabajo como en ¡corto circuito! Me conecto, me desconecto. Extrañamente, se está casi siempre presente para los demás, pero no para uno mismo. La mente normalmente se ocupa en lo que se va a hacer después, no en lo que estoy haciendo ahora. Observar a los demás es fácil, observarse a uno mismo es más complicado, comienza una especie de juicio hacia uno mismo.

Una de las actividades que tengo presente, especialmente, fue la de despertar los sentidos, para evocar recuerdos: el gusto, con las cocadas, los dulces de miel y los vasitos de galleta con arequipe; las imágenes con la maleta ABC; los olores. Elementos que nos transportaba a otras épocas. Me trasladaron a mi infancia, a mi colegio.

Uno de los ejercicios propuestos fue hacer memoria de cuál había sido la razón, motivación, circunstancia, por la que elegimos ser maestros. ¡Y vaya, que lio!! Pues en mi caso yo iba a ser arquitecta, pero por

la situación económica de mi familia, pensé en otra cosa, así que me presenté a la universidad y terminé por estudiar licenciatura en preescolar. A partir de toda esa historia hasta el día de hoy he indagado cuál ha sido ese recorrido de más de veinte años en la docencia, con aciertos y desaciertos. Desde este ejercicio he evocado el pasado, lo cual ha sido tarea ardua a la que le hace falta un poco de constancia.

Otra actividad planteaba era preguntarse por la práctica pedagógica. Alguna vez decidí grabarme una mañana en clase, pero desafortunadamente al revisar, no quedó registrada en su totalidad pues el celular indicaba que el almacenamiento se había llenado mientras aún transcurría la clase. Aun así, en lo poco que se grabó, observé que no me gusta mi voz, pero sé que tengo que vivir con ella. Sin embargo, el año pasado por problemas de voz, estuve en terapia y la terapeuta me enseñó ejercicios con los que aprendí a usar mi caja de resonancia de la parte alta de la cara y no de la garganta, lo cual me ayudó en algo. A pesar que la grabación solo la conocía yo, me sentía prevenida, no sé... ¡invasión! Observé también que soy como regañona, quiero que todo esté en su puesto, organizado y suelo usar la “postura del pocillo”.

Bueno, considero que aún tengo mucho que examinar sobre mi práctica pedagógica pues ya han pasado más de veinte años trabajando con niños, dejando huellas buenas y seguramente no muy buenas, pero resulta agradable saber que cuando me encuentro a uno de mis exalumnos, me recuerdan con cariño. En esta época de virtualidad he sentido la ausencia de la cercanía con mis estudiantes, les cuento que la primera reunión virtual fue muy conmovedora, tanto, que simplemente al estar escribiendo estas líneas me lleno de nostalgia, pues fue muy emotivo volverlos a ver, pero sin la posibilidad de esa sensación de aspiradora cuando veían a su maestra, ¡el abrazo de todos a la vez!

La hora del cuento

GLADYS CAICEDO

COLEGIO IED MARCO TULLIO FERNÁNDEZ

¿Para ti qué es la hora del cuento? Fue el gran interrogante que me hicieron en el instante de iniciar el reto de escribir sobre mi práctica pedagógica favorita. De este modo, inicié mi recorrido personal sobre ese momento mágico con el cual siento gran conexión. El don de la palabra es la maravillosa posibilidad de compartir un legado, es la forma como los seres humanos han logrado traspasar la barrera del tiempo.

La hora del cuento es especial no solo para mí, es la ocasión en la cual mis chicos se desplazan hacia un mundo de fantasía, lleno de voces, gestos y movimientos. Camino por todo el espacio y a través de la narración puedo realizar mímica, imitación de voces, en fin, es una forma de expresarme teatralmente. A medida que voy narrando la historia cualquiera que sea, observo las expresiones de asombro, alegría y a veces un poco de susto previendo qué movimiento o qué voz llegará en cada instante y a qué integrante del grupo le corresponde el ser parte de la narración con su aporte gestual, ya sea de asombro, terror o Esta actividad amena y agradable no tiene un horario específico dentro de las actividades del aula, se puede asumir al inicio de la jornada escolar como la forma de motivar ese recorrido espectacular para adentrarnos a nuevos aprendizajes, llenos de fantasía, con personajes mágicos, que nos invitan a la diversión o a despertar la curiosidad, o simplemente a la alegría de disfrutar aventuras nuevas, llenas de diversos sentimientos. Dependiendo del relato que estemos escuchando, pueden contener personajes llenos de ese realismo mágico que conocí a través de las leyendas y mitos relatados con gran maestría por mis padres y abuelos, de los cuales tengo grandes recuerdos y enseñanzas a modo de legado.

El hecho de tomar el camino de la pedagogía se debe en parte a mi abuela que, siendo maestra rural, me narraba las anécdotas vividas en su recorrido como educadora, también recuerdo a mi abuelo materno, el cual tenía el don de la narración oral a flor de piel. Él relataba un gran repertorio de cuentos a sus hijos, nietos, amigos y vecinos. Todos nos deleitábamos con sus aventuras inventadas en el momento, proyectando una fuerza y unos atractivos narrativos que hacía que todos anheláramos el momento del cuento, que lograban que nuestra imaginación caminara por esos parajes un poco mágicos y en algunas ocasiones fantasmagóricos, que hacían aflorar nuestras emociones: ¡cuidado!, en cualquier camino podíamos toparnos con alguno de esos personajes llenos de características especiales con los cuales nos gustaría enfrentarnos.

Recordando estos momentos llegan a mi mente los interrogantes acerca de esa magia de la tradición oral, con la cual el ser humano sustenta su legado dentro de las nuevas generaciones, a veces cuestionando las acciones negativas a través de personajes llenos de mensajes sobre qué acciones son positivas o no dentro de nuestra vida. En mi práctica pedagógica, esos relatos son una forma de integrar la sabiduría ancestral con los tiempos actuales, como un apoyo en nuestro proyecto educativo, el cual nos invita a indagar sobre la cultura de nuestro país y a tenerla como parte importante del desarrollo pedagógico en nuestras aulas.

En ocasiones estos relatos llegan cargados de mensajes importantes para un momento específico, en otras, son una forma agradable de complementar el aprendizaje: recuerdo en especial el momento en el que decidí relatar el cuento latinoamericano de María Mandunga, mi voz, mis movimientos, lograron que los chiquitines de esa época se adentraran en la narración de una forma única, interiorizándolo de tal manera que en el regreso a sus hogares relataron el cuento a sus padres con ciertos movimientos y gestos que al día siguiente muchos se acercaron a comentar el impacto que había tenido en sus hijos. Para algunos fue positivo porque lograron impactar a su familia con la narración y ser el centro de atención.

Durante mucho tiempo la reacción de temor de otros niños hacia los cuentos y los paradigmas familiares hizo que sus padres se incomodaran

con la actividad, lo cual aproveché para realizar un conversatorio sobre la importancia de evitar en los entornos familiares el manejo de la intimidación. Decirles a los chicos: “si no te duermes el coco te va a llevar”; “si no haces esto o aquello el payaso o el mochilero te va a llevar” o convicciones como que los fantasmas existen y salen a medianoche etc., son sumamente nocivas para su desarrollo psíquico. Años después, aún los chicos recuerdan esa narración y algunos solicitan el nombre del cuento para tenerlo dentro de su repertorio de recuerdos infantiles o simplemente para recordar su impacto en la escucha de este, expresando su asombro y crítica por la fuerza interior que lleva el cuento.

Como educadora de preescolar puedo afirmar que la tradición oral es importante porque es un elemento que complementa el aprendizaje de una manera significativa, por lo cual es una de las formas que más relevancia tiene en el trabajo con niños y adolescentes. Haciendo memoria de algunos momentos de acercamiento a esta práctica de narración oral, evoco momentos agradables vividos en los años de estudiante, cuando en actividades de tertulia literaria uno de los invitados especiales era el gran poeta que admiro y respeto, el indio Rómulo, quien nos llevaba con su poesía por caminos sabios hacia el aprendizaje de valores y de identidad nacional.

También he de nombrar a mi escritor favorito es Gabriel García Márquez, he disfrutado sus libros y sus narraciones de realismo mágico, aunque debo confesar que hay un libro *La cándida Eréndira y su abuela desalmada* que no he podido terminar ni disfrutar y que en estos momentos de introspección interior sobre ese acercamiento a la narración oral y escrita, puedo decir que me genera sentimientos encontrados dentro de mi ser como educadora y mujer, por el hecho de no concebir la existencia de personas adultas que disfruten hacerle daño a seres indefensos como son los niños, son instantes en los que deseo convertirme en aquella reina roja del cuento de *Alicia en el país de las maravillas* para dar la orden de cortarles la cabeza.

Continuando con la reflexión de la hora del cuento en mi aula, pienso que con el paso de los años esta actividad me ha dejado muchos interrogantes sobre la forma de llegar a mis estudiantes de una manera amena y significativa. Ha habido momentos buenos por así decirlo y

otros no tan agradables ya sea por las circunstancias que rodearon la actividad específica o por algunas decisiones tomadas con respecto a la forma o a la elección de mis narraciones.

Por ejemplo, en el momento actual, debido a las circunstancias especiales que estamos viviendo, esta actividad en la cual me conecto con mis chiquitos para acercarlos hacia esos aprendizajes tan sensibles se ha visto afectada porque no siento que mis narraciones tienen el poder y la fuerza que yo deseo en el momento de realizar la narración atrás de la pantalla. Será porque en mi mente están grabados los recuerdos de las sensaciones vividas cuando tengo la oportunidad de disfrutar presentaciones de cuenteros en vivo y directo en parques o espacios culturales, los cuales me llenan de sentimientos agradables al escuchar sus narraciones llenas de esa fuerza y gestualidades.

Al finalizar este escrito a finales de 2020, un año con nuevas sensaciones, nuevos retos, esos momentos, ese deleite de disfrutar de los espacios vivenciales con mis estudiantes quedaron como una dimensión lejana, llena de recuerdos, anhelos, sueños y deseos. Mi corazón se resiente por interactuar con mis estudiantes por medio de unos mecanismos fríos y lejanos como son los computadores y celulares, no es agradable, y realmente me ha bloqueado esta práctica. Traté de realizarla por medio virtual dos veces con mis estudiantes, pero realmente no sentí la conexión, esa llama que llena y emana cuando estoy en el salón.

Metamorfosis durante mi experiencia docente

MARTHA CEPEDA
COLEGIO IED CEDID CIUDAD BOLÍVAR

Preliminar:

Este capítulo se compone por la narrativa de dos experiencias. Momentos únicos en significado y distancia espaciotemporal. Los subtítulos hacen explícito el contenido de cada una.

Mi primera experiencia como maestra

En el año 1992 llegué por recomendación de una compañera de la universidad a un colegio llamado Miguel de Cervantes Saavedra ubicado en la localidad de Bosa; era un colegio privado de barrio y el director, hermano de mi compañera era el dueño. En él habían cinco cursos de primaria que funcionaban en una casa grande con un pequeño patio central. No me había graduado aún. Ahora que lo pienso, allí aprendí a ser docente. Volviendo a ese momento, durante dos años estuve como maestra en los cursos tercero y cuarto de primaria.

Así comenzó mi primer día de clase:

Era un viernes en la mañana, la luz del sol entraba por la ventana e iluminaba el espacio haciendo de aquel salón un ambiente acogedor a pesar de ser un pequeño lugar. Las sillas dobles de madera distribuidas

en filas ordenadas, muy pegadas en un espacio algo estrecho en donde había 36 sonrientes estudiantes; niños y niñas entre los nueve y diez años. Aún recuerdo verlos suspender sus juegos para mirarme con curiosidad. Son muchos pensé, pequeños, inquietos, ruidosos; estaban dispuestos a escuchar; con sus miradas llamaban la atención de los distraídos señalando el lugar donde me encontraba de pie.

Tenía miedo, sentía calor en mi cuerpo, me temblaban las piernas, el sudor bajaba por toda mi piel, porque no creía estar preparada para ser su profesora. Aun así, allí estaba frente a ellos, la verdad no quería estar sola, me sentía expuesta, no quería demostrar inseguridad porque pensaba que no me tendrían respeto. Unos minutos después, luego de presentarme, el director me dejó a solas con ellos. Los miré a cada uno, obtuve su silencio y atención. Mi corazón latía rápidamente, ese día use falda larga y zapatos de tacón, Aunque sentía mucho calor, no me quité el saco.

Había mucha luz, recuerdo, recorrí con mi mirada aquel lugar, sintiendo un olor a leña seca. No sabía cómo dirigirme a ellos, ¿qué hacer?, ¿qué decir?, ¿cómo actuar? Eran las preguntas que me asaltaban en ese momento. Acepté una responsabilidad que no sabía cómo asumir, no me sentía preparada. El tiempo pasaba muy lento hasta que mi voz, rompió el silencio. Empecé a actuar, saludando como lo hicieron mis maestros, imitando expresiones, aprendiendo mi rol como profesora.

La pandemia: una situación transformadora

Las prácticas de organización y de exposiciones con los estudiantes en aula en el colegio CEDID Ciudad Bolívar, me han permitido tenerlos frente, saludarlos, reír y encontrar en sus expresiones, un indicador de qué tan interesados estaban, o qué tan atentos permanecían en la actividad propuesta, porque en el salón de clases hay varios factores que contribuyen en los ejercicios propuestos, el uso de la palabra y en captar su atención, uno de ellos es el silencio, importante en el momento de iniciar cualquier actividad. Al organizar y proponer una actividad, un saludo, o una mirada para llamar al orden, el silencio hace parte de la

dinámica de cada día y allí, en ese escenario, otro año transcurría con regularidad, hasta que una situación externa y global afectó nuestra realidad y nos obligó a adaptar otras formas de interacción.

Aquello que era opcional y alternativo, se hizo obligatorio y necesario. Una generación de maestros que poco usábamos internet, que estábamos aprendiendo acerca de sus formas y alcances en la comunicación, así como sobre el uso de las redes y el exceso de información, tuvimos que aprender a usar nuevas plataformas y tratar de enseñar con ellas sobre la marcha. Descubrí en esta circunstancia, realidades de nuestros estudiantes y sus familias que nos demostraron que no todos tenían el acceso a estas y no estaban dispuestos a estudiar desde la virtualidad. La nueva interacción causó, por un lado, una invasión en los espacios familiares y a los tiempos personales, por otro, el desconcierto de perder a nuestros estudiantes.

La causa, una pandemia que se enfrenta desde marzo de 2020 en Colombia y en el mundo y que nos recordó lo frágiles que somos los seres humanos. Este acontecimiento nos provocó una transformación interna y externa: pasamos de las aulas a las pantallas; cambiamos las clases por encuentros virtuales; las caras de nuestros chicos por círculos con iniciales; sus trabajos por archivos adjuntos; interacciones a distancia, no obstante, el abrazo no encontró reemplazo. La algarabía que tanto molestaba e interrumpía mutó a ser el silencio; la carita y expresiones de nuestros chicos por un punto inanimado; los diálogos por emoticones o el escrito en el chat de vez en cuando. El silencio en este momento causó daño, no escucharlos impresionaba, daba la idea de ausencia, se hizo pesado.

Comenzamos a disponer de recursos virtuales, videos y presentaciones, pero no encontrábamos a nuestros estudiantes, no llegaban todos a los encuentros, y estos se redujeron por el acceso a la plataforma. Hacer monólogos o soliloquios sin público, preguntar sin obtener respuesta y estar en incertidumbre constante sin saber si estaba o no al otro lado de la pantalla, se convirtió en una rutina fría pantalla, esta rutina que se hizo desoladora. Aunque en un primer momento busqué ayuda, hablar y escribir sobre ello me ayudó a entender esta nueva situación. Sentí en un primer momento que se perdió el contacto; la interacción,

la conversación y hasta el bullying hacía falta; fuentes que alimentan y comprendo ahora, me daban mucha energía.

Para dar ejemplo a mis estudiantes, mantenía la pantalla encendida y les propuse el reto de encenderla para verlos y reconocerlos. Les expliqué en cada encuentro que se va ganando confianza en la medida que se haga cotidiano, pero muy pocos lo hacían o por breves instantes. Así transcurrió el tiempo en los encuentros sin cambiar mucho el resultado. Por otro lado, continuó la práctica del saludo, del llamado a responder, hacer preguntas de manera insistente, llamar por su nombre para que intervinieran y casi obligar a contestar. Me sentí incómoda, cansada y algunas veces muy triste cuando terminaban estos encuentros. Llegué a imaginar que no estaban, comprendí que la interacción, la conversación y el encuentro son parte vital de la educación y eso es lo que me gusta de mi profesión. La distancia que se percibía con los estudiantes sucedió también entre colegas, reuniones sin vernos en las que solo algunos interveníamos y también con el tiempo esta situación se hizo rutina.

Un compañero murió, el cáncer lo venció, a todos nos sorprendió y nos causó impacto y dolor. La salud en algunos comenzó a decaer, las pérdidas y noticias de dolor nos causaban mucho estrés y el silencio fue una respuesta unánime. En las reuniones de grado propusimos a los estudiantes como prioridad. El trabajo interdisciplinar fue una alternativa para, por un lado, descargar el exceso de trabajos en cada asignatura y que los chicos no acumularan y desertarán, y por otro lado, dar la oportunidad de que enfocaran sus esfuerzos en un único material que sería evaluados por todos los docentes del curso. Esto ayudó a fomentar el diálogo entre docentes y la aparición de diferentes propuestas. Los acuerdos y el trabajo en equipo en cada grado generaron como producto una guía interdisciplinar.

La experiencia se expone como un trabajo institucional, como reto de transformación pedagógica en este período de pandemia. Para hacerlo se pidió a una estudiante de grado décimo aportar su opinión en el foro institucional. El reto de enfrentar la cámara la hizo reflexionar y fue ella quien propuso a sus compañeros hacer las exposiciones individuales para enfrentar los temores de hablar en público y encender la cámara de expositores y asistentes; les contó a sus compañeros su

experiencia y los motivó a hablar y prepararse frente a la pantalla, utilizándola para ganar seguridad en su postura y exposición.

De este modo, se establecieron acuerdos de exposición para el análisis de la realidad colombiana. Los estudiantes escogieron un tema a partir de sus intereses, y mientras vamos avanzando en las sesiones se ha pedido que todos mantengan la cámara encendida para la exposición; hay algunos que no lo hacen, pero la presión de los compañeros ha ayudado y la experiencia de los compañeros mientras exponen les ha dado seguridad. Conversamos de manera muy jovial, vemos columnas sobre las que se comenta, disfrutamos, hacemos chistes sobre sus escenarios y la apariencia, sin la intención de ofender. Estos estudiantes me han demostrado que se pueden adaptar de la mejor manera a las circunstancias y han generado cercanía.

Los cambios van, vienen y se instalan. No sabemos qué va a suceder, cómo será el retorno al colegio, ni las condiciones de interacción, pero hay confianza de que las cosas pueden ir mejor, ya siento que con la mejor de las disposiciones se puede encontrar oportunidades de crecer, de encontrar caminos para aprender en equipo, porque estas cosas nos pasan a todos y entre todos podemos enfrentarlas. Esta situación me hizo ver oportunidades para aprender nuevas formas de enseñar e intervenir desde la experiencia y el ejemplo. Alegra saber que en estos momentos de transición y transformación donde me preparo para nuevos retos no estoy sola.

Agradezco a Alejandra por su liderazgo y su interés por la labor docente desde su mirada investigativa y ofrecirme la oportunidad de reflexionar sobre mis prácticas y mi transformación, que se ha dado desde mi cuerpo, mi postura, mi forma de actuar frente a las diferentes situaciones que se me han presentado a nivel profesional y personal. Lograr la reflexión y expresión de mis emociones y el análisis de estas ha sido un descubrimiento. Gracias por invitarme Alejandra. Es un valioso ejercicio de memoria intrapersonal, en el que he enfrentado y agradecido a un pasado que es la base de lo que soy. A mis compañeras en este viaje: Cleya, Gladys, Belky y las demás con las que descubrí como el amor, la entrega y vocación con la que se ejerce una labor docente influye en la transformación personal y con quienes aprendí que cada

experiencia es de gran valor para nuestros estudiantes y para nosotras mismas. Luego de esta experiencia puedo ver que la educación tiene un gran rostro de mujer y nosotras somos la prueba de ello. Espero en lo que me queda en este viaje profesional y personal actuar con el amor y responsabilidad que requiere hacer parte de la vida y proceso de mis estudiantes y ganar vida con ello.

Frutos del corazón

CECILIA BUSTAMANTE

COLEGIO INSTITUTO TÉCNICO INTERNACIONAL

Era el año de 1987, en ese momento, al igual que ahora, me sentía llena de vocación, vida, alegría y entusiasmo, y estaba por ingresar a laborar en el Colegio Patrocinio de San José de la ciudad de Bogotá. Aún recuerdo ese 2 de febrero: era el primer día laboral del año escolar y me encontraba recorriendo el patio de descanso, llevaba puesta una bata blanca, estaba feliz porque había alcanzado el sueño de conseguir trabajo en aquella institución en la que varios años atrás soñaba estar; pero a la vez sentía nervios pensando cómo serían los compañeros de trabajo, el grupo de estudiantes asignado y la exigencia de las directivas, puesto que era una comunidad religiosa italiana. Me embargaban en ese momento muchas emociones.

Dejando de lado las ideas pesimistas, me tranquilizaba el hecho de haber percibido un buen clima laboral, y de los rumores de ser el mejor colegio del sector, lo comprobé con el paso del tiempo; trabajar allí era agradable y la mayoría de los estudiantes venían de familias bien constituidas. Este colegio tenía la ventaja de ser financiado como una empresa o negocio a través de los clientes, es decir, los estudiantes pagaban por escalafón al profesorado, contaba con una adecuada infraestructura: patio amplio, espacios de esparcimiento en buenas condiciones y salones de clase suficientes para albergar hasta cuatro cursos por nivel en toda la básica primaria. Realmente, era un lugar confortable en todo el sentido de la palabra.

Pasado un tiempo, me fui dando cuenta cómo en la vida laboral se van instalando prácticas en el docente que generan retos, los cuales se deben sacar adelante paulatinamente mediante métodos y prácticas adecuadas.

Pasados seis meses, en la segunda semana después del receso escolar de mitad de año Amparo, una profesora antigua, al terminar el descanso me abordó con una propuesta: recibir a Juan Felipe y llevarlo a mi aula de clase porque definitivamente no lo soportaba más. Al preguntarle qué pasaba se refirió a él como un chico “*problemático, contestón e irrespetuoso que le robaba la paz*”, y sus compañeros ya no toleraban su comportamiento.

En ese momento no le vi problema porque a veces veía a Juan Felipe en el descanso y teníamos algunos diálogos sobre su parte académica y su relación con los compañeros, por lo que lo acepté inmediatamente sin imaginar que de ahí en adelante los compañeros docentes me verían como una puerta abierta para recibir a todos los estudiantes, que según ellos, eran difíciles porque presentaban problemas en su conducta y que no toleraban en su aula de clase.

Como consecuencia de este episodio, año a año se fue presentando la misma situación con otros estudiantes. En la institución había tres o cuatro cursos por grado, por lo que las docentes compañeras de grado y en común acuerdo conmigo podíamos hacer cambios dentro del mismo nivel. Vinieron entonces María Fernanda, Luis Felipe, Emily, Kevin Santiago, Andrés Felipe. Todos ellos eran estudiantes con comportamientos difíciles, y uno a uno fueron llegando a mi aula. Sin darme cuenta fui asumiendo a los estudiantes que otros compañeros no deseaban tener en clase o por lo menos le generaban molestias de convivencia.

Así las cosas, me propuse mantener el control de la clase por encima de todo, pues un estudiante que presentara indisciplina no era problema, pero cuando se tiene en el aula cuatro o cinco con comportamiento difícil (carácter irritable, de mal genio, reactivos, groseros, agresivos) cambiaba completamente el tinte de la clase. A raíz de esta situación, surgió la necesidad de centrarme no solo en el estudiante como problema, sino en todo lo que lo rodeaba; fui citando a cada una de las familias de estos estudiantes para emprender la búsqueda de una solución que favoreciera al estudiante desde su parte emocional para llegar así a solucionar también la parte académica. Indagué en cada familia cuando había iniciado el estudiante estas actitudes, los

motivos que las generaban, sus historias de vida, sus características, las problemáticas de cada hogar etc., lo mismo que los correctivos aplicados por ellos.

Al llegar a este punto, establecí pautas o maneras de manejar estas conductas estableciendo límites, explicando al niño o niña las consecuencias al sobrepasarse. Se hizo necesario actuar haciendo llamados de atención (correcciones) en el mismo momento en que apareciera cualquier conducta no deseada. Una vez cometida la falta debían cumplirse por encima de todas las consideraciones los acuerdos. Los gritos y malos tratos a los que posiblemente fueron sometidos estos niños tuvieron que suspenderse, ya que con estos estudiantes no funciona la fuerza y más bien me enfoqué en reforzar aquellas conductas adecuadas e ignorar aquellas en las que no quería una repetición. Así pude concluir que por muy enfadado que se encuentre el docente la **corrección sin cariño y afecto** no funciona.

Quiero resaltar que, al obtener pequeños logros con este tipo de estudiantes, pude observar cambios de actitud tanto en la casa como en el Colegio: emergían formas encantadoras de expresión en sus rostros, vocabulario agradable, actitudes menos agresivas, se mostraban alegres, tiernos, menos serios y amargados, incluso llegaban a tener buen trato con sus compañeros. Cuando los estudiantes me permiten conocer sus límites, sus debilidades y sus posibilidades no es difícil adoptar una actitud especial, dulce, tierna, cariñosa, comprensiva. Sin máscaras, sin pretender ser otra persona, pero en los momentos difíciles se tiene la libertad de ser exigente y estricta porque la situación lo amerita; al reforzar su autoestima y hacerles caer en cuenta de ciertas acciones que no están bien, y percibir su receptividad y compromiso con el cambio me siento bien conmigo misma, valiosa, importante en la vida de ellos, cómoda para enseñarles; en una palabra, realizada.

El otro lado de enseñar

BELKY LÓPEZ

Preliminar:

Este capítulo se compone por la narrativa de dos experiencias. Momentos únicos en significado y distancia espaciotemporal. Los subtítulos hacen explícito el contenido de cada una.

Inicio de una labor

Al evocar el año 1972, en los primeros días del mes de febrero, vienen a mi memoria muchos recuerdos que creía olvidados, entre estos “el miedo”, un sentimiento que me invadía en ese primer momento de mi vida profesional por la poca experiencia y el no saber qué hacer o a quién preguntar. Me encontré con un salón grande en forma de cuadrado, piso de tierra y techo de latas de zinc, donde no había paredes sino columnas de madera. Al otro lado del lugar había una especie de pared que separaba la alcoba de la cocina. Recuerdo que no había sanitario por lo que las necesidades fisiológicas se resolvían en los cafetales. Los pupitres eran de dura madera rústica, un pequeño tablero verde con bordes negros, un patio para el recreo. En cuanto a la luz eléctrica, aquel sitio tampoco tenía, recuerdo que debía cocinar con leña, pues además de enseñar también debía vivir allí.

Recuerdo perfectamente el sonido de la brisa, el canto de los pájaros, el olor a naturaleza, especialmente el de la guayaba verde. Otra de las

cosas que pude notar era el clima. Antes de esta experiencia yo vivía en Bogotá, una ciudad urbana donde el clima es frío y de repente me encontraba en una zona rural con mucho calor y sin servicios básicos. Fue impactante vivir esa experiencia.

Volviendo a mi primer día de maestra, recuerdo que estuve, no sé cuánto tiempo de pie en el centro de ese salón que ahora iba a ser mi lugar de trabajo. En ese instante vino a mi mente la imagen de los salones de mi colegio, confortables, adecuados, pupitres cómodos donde se podía decorar. En mi cabeza giraban muchos pensamientos, algunos sentimientos negativos me invadían y me sentí agobiada por lo que estaba viendo y viviendo.

Aun así, me encontraba allí, frente a una dura realidad. Recién graduada y sin más experiencia que las prácticas del colegio donde siempre me acompañaba la maestra consejera¹² para orientarme y corregirme cuando me equivocaba, pero ahora estaba sola y no tenía a nadie para resolver mis dudas.

En esos momentos todo era distinto. Tenía una sensación de vacío en el cuerpo, no tenía de donde poderme agarrar, y en cambio tenía la responsabilidad de quince niños y niñas que se veían felices, porque después de mucho tiempo al fin había llegado una maestra. Sumado a esto había otro agravante: los niños eran de diferentes edades y estaban matriculados en distintos grados (primero, segundo y tercero). Antes de ese momento mi experiencia era con estudiantes de un solo grado... ¡No podía estar más desorientada!

Pasado unos minutos de ese primer impacto decidí presentarme diciéndoles mi nombre y preguntando el nombre de cada uno. Un poco más calmada, recuerdo haber propuesto diferentes ejercicios de coordinación, también cantamos algunas rondas infantiles y finalmente tomé la decisión de ubicar a los niños por filas según el grado al que pertenecía cada uno. Esto me permitía tener un poco de orden. Con el paso del tiempo este sistema me permitió trabajar efectivamente

12 La maestra consejera es una formadora de formadores que acompaña a los estudiantes pedagogos en sus prácticas e intervenciones con niños.

entre grados. Los niños más avanzados tenían la oportunidad de repasar lo que los pequeños estaban aprendiendo; si tenían alguna duda, o requerían de refuerzo, este “repaso” de los niños más pequeños les permitía comprender mejor. Vivir esta experiencia enriqueció mi práctica de maestra, me brindó herramientas y fortaleza para las vivencias que más adelante tuve que sortear. A pesar de las vicisitudes, dificultades y las precariedades del trabajo en un lugar tan inhóspito como este, lo recuerdo con satisfacción.

Génesis de una profesión: la labor de ser maestra

A pesar de los años, mi mente recuerda como si hubiese sido ayer el instante aquel cuando por primera vez pude verme como una maestra. Cursaba el segundo grado de primaria y mi maestra empezó a enseñar sobre la multiplicación y la división, recuerdo que lo aprendí con mucha facilidad a pesar de ser una enseñanza memorística. Lamentablemente, varios de mis compañeros de curso con quienes jugaba en el recreo presentaron dificultades para entender y memorizar, ocasionando que la maestra los castigara dejándolos sin recreo y golpeándolos con una regla.

Esa situación me hacía sentir muy triste, era desagradable que los castigaran por no lograr aprender las lecciones. Además, me tocaba quedarme sola en el descanso, lo cual no era nada placentero. Esto me motivó a explicarles a mis compañeros, sobre todo el proceso de la división, y me sentía feliz cuando veía que ellos entendían y avanzaban. En otra oportunidad, cuando cursaba el grado tercero, cuando me tocó hacer una lectura en voz alta, recuerdo que me equivoqué al leer el título de la lectura correspondiente, pronuncié colibir en vez de colibrí. La maestra me llamó la atención fríamente delante de mis compañeros, avergonzándome grandemente. Estas dos experiencias me ayudaron a descubrir que me gustaba enseñar y que cuando creciera quería ser maestra.

Esta experiencia me permitió verme en mis compañeros, sentir su dolor y preocupaciones. Nunca me gustó el trato que nos daban algunos maestros, me parecía denigrante y cuando presenciaba este tipo de situaciones buscaba como ayudarlos para evitar que ellos vivieran de nuevo el maltrato proporcionado por la maestra. De este modo fui descubriendo que el ayudar a otros me gustaba; me hacía sentir bien saber que explicarles a ellos me producía satisfacción. Desde el momento que tomé la decisión de ser maestra supe que quería ser una maestra distinta, una que valorará a los niños, por ello nunca fui una maestra que maltratara a los estudiantes o usara el grito y siempre me preocupé por los niños temerosos, inseguros o con dificultades invitándolos a ser mejores. En el tablero escribía con letras rojas “*yo sí puedo*”.

