







# VOCES Y HUELLAS DE LA ESCUELA

Narrativas de saber pedagógico

Aníbal Quiroga Tovar

Diego Mauricio Barrera Quiroga

Sandra Patricia Cerquera Quinaya

Jhon Fáiver Sánchez Longas



**Uptc**<sup>®</sup>

Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia

VIGILADA MINEDUCACIÓN





# VOCES Y HUELLAS DE LA ESCUELA

Narrativas de saber pedagógico

Aníbal Quiroga Tovar

Diego Mauricio Barrera Quiroga

Sandra Patricia Cerquera Quinaya

Jhon Fáiver Sánchez Longas



**Enfoque:** Investigación

**Área OCDE:** Ciencias de la Educación

**Disciplina:** Educación general

**Colección N° 10.**

Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, 90 años.

Voces y huellas de la escuela. Narrativas de saber pedagógico

Voices and traces of the school. Narratives of pedagogical knowledge

Primera Edición, 2026

200 ejemplares (impresos)

© Aníbal Quiroga Tovar, 2026

© Diego Mauricio Barrera Quiroga, 2026

© Sandra Patricia Cerquera Quinaya, 2026

© Jhon Fáiver Sánchez Longas, 2026

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2026

ISBN (impreso) 978-628-7863-24-8

ISBN (ePub) 978-628-7863-25-5

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: abril 2025

Aprobación: diciembre 2025

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Voces y huellas de la escuela. Narrativas de saber pedagógico/Voices and traces of the school. Narratives of pedagogical knowledge. Quiroga Tovar, Aníbal; Barrera Quiroga Diego Mauricio; Cerquera Quinaya, Sandra Patricia; Sánchez Longas, Jhon Fáiver. Tunja: Editorial UPTC, 2026. 152 p.

ISBN (impreso) 978-628-7863-24-8

ISBN (ePub) 978-628-7863-25-5

Incluye referencias bibliográficas.

1. Formación docente. 2. Saberes pedagógicos. 3. Experiencia educativa. 4. Identidad docente. 5. Práctica pedagógica. 6. Educación básica.

(Dewey 370.7) (THEMA - JNMT – Formación docente)

**Rector UPTC**  
Enrique Vera López

**Comité Editorial**  
Carlos Mauricio Moreno Téllez  
**Vicerrector de Investigación y Extensión**

Yolanda Torres Pérez  
**Directora de Investigaciones**  
Óscar Pulido Cortés  
**Delegado Vicerrectoría Académica**  
Martín Orlando Pulido Medellín  
**Representante Área Ciencias Agrícolas**  
Yolima Bolívar Suárez  
**Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud**  
Nelsy Rocío González Gutiérrez  
**Representante Área Ciencias Naturales**  
Olga Yanet Acuña Rodríguez  
**Representante Área Ciencias Sociales**  
Juan Guillermo Díaz Bernal  
**Representante Área Humanidades**  
Pilar Jovanna Holguín Tovar  
**Representante Área Artes**

Edgar Nelson López López  
**Representante Área Ingeniería y Tecnología**  
Juan Sebastián González Sanabria  
**Representante Grupos de Investigación**

**Editora**  
Bertha Ramos Holguín  
**Corrección de Estilo**  
Gabriel Sánchez Ávila  
**Asesor de arte e imagen**  
Pedro Alexander Sosa Gutierrez  
**Diseño**  
Búhos Editores Ltda.  
**Imagen de carátula**  
Santiago Aníbal Garnica Quiroga  
**Diagramación**  
Búhos Editores Ltda.  
**Impresión**  
Búhos Editores Ltda.  
buhosedi@gmail.com

Libro resultado del proyecto de investigación: “Textos fundantes de las naciones latinoamericanas: estado, economía y pedagogía”, con código SGI 2239, y desarrollado en Florencia, Caquetá, en el marco de la “Reconstrucción narrativa de saber pedagógico de profesores de lengua y literatura en la educación básica de Florencia”.

Citar este libro / Cite this book

Quiroga Tovar, A., Barrera Quiroga, D., Cerquera Quinaya, S., Sánchez Longas, J. (2026). *Voces y huellas de la escuela. Narrativas de saber pedagógico*. Editorial UPTC. Biblioteca Facultad de Ciencias de la Educación, 90 años, libros, No. 10.  
<https://doi.org/10.19053/uptc.9786287863248>



**Uptc**  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia



Libro financiado por el Subcomité de obras de la Facultad de Ciencias de la Educación. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

**Editorial UPTC**

La Colina, Bloque 7, Casa 5  
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá  
[comite.editorial@uptc.edu.co](mailto:comite.editorial@uptc.edu.co)  
<https://editorial.uptc.edu.co>





Facultad Ciencias de la Educación - UPTC

**Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación**

**90 Años**

Libro N°. 10

Editor: Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla

Dr. Óscar Pulido Cortés (Decano de la Facultad)

Dra. Claudia Liliana Sánchez Sáenz (Directora del CIEFED)

Dr. Pedro María Argüello García (Representante Investigadores)

Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler (Representante Editores de Revistas)

Asistente Editorial: Karen Andrea Cárdenas Obregón

---

## Resumen

En el contexto de la formación docente en Colombia, particularmente en escenarios atravesados por el conflicto armado interno y desigualdades sociales, culturales y educativas como el departamento del Caquetá, cobra relevancia la necesidad de reconocer los saberes que los profesores construyen desde sus experiencias. En esa línea, el propósito del libro consiste en reconstruir narrativamente el saber pedagógico de maestros de lengua y literatura pertenecientes a instituciones educativas básicas en Florencia, mediante relatos que recogen su vida escolar y profesional. La intención es mostrar que la labor pedagógica va más allá de aplicar contenidos técnicos, pues representa una forma legítima, contextualizada y reflexiva. El texto se organiza en cinco capítulos. El primero introduce el escenario investigativo, junto con los fundamentos teóricos y metodológicos que lo sustentan, resaltando la utilidad del enfoque narrativo para comprender las prácticas educativas. El segundo aborda los principios que orientan la recuperación del saber docente desde una mirada situada. El tercero recoge los relatos compartidos por los participantes, acompañados por breves semblanzas que dan cuenta de sus trayectorias personales y profesionales. El cuarto despliega un análisis interpretativo de las narraciones, agrupadas en núcleos temáticos relacionados con el sentido de enseñar, las relaciones con los estudiantes, los desafíos escolares y la configuración de identidades pedagógicas. El quinto capítulo ofrece una síntesis del recorrido investigativo y los aprendizajes emergentes. Finalmente, como aporte central, esta publicación propone una alternativa para aproximarse a la experiencia pedagógica desde quienes la protagonizan. A través del relato, se hacen visibles conocimientos habitualmente marginados en los discursos institucionales. La propuesta brinda herramientas valiosas para repensar la formación, abriendo espacios de reflexión crítica sobre la enseñanza anclada en contextos reales y en voces que rara vez son escuchadas.

**Palabras clave:** Formación docente, Saberes pedagógicos, Experiencia educativa, Identidad docente, Práctica pedagógica, Educación básica.

---

## Abstract

In the context of teacher education in Colombia—particularly in settings shaped by internal armed conflict and social, cultural, and educational inequalities, such as the department of Caquetá—it becomes crucial to recognize the knowledge that teachers construct through their lived experiences. In this regard, the purpose of the book is to narratively reconstruct the pedagogical knowledge of language and literature teachers working in basic education institutions in Florencia, through stories that recount their school and professional lives. The aim is to show that pedagogical work goes beyond the mere application of technical content; it constitutes a legitimate, contextualized, and reflective practice. The text is organized into five chapters. The first introduces the research setting, along with the theoretical and methodological foundations that support it, emphasizing the usefulness of a narrative approach for understanding educational practices. The second chapter addresses the principles guiding the recovery of teachers' knowledge from a situated perspective. The third presents the narratives shared by the participants, accompanied by brief profiles that trace their personal and professional trajectories. The fourth chapter offers an interpretive analysis of the narratives, grouped into thematic cores related to the meaning of teaching, relationships with students, school challenges, and the construction of pedagogical identities. The fifth chapter provides a synthesis of the research journey and the emerging insights. Ultimately, as its central contribution, this publication offers an alternative approach to exploring pedagogical experience from the perspective of those who live it. Through storytelling, forms of knowledge often marginalized in institutional discourses are made visible. The proposal offers valuable tools for rethinking teacher education by opening spaces for critical reflection on teaching practices rooted in real-world contexts and in voices that are rarely heard.

**Keywords:** Teacher training, Pedagogical knowledge, Educational experience, Teacher identity, Pedagogical practice, Basic education.



---

## CONTENIDO

<b>Introducción.....</b>	<b>15</b>
¿Por qué se realiza el trabajo presentado en este libro? .....	15
Sobre la pertinencia del trabajo realizado.....	18
¿Qué hacer para superar el modelo docente esencialista? .....	19
<b>Capítulo I.....</b>	<b>25</b>
Sobre el contexto de la investigación.....	25
Sobre la perspectiva de la investigación.....	26
Sobre la multivocidad de las narrativas.....	36
Sobre la importancia de pensar por cuenta propia nuestras prácticas .....	37
Una sesión de trabajo en la Institución Educativa Juan Bautista Migani.....	40
Contexto de un taller en la Institución Educativa Juan Bautista Migani.....	42
La situación narrativa .....	43
<b>Capítulo II .....</b>	<b>47</b>
Relato de la profesora Felícita Yépez Núñez .....	47
<i>El pastorcito mentiroso</i> visto por un estudiante de primer grado: interpretación del relato de la profesora Felícita Yépez Núñez .....	50
El diálogo como fuente de reflexión y de autoformación .....	57
<b>Capítulo III.....</b>	<b>63</b>
Relato de la profesora Efigenia Andrea Prada Pulido .....	63

Apuntes sobre el relato de la profesora Efigenia Andrea Prada Pulido .....	72
Adenda.....	87
<b>Capítulo IV .....</b>	<b>95</b>
<i>Mi encuentro con la escuela: relato del profesor Alberto Ramos Panteves .....</i>	<i>95</i>
La escuela: ese lugar en donde se escriben los sueños .....	103
<b>Capítulo V .....</b>	<b>115</b>
Nota preliminar .....	115
Relato del profesor Argemiro García Flórez .....	125
Para el camino .....	138
A modo de conclusión .....	139
<b>Referencias .....</b>	<b>145</b>

---

## INTRODUCCIÓN

La primera tentación es, ciertamente, narrativa.

Cristina Rivera Garza, “VI. VAPULEAR”

El tema abordado en esta publicación forma parte de los resultados de una investigación sobre la presencia del saber pedagógico en relatos de experiencias docentes de profesores de Florencia y del departamento del Caquetá. Los responsables del estudio son los miembros del Colectivo ADN (Análisis del Discurso Narrativo) del Programa de Literatura y Lengua Castellana, Universidad de la Amazonia, en colaboración con la Escuela de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), quienes integran los grupos de investigación “Lenguajes, Representaciones y Educación” y “Corporación *Si Mañana Despierto* para la Creación e Investigación de la Literatura y las Artes”.

### ¿POR QUÉ SE REALIZA EL TRABAJO PRESENTADO EN ESTE LIBRO?

El propósito va más allá de la simple recolección, análisis y publicación de relatos docentes. La motivación inicial surge de nuestras preocupaciones como formadores de futuros educadores. Durante mucho tiempo hemos seguido modelos tradicionales en la formación de docentes, basados en la idea de que enseñar a los estudiantes de licenciatura teorías educativas, didáctica, práctica pedagógica, contenidos disciplinares y métodos de investigación formará profesionales competentes. Se parte del supuesto de que, al ejercer la docencia, estos egresados afrontarán los problemas cotidianos de su labor en contextos concretos. No obstante, esta concepción, propia de una visión esencialista de la formación docente, entra en tensión con la complejidad de los escenarios socioculturales, evidenciando que dicha preparación resulta insuficiente para responder a los desafíos reales y situados del ejercicio educativo.

Para quienes nos dedicamos a la formación docente, puede resultar evidente que el modelo descendente —estructurado a partir del conocimiento experto y sustentado en la tradición de la ciencia positiva— ya no responde de manera efectiva a las necesidades reales de la sociedad ni al horizonte formativo de la mayoría. Si hemos llegado a comprender esta limitación, cabría esperar que la formación que ofrecemos se adapte a un mundo más diverso, complejo y profundamente humano.

No obstante, pasar del reconocimiento crítico a la transformación efectiva no es tarea sencilla. En el terreno cotidiano, esa intención es interceptada por una serie de estructuras amplias y persistentes que moldean, a veces sutilmente, lo que ocurre en las aulas y en las políticas institucionales. Entre esas fuerzas se encuentran las orientaciones del Estado en materia educativa, los marcos curriculares, las pruebas estandarizadas que definen la calidad y, con ellas, ciertos estereotipos arraigados: el docente que domina a la perfección el saber académico y el estudiante que sobresale por su habilidad en matemáticas, ciencias o razonamiento lógico. A estos se suman otros factores no menos influyentes: los sistemas de evaluación que premian ciertos desempeños, los concursos para el ingreso a la carrera docente y la propia estructura rígida de los programas de licenciatura.

Todo este entramado se sustenta, en buena medida, en una manera de entender la realidad que hereda el pensamiento cartesiano: un enfoque que separa al sujeto del objeto y cree posible alcanzar una verdad única y objetiva mediante la aplicación de métodos científicos rigurosos. Esta visión ha impregnado también la forma en que escribimos, investigamos y comunicamos el conocimiento en educación. Así, sin darnos cuenta, perpetuamos un tipo de escritura académica, que no solo transmite contenidos, sino que reproduce una determinada idea de ciencia, saber y formación.

En buena parte de los modelos educativos vigentes, el papel del formador se reduce a seguir disposiciones establecidas desde esferas externas al aula. Son especialistas quienes definen los fines que debe perseguir la educación, los perfiles deseables, los marcos de contenido, las pautas de evaluación, e incluso los recursos didácticos. La enseñanza se organiza como si fuera una línea de producción, en la que se espera que los saberes circulen sin cuestionamientos, bajo la lógica de la eficiencia y el control. En ese escenario, la experiencia de enseñar pierde vínculo

con las trayectorias de quienes aprenden. El conocimiento se convierte en mercancía: se transmite sin historia, sin afecto, sin reconocimiento de las realidades que atraviesan a docentes y estudiantes. Lo educativo se subsume en exigencias tecnocráticas que favorecen la uniformidad por encima de la comprensión.

Por esa vía, se cristaliza una noción de escuela alineada con intereses de mercado. Lo que antes era espacio para el pensamiento compartido se transforma en lugar de rendimiento medible y control de resultados. En este marco, quienes enseñan terminan replicando instrucciones elaboradas por otros, sin oportunidad de intervenir sobre aquello que les compete profesionalmente. Su rol se encasilla en la reproducción de narrativas ajenas, desconectadas de las preguntas que surgen en su contexto inmediato. Reciben sentidos prefabricados —procedentes de manuales, lineamientos o normativas— que obstaculizan la posibilidad de mirar críticamente el acto educativo. La reflexión se ve desplazada por la obligación de ejecutar lo establecido.

A falta de participación en la creación de sentido, la docencia se vacía de intención transformadora. No hay diálogo con la práctica, ni margen para repensar lo que se hace. El profesor, entonces, queda atrapado en una dinámica que lo aleja de su capacidad de pensar con autonomía. Lejos de ser actor reflexivo, se convierte en instrumento funcional a una lógica de control más amplia, que desborda los límites de la escuela. En ese lugar, su voz se diluye. Su potencia crítica, enmudecida por una acumulación constante de datos, pierde la capacidad de distinguir entre saber profundo y mera información.

Aun así, el gesto de resistir es posible. Allí donde se impone una estructura, puede abrirse también un lugar para la acción consciente. Algunas propuestas han optado por articular el trabajo pedagógico con la investigación, como una forma de devolverle al docente su lugar como sujeto epistémico. Cuando los maestros indagan sobre lo que hacen, pueden comenzar a recuperar el vínculo con su práctica, conectándola con los mundos que habitan y las preguntas que emergen desde sus territorios.

Pensar la enseñanza desde otro lugar implica reconocer que no hay fórmulas universales para enfrentar los desafíos que surgen en las aulas. Lo que ocurre allí es siempre singular, entramado, cambiante. La lógica de acumulación teórica no basta para responder a situaciones que exigen

sensibilidad, interpretación y capacidad de adaptación. En vez de recetas fijas, se requiere apertura para construir respuestas en movimiento.

Por eso, el aprendizaje cobra sentido cuando se enraíza en experiencias situadas, donde los conceptos se encarnan y los saberes dialogan con lo vivido. Lo que se aprende no se acumula: se resignifica en la relación con otros, en los vínculos establecido entre lo humano, lo sensible, lo ético. El conocimiento, así entendido, no se reduce a fórmulas estáticas, sino que se moldea a partir del encuentro con la realidad.

Desde esta perspectiva, la figura del docente se desplaza. Deja de ser un ejecutor de estructuras fijas para convertirse en creador de caminos. No actúa desde lo predefinido, sino que interpreta, propone, transforma. Sus decisiones no provienen de manuales, sino de una lectura atenta de lo que ocurre en su entorno. Allí reside su capacidad formativa: en el modo en que convierte su hacer en pregunta, y su pregunta en práctica generadora de sentido.

## SOBRE LA PERTINENCIA DEL TRABAJO REALIZADO

El desarrollo de la formación docente ha seguido el camino del privilegio de la teoría sobre la práctica en los diferentes componentes del currículo: teorías de las disciplinas en las que se forman, teorías pedagógicas y didácticas, del currículo y de la investigación educativa. Schön (1998), Poehner (2011) y Van den Berg (2002) han alertado sobre la inclinación teórica en la formación profesional. Ese modelo de formación se explica porque, históricamente, los docentes han sido dejados al margen de los espacios donde se piensa y decide la educación. No se les ha permitido incidir en las políticas que rigen su ejercicio, tampoco en la construcción de los currículos, ni en las propuestas didácticas o en los enfoques con los que se evalúa su labor. A los profesores les corresponde la aplicación de un modelo de enseñanza definido en los niveles directivos del aparato educativo, sin que se les ofrezca la actualización práctica para hacer las adecuaciones pedagógicas necesarias en los diferentes contextos. También, porque el modelo educativo responde a intereses, conocimientos, creencias y valores diferentes a los de los profesores y las capas populares de la población a las que está orientada la educación pública. La desconexión entre la teoría y la práctica, junto con los intereses y las necesidades, afecta las aulas que están en el centro de la actividad docente.

Como toda acción tiene su reacción, los profesores cuestionan los modelos teóricos de formación y resisten las imposiciones generalizadas y homogeneizantes que ignoran las condiciones situadas en las que trabajan. En respuesta a esta situación, algunos docentes se han abierto a la búsqueda de posibilidades de una articulación entre la teoría y la práctica, que les permita participar de forma más activa en la construcción del saber propio sobre su quehacer. Los trabajos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas muestran que cuando los profesores reflexionan sobre lo que son, lo que piensan y lo que hacen, se convierten en investigadores y dejan de ser simples transmisores de contenidos (Johnson y Golombek, 2011). Cuando los profesores escriben acerca de sus prácticas a través de reflexiones, están generando nuevo conocimiento y respuestas propias a los problemas de las prácticas concretas que realizan en sus contextos de vida y trabajo. De esta forma, están haciendo teoría sobre sus prácticas. Por eso, en este trabajo se buscó seguir esta propuesta de pensamiento y acción, para encontrar opciones que permitieran reflexionar e incidir sobre lo que los profesores somos, pensamos, hacemos y comunicamos como profesionales de la educación.

### ¿QUÉ HACER PARA SUPERAR EL MODELO DOCENTE ESENCIALISTA?

Las prácticas sociales humanas se desarrollan dentro de las coordenadas del tiempo y el espacio. La comprensión de estas dinámicas, en muchas ocasiones, se expresa y comunica mediante narrativas. Esto es evidente en las memorias de los pueblos del mundo, ya que lo que somos se moldea tanto por lo que narramos como lo que otros narran sobre nosotros. En este sentido, es relevante reconocer la similitud entre la estructura de la actividad humana y la de la narrativa, como una forma primordial de significar, comunicar y captar lo esencialmente humano en la existencia.

La narrativa se presenta como una herramienta primigenia para entender lo vivido. Es a través del relato que las personas construyen sentidos, interpretan lo que les rodea y comunican aquello que comparten con otros. De ahí que la narrativa no solo ayude a comprender el mundo, sino que permita expresar lo social, lo cultural y, en definitiva, lo humano. Incluso el ejercicio de argumentar, tan valorado en los espacios académicos, se sostiene en esa capacidad antiquísima de contar para comprender.

Hemos de reconocer que la narrativa es esencial para comprender que la experiencia sociocultural implica aceptar que las actividades humanas están relacionadas estrechamente con los contextos en los que se llevan a cabo. Además, dichas prácticas sociales se articulan a través de discursos que las dotan de sentido.

Relatar constituye un modo privilegiado de otorgar significado a la vivencia humana, igualmente resulta valioso para analizar las acciones educativas que desarrollan los maestros. A través de la narrativa, los profesores pueden significar sus propias experiencias y elaborar su saber pedagógico. Asimismo, esta forma de reflexión permite profundizar en la comprensión de su labor, proporcionando una visión situada y contextualizada del quehacer educativo.

Por consiguiente, narrar las experiencias pedagógicas no solo ayuda a reconocer su evolución a lo largo del tiempo y las circunstancias, de modo similar, se convierte en una herramienta para comprender sus orientaciones, su puesta en práctica en el aula y las valoraciones que les atribuyen los propios docentes.

La reconstrucción narrativa de la experiencia adquiere valor como vía para dinamizar cambios, tanto en la acción pedagógica como en la configuración de la identidad profesional. Esta idea “puede ejemplificarse con una remisión a Sócrates, quien planteaba la necesidad de la reflexión sobre sí mismo, cuando le recordaba a Alcibíades el precepto esculpido en el templo de Delfos: Conócete a ti mismo” (Quiroga-Tovar y Barrera-Quiroga, 2022, p. 195). En esa misma línea, Paul Ricoeur (1999) permite profundizar en los vínculos temporales revelados a través del relato. Es importante señalar que se trata del tiempo del sentido, pues narrar conlleva dotar de significado aquello vivido. Dicho de otro modo, el relato nace en el instante mismo de la enunciación, cuando quien habla se reconoce como sujeto en el entorno (yo), interpela a un otro (tú), y construye una escena situada espacial y temporalmente (aquí y ahora). Ese yo que se expresa lo hace desde el presente, mientras recupera huellas del pasado a través del recuerdo —entendido como volver a pasar por el cuerpo lo vivido— y *reexperimenta*, desde lo encarnado, lo que ya fue. Así, desde ese punto de anclaje en el presente, en diálogo con lo recordado, se teje una trama que da forma y sentido a la vivencia.

No obstante, la reconstrucción narrativa no se detiene en el presente ni en el acto de narrar, sino que evoca el movimiento del tiempo al enlazarse con el futuro, donde se proyecta la continuidad vital del sujeto. Este no vive únicamente en el instante, como si fuera poco, es en un horizonte de expectativas que otorga sentido a la vida en constante evolución. Esta triple relación temporal —pasado, presente y futuro— permite reflexionar sobre lo que fue, lo que es en el presente narrativo y lo que se proyecta ser.

Cuando un maestro —o cualquier persona— se toma el tiempo de mirar hacia adentro y contar lo que ha vivido, inevitablemente empieza a revisar lo que hace, cómo lo hace y desde dónde lo hace. Al narrar, reordena su experiencia, le da forma, la resignifica. Esa reconstrucción no es solo un ejercicio de memoria, también una manera de pensarse en el mundo y frente a los otros. Al hacerlo, emergen preguntas, se afinan sentidos, se despierta la posibilidad de ver la realidad con otros ojos. Lo narrado, entonces, no queda encerrado en el pasado; se proyecta hacia lo que viene, lo que se espera, eso que se anhela alcanzar, aunque nunca termine de llegar por completo.

Si consideramos las conexiones narrativas, en ese caso, vemos que refleja el flujo de la vida; es decir, la construcción y reconstrucción del sentido de lo vivido y la identidad de quien narra. En este trabajo se valoran las narrativas docentes como ordenamientos coherentes y comunicables de sus experiencias vitales y laborales, asumiéndolas como unidades de análisis que permiten identificar aspectos clave de su saber pedagógico.

El recorrido introspectivo de los profesores explora las profundidades de su yo, buscando los rastros de los acontecimientos transformados en experiencias, guardadas tanto en la consciencia como en el cuerpo. A través de la reflexión, los docentes retornan a esas experiencias, dándoles sentido en forma narrativa. Este proceso de significación combina lo descriptivo con lo poético, con el fin de hacer comprensible el resultado de su viaje interior y las transformaciones que experimentaron, tanto en sus prácticas como en la proyección de su futuro profesional y personal.

Reflexionar sobre uno mismo y articular esos significados implica seleccionar qué narrar, qué omitir y cómo justificar las experiencias elegidas. Este acto lleva a valorar las virtudes que residen en las experiencias de las prácticas sociales y profesionales, las cuales se expresan a través de

la narrativa. MacIntyre, en *After virtue: a study in moral theory* (2007), ya advertía del carácter ético y valorativo de la narrativa, al señalar que

The difference between the heroic account of the virtues and the Sophoclean amounts precisely to a difference over what narrative form captures best the central characteristics of human life and agency. And this suggests an hypothesis: that generally to adopt a stance on the virtues will be to adopt a stance on the narrative character of human life<sup>1</sup> (p. 144).

Conviene recordar que, aunque cada relato parta de una vivencia particular, su sentido trasciende lo individual. Explorar estas historias admite comprender cómo los cambios en la práctica docente abren caminos hacia lo colectivo. En ese cruce entre lo íntimo y lo compartido, se dibujan vínculos con lo simbólico, aquello que las culturas configuran como horizonte común.

Al saber que escuchando las experiencias narrativizadas de los profesores se podría incidir en algo, en contra de la perspectiva esencialista de la educación, hemos trabajado con un grupo de los profesores de tres instituciones educativas de Florencia para documentar, mediante relatos, las experiencias y los saberes pedagógicos producidos en las prácticas concretas; conocer lo que sucede en el escenario de la escuela: sus actores, acciones, voces, saberes, valores y creencias; interacciones, sentimientos, emociones, pasiones y erotismo.

En síntesis, este libro presenta una muestra de las reconstrucciones narrativas producto del diálogo con los profesores e investigadores responsables del proyecto. También, se hacen públicos los relatos para demostrar que cuando los profesores reflexionan dotan de sentido sus experiencias pedagógicas y cobra importancia política, porque los empodera al escuchar sus propias voces en torno a los interrogantes fundamentales de la educación: ¿para qué educar?, ¿qué educar?, ¿a quiénes y cuándo educar?, ¿cómo educar? Y ¿cómo evaluar en educación?

---

1 “La diferencia entre el relato heroico de las virtudes y el sofocleo radica precisamente en una divergencia sobre qué forma narrativa capta mejor las características centrales de la vida y la acción humana. Y esto sugiere una hipótesis: que, en general, adoptar una postura sobre las virtudes implicará adoptar una postura sobre el carácter narrativo de la vida humana” (traducción propia).

Por último, el texto muestra su armazón por áreas temáticas entrecruzadas: en primer lugar, una crítica al modelo positivista-tecnocrático y esencialista de formación y evaluación docente, responsable de privilegiar la teoría sobre la práctica y dejar al profesorado como ejecutor de directrices externas; esta tensión se ilumina con Schön (1992; 1998), Poehner (2011) y Van den Berg (2002), quienes alertan sobre la inclinación teórica del currículo de licenciaturas, y con Johnson y Golombek (2011), para quienes la reflexión escrita sobre la práctica convierte al maestro en investigador de su propio quehacer. En segundo término, el texto sitúa el giro narrativo como alternativa interpretativa en educación: apoyado en Philpott (2014) y Elbaz-Luwisch (2002), muestra cómo la enseñanza se vive y se cuenta, y cómo la investigación narrativa se ha vuelto fecunda para comprender formación, conocimiento profesional e identidad docente. En tercer lugar, la obra asume una base sociocultural de la experiencia escolar, donde la narración funciona como mediación para organizar y resignificar lo vivido; esa mediación se fundamenta en Vigotsky (2009) y la idea de que lo colectivo se interioriza y deviene comprensión subjetiva. En cuarto lugar, se desarrolla una teoría del sentido narrativo y de la identidad: Bruner (1996; 2003), Polkinghorne (1988), Ricoeur (1999; 2004; 2006), MacIntyre (2007) y Barthes (1977) sostienen que narrar es la forma primaria de conferir significado, configurar el tiempo de la experiencia y comprenderse éticamente en la práctica docente. Por último, el informe investigativo refuerza la multivocidad escolar desde el dialogismo de Bajtín (1999), al mostrar que los relatos docentes se construyen entre normas institucionales, expectativas sociales y memorias compartidas, lo cual permite leer la escuela como trama polifónica de conocimientos, valores y afectos.



---

## CAPÍTULO I

[N]o es necesario volar al centro del Sol, sino arrastrarse hasta un  
lugarcito en la Tierra donde a veces el Sol brille para poder calen-  
tarse un poco.

Franz Kafka, *Carta al padre*

### SOBRE EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo forma parte del desarrollo de la investigación titulada *Reconstrucción narrativa de saber pedagógico de profesores de lengua y literatura de la educación básica en Florencia*, llevada a cabo en varias instituciones educativas de carácter público ubicadas en la zona urbana de Florencia, Caquetá. La iniciativa surgió del colectivo Análisis del Discurso Narrativo (ADN), constituido por un grupo de profesores de la licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad de la Amazonia (UDLA) y la Escuela de Idiomas de la UPTC. La elaboración de la contextualización sigue la recomendación de Goodson (2017), quien sugiere mantener una estrecha conexión entre el contexto de ocurrencia de los hechos, la situación comunicativa en la que se produce el intercambio entre los participantes y los momentos vividos por estos durante el desarrollo de las actividades de la investigación.

La iniciativa que sustenta este trabajo se propone reconstruir relatos de la experiencia profesional de los docentes de lengua de las instituciones participantes. Para ello, se llevan a cabo encuentros dialógicos con los profesores de la Universidad de la Amazonia y de la UPTC, quienes conducen la investigación. El objetivo principal es identificar, en las narrativas de los docentes, el saber pedagógico manifestado en las diferentes voces que surgen en los relatos, a través de los cuales los profesores dotan de sentido las experiencias vividas en sus prácticas pedagógicas y sus interrelaciones con otras prácticas sociales.

Durante el desarrollo del trabajo de campo, se hizo un esfuerzo por reconocer las redes de sentido que estructuran el conocimiento, los procedimientos, las emociones, los sentimientos y las valoraciones de los sujetos. Estos aspectos juegan un papel clave en la dinámica de la investigación, permitiendo identificar cómo los docentes construyen y reconstruyen su saber pedagógico mediante la narración de sus experiencias.

## SOBRE LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

La debilidad del paradigma positivista aplicado a la investigación en ciencias de lo humano ha llegado a un punto tal de crisis que, en respuesta a su régimen de verdad, se ha desarrollado lo que llama Martin Kreiswirth (1992) el “giro narrativo” en la investigación en las ciencias sociales y este giro se siente con fuerza inusitada en la investigación educativa. A juicio de Fernández (2022), esta transformación ha permitido abordar las prácticas educativas y los saberes pedagógicos desde una perspectiva más cercana a la experiencia vivida de los actores educativos, lo que otorga un valor sustancial a la interpretación y subjetividad en la construcción del conocimiento pedagógico.

Este “giro narrativo” es uno de los mayores cambios de la historia en la investigación educativa porque, al dejar de preocuparse por buscar la verdad absoluta de las teorías, empiezan a preocuparse en cómo los sujetos construyen su identidad y cómo la interpretan. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye, de manera inductiva, teniendo en cuenta lo subjetivo como componente esencial de la comprensión de la realidad. Los autores que siguen esta línea de investigación interpretativa y biográfica, conciben la narrativa como un acto primario de la mente transferible al arte desde la vida, en donde la voz propia de los sujetos de la investigación se convierte en el aparato central (Fernández, 2022, p. 8).

En pocas palabras, el “giro narrativo” ha irrumpido como una forma de replantear las metodologías tradicionales que, amparadas por el positivismo, intentaron reducir las complejidades humanas a datos cuantitativos, sin prestar atención a la riqueza de las experiencias individuales y colectivas. En este contexto, la narrativa se presenta como

un medio para captar las múltiples dimensiones de las prácticas sociales y educativas, conectando las voces de los sujetos con las estructuras sociales que las configuran.

Ciertamente, la investigación narrativa se ha popularizado en las ciencias sociales a partir de los trabajos de Bruner (1996), Polkinghorne (1988), Connelly y Clandinin (1990)<sup>2</sup>, Johnson y Golombek (2011), Philpott (2014), Huttunen, Heikkinen y Syryälä (2002), entre muchos otros, quienes consideran que la reconstrucción narrativa de la experiencia pedagógica genera espacios de reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje, lo que, a su vez, provoca transformaciones en la manera en que los profesores se forman como tales. Además, la reflexión emergente la reconstrucción narrativa de la experiencia altera las prácticas de aprendizaje, tanto en los docentes como en sus estudiantes.

En el ámbito latinoamericano, también se ha recorrido un camino significativo en torno a las experiencias y estrategias investigativas que abordan el mundo educativo desde enfoques que difieren de la epistemología impuesta en la formación y la acción pedagógica. En la opinión de Suárez (como se citó en Murillo, 2015):

[d]esde hace décadas, a ambos lados del Atlántico y de Norte a Sur, viene indagando las formas, los procesos y las prácticas discursivas a través de las cuales los agentes sociales elaboran narrativamente e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida. Las fuentes (auto)biográficas y narrativas, constituidas por historias de vida, relatos de sí, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videgrabaciones, se configuran como objeto de indagación transversal en las ciencias sociales y humanas, y amplían las vías y los recursos metodológicos para el conocimiento de las experiencias vitales y narradas de los sujetos. En educación y pedagogía, también desde hace décadas, la investigación narrativa y (auto)biográfica vienen produciendo conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias, pertenencias, identidades y tránsitos (p. 8).

---

2 Estos académicos han focalizado su trabajo en la investigación narrativa como método y como fenómeno. Ellos hablan de *Narrative Inquiry* en lugar de *Narrative Research*.

Por tal razón, los últimos treinta años han sido cruciales para el crecimiento de la investigación narrativa, que ha ganado un lugar más relevante en el campo de las humanidades y las ciencias sociales. Muchos trabajos, revistas y publicaciones especializadas en este ámbito evidencian los avances logrados. En el terreno educativo, América Latina ha impulsado este desarrollo mediante producciones narrativas, biográficas y autobiográficas que integran la interpretación, formación, indagación e investigación cualitativa, contribuyendo a la creación de conocimientos pedagógicos en la comunidad académica. Como resultado, han surgido asociaciones como la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, con eventos, congresos y divulgación de los resultados. No obstante, la investigación narrativa y (auto)biográfica todavía no encuentra un soporte editorial sólido que la acompañe. Hacen falta proyectos especializados que permitan traducir al español los avances que surgen en otros lugares del mundo y, al mismo tiempo, ayuden a publicar, compartir y conversar entre quienes trabajan estas perspectivas en distintos países, universidades y centros académicos de la región. Sin ese puente editorial, el diálogo para fortalecer estas líneas de trabajo permanecerá fragmentado.

Si bien la difusión ha aumentado en revistas indexadas, la ausencia de ediciones específicas presenta un problema al limitar el avance en discusiones sobre temas teóricos, investigativos, metodológicos, epistemológicos y formativos relacionados con la narrativa, la educación y la pedagogía.

Volvamos a lo siguiente: trabajar sobre la propuesta de reconstrucción narrativa de la experiencia pedagógica de los profesores tiene la ventaja de poner en conexión, de manera bidireccional, la teoría y la práctica. Al reflexionar, los profesores generan un horizonte de expectativas en el cual pueden examinar, de manera crítica, las experiencias que moldean sus prácticas educativas. Esto indica que la reconstrucción narrativa de la experiencia ofrece una alternativa investigativa en el ámbito escolar, que permite teorizar sobre la reflexión surgida en los actos de narrar y recontar la experiencia, mientras se revelan aspectos críticos en la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, que no se captan cuando se aplican directrices impuestas desde las esferas del poder y la administración, sin una reflexión profunda. Abrir la posibilidad de la reflexión conlleva a la apertura de horizontes sobre lo que se desea

hacer, pensar, ser y comunicar, lo que, a su vez, conduce a ajustes en las prácticas de docentes y estudiantes.

Los planteamientos de Jerome Bruner (1996), Donald Polkinghorne (1988), Alasdair MacIntyre (2007) y Mijaíl Bajtín (1999) impulsaron una renovación significativa hacia finales del siglo pasado. Al contrastar estas ideas con nuestras prácticas y reflexiones en el cumplimiento de las funciones misionales de la universidad —docencia, investigación y proyección social—, nos hicieron reconsiderar la necesidad de transitar de una docencia y una investigación educativa basadas en el positivismo a una perspectiva más acorde con las ciencias humanas. Por ejemplo, Bruner (1996) afirmó que, aunque el pensamiento paradigmático funciona bien para establecer vínculos lógicos en campos como la física, la matemática o la geometría, no es la vía más apropiada para entender las complejidades de lo humano. En cambio, la narrativa, al abrirse al sentido y al matiz, se vuelve una herramienta privilegiada para comprender la vida social. Mientras uno se orienta a buscar la verdad en términos formales, el otro apunta a lo verosímil, aquello que se parece a lo vivido.

En consonancia con esta idea, Polkinghorne (1988) propuso que, si bien el conocimiento científico tradicional logra describir con precisión el mundo natural, las relaciones humanas y las experiencias compartidas requieren una forma distinta de ser leídas, una que solo el relato parece ofrecer. En esa misma línea, MacIntyre (2007) destacó que la estructura narrativa permite captar con hondura lo esencial de la vida y la existencia, no por su exactitud, sino por su capacidad de expresar lo que nos constituye.

En sintonía con la mirada narrativa en el campo de la investigación, Mijaíl Bajtín (1999) planteó una distinción fundamental: mientras las ciencias naturales trabajan sobre entidades objetivadas que no se expresan ni participan del lenguaje, en las ciencias humanas no se trata de observar objetos, sino de comprender a sujetos que crean sentido a través de lo que dicen y escriben. Lo que está en juego no es una cosa que se examina, por el contrario, una voz que interpreta y se manifiesta. Por lo tanto, resulta indispensable en las ciencias humanas atender al discurso del sujeto, a su capacidad para generar significados y a la forma en que esos significados se expresan y se interpretan. La investigación

se convierte en un diálogo, no en una mera observación y permite una comprensión más profunda del ser humano en su contexto.

En las ciencias humanas, a diferencia de las ciencias naturales y matemáticas, surgen los problemas específicos del establecimiento, la transmisión y la interpretación de los discursos ajenos (por ejemplo, el problema de las fuentes en la metodología de las disciplinas históricas). En cuanto a las disciplinas filológicas, el hombre hablante y su discurso son de forma fundamental el objeto del conocimiento (Mijaíl Bajtín como se citó en Todorov, 2017, p. 39).

Inicialmente, a partir de estos planteamientos y sus desarrollos previos y posteriores, comparamos la realidad de los procesos de la naturaleza y sus propiedades con las prácticas sociales y sus posibilidades, lo cual nos condujo a identificar las diferencias entre estas dos instancias y entender que la obstinación del positivismo, ya no solo como episteme, sino como ideología, consistía en aplicar la misma idea de realidad, conocimiento, método, relaciones de neutralidad y objetivismo en las relaciones entre el investigador y el fenómeno estudiado y, más aún, en la misma forma de hacer inteligible los resultados de la investigación mediante la escritura, tanto para la realidad de la naturaleza como para la realidad sociocultural. Es decir, naturalizar la perspectiva de estudio de las prácticas sociales.

Es importante aclarar a los lectores que, en este trabajo, el fenómeno estudiado no pertenece al mundo de la física, las matemáticas, la lógica o la geometría; corresponde a la sociedad y la cultura, porque las prácticas educativas en las que participamos los profesores y estudiantes son prácticas socioculturales. Ahora, si bien el fenómeno de las narrativas de las experiencias de las prácticas pedagógicas tiene una superficie perceptible como hecho, lo que realmente importa, en este trabajo y fuera de él, no es su carácter puramente objetual, sino la significación que le atribuyen los actores sociales a esas prácticas.

En la actualidad es un lugar común aceptar que, si la noción de realidad asumida en una investigación, cualquiera que sea, se centra en la realidad como una existencia objetiva, entonces la búsqueda se enfocará en la descripción objetiva de las propiedades de esa realidad, en la búsqueda

de sus esencialidades. No obstante, si de lo que se trata es de las relaciones entre los fenómenos y los actos intencionales producidos en esos fenómenos, entonces lo relevante es la significación; o sea, la forma en que el fenómeno se vuelve inteligible o significativo para los seres humanos que interactúan en esas prácticas sociales. La significación no es algo que los objetos poseen en sí mismos, sino que se constituye en la relación de los sujetos humanos que interactúan en el mundo de esos fenómenos.

Hemos visto la necesidad de detenernos en el problema de los presupuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, axiológicos y de escritura de este trabajo educativo, porque esas estimaciones posibilitan comprender y apreciar la investigación educativa en una forma más amplia, lo cual permite valorar, comparar y contrastar las investigaciones relacionadas con la educación y diferenciarlas de las investigaciones realizadas en otros campos.

Ontología, epistemología, metodología, axiología y escritura académica son conceptos que, aunque no se mencionen explícitamente, subyacen en la teoría que hemos internalizado, leemos y utilizamos en nuestra pesquisa, tanto en la enseñanza como en las prácticas de investigación y de extensión que llevamos a cabo los profesores universitarios. El punto de controversia es que la mayoría de los trabajos de investigación no hacen explícitas estas asunciones, lo cual da presupone unos conceptos de ontología, epistemología, metodología, axiología y escritura comunes a todo el *método científico* y todas las prácticas de investigación, y que los investigadores asumen sin hacer precisiones. Esa naturalización de la idea de que hay unos presupuestos que todos los investigadores, en todas las ciencias, conocen y aceptan como conocimiento garantizado es una de las consecuencias más peligrosas de la colonización que sufrieron —y siguen padeciendo en alguna medida— las ciencias sociales (y humanas) por parte de la ciencia predominante en la modernidad.

La idea de realidad del positivismo es que, en esencia, no hay una diferencia entre los fenómenos naturales y las prácticas sociales. Sin embargo, la vida y la teoría documentan las diferencias. Por ejemplo, Oakeshott (1975) señala que no es lo mismo un proceso de la naturaleza que una práctica sociocultural humana, porque los procesos están incrustados en las leyes del mundo natural y son producto de la compo-

sición y configuración de sus elementos, como pasa con las reacciones químicas, mientras que las prácticas sociales requieren ser aprendidas, comprendidas y consentidas por quienes las practican.

En el positivismo, el conocimiento es generalizable, independiente del contexto y del tiempo, y de aplicación universal. Dicho de otro modo, es lo que el común de la gente llama *conocimiento científico* al cual se accede utilizando el *método científico* —otro concepto dado por sentado para cualquier investigación—. A esa idea predominante de ciencia de la modernidad, corresponde una ontología realista del mundo; una epistemología que identifica el conocimiento humano como una *gran narrativa* que asume la realidad desde una perspectiva unificada y coherente, que entiende el conocimiento como algo que está “allá afuera” esperando ser descubierto. Asimismo, para descubrirlo, es necesario aplicar el *método científico*, en el cual se asumen unas relaciones de absoluta neutralidad entre el fenómeno de estudio, al cual denominan objeto, y el investigador, al cual llaman sujeto cognoscente.

A diferencia de la idea de ciencia y conocimiento desarrollada en Europa e impuesta a la población de nuestros países en los procesos de colonización, que aún se prolongan, el *giro narrativo* de base sociocultural, desde el cual entendemos las narrativas de las experiencias de prácticas pedagógicas de los profesores, reconoce la noción de que la mente se forma en los procesos de socialización que vivimos los seres humanos durante nuestro desarrollo. Es decir, existe una interconexión entre los aspectos cognitivos, las prácticas sociales y las prácticas discursivas, pues la perspectiva sociocultural asume que el desarrollo de la conciencia humana surge de las prácticas sociales en las que participamos y los modos y artefactos culturales que empleamos para significar y comunicar. Estos artefactos, construidos culturalmente, son fundamentales para nuestra participación en las prácticas sociales.

Esta postura se fundamenta en una ontología construccionista de base sociocultural (Vigotsky, 2009; Wertsch, 1988; Prawat, 1996; Diallo, Ndiaye y Lo, 2011; Diallo, Corby, Lo, Mirbel y Ndiaye, 2014), la cual postula que la realidad se construye social, cultural e históricamente. Además, esta perspectiva se sostiene en una epistemología que plantea que el conocimiento no se encuentra dado en los estados del mundo, por el contrario, es una construcción de los seres humanos a través de

los procesos de actividad, comunicación e interactividad social. En la opinión de Moen (2004): “[s]ocio-cultural theory emphasises mediated action. According to this view, mediated action provides a link between individual mental processes and the cultural, institutional and historical context in which such processes occur”<sup>3</sup> (p. 9).

Las relaciones entre el investigador y el fenómeno investigado resultan fundamentales, porque se ponen en juego creencias, valores e intereses que influyen en la conducción de las prácticas investigativas. En el positivismo, se presenta al investigador como un sujeto desinteresado y neutral, que observa, predice, explica, comprende o describe el fenómeno de estudio. Esto lleva a confundir los hechos con su valoración, lo empírico con lo normativo. Como sabemos, la axiología de la investigación se vincula con la posición que asume el investigador frente a los fenómenos, los participantes y los valores movilizados en las distintas fases de la investigación. Así, en nuestro caso, resulta distinto cuando el investigador observa desde fuera de la comunidad estudiada, o cuando él es, a la vez, investigador e investigado, al ser miembro de la misma comunidad y sus prácticas sociales. En este último escenario, el fenómeno se observa desde la intersubjetividad de las relaciones de interacción y comunicación que ocurren en las prácticas pedagógicas.

Los conceptos de realidad, conocimiento, método y relaciones entre investigador e investigado también afectan la forma en que se comunican los resultados en las prácticas de investigación. Por ejemplo, desde la perspectiva positivista, los resultados se representan mediante el *discurso científico*, que asume una correspondencia lógica entre los enunciados del lenguaje y los estados del mundo referidos en dichos enunciados. Esa manera de comprender el vínculo entre sujeto y realidad se suele asumir como *saber confiable* o *conocimiento científico*. Su propósito principal es ofrecer explicaciones construidas sobre esquemas de certeza, regularidad y lógica causal. En este marco, escribir implica seguir un modelo que organiza la información según categorías, criterios y fundamentos establecidos. La voz del autor, en ese proceso, se disuelve tras la imagen del objeto descrito, dejando que los datos hablen por sí

---

3 “[I]a teoría sociocultural enfatiza la acción mediada. De acuerdo con este punto de vista, la acción mediada proporciona un vínculo entre los procesos mentales individuales y el contexto cultural, institucional e histórico en el que dichos procesos ocurren” (traducción propia).

misimos. Se emplea un lenguaje preciso, una sintaxis lógica, como las estructuras de subordinación, y se intenta suprimir los elementos de interacción social y cultural. Generalmente, se utiliza la tercera persona, la voz pasiva y un discurso apodíctico.

En contraste, la perspectiva humanística de la investigación en ciencias sociales promueve el avance de la razón práctica (Taylor, 1980). Aquí, los objetivos no se centran en la predicción, el control o el cambio doctrinario, sino en la profundización de la comprensión de la vida, contribuyendo a la autocomprensión de lo humano<sup>4</sup>. En este enfoque, la narrativa se reconoce como una forma integral mediante la cual la inteligencia humana organiza la experiencia para captar su significado.

Todo lo anterior nos lleva a entender que el conocimiento no permanece fijo, antes bien, se teje desde el lugar, el momento y la mirada de quien lo construye. Más que una estructura cerrada, se asemeja a una red de relatos en movimiento que se alimenta de lo colectivo, toma elementos de su entorno, los resignifica y los devuelve transformados.

Con lo expuesto hasta aquí, aparece una clave fundamental para pensar la investigación narrativa: las identidades, tanto individuales como compartidas, no surgen de una esencia estática; se forman en diálogo con las tramas sociales, culturales e históricas que cambian con el tiempo. A medida que esas fuentes de sentido se modifican, también lo hacen las formas en que quienes habitan los espacios educativos —como docentes y estudiantes— se reconocen y nombran a sí mismos.

La investigación narrativa no apunta a la objetividad ni al conocimiento generalizado, sino al conocimiento local, personal y subjetivo. Busca eliminar el falso criterio de neutralidad que la ciencia occidental fundó bajo leyes universales que le otorgaron legitimidad (Buchanan, 1998; Polkinghorne, 1988; Lyotard, 1987). Esta lógica generalista desarticula pensamientos propios de identidades y subjetividades locales. Por lo tanto, consideramos que construir, “estudiar y enseñar desde ópticas no eurocéntricas permite cuestionar la dicotomía superior-inferior, la

---

<sup>4</sup> Asimismo, “es de una importancia especial para la ciencia de la educación ya que nos brinda información acerca de cómo las personas experimentan y procesan los acontecimientos de sus vidas, incluyendo las medidas educativas. Descubrimos cómo y por qué las personas asignan tal sentido y tal significado a los acontecimientos de sus vidas” (Wulf, 2015, p. 22).

geopolítica del conocimiento y la descontextualización de la realidad” (Ramallo, 2013, p. 263). Al contrario, el conocimiento se concibe como una entidad de voces múltiples: las pequeñas narrativas. Por esta razón, los informes de investigación narrativa son un texto experimental que combina literatura y discurso científico.

Aludimos más arriba que al intentar comprender la vida humana, lo narrativo constituye una forma elemental de organizar el mundo del sentido y que esta manera de conocer abarca el carácter temporal y mutable de la existencia (Bruner, 1996; Polkinghorne, 1988; MacIntyre, 2007; Ricoeur, 2004). A partir de ello se desprende que, si la experiencia pedagógica de los docentes forma parte del universo de los significados, su análisis requiere una aproximación desde las ciencias humanas y no mediante los métodos propios de las ciencias naturales. Bajo esta perspectiva, la investigación narrativa se propone como vía para explorar los saberes que emergen de los relatos que los profesores construyen a partir de su práctica cotidiana.

Vale mencionar que esta orientación hacia lo narrativo no se restringe al campo pedagógico. Philpott (2014) advierte un crecimiento sostenido del uso de metodologías narrativas en diversas áreas de las ciencias sociales. No obstante, su contribución más significativa reside en evidenciar cómo este enfoque ha cobrado especial relevancia en estudios sobre formación docente, construcción del conocimiento profesional e identidad. Este giro investigativo resulta especialmente valioso para nuestros intereses y por ello recuperamos lo planteado por Elbaz-Luwisch (2002), quien concibe la enseñanza como una práctica que se vive y se cuenta, en tanto los docentes construyen relatos sobre lo que sucede dentro del aula.

Los saberes docentes, cuando se traducen en narrativas pedagógicas, se articulan como relatos personales cargados de conocimientos, valores, emociones y propósitos. Al mismo tiempo, se constituyen como expresiones colectivas, modeladas por las tradiciones escolares, los espacios compartidos entre maestros y estudiantes, así como por los contextos históricos, sociales y culturales que enmarcan sus experiencias. Estas narraciones no surgen en el vacío: están mediadas por normas y convenciones discursivas que les dan forma y posibilidad. De ahí que las voces de los profesores adquieran un carácter múltiple, ya que se construyen en relación con las exigencias institucionales, políticas

educativas, demandas familiares, voces administrativas y expectativas sociales. En ese entretejido discursivo, los docentes integran diversas voces que influyen en sus decisiones, reflexiones y modos de actuar.

Lo expuesto muestra que la narrativa ha llegado a consolidarse como un medio privilegiado para representar la experiencia. En este enfoque, lo vivido se expresa mediante relatos o lenguajes simbólicos que lo transforman en sentido compartido. Esta concepción sustenta la perspectiva de la investigación narrativa, que entiende las historias como reflejo de una acción humana orientada, como instrumentos que permiten significar el mundo vivido. Narrar lo que se ha experimentado implica revisitar, reorganizar y reinterpretar esa vivencia. No obstante, como advierte Bruner (1986), es fundamental distinguir entre los planos que configuran la vida: una cosa es lo que sucede, otra distinta es cómo se vive, y una más es cómo se relata. Dicho con otras palabras: la realidad no se agota en los hechos, sino que cobra sentido en la experiencia, y se resignifica en la narración que de ella se hace.

### SOBRE LA MULTIVOCIDAD DE LAS NARRATIVAS

Es importante recordar al lector que el acto de narrar para significar la experiencia vivida no refleja únicamente el punto de vista y la voz de quien narra, ya que es polifónico. No solo en cuanto a que el autor, al reflexionar y metarreflexionar, dialoga con los significados que atribuye a su discurso, su ser y sus actos, sino también en cuanto al carácter dialógico de las voces y perspectivas de los otros con quienes se comunica e interactúa en el contexto de sus prácticas sociales educativas. Quien escribe para significar sus prácticas sociales vitales recurre a los discursos asociados con esas prácticas, utilizados por los diferentes actores sociales que participan en la práctica educativa en la que está inmerso. Esta idea se apoya en el planteamiento siguiente de Bajtín (1999):

Todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. Las fronteras mismas del enunciado se fijan por el cambio de los sujetos discursivos. Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno

de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona la comunidad. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada (el discurso como respuesta es tratado aquí en un sentido muy amplio): los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera. El enunciado, pues, ocupa una determinada posición en la esfera dada de la comunicación discursiva, en un problema, en un asunto, etc. Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros (p. 281).

En suma, la polifonía o “plurilingüismo dialogizante” destaca una nueva manera de interpretar el escenario narrativo, a partir de las propiedades dialógicas. Frente a la simultaneidad de autorías, puntos de vista, visiones y voces, la posición tradicional de las dos miradas se desmorona. Por lo tanto, el lenguaje se mueve entre las normas lingüísticas centralizadas y el plurilingüismo, que amplía y profundiza la concepción del mundo.

### SOBRE LA IMPORTANCIA DE PENSAR POR CUENTA PROPIA NUESTRAS PRÁCTICAS

Hace un siglo que Dewey (2003) caracterizó la investigación como el medio por el cual los humanos transforman la experiencia vivida en experiencia educativa. Las ideas germinales de Dewey<sup>5</sup> fueron aprovechadas por varios pensadores que encontraron en la práctica una vía legítima de conocimiento y una fuerza transformadora del hacer humano. Entre ellos, destacan las contribuciones de Schön (1992; 1998), Zeichner y Liston (2014), Connelly y Clandinin (1995), así como Johnson (2006), quienes consolidaron un movimiento que impulsó entre los docentes una mirada más reflexiva sobre su experiencia. Ese giro no solo apuntaba a enriquecer la formación profesional, sino también revisar críticamente lo que ocurre en las aulas. A partir de ahí, se ha

---

5 La influencia de Dewey fue decisiva durante la segunda mitad del siglo XX al punto de introducirse en Estados Unidos reformas educativas a partir de sus planteamientos. Las reflexiones hechas sobre la educación y la aplicación en instituciones y programas de enseñanza decantaron en políticas educativas para la época. Representante del pragmatismo anglosajón, Dewey, se instala en la naciente —mitad del siglo XIX— corriente filosófica que rechazaba la existencia de verdades absolutas. Esta escuela integró dos exponentes más: Charles Sanders Peirce y William James.

promovido que los profesores escriban acerca de lo que viven, lo que piensan y cómo se entienden a sí mismos en relación con su labor y su lugar en la sociedad. La investigación centrada en las experiencias de enseñanza y aprendizaje ha puesto en evidencia que reflexionar sobre lo vivido consiente reformular la identidad docente, incorporando aspectos personales, dimensiones culturales, relaciones sociales, habilidades discursivas y pensamiento profesional.

A la luz de lo anterior, si es posible reconocer en la reflexión un recurso capaz de producir efectos reales en los procesos formativos, tiene sentido abrirle espacio como parte activa de la investigación educativa. Esto se vuelve aún más relevante al constatar que muchos estudios inspirados en paradigmas propios de las ciencias exactas no han conseguido dar cuenta de la riqueza del hecho educativo, el cual no se deja reducir a esquemas estables ni a leyes generales, pues está atravesado por el tiempo, las relaciones y los significados.

Desde distintas tradiciones del pensamiento, autores como Bruner (1996), Polkinghorne (1988), Ricoeur (2006), MacIntyre (2007) y Barthes (1977) han insistido en que narrar es una forma primaria de conferir sentido. Así, el saber que nace de la experiencia —tanto en quienes enseñan como en otros actores sociales— no se acumula de manera lineal; se organiza en tramas, se reconstruye con el recuerdo y se renueva con el lenguaje.

Este horizonte ha abierto paso a una forma de investigar que coloca en el centro la experiencia vivida. Esa mirada, extendida a múltiples campos de conocimiento, ha sido especialmente fecunda en educación, pues invita a detenerse en lo que ocurre en el aula, pensar desde dentro y crear conocimiento desde lo que se hace. Cuando la investigación parte de la experiencia docente y es llevada a cabo por quienes la encarnan, se genera un espacio donde el pensamiento crítico puede florecer. En ese contexto, la narrativa se vuelve una herramienta poderosa por su capacidad para activar procesos reflexivos que impulsan la comprensión, la transformación y el crecimiento profesional. Como lo hace notar Barrera-Quiroga (2020):

[1]a narrativa facilita un marco de referencia como creador y transmisor de conocimiento. El sujeto activa su saber a través de la reconstrucción narrativa, ya que ciertas prácticas conscientes

no se mantienen eternas, sino que se movilizan y demandan de la reconstrucción para lograr claridad en la persona. En la reconstrucción, los resultados no prueban nada, solo inclinan, ya que la búsqueda de ciertas explicaciones o concepciones implican otras respuestas e ideas (p. 209).

Dentro del giro narrativo en la investigación educativa, la narración se comprende como una mediación que hace posible expresar, organizar y analizar la experiencia docente, a partir de la cual se puede construir un saber propio sobre la práctica. Esta mirada encuentra sustento en la teoría de Vigotsky (2009), quien planteó que lo vivido en el ámbito colectivo —es decir, en la interacción con otros— no permanece únicamente afuera, sino que, con el tiempo, cada persona lo interioriza. Lo compartido se transforma en comprensión individual a medida que quienes participan en la vida social asimilan lo aprendido y lo incorporan como parte de su manera de estar y actuar en el mundo.

Por otro lado, la formación inicial de los profesores en las facultades de educación ha privilegiado la teoría sobre la práctica. Los diversos componentes del currículo de las licenciaturas se concentran en teorías de las disciplinas en las que se forman, incluyendo teorías pedagógicas, didácticas y del currículo. Incluso en la formación investigativa se estudian teorías de la investigación educativa. Este enfoque parte de la idea de que conocer las teorías y sus aspectos técnicos prepara al profesional para aplicarlos en la realidad donde se desempeña. Tal concepción proviene del paradigma de las ciencias naturales, que asume la existencia de una única realidad y que el conocimiento derivado de esa realidad es generalizable, descontextualizado, atemporal y aplicable de manera universal.

Cuando los profesores llegan a sus sitios de trabajo con la formación teórica y tecnológica adquirida en las facultades de educación, enfrentan los contextos específicos que deben abordar. Es entonces cuando surge la necesidad de considerar la práctica, que, guiada por la reflexión, se puede convertir en una alternativa de formación contextualizada para los docentes. Para buscar opciones que permitan reflexionar e influir sobre lo que somos, lo que pensamos, lo que hacemos y lo que significamos al interactuar y comunicarnos, decidimos reconstruir experiencias pedagógicas con el propósito de contribuir a la formación

localizada de los profesores y la posible transformación de las prácticas. De esta forma, procuramos acostumbrarnos a pensar de manera autónoma sobre nuestro quehacer y poner entre paréntesis los guiones impuestos desde arriba como fórmulas para orientar nuestras prácticas pedagógicas diarias.

### UNA SESIÓN DE TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA MIGANI

Con la finalidad de facilitar los encuentros y conversaciones con los profesores de la Institución, se concertó con la rectoría la creación de un espacio, durante su jornada de trabajo. Esto implicaba que la dirección de la Institución Educativa visitada cediera, temporalmente, dos horas semanales de la labor académica de los profesores, como un espacio para la participación en la investigación. La negociación no fue sencilla, ya que las administraciones tienden a considerar que el período no dedicado a actividades de enseñanza es una “pérdida de tiempo”. Del lado de los profesores, tampoco fue fácil, puesto que la propuesta se podía interpretar como una ampliación de la carga laboral y una disminución del tiempo libre. Finalmente, se acordó utilizar las reuniones del área de enseñanza de la lengua y la literatura.

Persistían tensiones porque, tanto para la administración de la Institución Educativa como para los profesores participantes, la presencia de personas externas generaba inquietudes. Estos observadores externos ponían la mirada sobre las experiencias vividas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua, lo que provocaba reservas sobre lo que los profesores pudieran decir, temiendo que sus opiniones no coincidieran con lo que se esperaba escuchar respecto al funcionamiento de la Institución. Nuestra “presencia inquietante” afectaba tanto a los administrativos como a los mismos profesores, quienes podían sentir que sus labores eran objeto de evaluación por docentes de una Institución de Educación Superior. Sin embargo, esas tensiones no solo se daban del otro lado; también nosotros enfrentábamos expectativas, prevenciones y temores que, conforme avanzaba el proceso, se despejaban mediante aclaraciones, acuerdos y la construcción de confianza mutua.

Todos los inicios contienen zonas desconocidas que provocan inseguridades, emociones y percepciones cuyas interpretaciones no están sujetas

a un único significado, antes bien, se abren a múltiples interpretaciones, como si se transitara por un terreno inestable que pone en duda los significados establecidos. Nuestra mirada, basada en la experiencia, ya cuestionaba las formas tradicionales de entender el ejercicio de la docencia y su gestión. Las maneras de administrar la educación y ejercer la docencia están fuertemente influenciadas por una visión jerárquica, derivada de las relaciones de poder expresadas en la aplicación de la política educativa, los lineamientos curriculares, las metodologías sugeridas, los recursos didácticos y las formas de evaluación propuestas por el sistema. Tanto los directivos como los docentes asumen que esas son las pautas a seguir para alcanzar los resultados deseados, bajo la idea de que una mayor adhesión a los procedimientos y controles garantiza un mejor rendimiento, en un sistema que busca ajustarse a las mediciones de calidad de la *mercancía educativa*. La experiencia narrada representaba un reconocimiento a la voz acallada de los docentes en la orientación de la práctica social educativa. Esto podía generar sospechas, dado que los profesores no suelen ser considerados una fuente de conocimiento, sino como transmisores fieles de las ideas provenientes de otras fuentes.

Antes de acudir a las instituciones seleccionadas para el trabajo, habíamos realizado lecturas y ejercicios de apropiación de las teorías de la investigación narrativa: diferencias entre investigación cuantitativa y cualitativa, permanencia de patrones de las ciencias naturales en la investigación cualitativa, surgimiento de enfoques de investigación dentro de las ciencias sociales, el giro narrativo y su aplicación en la investigación educativa. Reflexionamos sobre las diferencias entre la perspectiva dominante de ciencia en la modernidad y la investigación narrativa, considerando las nociones de realidad, conocimiento, método, las relaciones entre el investigador y lo investigado, y las formas de escritura más apropiadas para la investigación narrativa.

A pesar de estar preparados para desarrollar la investigación, existían temores, y no sin motivo, ya que los profesores, los colegios y el propio enfoque de investigación resultaban nuevos para algunos de nosotros. Aunque intentábamos proyectar una imagen de conocedores suficientes —una imagen habitual entre nosotros— las brechas se percibían de diversas maneras, lo cual es normal, aunque poco admitido. Las visitas comenzaron en marzo de 2018, cuando las clases ya habían iniciado, los grupos estaban consolidados, los profesores se habían adaptado a sus

estudiantes y la actividad docente seguía su curso natural. Al mismo tiempo, la temporada de lluvias amazónica había comenzado, trayendo consigo aguaceros torrenciales que, en cualquier momento, podían prolongarse durante horas.

## CONTEXTO DE UN TALLER EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA MIGANI

La Institución Educativa Juan Bautista Migani fue creada en 1957 por los sacerdotes de La Consolata, en tiempos de misiones, como colegio parroquial. Sus instalaciones evocan su pasado como internado y como institución vocacional. Desde la década de los 80 pasó a formar parte del sistema de educación pública departamental, al cual pertenece actualmente.

Dijimos más arriba que todo había sido acordado previamente con la rectoría y los profesores. En una sesión anterior se había presentado el proyecto, sus objetivos, las actividades previstas, el marco de referencia que orientaría el trabajo y la metodología empleada en su desarrollo.

Iniciamos a las 8:00 a.m., con las clases en pleno desarrollo. Solo cuatro profesores del Migani asistieron, ya que el resto se encontraba en clase. Tres mujeres y un hombre formaban el grupo. Dos de las profesoras eran jóvenes, con poca experiencia y recién llegadas a la Institución, mientras los otros dos, de mayor edad, acumulaban varios años de trabajo en el colegio. Ambos habían estudiado en la Universidad de la Amazonia, en el programa de Lengua y Literatura. Argemiro, encargado de la enseñanza de lengua en el Migani, se mostraba confiado y hablaba con soltura sobre muchos temas. Era conocido y popular entre sus colegas y los estudiantes. Se movía con naturalidad, con un fuerte acento de la región cafetera, a pesar de haber llegado al Caquetá en 1975, cuando inició como docente en el área rural de Valparaíso, poco después de egresar como bachiller en Génova, Quindío, su lugar de origen. Rondaba los 60 años y su trato era siempre amigable y amable. Felícita, más reservada y tímida, también Licenciada en Lengua y Literatura, tenía unos años menos que Argemiro y acumulaba una larga trayectoria en la sección primaria de la Institución Educativa. Las otras dos profesoras, cercanas a los 30 años, mostraban una actitud algo temerosa. Nos reunimos en la sala de juntas de la rectoría, ubicándonos de forma espontánea en

grupos: los profesores del Migani por un lado, y los responsables del proyecto frente a ellos. Un café caliente, preparado por una funcionaria a petición del rector, humedecía las palabras, caldeaba la fría mañana invernal y creaba una tenue cortina de vapor entre ambos.

Durante el taller, los profesores universitarios leyeron relatos que evocaban sus experiencias como estudiantes y docentes, con el propósito de romper el silencio, ofrecer ejemplos de las posibles narrativas y motivar a los profesores a narrar sus propias vivencias. El objetivo era invitar a los participantes a reflexionar sobre sus experiencias, para identificar perspectivas sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los valores presentes, las dimensiones de las prácticas, los tiempos y lugares en que ocurrieron, los discursos empleados para hacer inteligibles dichas experiencias, así como las formas de consciencia que reflejaban los temas identificados. Se buscó explorar las ideas, los cuerpos, las relaciones sociales de los sujetos implicados, junto con las emociones, sentimientos y pasiones despertadas por las conexiones construidas en los relatos.

Había cierta incertidumbre sobre qué se podría considerar una participación adecuada en el taller: si bastaba con narrar de forma oral o era necesario escribir. Esta última opción parecía generar preocupación entre los profesores, ya que escribir los exponía al escrutinio de los lectores, quienes eran también profesores universitarios, algunos de ellos sus antiguos formadores. Escribir implicaba un mayor compromiso con las reglas y convenciones, mientras que la narración oral se percibía como más informal, frecuente y, además, sin dejar una huella duradera para un examen posterior.

## LA SITUACIÓN NARRATIVA

Después de escuchados los relatos que los profesores habían leído para invitar a los demás a compartir y tras las intervenciones provocadas, tanto sobre lo que se quería expresar explícitamente como sobre aquello que emergía de forma implícita, la profesora Felícita, quien había seguido atenta el desarrollo del taller y buscado en su repertorio experiencial un relato adecuado, tomó la palabra, generando un nuevo ambiente entre los asistentes. Desde el inicio, su narración capturó la atención de todos, quienes, al finalizar, hicieron preguntas para aclarar aspectos que no habían sido plenamente desarrollados y podían aportar a

una mejor comprensión del entramado de su relato. Posteriormente, compartieron sus interpretaciones, complementaciones, inquietudes, desarrollos, aportes y atribuciones de sentido, intentando que todo ello fuera incorporado en la versión final reconstruida al terminar el taller. El relato, como cualquier discurso, no se agota en los enunciados emitidos por el emisor, ya que genera efectos. El intercambio discursivo es el espacio donde emergen las significaciones, las cuales no se limitan a las posibilidades del sistema lingüístico, sino que se amplían con los componentes sociales y culturales del acto comunicativo.

Los estudios contemporáneos del lenguaje han propuesto que el sujeto es incompleto y contradictorio, lo cual se manifiesta en la dialéctica entre la identidad y la alteridad. En otros términos, el centro de la significación no reside ni en el “yo” ni en el “tú” que se comunican, cosa distinta es el espacio intersubjetivo creado entre ambos durante el proceso de enunciación. El sujeto solo se completa en la interacción comunicativa con el otro, y es a través de esta interacción que las experiencias se entrelazan. Según Vásquez (2004), “comunicar una experiencia a otros, dar a conocer lo *ajeno* para acabar de comprender lo propio” (p. 20). Este aspecto se menciona porque, en los estudios del lenguaje y la opinión común, aún persiste la idea de que en el intercambio discursivo y la correlación de subjetividades el emisor tiene una posición de trascendencia en relación con el receptor.

En la situación inicial, la profesora Felícita se presenta ante sus oyentes como profesora y abuela, dado que el relato que narra involucra ambos roles frente a una situación problemática que experimentó su nieto con un trabajo escolar que debía realizar en casa, con la colaboración de los adultos. La figura masculina no aparece en el relato, y las personas que asumen las funciones de profesora y apoyo escolar en el hogar son mujeres: la madre del niño y su abuela. Esto sitúa a Felícita en el papel de educadora en dos ámbitos diferentes, pero cercanos: el de la agencia educativa familiar y el de la escuela.

La profesora Felícita narra, no solo para compartir su experiencia, sino porque persigue otro nivel en su relato: destacar el poder pedagógico que su experiencia encierra y la lleva a reconsiderar su labor diaria de enseñanza en la escuela. Al intuir el contenido pedagógico de su relato, comprende que al narrarlo a quienes le pidieron contar sus

experiencias, los somete, al mismo tiempo, a las influencias que emanan de esa narración. Estas influencias no se pueden prever ni controlar por completo, simplemente serán escuchadas y producirán efectos de sentido a medida que el relato se desarrolla. Aunque no sea plenamente consciente de lo que sucede, Felícita percibe que quien narra se encuentra en una posición de ventaja sobre quienes escuchan, ya que contar una historia implica someter al oyente a impactos que apenas puede prever o controlar, ejerciendo así cierto poder sobre él. Además, su relato no solo reflejaba su experiencia personal, de la cual era la única dueña, también, ofrecía una lección que podía enseñar a los demás, de la misma manera que lo hizo consigo misma.

Cuando Felícita decide compartir su historia con los profesores que la incitaron a hacerlo, entiende que la actividad consiste en emplear la narrativa para dotar de sentido las experiencias pedagógicas, a partir de las cuales se puede extraer algún saber propio de quienes enseñan. Todo esto parece confirmar que “la narración es una forma privilegiada de mediación en la que el contenido de lo narrado se desprende de la propia experiencia vivida o le ha sido transmitido por otros” (Murillo, 2021, p. xvii), constituyéndose en una fuente para el receptor, ya sea a través de la lectura o la escucha.



---

## CAPÍTULO II

En oposición al mentiroso, en quien nadie confía y al que todos rehúyen, el hombre comprueba lo honorable, seguro y beneficioso que es decir la verdad. Desde ese momento, el hombre, como ser racional, somete sus actos al imperio de la abstracción; ya no se deja llevar por impresiones rápidas ni intuiciones pasajeras, sino que generaliza estas convirtiéndolas en conceptos más pálidos y más fríos para uncirlos al carro de su vida y de su comportamiento. Todo lo que sitúa al hombre por encima del animal se debe a esta capacidad suya de volatilizar en esquemas las metáforas intuitivas, de disolver, en suma, las imágenes en conceptos.

Friedrich Nietzsche, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*

### RELATO DE LA PROFESORA FELÍCITA YÉPEZ NÚÑEZ<sup>6</sup>

Soy profesora de lengua desde hace muchos años. Además de enseñar, he tenido que enfrentar las tareas de mi nieto. Recuerdo que cuando estaba en su primer año en la escuela, la profesora le asignó una tarea sobre *El pastorcito mentiroso*. La actividad consistía en colorear un dibujo que representaba la historia y, al mismo tiempo, escribirla. Como aún no sabía escribir, narraba oralmente lo que el dibujo mostraba mientras yo escribía y él coloreaba.

En el dibujo, el pastorcito y sus ovejas aparecían en una colina, y a lo lejos, en otra colina, el lobo se dirigía hacia ellos. El niño coloreó primero la colina donde estaban las ovejas y el pastor, luego la colina del lobo. No obstante, dejó un espacio sin colorear entre ambas colinas.

Le pregunté por qué no terminaba la tarea, y me dijo que ya lo había hecho. Pero ese espacio vacío interrumpía la continuidad

---

6 Todos los relatos fueron grabados y, luego, transcritos por los profesores investigadores para, más tarde, “normalizarlos” siguiendo el proceso recomendado por Salazar-Plazas y Duarte-Martínez (2016) y Barrera-Quiroga (2023).

entre las dos colinas y, de alguna manera, entre el nudo y el desenlace de la historia. Le pregunté por qué dejaba esa parte sin color y me explicó que no lo colorearía, porque si lo hacía, el lobo pasaría por allí y se comería a las ovejas.

Consideré que lo que había dicho tenía sentido, ya que la fábula enseña una moralidad sacrificando vidas. Dado que la vida es el bien supremo, apoyé su decisión. Además, las ovejas no tenían culpa alguna en los engaños del pastorcito, lo cual hacía más inmoral su destino.

Le sugerí a mi hija que fuera a la escuela con el niño y explicara a la profesora por qué había dejado una parte sin colorear. Mi hija se negó, diciendo que lo que debía hacer era colorear y ya. Así que decidí hacerlo yo misma, para explicar a la profesora que mi nieto había optado por mantener ese espacio en blanco, poniendo en suspenso la historia y evitando que el lobo consumara sus intenciones.

Lo hice porque intuía que la profesora podría calificar mal una interpretación que merecía ser reconocida: las posibilidades de lectura son múltiples, y homogeneizar los significados de un texto implica silenciar las interpretaciones propias de los estudiantes.

Fue difícil, porque los significados de las fábulas están profundamente arraigados. Tuve que mostrar que mi nieto había tomado una postura distinta a la de Esopo, negándose a conectar el espacio del lobo con el del rebaño para evitar la muerte de las ovejas. Él reconocía el valor de la vida y rechazaba el uso de la muerte como recurso moralizante.

Otro obstáculo fue la estructura de la fábula. La profesora no concebía que la historia pudiera ser modificada y que el lobo no se comiera a las ovejas del pastorcito, todo porque el paso entre las colinas estaba bloqueado por la ausencia de colores que las conectarán.

Tras varios argumentos a favor y en contra, mi nieto se alegró cuando la profesora aceptó que el lobo no podría cruzar sin esa conexión, impidiendo el desenlace previsto. ¡Dos mil quinientos

años después, la fábula de Esopo fue revisada y modificada por mi nieto, en una mañana cualquiera, en la vida escolar del Migani!

Desde aquel día, cada noche me pregunto cómo fui como maestra. Reflexiono sobre cómo mi yo pedagógico se expresó y conectó con mis estudiantes en las prácticas diarias. Sin embargo, hay noches en las que el sueño no llega. Algo en mi consciencia me mantiene despierta. Repaso lo ocurrido en el día, cuestiono mi desempeño y trato de encontrar sentido a las clases, pensando en cómo fui con ellos, en cómo enseñé. En esas noches de insomnio, persigo la causa de mi inquietud y proyecto acciones para mejorar en las próximas clases, intentando redimir mi responsabilidad con mis estudiantes y con mi propia consciencia, para así lograr dormir de nuevo sin que el sueño se interrumpa.

No fue leyendo las teorías sobre lo educativo como empecé a preocuparme pensando en cómo había estado con mis estudiantes. Tampoco lo aprendí en la universidad, donde el interés está centrado en informes académicos que desvalorizan lo que no sigue los modelos científicos de interpretación de la realidad. Esto llegó con el paso de los años y con las equivocaciones que he vivido en mi tiempo como maestra. De la experiencia aprendí que cada situación educativa es única, situada en su contexto, y que las recetas generales funcionan mejor en las cocinas que en las aulas.

En los ambientes de trabajo nos enseñan a competir, no a colaborar y por ello existen pocos espacios donde reflexionar acerca de lo que somos y hacemos. La confianza para hablar de forma sincera sobre cuestiones laborales es casi nula, lo que me ha dejado en la soledad de mi consciencia. En ese espacio personal es donde encuentro refugio para reencontrarme con mis formas de ser y estar, buscando seguridad y ánimo. El ejercicio de revisar la experiencia, dándole forma en un relato, me ha permitido pensar en cómo he estado en la enseñanza, y, sobre esa base, proyectar mi acción futura de manera que pueda recuperar el sueño perdido.

En esas horas de desvelo, me he dado cuenta de que los estudiantes pasan 7 horas diarias, 5 días a la semana, 4 semanas al mes, 9 meses al año, durante unos 20 años de su vida, sentados en sillas estrechas, atrapados por ataduras invisibles. Cuerpos inmóviles,

el cuerpo adormecido, la boca cerrada, el lomo encorvado y la mirada perdida, dirigida hacia el punto de poder desde donde habla el profesor. Los estudiantes asienten moviendo la cabeza cuando entienden y también cuando no, simulando comprensión o, a veces, mostrando indiferencia. En ese largo viaje, como pasajeros de un tren sin retorno, saben que deben callar, esperando llenar sus cabezas con las palabras del profesor para regurgitarlas en la próxima evaluación mensual. De repente, una campana suena, anunciando el descanso. En ese instante, se rompe la relación de sumisión. El estudiante se yergue, revitalizado por el sonido que le recuerda sus propias cualidades personales y sociales. El lenguaje ya no se encuentra confinado a la escritura del tablero o la página, sino que se traslada al cuerpo y a la voz, permitiendo una comunicación más libre en el espacio del patio.

Ese breve paréntesis de la escuela, donde se invierte el mundo rígido y solemne de las clases, devuelve la risa que rompe el hilo del poder docente. El estudiante se reencuentra con amigos y compañeros, la actividad se vuelve natural, alegre, y el movimiento, el juego y las voces propias se apoderan del espacio. De la quietud, el silencio del aula y el formato rígido de la página, el estudiante regresa al terreno de la libertad, justificando su estancia en la escuela: su majestad, el recreo.

*EL PASTORCITO MENTIROSO VISTO POR  
UN ESTUDIANTE DE PRIMER GRADO:  
INTERPRETACIÓN DEL RELATO DE LA  
PROFESORA FELÍCITA YÉPEZ NÚÑEZ*

Pese a ser profesora de niños, como la colega que asignó la tarea a su nieto, Felícita toma en cuenta el punto de vista del estudiante al valorar la posición del otro. Tal vez porque, además de su condición profesoral, la relaciona con el estudiante otro vínculo: el de abuela. Esta doble condición tiene implicaciones afectivas y de responsabilidad, que van más allá de consideraciones meramente didácticas. Aunque aún no lo comprende del todo, algo la inquieta y descoloca en su rol tanto de profesora como de abuela. Decide investigar más a fondo la situación y, más adelante, tomar la perspectiva del niño para hacerla comprensible ante la profesora, dado que la madre ha renunciado a defenderlo y ha

optado por que su hijo cumpla la exigencia de la tarea impuesta por su maestra, como lo hacen todos los niños de su grupo.

Como profesora, Felícita sabe que los relatos se han utilizado siempre para persuadir a otros sobre valores, creencias, intereses o voluntades. El mismo texto sobre el cual se basaba la tarea escolar que originó el conflicto era un relato creado para enseñar el valor de la verdad. La verdad entendida como la correspondencia lógica entre el enunciado emitido y el estado de cosas, u objetos del mundo, al que dicho enunciado se refiere. La verdad como valor genera confianza y la seguridad de que no habrá engaño en el intercambio simbólico que sostiene las prácticas sociales.

Es importante recordar que en nuestras escuelas la enseñanza de la lectura aún está influenciada por la idea de que leer consiste en acceder a la información contenida en los signos de un texto, los cuales representan estados de la realidad y se evalúan mediante pruebas estandarizadas sobre los contenidos.

El caso del *Pastorcito mentiroso* se puede considerar como un ejemplo paralelo. El pastorcito, personaje central de la fábula, se resiste a utilizar el lenguaje tradicionalmente para transmitir información factual y tiende, en cambio, hacia la *ficcionalización*. Del mismo modo, el niño que debía realizar la tarea se resiste a aceptar el desenlace canónico de la fábula que, con el paso del tiempo, se ha vuelto inamovible. Ambos, tanto dentro como fuera de la historia, se oponen a los modelos legitimados de significación y sus impactos en la realidad. La correspondencia entre el pastorcito y el nieto de Felícita revela una resistencia compartida a los significados establecidos y una apertura hacia nuevas posibilidades de interpretación.

Como se puede observar, las dos tramas —la de la fábula y la de la narrativa sobre la tarea del niño— se entrelazan con la fábula de Esopo, *El pastorcito mentiroso*. Ambos relatos parecen buscar una enseñanza que amplíe los límites impuestos por los cánones tradicionales sobre la verdad y la justicia, hacia expectativas más amplias que permitan explorar nuevas soluciones más allá de lo ya conocido y repetido. Esta idea es similar a lo planteado por Vladimir Nabokov en sus cursos de literatura europea en la Universidad de Cornell, donde afirmaba que la literatura nació cuando el pastorcito gritó “el lobo” sin que hubiese nada

detrás. Nabokov señalaba que la forma suprema del arte literario radica en la invención, del mismo modo que el niño crea otros significados y el pastorcito desafía el orden, y la verdad (Vásquez, 2004).

La narrativa de Felícita parece sugerir una perspectiva pedagógica que rompe con los patrones de transmisión de significados preestablecidos. Se cuestiona la idea de que enseñar consiste en poner en contacto a las nuevas generaciones con el conocimiento acumulado por las anteriores. La crítica apunta a que el ejercicio del pensamiento no se debe centrar en la mera transmisión de la memoria, sino en enseñar a pensar de forma situada. Ya no vivimos en la sociedad griega, y la noción de conocimiento desarrollada durante la modernidad también atraviesa una crisis aplicada tal cual en la educación colombiana. Repetir conocimientos desarrollados bajo condiciones distintas de tiempo, espacio y actores no es la opción que el alumno-nieto abraza. Este muestra una forma diferente de proyectarse ante la realidad e interactuar con ella. Las prácticas tradicionales pueden tener sentido para quienes representan el sistema educativo, que no cuestionan los significados canonizados, pero carecen de valor para un alumno que se niega rotundamente a aceptarlos, enfrentándose al poder representado tanto por su madre como por la profesora que le impuso la tarea, sin consideración por sus iniciativas.

Si se enseñara al estudiante a pensar de forma situada, ya no obedecería ciegamente lo que se le impone, en cambio, buscaría sus propias respuestas, conectadas con sus creencias, valores, sentimientos, emociones y voluntad, abriéndose a nuevas interpretaciones del mundo. En lugar de estar lleno de conocimientos predigeridos, estaría ávido de elaborar respuestas propias a las relaciones de sentido que se le presentan. Como sucede con el hambre y los alimentos, los deseos se adormecen cuando se alcanza la saciedad, y los alimentos pierden su valor y se vuelven desechos. Cuando “la cabeza está bien llena”, se desperdician otras dimensiones de la mente y el cuerpo, como la capacidad de sentir, imaginar y crear, de ir más allá de los modelos impuestos como patrones garantizados del ser, el pensar y el conocer.

El niño del relato hecho por la profesora Felícita, aunque aún es muy joven para entender completamente las dinámicas del poder, decide no colorear el tramo que permitiría el acceso del lobo a las ovejas. Esta

decisión no busca proteger al pastorcito de recibir castigo alguno, sino evitar que las ovejas sufran el mal mayor de perder sus vidas. La abuela, al asumir el rol de mediadora entre su nieto, la madre del niño, la profesora y los cánones de la fábula, apoya la postura del niño, aunque, como profesora, había enseñado esta fábula sin nunca cuestionar su estructura o contenido moral. El niño, a su vez, provoca que la abuela se replantee su práctica pedagógica a través de su acto de resistencia.

Los patrones que condicionan las acciones, tanto de la profesora que impuso la tarea como de la madre del niño, están anclados en la estructura de la fábula, los valores que la sustentan y las relaciones de poder presentes en el entorno educativo y familiar. La escuela y la familia se presentan como instituciones incuestionables para el niño. Sin embargo, el argumento de la profesora y la madre, que insiste en que la tarea se debe realizar tal como fue asignada, se basa en la tradición moral de la fábula, donde el pastorcito mentiroso debe ser castigado con la muerte de sus ovejas por sus repetidas mentiras. Este castigo es el medio a través del cual la lección moral se impone, consolidando un significado que, en su rigidez, se convierte en norma interpretativa para todos, tanto estudiantes como profesores.

A pesar de su aparente debilidad frente a los adultos, el niño se opone a lo que le exigen: desafía tanto la estructura del cuento como la autoridad de su madre, quien le pide que obedezca la indicación de la profesora. Al parecer, el niño no solo resiste la tarea, sino que se enfrenta a los valores que le imponen, pues considera que es inmoral que seres inocentes como las ovejas tengan que morir como consecuencia de los actos del pastorcito. Esta oposición revela una visión expansiva de la vida que trasciende la simple ejecución de una tarea escolar, reflejando una conciencia ética que valora la vida por encima de las normas establecidas. Esta decisión del niño no es simplemente una falta de obediencia, más bien, es una oposición basada en la integridad de sus emociones que emergen al negarse a colorear e intentar proteger a un grupo vulnerable.

El actuar del niño nos acerca a una interpretación más rica de los mundos narrados y vividos, rompiendo con la objetividad que a menudo imponen los enfoques positivistas en la educación (Conrado-Murillo y Henao-Cardona, 2020). Cuando parecía que la situación se desbordaría, la firmeza del niño fue reconocida, respaldada por su abuela, quien, como

profesora, quizás entendió su postura no solo por el vínculo afectivo que los une, sino porque la obstinación del niño frente a un detalle tan aparentemente insignificante la llevó a reflexionar. El hecho de que el niño insistiera en no pintar el camino que conectaba al lobo con las ovejas suscitó en la abuela-profesora un replanteamiento sobre los motivos profundos que subyacían en esta resistencia.

El niño interpela la realidad desde su propia perspectiva, lo que abre la posibilidad de reinterpretar el mundo a partir de otras explicaciones, basadas en su experiencia emocional. Así, el niño genera aprendizajes no solo para él, también para quienes lo rodean, al aportar una visión fresca y crítica de la realidad, que cuestiona las narrativas dominantes y resignifica la experiencia de la lectura de la fábula (Rivas, 2010). Al devolver la voz a quienes son comúnmente silenciados en los contextos educativos, el relato del niño se convierte en una invitación a repensar las estructuras pedagógicas y morales que sustentan nuestras prácticas cotidianas.

Los profesores estamos muy preocupados por el desarrollo de la capacidad cognitiva de los estudiantes, como si lo fundamental de la vida fuera la acumulación de conocimientos. A juicio de Freire (2005):

[ē]n la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (p. 79).

Algo así como si la vida dependiera del inventario de conocimientos que tengamos sobre los procesos de la realidad que nos circundan.

Bastante similar parece lo mencionado por Iliénkov (1964) quien insistió en ver el conocimiento como la capacidad de pensar por cuenta propia, en otras palabras, creer que mucho conocimiento es sinónimo de inteligencia, pues deja de lado otras condiciones que trae el intelecto, por ejemplo, la vida circundante. Desde el punto de vista de Iliénkov (1964):

uno de los modos más “veraces” de tal estropeo del cerebro, del intelecto, es el aprendizaje formal de los conocimientos. Precisamente de este modo se producen los hombres “tontos”, que no saben correlacionar lo asimilado por ellos con la realidad (p. 31).

No es casual, entonces que la vida escolar se convierta en capricho, en hecho poco interesante o sin nexos con el transcurrir de la vida; pasando de una actividad creadora a un recorrido poco llamativo. Por eso hasta olvidamos, y eso no significa que sea una insuficiencia, inversamente, es el mecanismo que utiliza el cerebro ante la inundación innecesaria de información o cuando se encuentra frente al atiborramiento ajeno, al adiestramiento o la repetición que obliga y no deja pensar. Para contrarrestar lo anterior Cassany nos recomienda “enseñar provocando: retar los conocimientos previos del alumno, sorprenderlo con puntos de vista nuevos que no había previsto, conectar con sus intereses y necesidades” (Cerezueta, 2022, párr. 8). Del mismo modo, enseñar significa encontrar contradicciones, conectar con las realidades y las contingencias del mundo, sorprenderse y polemizar para no caer en absolutismos o en términos pseudocientíficos; a saber: “el niño debe descubrir el camino de su descubrimiento” (Iliénkov, 1964, p. 53).

En la actualidad parece evidente que la escuela actúa como un mecanismo de reproducción de las relaciones de poder, utilizando a los profesores para transmitir los saberes y estructuras de control necesarios para integrarse en la sociedad y manejar los recursos. Aunque, no todos los docentes encajan en ese molde impuesto por el sistema. La abuela-profesora del relato que estamos revisando escapa a este estereotipo, pues posee una visión más amplia sobre la naturaleza sociocultural de la escritura. Mientras su nieto colorea las imágenes de la fábula de *El pastorcito mentiroso*, ella le ayuda a narrar la historia y escribe el relato en el papel. La interacción entre ambos refleja un proceso más integral, que va más allá del simple uso del lenguaje: se combinan el cuerpo, los movimientos, el espacio, la oralidad y las imágenes que el niño anima al colorear, hasta llegar a la escritura alfabética que la abuela plasma en el cuaderno.

En este proceso, se pueden identificar varias etapas del desarrollo del lenguaje, desde la actividad corporal y la significación multimodal

hasta la escritura alfabética. Esta secuencia recrea, en la enseñanza y el aprendizaje, algunas fases del desarrollo sociocultural de la escritura.

Otro aspecto relevante en el relato de Felícita es la forma en que los adultos enseñan a escribir. En las secuencias del relato aparece un adulto que acompaña al niño en la tarea, ayudándole en aquello que aún no puede hacer por sí solo, como escribir. Este acompañamiento permite que el niño entienda que la misma historia se puede expresar de diversas formas: oral, icónica y escrita. A pesar de que el niño aún no domina la escritura alfabética, comprende que la historia se puede significar mediante otros códigos, como el icónico, que tiene una relación de semejanza con lo que representa. Para dominar la escritura alfabética, el niño debe familiarizarse con las convenciones del signo arbitrario y el trazo de las letras. Así, participa activamente en el código de la fábula, ajustando los colores y las formas a una representación realista de la historia.

El hecho de que el niño decida no colorear el espacio que permitiría al lobo acercarse a las ovejas demuestra su comprensión del relato, al mismo tiempo que introduce su propia interpretación. El niño entiende lo que sucedería si siguiera el significado canónico de la fábula, pero decide resistirse. Cuestiona la idea de que un único significado se debe imponer a todos los lectores, como si el texto no permitiera otras interpretaciones. A través de su resistencia, el niño critica la fábula desde dentro, desafiando los significados fijos que castigan al pastorcito por mentir.

El niño participa en la reconstrucción del texto, porque no quiere ser cómplice del lobo ni permitir que las ovejas sean sacrificadas. Aunque es consciente del final establecido en la fábula, opta por no someterse a la tradición. Su interpretación, situada en su experiencia personal, le lleva a priorizar el derecho a la vida por encima de la estructura moralizante de la fábula. Al hacerlo, demuestra una competencia epistémica que le permite defender lo que considera correcto: la vida como valor supremo.

Este acto también se puede ver como una crítica a la fábula, que sacrifica las posibilidades interpretativas en favor de mantener la lección moral. El niño rechaza esa restricción, proponiendo una visión en la que la vida tiene prioridad sobre la verdad impuesta por los cánones. La fábula de Esopo plantea una orientación hacia el respeto de la verdad como valor

cultural, mientras que el niño orienta su interpretación hacia el respeto de la vida como un valor natural, demostrando que ningún derecho cultural puede estar por encima de la vida.

El poder de enseñar, según lo que nos muestra el niño, tiene un límite claro: no se debe usar la vida para justificar un derecho o para imponer una verdad. El niño, al proponer una lectura performativa del lenguaje, opta por salvar a las ovejas, desafiando la estructura tradicional de la fábula y evitando que el lobo logre su objetivo.

Desde otro ángulo, la narrativa de Felícita revela que el proceso educativo no sigue siempre el esquema convencional en el que el maestro enseña y el alumno aprende; con frecuencia, ambos aprenden, y en ocasiones es el alumno quien aporta la enseñanza más significativa. La sensibilidad del estudiante hacia la defensa de la vida de un ser vivo, algo que en los adultos no siempre está tan desarrollada como en los niños de hoy, nos lleva a cuestionar la vigencia de los valores que transmitimos y la relevancia de lo que enseñamos. Este acto nos interpela sobre cómo enseñamos y, más profundamente, para qué lo hacemos. Nos obliga a reflexionar sobre nuestras acciones, pensamientos, palabras y lo que somos cuando ejercemos la enseñanza.

Quizás por esta razón, la abuela del niño, que también es profesora, desde aquel día, se pregunta cada noche al acostarse: “¿cómo estuve hoy con mis alumnos?”. Al reconstruir lo vivido en el aula, a menudo, el resultado la lleva a la inquietud y le impide conciliar el sueño, puesto que lo que ha hecho a lo largo del día sigue resonando en su conciencia, exigiendo una revisión y una mejor comprensión de su práctica educativa.

## EL DIÁLOGO COMO FUENTE DE REFLEXIÓN Y DE AUTOFORMACIÓN

La interpretación que el niño hace de la fábula en la actualidad difiere de la que podía tener hace 2 500 años, ya que los actores, los contextos, las situaciones y las posibilidades de comunicación y representación han cambiado. Conceptos y palabras han sufrido transformaciones y la digitalización de los signos ha abierto nuevas vías de expresión. También se construyen interpretaciones renovadas sobre la vida y los

valores, ajustándose a las nuevas realidades que las personas crean para vivir y desarrollarse.

Cuando Felícita, abuela amorosa y profesora, reflexiona sobre la tarea que su colega asignó y la respuesta que la escuela espera, comprende que la propuesta de su nieto no será bien evaluada, ya que sobrepasa los límites de los significados que el régimen escolar ha establecido como aceptables. Empero, el niño, libre de esas restricciones, insiste en su postura, no por falta de entendimiento, sino porque rechaza lo que ese régimen de verdad y obediencia impone. Como han señalado Roca y Álvarez (2008), este sistema “envilece e idiotiza al hombre y lo conduce como el rebaño dócil” (p. 11).

Para los adultos, resulta difícil deshacerse de los significados que la tradición nos ha inculcado. Cambiar sería como perder el terreno seguro que hemos recorrido, para enfrentar un nuevo escenario donde la solidez se desvanece y todo se vuelve incierto. Gran parte de nuestro conocimiento ha llegado a través de palabras, no mediante una relación directa y continuada con los fenómenos que nombramos. Citando a Iliénkov (1964), “el proceso de asimilación de los conocimientos debe organizarse como lo hace el mejor maestro: la vida” (p. 34).

El uso de estos significados influye en cómo pensamos, actuamos y nos relacionamos con el mundo. Hemos crecido en un entorno que prioriza el conocimiento objetivo en nuestras interacciones con la realidad, ya que estamos condicionados por una ontología cartesiana que separa el mundo en dos sustancias: la *res extensa*, que abarca los objetos del mundo material, y la *res pensante*, que constituye el sujeto. Este dualismo nos ha hecho creer que solo existe una realidad: la material, perceptible a través de los sentidos, excluyendo la posibilidad de otras realidades.

De esta separación surge la idea de verdad que sostiene la epistemología moderna. Para Descartes (1986), la verdad es el acuerdo entre el enunciado de un sujeto y los objetos del mundo que describe. En este marco, el conocimiento se percibe como objetivo, universal y atemporal. Así, se forma una idea de la realidad (ontología) y una de conocimiento como verdad (epistemología). De las relaciones entre la cosa extensa y la pensante nace el dualismo sujeto-objeto, que define al sujeto como conocedor y al fenómeno como conocido. Este enfoque ha estructurado la axiología de la investigación positiva, donde las relaciones entre el

investigador y su objeto de estudio son cruciales. Se representa al investigador como un sujeto neutral que observa, describe o interpreta su objeto de estudio sin dejarse influir por sus propios intereses o valores.

En la mirada objetivista centrada únicamente en el ámbito cognitivo, los enunciados verdaderos se consideran los portadores del conocimiento válido. En esta concepción, un enunciado es verdadero cuando establece una correspondencia precisa con los estados del mundo que describe. La validez del conocimiento, por tanto, depende de esa concordancia entre el enunciado y la realidad material que se pretende representar. Sin embargo, si evocamos la reflexión de Nietzsche (1996), mencionada en el epígrafe del capítulo, podríamos explorar otras formas de conocimiento que no se ajustan a ese marco de correspondencia entre lenguaje y mundo. Estas alternativas no limitan la verdad a la mera concordancia factual, sino que abren el horizonte a modos de comprensión que no se subordinan a una visión exclusivamente objetivista. Así las cosas:

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal (Nietzsche, 1996, p. 25).

La relación que establecemos con el mundo, mediada por el lenguaje, no nos conecta directamente con los fenómenos, pues lo hace a través de significados establecidos por la tradición. Esta mediación limita una comprensión personal, enraizada en nuestra experiencia. Al aceptar esos significados consolidados como verdaderos, adoptamos también una visión de la realidad que no construimos a partir de nuestras vivencias, sino que nos llega elaborada, organizada de manera lógica y descontextualizada. De esta manera, nuestra comprensión del entorno se basa en experiencias ajenas, transmitidas por el lenguaje y los textos académicos, los cuales regulan la circulación del conocimiento. Así, se obstaculiza el desarrollo de un conocimiento genuino, basado en nuestras propias vivencias y reflexiones. El ritmo acelerado de la vida actual

nos aparta de la posibilidad de cuestionar lo establecido, llevándonos a aceptar lo dado sin el tiempo necesario para reflexionar y construir una interpretación propia de lo que experimentamos.

Esta aceptación acrítica de significados legitimados genera una homogeneización de perspectivas sobre el mundo, impidiendo otras maneras de comprenderlo. Lo que consideramos realidad se presenta como algo ajeno a las diversidades culturales y epistémicas construidas históricamente en los territorios colonizados. En este proceso de imposición cultural, se define no solo lo que se considera conocimiento, también cómo acceder a él, estudiarlo y difundir los resultados de las investigaciones.

La unificación del saber y los métodos de investigación responde a un acto político que favorece a quienes controlan el sistema de verdad. Este saber legítimo está profundamente enraizado en estructuras de poder, y su reproducción contribuye a mantenerlas. Incluso la lengua en que se transmite este conocimiento sigue siendo un instrumento de imposición, como lo demuestran los modelos estandarizados de escritura y lectura que ignoran la diversidad lingüística y cultural presente en las distintas prácticas sociales.

La tendencia hacia la homogeneización epistémica y cultural borra las diferencias, y despoja a las culturas sometidas de su voz. La única vía permitida para que estas sean reconocidas es adaptarse a los patrones dominantes, lo que refuerza la hegemonía de los grupos de poder y facilita su control sobre los bienes simbólicos, económicos y sociales. Al imponer una única manera de comprender y representar el conocimiento, se silencia a las voces y saberes alternativos. Un ejemplo de esto es el monopolio que ejercen las editoriales españolas sobre el mercado editorial en castellano, limitando las perspectivas y los saberes que circulan en los más de veinte países que utilizan esta lengua.

Esta tendencia tiene sus raíces en la perspectiva cartesiana que prioriza la certeza, la estabilidad y el control sobre los fenómenos. Aunque este enfoque ha demostrado ser eficaz para las ciencias naturales y formales, no logra capturar la complejidad de las prácticas sociales humanas, siempre en transformación, moldeadas por la historia y la cultura. El ser humano no se limita a catalogar el mundo de forma cognitiva, pues se vincula afectivamente a través del cuerpo. Esta relación permite abrirnos

a nuevas posibilidades de comprensión y nos impulsa a transformar el entorno, proyectándonos hacia futuros y *mundos posibles*.

La mirada infantil, menos condicionada que la de los adultos, permite ver fisuras en lo que se presenta como verdad absoluta. El cuento de Andersen, *El traje nuevo del emperador*, es un claro ejemplo de cómo los niños logran percibir lo que a los demás se les impone como invisible. La exclamación del niño que descubre la desnudez del emperador rompe con la ilusión colectiva y devuelve a los presentes a la sensatez. Este poder de la inocencia para revelar lo oculto es un elemento esencial en el relato de la profesora Felícita, donde tanto el pastorcito de la fábula como el estudiante que se enfrenta a la tarea desafían las convenciones y resisten la imposición del significado preestablecido.

Ambos niños, el personaje de la fábula y el estudiante, se niegan a aceptar lo que se les demanda. El pastorcito opta por la risa y el engaño como medios para subvertir la relación tradicional entre los enunciados y la realidad. Al romper esa concordancia, no solo evade la monotonía de su tarea, también transforma su entorno mediante el humor. Bajtín (1987) sostiene que la risa tiene el poder de suspender las dificultades de la existencia, cuestionando la cultura de la seriedad y la solemnidad del conocimiento. Esta risa liberadora problematiza el saber oficial presentado como serio y autoritario, particularmente en la escuela, donde el discurso del profesor busca imponer respeto y obediencia.

En la tradición medieval, la cultura popular de la risa ofrecía un escape a las angustias impuestas por la rigidez de los dogmas. Vencer el miedo a través del humor permitía vislumbrar nuevas posibilidades, abriendo la mente a lo inexplorado. Cuando el ser humano se aísla en el conocimiento abstracto, pierde el sentido vital que otorga la interacción directa con el mundo y sus fenómenos. El conocimiento se vuelve vacío si no permite al individuo experimentar la vida y sus posibilidades de manera plena.

La risa, en este contexto, no solo es un vehículo de liberación personal, también es un componente fundamental del buen vivir, lo que en algunas culturas se denomina *Sumak Kawsay*. Este concepto celebra la vida en todas sus manifestaciones, incluyendo el disfrute del cuerpo, el juego, la festividad y el carnaval, donde las jerarquías se invierten y el espacio público se convierte en el escenario para la libertad y el gozo.

La risa funciona como una hendidura por la que entra la luz que desacraliza las rigideces del poder:

[ē]l miedo moral que encarnaba, agobiaba y oscurecía la conciencia del hombre, un terror hacia lo sagrado y prohibido (tabú y mana), hacia el poder divino y humano, a los mandamientos y prohibiciones autoritarias, a la muerte y a los castigos de ultratumba e infernales, en una palabra, el miedo por algo más terrible que lo terrenal (Bajtín, 1987, p. 86).

Por su parte, Umberto Eco (1984) también ha documentado cómo la cultura de la seriedad, la solemnidad y el poder siente miedo de la risa, y la reprime porque la risa celebra la vida, quita el miedo y combate el sufrimiento, y las manifestaciones de la hostilidad y la violencia.

Felícita comprende que su nieto ha desafiado abiertamente la expectativa de la profesora y la lógica de la tarea asignada, lo que crea una reacción predecible en la docente. El régimen de verdad en el que se sitúa la enseñanza de la fábula se desestabiliza cuando un niño, aún considerado fuera del alcance de la razón plena, altera la dinámica tradicional. Consciente de la respuesta negativa que suscitará esta rebelión interpretativa, decide intervenir. Busca dialogar con la profesora, intentando mediar y abrir el horizonte de posibilidades que el niño ha presentado al reconfigurar el relato. A medida que la situación avanza, Felícita comienza a cuestionar sus propias certezas pedagógicas. La duda se instala, revelando que los seres humanos se definen continuamente en sus prácticas que siempre están en proceso, nunca concluidos.

---

## CAPÍTULO III

La *narración* es lo único que abre el futuro, al permitirnos albergar  
*esperanzas.*

Byung-Chul Han, *La crisis de la narración*

### RELATO DE LA PROFESORA EFIGENIA ANDREA PRADA PULIDO

Soy de Solano, un municipio del Caquetá, lejos de la cordillera, entre ríos que corren en medio de la selva tropical húmeda. En este lugar, gran parte del parque nacional Chiribiquete se extiende, donde se encuentran obras de arte ancestral comparables con expresiones culturales de los pueblos más antiguos del mundo, testigos de la grandeza de los pueblos originarios. Los murales en las rocas relatan mitos, leyendas, saberes y creencias. Además, las selvas del parque se consideran el último refugio de especies aún inexploradas. La UNESCO lo ha declarado patrimonio de la humanidad por su valor cultural y natural. Solano, el municipio más extenso del país, alberga el corregimiento El Danubio, donde nací, más específicamente en la vereda Campoalegre, a orillas del río Peneya (Río de las guamas en lengua Korebajú). Mi madre, Dioselina, recuerda el difícil parto, sin acceso a servicio médico, obligándola a valerse por sí misma para darme a luz en medio de la inmensidad boscosa.

Cuando llegó la edad escolar, nuestra familia se trasladó a la vereda La Nutria. Allí, en el primer grado, comenzó mi trayecto por las aulas. El camino entre casa y escuela requería tres horas de recorrido a diario, junto a mis hermanos Froilán e Iván, compartíamos ese largo trayecto. En la travesía, se cruzaban dos ríos: La Nutria y El Cuarenta. La familia Narváez y doña Melba Pinzón nos ayudaban a cruzar en canoa, evitando peligros que podrían surgir si intentáramos cruzar solos. Partíamos temprano

y, tras avanzar por un sendero angosto, rodeado de árboles y bejucos, veíamos aparecer con alegría la escuela en un claro entre la selva y el cielo.

El trayecto matutino, lleno de humedad y gotas de rocío que caían al mover las ramas, terminaba en una escuela sencilla: paredes y piso de madera, techo de zinc, un solo salón grande, donde se desarrollaban las clases. El tablero verde y las tizas de colores animaban las lecciones. Recuerdo con especial cariño a la profesora: alta, delgada, de piel negra y voz dulce, cuya presencia reconfortaba a los estudiantes mientras enseñaba todas las materias. Allí permanecí hasta completar el tercer grado.

En nuestro regreso a casa, los rayos del sol nos golpeaban sin compasión, el tiempo se nos escapaba entre juegos y risas. Mis hermanos, a menudo, corrían más rápido, dejándome atrás, lo que me llenaba de soledad y temor. Sin embargo, siempre me esperaban antes de que la oscuridad cayera sobre la selva, evitándonos los peligros de animales salvajes o seres sobrenaturales que, según los relatos de la región, rondaban los bosques.

De esos años, pocos recuerdos quedan, aunque la cartilla *Nacho* [Lee], los cuadernos Norma, con sus líneas azules o verdes, y los lápices que traían consigo el aroma del chicle o el olor a madera cortada tras ser afilados, se mantienen frescos en mi memoria. Mis padres, Antonio y Dioselina, siempre hicieron lo posible para proveernos lo necesario, aunque de recursos limitados. Los días en que llegaban del pueblo con los materiales escolares eran días de gran alegría. El papel nuevo, los cuadernos y lápices, los colores vibrantes, todos invitaban a imaginar y crear.

Debido a la distancia y el agotador trayecto, mi madre decidió trasladarnos a vivir con mi abuela Margarita, cuya casa quedaba a unos pasos de la escuela. Desde la ventana de su casa se veía el aula donde la profesora, que también era vecina, vivía y compartía su tiempo libre con nosotras. Junto al río El Cuarenta, jugábamos y nos bañábamos cada mañana antes de las clases. A menudo, la profesora se unía, mostrándonos cómo cuidarnos y arreglarnos, más una amiga que una maestra.

Anotaré que no puedo olvidar las evaluaciones finales, donde el ambiente cálido y amistoso cambiaba por completo. Durante uno de esos exámenes, la profesora me sacó al tablero a resolver un problema de multiplicaciones y divisiones. Los nervios, la inseguridad y el temor al fracaso me paralizaron. Frente a todos mis compañeros, la voz dulce de mi profesora se tornó en un regaño que me abrumó, haciendo imposible que pudiera avanzar en la resolución del problema. Al no lograr resolverlo, recibí un castigo físico: una vara de guayabo que mantenía siempre en su escritorio. Aquella paliza, frente a mis amigos, no solo dejó marcas en mi cuerpo, sino una profunda tristeza. Mi abuelo al saber del suceso concluyó que “se desquitó con usted pegándole, porque los trabajadores hablaron mal de ella”.

Al año siguiente, mi abuela se separó de mi abuelo y se mudó a Campoalegre, en el mismo corregimiento de El Danubio. Mi abuela me llevó con ella y allí continué mis estudios. Fue entonces cuando conocí a la profesora Fanny Herlinda Vela, encargada de la dirección de la escuela en esa época. Hoy en día es rectora de la I.E.R. La Sombra, en San Vicente del Caguán. Aún la veo de vez en cuando y hablamos un poco sobre nuestras vidas desde que dejamos de vernos en los tiempos de la escuela. Fui matriculada para repetir el grado tercero, pero los profesores de la escuela, Santiago Ortiz y Alberto García, consideraron que tenía el nivel adecuado para el grado cuarto. Después de un proceso de nivelación y pruebas, fui promovida. Terminé cuarto y quinto el 25 de noviembre de 1989. Aquel día fue muy especial. Recibí mi diploma de quinto grado sin uniforme, vistiendo ropa particular y con sandalias. Estaba acompañada de mis dos compañeros de grado: Juan Carlos González y José Esnéider. Teníamos entre 11 y 12 años. Aun cuando vendrían muchas cosas después, recuerdo ese día con cariño, en la informalidad que impone la vida sencilla del campo, sentí que había superado la prueba que la vida me había puesto.

Aprendí a leer y escribir con la cartilla *Nacho Lee*. Nos enseñaban a hacer planas y a leer las combinaciones de vocales y consonantes: ma, me, mi, mo, mu. También nos asignaban dibujos. Me gustaba mucho hacer dibujos bonitos, aunque no los pintaba, quizás

porque en ese momento no tenía suficientes colores. Expresarme mediante imágenes y representarme a mí misma, al mundo y a los demás me hacía sentir una gran satisfacción. No obstante, para la escuela, la prioridad eran las letras que componían las palabras de los libros, no tanto las conversaciones cotidianas. Los números los aprendíamos contando piedrecitas y granos de maíz. Los utilizábamos para sumar y restar.

El profesor Santiago, además de enseñarnos matemáticas, nos hablaba sobre la vida y nos proyectaba hacia el futuro, hacia lo que podíamos alcanzar al llegar a la universidad. Nos inspiraba a soñar y a ver más allá de la vida en la finca. El profesor Alberto, por su parte, impartía ciencias, religión y ética. Nos sacaba del aula y nos llevaba a un paraje llamado La González, una quebrada donde nos bañábamos en las tardes. Sus clases eran diferentes, se convertían en conversaciones sobre la vida. Nos sentábamos en círculo bajo la sombra de un árbol frondoso y hablábamos de cómo debíamos comportarnos y sobre los cambios propios del desarrollo. Rememoro con afecto sus enseñanzas y su trato amable. Prefería sus clases bajo los árboles, donde se mostraba más cercano y nos hablaba de su propia historia y de las experiencias de la vida cotidiana. Esas historias, llenas de sabiduría práctica, aún las guardo en mi corazón.

La profesora Rocío nos enseñaba español, educación artística y canto. Al corregir nuestras tareas, ella siempre dejaba una breve nota y su firma en nuestros cuadernos. Cantaba durante las actividades escolares e izadas de bandera y nos preparaba para participar en esos eventos con entusiasmo. En una ocasión, dramatizamos la canción *Drama provinciano* de Jorge Celedón. La interpretamos con mucho entusiasmo. Aunque mi madre ya no vivía con mi padre, algunos fragmentos de esa canción me recordaban el dolor de la ruptura familiar. La profesora también cantó *Pareja ideal* de Marco Antonio Solís, un día que estuvo especialmente bonito y lleno de alegría por nuestra participación. Ella nos inspiraba con su ejemplo y belleza. Pese a eso, estuvo poco tiempo en la escuela.

Los profesores empleaban los materiales y orientaciones de Escuela Nueva en sus clases. Nos sacaban del aula para observar e interactuar con la naturaleza, prestando atención a los elementos que encontrábamos en el entorno. Recogíamos materiales para los “rincones de ciencia” y otras asignaturas, donde comenzábamos nuestras pequeñas investigaciones. Entre los rincones, teníamos un buzón. Las salidas al aire libre eran muy agradables para mí y mis compañeros. Solíamos cantar el himno de la Escuela Nueva: “Soy un estudiante y voy trabajando, en la Escuela Nueva estoy progresando... ¡Viva, viva, viva mi escuela!”.

Durante el recreo, los niños jugaban fútbol, “Ponchao”, “A que te cojo ratón, a que no gato ladrón”, “Zun, zun de la calavera”, “Amigo secreto”, escribían cartas para dejarlas en el buzón y se divertían a las canicas. Yo prefería el fútbol en una cancha grande con arcos de guadua. Terminábamos sudados, sucios y pidiendo permiso para ir al aljibe a beber agua. Éramos felices.

Recuerdo también a un niño que sentía interés por mí, aunque él tenía una novia llamada Nidia, quien creía que yo estaba interesada en él. Un día, durante el recreo, me enviaron un sobre sellado. Al abrirlo, encontré un gusano naranja y negro que movía sus antenas de un lado a otro. Me desmayé al verlo. La profesora Fanny se enteró de que Nidia había planeado la broma junto a sus amigas y las castigó haciéndolas correr muchas vueltas alrededor de la cancha.

Entre los alumnos del grado 5º, la competencia para destacar como mejor estudiante tuvo un giro ese año. Siendo mujer y la mejor estudiante, no competían conmigo, decían: “Dejémosla, es mujer”. Así, la rivalidad desapareció, pues consideraban que el lugar ya estaba ocupado. Pero, yo los ayudaba en sus tareas: dibujar, escribir, pintar, resolver talleres de español, y ellos me ayudaban con problemas de matemáticas. Al salir de la escuela, comenzaban las temporadas de trabajo en el campo. Parecía que los hombres estaban más preocupados por el oficio que por el estudio, tal vez porque sabían que no podrían continuar después de la primaria. Se escuchaba que decían: “los hombres en el campo no son para estudiar, sino para trabajar”. Los muchachos

habían interiorizado esa idea, pensando que el trabajo agrícola, relacionado con la fuerza y la resistencia, les correspondía más que el estudio.

Cuando terminó la primaria, no volví a ver a mis compañeros, ya que probablemente se dedicaron al campo. En cambio, yo me dedicaba a realizar mis tareas y a ayudar en la casa con la cena y la cocina, turnándome con mi tía Nubia, quien en ese momento cursaba cuarto grado. Mi abuela Margarita siempre quiso que aprendiéramos modistería, por lo que contrató a una señora para enseñarnos. Cuando se dio cuenta de que no me gustaba coser, dejó de insistir.

Mi madre, Dioselina, me contaba que, desde niña, cuando mis tíos me preguntaban qué quería ser al crecer siempre respondía: “profesora”. A veces pensaba en cómo sería ir al colegio y luego a la universidad, pero viviendo lejos de la ciudad, parecía imposible continuar los estudios, ya que no había educación secundaria en la escuela donde estudié. Los que terminaban la primaria se dedicaban al campo o, si querían seguir estudiando, iban al Internado de La Rastra o, con suerte, a Florencia. Un año después de haber terminado la primaria, pregunté a mi abuela en qué colegio continuaría mis estudios. Su respuesta fue desalentadora: “Los pobres no pueden seguir estudiando”, porque no había recursos. Lloré al escuchar esas palabras, ya que mis sueños de seguir, inspirados por las charlas del profesor Alberto, parecían imposibles.

Mi abuela decidió que no era conveniente quedarme en el internado de La Rastra. Al estar a su cargo, su decisión fue definitiva. El destino parecía cerrado, ya que no tenía medios para estudiar por mi cuenta. A pesar de ello, la vida da muchas vueltas y en una de esas, surgieron nuevas oportunidades. Mi abuela se trasladó a Neiva, donde vivía uno de sus hijos y me llevó con ella. Tenía ya 12 años, pero ese año no pude estudiar. Luego, mi tío nos llevó a Rionegro, Huila, donde organizó un negocio de ropa. Aunque había colegio en Rionegro, no estudié porque tanto mi abuela como mi tío priorizaban el trabajo en el almacén. Seguía insistiendo en que quería estudiar, pero me decían que no había

recursos. Mi madre tampoco podía ayudarme, ya que seguía en el campo cuidando a mis cinco hermanos.

Después de tres años en Rionegro, regresamos a Neiva. Con 14 años, sentía que los horizontes soñados junto al río y bajo los árboles se desvanecían. Todos los días veía pasar a los jóvenes con sus útiles camino al colegio y eso despertaba mi deseo. Entre esos jóvenes, estaba Felipe, un amigo de mi tío. Un día, conversamos y me sugirió que podía trabajar de día y estudiar de noche, como él. Esa idea me dio el impulso que necesitaba.

Hablé con mi primo Edinson para vender chontaduros. Le pedimos apoyo a mi tío, quien nos ayudó a comprar un racimo. Cocinamos los chontaduros, les dimos brillo y los vendimos en la plaza. Gritábamos: “¡Chontaduros, chontaduros!” Algunos nos compraban y otros nos preguntaban por qué no estábamos estudiando. Respondíamos que vendíamos para poder estudiar el siguiente año.

Con las ganancias, me matriculé en el grado 6° en la jornada nocturna del colegio Humberto Tafur Charry. Felipe fue mi acudiente, ya que no tenía el respaldo de mi familia. Logré completar el año, a pesar de las dificultades en casa. Me sentí feliz de haber pasado al siguiente grado. Guardé con cariño los cuadernos de aquel curso como símbolo de lo que había logrado superar.

El año siguiente intenté validar el bachillerato en un solo año en una institución que lo prometía, pues sentía que el tiempo pasaba y me avergonzaba tener 16 años y estar apenas en séptimo grado. Perdí tiempo y dinero, ya que no logré la validación. Decidí entonces trabajar otro año vendiendo chontaduros, con la esperanza de ahorrar y continuar mis estudios. Los fines de semana iba con mi primo a vender en Castilla, regresando agotados, pero satisfechos.

Cuando ese año terminó, mi vida dio un giro inesperado. Mi abuela decidió mudarse a La Unión Peneya, un próspero pueblo en el municipio de La Montañita, en Caquetá, donde abrió un negocio de comidas en el puerto sobre el río Peneya. Lloré durante todo el viaje, sintiendo que mis sueños volvían a desmoronarse.

Ya instalados en el nuevo lugar, comencé a vender, durante los fines de semana, helados y jugos que preparaba por mí misma. Por esos días, La Unión Peneya recibía a muchas personas que llegaban a través del río Peneya y la carretera destapada que conectaba el pueblo con Florencia y otras localidades de la región. La economía local prosperaba gracias a la producción de pasta de coca, la cual mejoraba los ingresos de los campesinos, quienes no recibían apoyo estatal para fomentar la agricultura u otro tipo de economía lícita. Los fines de semana, el comercio florecía y las calles se llenaban de gente proveniente de las 65 veredas de la inspección que llegaban a vender su producto y a comprar alimentos, ropa, y herramientas. La actividad económica era intensa, y siempre lograba vender todo lo que preparaba.

Al mismo tiempo, había comenzado el año escolar en el colegio Simón Bolívar. Una mañana me dirigí al colegio, ubicado a las afueras del pueblo, para hablar con el rector, Jeremías Esterilla, quien me aseguró que no habría problema en que cursara 7° grado a mis 16 años. Como mi abuela no quiso ser mi acudiente, le pedí a una amiga que hiciera ese favor. Ella era evangélica y, gracias a Dios, me matriculó sin problemas, lo que me permitió asistir al colegio.

Cuando mi abuela vio que estaba decidida a trabajar para lograr mis metas, me ofreció un trabajo en su restaurante, atendiendo y lavando platos. Gracias a eso, pude comprar los uniformes, útiles y libros necesarios para las asignaturas. Nunca dejé de vender jugos los fines de semana para seguir cubriendo mis necesidades. Así logré cursar 7° y 8° grado. Justo cuando estaba por empezar 9°, mi madre se trasladó a La Unión Peneya. Rentó una casa grande en el centro del pueblo y abrió un restaurante. Para ese entonces, mi abuela ya había dejado su restaurante. Me reuní con mis hermanos, y ahora todos estábamos estudiando. Mamá nos despertaba a las 3:00 a.m., hacíamos las tareas domésticas asignadas y, luego, nos íbamos al colegio, donde entrábamos a las 6:00 a.m. A las 9:00 a.m., durante el descanso, mamá nos llevaba el desayuno. Así transcurrieron dos años, hasta que algo alteró mi vida y creó un nuevo obstáculo en mi camino educativo: me enamoré de un compañero de estudio, lo cual no le agradó a mi

madre. Para separarnos, decidió enviarme a Neiva, donde mi tío había vuelto a establecerse.

Siempre he tenido cariño por Neiva, ya que fue allí donde pasé de niña a adolescente y fortalecí mi deseo de forjar un futuro. No obstante, esta vez Neiva representaba la separación de mi novio y de todas las emociones, y sentimientos que el amor trae consigo. Terminé 9° en el Instituto Ciudad de Neiva, con buenos resultados y participé en el programa de Patrulleros Cívicos. Aún mantenía mi relación con el joven de La Unión Peneya, quien ahora es mi esposo. Lo que mantuvo vivo nuestro vínculo fue la escritura: las cartas y el teléfono fijo nos permitieron seguir en contacto, ya que en esos tiempos los celulares no estaban al alcance de todos ni había señal en lugares tan remotos como La Unión Peneya. La escritura fue un gran apoyo, porque además de escribir cartas, mantenía un diario donde relataba mis experiencias, dando sentido a lo que vivía. En diciembre regresé para las vacaciones y decidí quedarme junto a él. Cursé 10° y 11° en el colegio Simón Bolívar de La Unión Peneya y finalicé el bachillerato en el año 2000.

Para mí, estudiar siempre ha sido una lucha constante de esfuerzo y perseverancia. Para cubrir algunos gastos durante mis estudios en la Normal Superior de Florencia y, más tarde, en la universidad, aproveché las habilidades que aprendí de mi tía Lucy y mi madre en la elaboración y venta de alimentos. En Florencia, con mi tía, preparábamos tamales: ella los hacía y yo los vendía, y distribuía entre mis compañeros de estudio.

Comencé a estudiar el ciclo complementario en la Normal Superior de Florencia para cumplir mi sueño de ser docente, tal como había deseado desde niña. Al finalizar, presenté mi hoja de vida en la alcaldía municipal de La Montañita, Caquetá, y me ofrecieron un contrato como profesora en la escuela mixta Simón Bolívar de La Unión Peneya. Con esto pude continuar estudiando y trabajando al mismo tiempo. Mi primera experiencia como docente fue enseñar a los niños de primer grado a leer y escribir, y fue maravilloso porque ¡lo logré!

Luego de terminar mis estudios en la Normal Superior, inicié la licenciatura en Lengua Castellana, que marcó un hito en mi vida

profesional. Agradezco a Dios, a mi madre, a mi esposo Helverth y a mis hijas Haslyth y Lyen, quienes me brindaron su apoyo incondicional en la realización de mis sueños.

### APUNTES SOBRE EL RELATO DE LA PROFESORA EFIGENIA ANDREA PRADA PULIDO

Algunos profesores del colegio que participaron en los talleres nos comunicaron sobre una docente de la sección primaria interesada en unirse. Mencionaron que había cursado la licenciatura en Lengua Castellana y Literatura en la Universidad de la Amazonia y su nombre, Efigenia. Un colega, con más de 30 años en el programa, intentó recordar a alguna estudiante con ese nombre, pero no tuvo éxito. Mientras esperábamos conocerla, imaginamos a una profesora con el nombre griego de Efigenia, cuyo significado alude a alguien de un linaje poderoso. Nos proporcionaron su número telefónico y la contactamos para concertar una reunión en la sala de juntas de la rectoría, un lugar tranquilo en medio del bullicio del colegio que alberga desde educación inicial hasta media.

Llegamos un poco antes de las 10:00 a.m., ya que ella dispondría de tiempo entre las 10:30 a.m. y el mediodía, cuando finalizaba la jornada matutina. No queríamos perder la oportunidad de escucharla. Puntuó su llegada y nos presentamos con naturalidad, estableciendo un ambiente de confianza donde hablamos sin reservas sobre nuestras experiencias docentes. Efigenia, graduada en la modalidad a distancia, conocía el entorno del programa, identificaba a los profesores y sus características. Se mostró segura y deseosa de compartir su historia, y nosotros nos dispusimos a escuchar.

Comenzó relatando su origen, exaltando el paisaje selvático, los ríos, los pueblos ancestrales y las huellas de su grandioso pasado. Luego, describió su recorrido hasta convertirse en profesora. Pensamos que seguiría hasta sus prácticas actuales, pero prefirió limitarse a su periodo formativo. En momentos, sus recuerdos parecían abrumadores, generando tensión. Intentamos tranquilizarla con palabras de aliento, pero se alejó físicamente y prosiguió su relato. Aunque nos sentimos incómodos, ella pareció no percatarse y continuó hasta que decidió detenerse. Concluyó con una narración abreviada de su paso por la universidad,

luego, bajó la voz y, tras un silencio, nos miró insinuando que había dicho lo que deseaba. Su semblante reflejaba alivio tras compartir su relato. Se despidió cortésmente y regresó a sus clases. Más tarde, la volveríamos a escuchar, esta vez a distancia, ya que la pandemia de COVID-19 impuso el confinamiento.

Le mencionamos que transcribiríamos su relato y se lo enviaríamos por correo para que revisara, ajustara o ampliara lo necesario. Ella tardó unos 20 días en responder. Al devolverlo, había hecho adecuaciones, mayormente ampliaciones, precisiones y aclaraciones sobre lugares, nombres y acciones. El texto que se publica es el resultado final tras sus revisiones.

El relato de Efigenia reconstruye sus experiencias de formación y desarrollo, centrándose en su vínculo con la familia: su madre, hermanos, tíos, abuela; y en el entorno escolar: sus profesores, compañeros, enseñanzas, aprendizajes, momentos de ruptura con prácticas tradicionales, su relación con los afectos, la situación económica, los trabajos, la amistad, la solidaridad y su primer encuentro con el amor. La narración valora instantes en los que la escuela y la enseñanza emergen como una institución en la que se producen hechos que pueden impactar el futuro de los niños y jóvenes, pero también, como un espacio donde se favorece el despliegue de sus potencialidades, preparando para la vida y sembrando las bases de un mejor porvenir. El conocimiento de Efigenia “tiene una orientación humana” (Barrera-Quiroga, 2020, p. 203) y se construye a partir de sus vivencias convertidas en narrativa. Son experiencias que movilizan el saber, transforman a los sujetos, reconocen sensibilidades y emociones en una vocación educativa activa (Martínez, 2012). No busca establecer una verdad única, sino reconocer las voces que dialogan con el mundo.

Por otro lado, el saber de Efigenia lo comprendemos bajo la mirada pedagógica que, en términos de lo planteado por Restrepo (2004), se centra en la actividad reflexiva e interpretativa:

en la que los maestros dan vida al currículo con sus valores, sentido y teorías pedagógicas, que tienen que adaptar (Gunmundsdottir, 1998). Es el saber pedagógico o el saber hacer en pedagogía, saber que se refleja en la práctica pedagógica (p. 49).

Podemos comprender que no se trata de aplicar políticas educativas reducidas a los contenidos de las asignaturas, enseñados con métodos eficientes y eficaces, utilizando ayudas, y libros de texto generalizados, así como evaluaciones objetivas y estandarizadas, como si todos los estudiantes compartieran las mismas condiciones de salud, economía, vivienda, servicios, estados de ánimo y desarrollo cognitivo.

Si el saber pedagógico atraviesa una enseñanza interpretativa y reflexiva, reconociendo la complejidad de la vida y generando efectos de sentido entre los actores educativos, entonces no existe un único saber pedagógico. El saber se construye en prácticas situadas, donde los profesores dotan de vida y significado su labor formativa. En el relato de Efigenia, emergen estos momentos situados que generan sentido tanto en estudiantes como en profesores. Ella los identifica como momentos transformadores, pues considera que impulsaron las motivaciones que la mantuvieron firme en su decisión de convertir sus aspiraciones en realidad. A lo largo del relato, se irán destacando aquellos instantes en los que la enseñanza tradicional, aunque rígida, se ve interrumpida por hendiduras que permiten la entrada de luz, iluminando nuevos espacios que proyectan horizontes de expectativas en las vidas de los estudiantes, incitándolos a buscar un encuentro con sus esperanzas y dotando de sentido su existencia.

Efigenia, a diferencia de quienes evitan hablar del mundo natural por considerarlo incivilizado o salvaje, reivindica su nombre y, en su relato, el paisaje natural no se percibe como sinónimo de marginalidad o exclusión, sino como el contexto donde entrenó su cuerpo y mente, fortaleciéndose ante las adversidades que su territorio le presentaba. El entorno natural le ofrece más estímulos para adquirir experiencias y saberes que el simple conocimiento derivado de las palabras de los libros, manuales o cartillas. Así, por ejemplo,

[é]l profesor Alberto, por su parte, impartía ciencias, religión y ética. Nos sacaba del aula y nos llevaba a un paraje llamado La González, una quebrada donde nos bañábamos en las tardes. Sus clases eran diferentes, se convertían en conversaciones sobre la vida. Nos sentábamos en círculo bajo la sombra de un árbol frondoso y hablábamos de cómo debíamos comportarnos y sobre los cambios propios del desarrollo. Rememoro con afecto sus enseñanzas y su trato amable. Prefería sus clases bajo los árboles,

donde se mostraba más cercano y nos hablaba de su propia historia y de las experiencias de la vida cotidiana. Esas historias, llenas de sabiduría práctica, aún las guardo en mi corazón.

Quizás, porque Efigenia creció en un entorno natural, sin teorizar sobre ello, entiende que la naturaleza desarrolla nuestras potencialidades, y que los fenómenos y objetos del mundo nos enseñan a través de las experiencias vividas con ellos en el transcurso de la vida. Cuando el ser humano, en este caso el profesor, se adentra en la civilización de manera intensa, puede poner en duda el buen ejercicio de su responsabilidad social. En ese contexto, Efigenia parece identificarse con la siguiente postura educativa: una visión optimista de la naturaleza y una perspectiva pesimista sobre la civilización, observando que lo humano parece deteriorarse mientras lo científico y lo tecnológico avanzan.

De otro modo, las impresiones dejadas en la conciencia de Efigenia por las charlas del profesor Alberto, al aire libre y junto al río bajo los árboles, llenaron su mente y su corazón de ilusión. Efigenia las rememora en su relato como elementos que la impulsaron a persistir en su lucha frente a las adversidades para concretar su vocación temprana de maestra. Como destacan Ramírez, Mahecha, Forero y Bueno (2018):

[1]a presencia de los maestros y maestras es fundamental, sirven de mediadores y protectores, en especial de los niños y niñas que se encuentran en condición de vulnerabilidad, demostrando que la labor del maestro trasciende de lo académico a lo social, liderando procesos que permitan comunicar a la comunidad (p. 111).

La profesora Efigenia comprende que las diversas formas de expresión y los géneros discursivos se desarrollan en función de los ambientes, actores y prácticas sociales donde se producen. En el espacio cerrado del aula, los estudiantes se sitúan en una disposición espacial que orienta su atención hacia el tablero y el profesor, quien representa una figura institucional de saber y poder. Este contexto escolar y áulico define un tipo de discurso donde las oportunidades de aprendizaje se concentran en función de la arquitectura y el uso espacial. El centro del salón, el tablero y el profesor se convierten en focos de irradiación del conocimiento, cuya apropiación por parte de los estudiantes puede facilitar

el reconocimiento social y el acceso a recursos económicos, lo que a su vez permite aspirar a una mayor movilidad social.

En este espacio educativo se desarrollan los discursos que corresponden a los objetivos estatales de la educación, discursos que articulan los contenidos del currículo nacional, segmentados por las disciplinas y organizados en torno a los rituales de evaluación. Tal como menciona Efigenia en otro fragmento de su relato, estos elementos representan las relaciones verticales de saber y poder que caracterizan los métodos tradicionales de enseñanza. Sin embargo, cuando se abandona el aula y su contexto limitante, al aproximarse a la naturaleza, como en las charlas bajo los árboles junto al río, los condicionantes espaciales del discurso formal se desvanecen, permitiendo que emerjan temas más abiertos, amplios y contextualizados con las problemáticas humanas. En estos diálogos, alejados de los patrones rígidos de la educación escolarizada, los estudiantes y el profesor Alberto discuten cuestiones que conectan más profundamente con la vida.

Este alejamiento de la estructura áulica, hacia un entorno natural y un enfoque más social y cultural, encuentra aceptación entre los estudiantes. Además, estas experiencias quedan grabadas en la memoria como momentos significativos que perduran y encuentran sentido en el presente narrativo de los alumnos, proyectándose hacia sus aspiraciones futuras. Como sugieren Ramírez, Mahecha, Forero y Bueno (2018), estas prácticas logran impactar en los horizontes de expectativa de los estudiantes, permitiendo que visualicen sus posibilidades y esperanzas dentro y fuera de la escuela.

Durante las clases en el aula, las restricciones de movilidad, la imposición del silencio y la atención focalizada en el discurso del profesor crean un ambiente de tensión, agravado por la vigilancia docente que asegura la continuidad del ritual solemne de la transmisión del conocimiento. Este proceso se monitorea mediante preguntas que buscan constatar el correcto flujo del conocimiento desde los textos hacia las mentes de los estudiantes.

Empero, al trasladarse a espacios abiertos, como las arboledas junto al río, se rompe con esta reducción espacial y comunicativa, y también con la imposición lineal del currículo. En este nuevo contexto, la vida misma entra en la escena educativa, con un diálogo abierto entre el profesor

y los estudiantes sobre las posibilidades vitales que proyectan lo que cada uno puede llegar a ser. Este tipo de enseñanza, impregnada de vitalidad, cuestiona los límites de la escuela y permite a los estudiantes explorar horizontes más amplios.

Efigenia evoca aquellos momentos en los que la relación con sus compañeros, en espacios no confinados, le permitió experimentar una apertura diferente, una enseñanza que iba más allá de las paredes y que conectaba con las realidades del mundo que la rodeaba.

Durante el recreo, los niños jugaban fútbol, “Ponchao”, “A que te cojo ratón, a que no gato ladrón”, “Zun, zun de la calavera”, “Amigo secreto”, escribían cartas para dejarlas en el buzón y se divertían a las canicas. Yo prefería el fútbol en una cancha grande con arcos de guadua. Terminábamos sudados, sucios y pidiendo permiso para ir al aljibe a beber agua.

El juego, la implicación corporal, amplitud y transición de una vigilancia rígida hacia un contacto más libre en la actividad física alivian las funciones de seguimiento y control que incomodan a los niños, acostumbrados a la extensión del paisaje y la libertad de movimiento en los grandes espacios de su territorio. A diferencia de quienes habitan entornos urbanos, donde los espacios están delimitados, reglamentados y restringidos, en el territorio rural la movilidad es más extensa, los espacios son amplios y las restricciones impuestas por las normas humanas son mínimas o inexistentes. Vivir, moverse, relacionarse y actuar en este contexto resulta diferente a los modelos urbanos que la escuela introduce como patrones de comportamiento para alumnos que crecen y se desenvuelven en entornos muy distintos al ciudadano.

El campo abierto, la relajación en la vigilancia, la actitud lúdica y la flexibilidad en las normas promueven una situación en la que los estudiantes se comportan con mayor espontaneidad, se sienten más auténticos y superan sus miedos de ser, actuar, pensar y expresar sus ideas. Efigenia, perceptiva ante estas circunstancias, intuye que el aprendizaje y el desarrollo en libertad permiten un mejor reconocimiento de los otros, disipan los temores, y la alegría elimina la vergüenza y el miedo que impiden el pleno despliegue de las capacidades físicas, cognitivas, socioafectivas, éticas, valorativas y estéticas de los estudiantes,

quienes suelen reprimir esas facultades en ambientes excesivamente regulados, bajo la amenaza de censura o castigo.

El texto revela elementos como la amistad y las exigencias de las convenciones sobre la imagen de neutralidad y severidad que el profesor adopta para mantener su autoridad, desvinculada de emociones, sentimientos y afectos.

Debido a la distancia y el agotador trayecto, mi madre decidió trasladarnos a vivir con mi abuela Margarita, cuya casa quedaba a unos pasos de la escuela. Desde la ventana de su casa se veía el aula donde la profesora, que también era vecina, vivía y compartía su tiempo libre con nosotras. Junto al río El Cuarenta, jugábamos y nos bañábamos cada mañana antes de las clases. A menudo, la profesora se unía, mostrándonos cómo cuidarnos y arreglarnos, más una amiga que una maestra.

Anotaré que no puedo olvidar las evaluaciones finales, donde el ambiente cálido y amistoso cambiaba por completo. Durante uno de esos exámenes, la profesora me sacó al tablero a resolver un problema de multiplicaciones y divisiones. Los nervios, la inseguridad y el temor al fracaso me paralizaron. Frente a todos mis compañeros, la voz dulce de mi profesora se tornó en un regaño que me abrumó, haciendo imposible que pudiera avanzar en la resolución del problema. Al no lograr resolverlo, recibí un castigo físico: una vara de guayabo que mantenía siempre en su escritorio. Aquella paliza, frente a mis amigos, no solo dejó marcas en mi cuerpo, sino una profunda tristeza. Mi abuelo al saber del suceso concluyó que “se desquitó con usted pegándole, porque los trabajadores hablaron mal de ella”.

Las relaciones en la pedagogía tradicional, influenciada por el conductismo, parten de la idea de que el profesor debe mantenerse neutral, objetivo, igualitario e imparcial. Según Driscoll (2005), en las corrientes epistemológicas del aprendizaje, el conductismo alude que la realidad es objetiva, única y está dividida en partes. Bajo este enfoque, se actúa como si los estudiantes fueran idénticos en todos los sentidos, homogéneos y con propiedades comunes. Los objetos y los seres carentes de agencia se definen por sus propiedades. Sin embargo, los seres humanos no pueden ser tratados de esta manera, pues se les cosifica, convirtiéndolos en objetos, lo que contradice su esencia. Lo humano no es algo que

se pueda describir de forma precisa o cuantificable, sino que se debe interpretar en sus múltiples posibilidades.

No obstante, en todos los niveles de la educación escolarizada, incluyendo la nuestra, la formación docente y los discursos oficiales predominantes, se ha impuesto un modelo que actúa como un régimen que dicta lo que se debe hacer en educación. Este modelo convierte la enseñanza en un camino hacia la redención de los problemas sociales que atravesamos. Estos hechos han transformado la versión positivista de la enseñanza en una especie de religión para docentes, estudiantes y padres de familia. Esto se puede observar no solo en los formatos de enseñanza, también en la valoración del éxito estudiantil, la relevancia otorgada a las asignaturas como matemáticas y ciencias, la glorificación del pensamiento racional y lógico, y la competencia por ocupar los mejores puestos en los *rankings* educativos.

La profesora de Efigenia, que en sus relaciones con su alumna predilecta mostraba una auténtica perspectiva pedagógica basada en el afecto, la amistad, la solidaridad y la dulzura, al enfrentarse a las reglas y valores oficiales, decide proyectarse como una representante ortodoxa de la profesión docente. Como lo recuerda el abuelo de Efigenia al explicar un episodio doloroso en la formación de su nieta: “se desquitó con usted pegándole, porque los trabajadores hablaron mal de ella”.

Esta protección de la imagen, que la profesora lleva a cabo ante las posibles críticas de los trabajadores, responde a la aceptación de los patrones que circulan en la comunidad sobre la figura del profesor. Así, en el examen, usa un tono de voz para reforzar su neutralidad y autoridad, mientras que, en situaciones amistosas, muestra dulzura. Sin embargo, al ver que la mejor alumna se bloquea y no puede responder, la profesora pasa de la neutralidad al regaño, pues el hecho de que la estudiante no supiera ponía en peligro su imagen de buena docente ante los demás. Este regaño evoluciona en enojo y culmina en castigo físico, lo que refuerza la idea de que su comportamiento amistoso con Efigenia no transgredía la imagen que la comunidad tenía de los profesores. Por último, la progresión del castigo físico hacia la decisión de hacerle perder el año escolar refuerza una imagen que parece oscilar entre una comunicación pedagógica auténtica y un ejercicio de dominación del saber, y del poder como mecanismo de control social.

El lector puede reflexionar sobre cómo las acciones de la profesora, tanto las de pedagogía del amor y la comprensión como las de dominación y castigo, estaban determinadas por la necesidad de proteger su imagen. Estas acciones respondían a la satisfacción de sus propios intereses o su sentido del honor, tanto personal como profesional. Su relación con sus estudiantes, tanto en el aula como en las actividades extracurriculares, revela la tensión entre cumplir sus deberes de manera adecuada y mantener su dignidad frente a la comunidad que le había delegado la responsabilidad de educar.

Es claro que la profesora tenía destinatarios de la protección de su imagen, entre ellos sus propios alumnos, quienes difundirían la versión de los hechos entre los padres de familia y el resto de la comunidad, incluyendo a los “trabajadores que hablaron mal de ella”. Ese capítulo doloroso del relato de Efigenia se puede entender como un intento de corregir una imagen engañosa, en la que emergía una profesora que interpretaba de manera contextual las necesidades educativas de sus estudiantes, superando los límites del aula y la escuela, pero que, ante la comunidad rural, conservadora y adulta, proyectaba la imagen de una profesora tradicional.

En el relato, surge un elemento importante de la cultura de la colonización del Caquetá que merece mención, relacionado con el fortalecimiento y cuidado tanto propio como ajeno, como la solidaridad.

Cuando llegó la edad escolar, nuestra familia se trasladó a la vereda La Nutria. Allí, en el primer grado, comenzó mi trayecto por las aulas. El camino entre casa y escuela requería tres horas de recorrido a diario, junto a mis hermanos Froilán e Iván, compartíamos ese largo trayecto. En la travesía, se cruzaban dos ríos: La Nutria y El Cuarenta. La familia Narváz y doña Melba Pinzón nos ayudaban a cruzar en canoa, evitando peligros que podrían surgir si intentáramos cruzar solos. Partíamos temprano y, tras avanzar por un sendero angosto, rodeado de árboles y bejucos, veíamos aparecer con alegría la escuela en un claro entre la selva y el cielo.

Cuando las familias desplazadas de las tierras del interior del país, empujadas por la violencia y el avance del desarrollo, llegaban a las zonas de colonización del Caquetá, se encontraban solas, pobres y desprotegidas.

Entonces, buscaban alojamiento en las fincas de quienes habían llegado antes, donde ya existían casas, cultivos de subsistencia, gallinas, cerdos y algunas vacas. En esos lugares, los recién llegados colaboraban en las labores del campo y del hogar, mientras seleccionaban un sitio para asentarse y crear su propia chagra. Tiempo después, una vez recuperadas sus fuerzas, aceptadas por la comunidad y habiendo encontrado un lugar para establecerse, estas familias partían con la ayuda de sus vecinos, quienes les proporcionaban herramientas, semillas y animales para que iniciaran sus propias fincas.

La aceptación, pertenencia e integración en la comunidad implicaban un pacto de fraternidad tácito que fortalecía el sentido de cohesión entre los habitantes de las veredas cercanas. Esta fraternidad, indispensable para aprender a vivir en comunidad, también se manifestaba en las relaciones de estudio entre los alumnos de la escuela rural donde se formó Efigenia.

Entre los alumnos del grado 5º, la competencia para destacar como mejor estudiante tuvo un giro ese año. Siendo mujer y la mejor estudiante, no competían conmigo, decían: “Dejémosla, es mujer”. Así, la rivalidad desapareció, pues consideraban que el lugar ya estaba ocupado. Pero, yo los ayudaba en sus tareas: dibujar, escribir, pintar, resolver talleres de español, y ellos me ayudaban con problemas de matemáticas.

En nuestras escuelas se promueve la idea de competencia, entendida como la jerarquización de los estudiantes según sus calificaciones, desempeños y atributos. No obstante, los estudiantes responden con una práctica que posiblemente aprendieron del trabajo colaborativo entre pequeños propietarios: “la minga”. En esta, cada persona contribuye desde sus habilidades y conocimientos para realizar las labores colectivas de apertura, siembra y cosecha en las fincas. En términos pedagógicos, esto se puede comparar con el concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky (2009), que parte del desarrollo actual. En dicha zona, los pares más avanzados apoyan a quienes aún no pueden realizar una tarea por sí mismos, acercándolos progresivamente a la autonomía en la realización de esa tarea.

La respuesta espontánea de los estudiantes —sin conocer a Vygotsky ni las discusiones pedagógicas sobre las tensiones entre competencia y trabajo colaborativo— refleja la idea de solidaridad para enfrentar los problemas que aún no logran resolver por sí solos. Desde su experiencia, reconocen que entre todos sabemos más.

En las familias rurales de este territorio, generalmente numerosas, se valora la presencia de hijos varones que puedan asistir a sus padres en las labores del campo. Los hijos varones asisten a la escuela con el propósito de aprender a leer, escribir y adquirir los fundamentos básicos de las matemáticas. Estos conocimientos les permiten comprender y participar en las transacciones económicas esenciales, interpretar manuales, documentos legales y noticias, lo que los habilita para insertarse de manera productiva en la comunidad agraria.

Al salir de la escuela, comenzaban las temporadas de trabajo en el campo. Parecía que los hombres estaban más preocupados por el oficio que por el estudio, tal vez porque sabían que no podrían continuar después de la primaria. Se escuchaba que decían: “los hombres en el campo no son para estudiar, sino para trabajar”. Los muchachos habían interiorizado esa idea, pensando que el trabajo agrícola, relacionado con la fuerza y la resistencia, les correspondía más que el estudio.

En el territorio donde Efigenia vivió su niñez, existía una división educativa basada en el género. A las hijas, al igual que a los hijos, se les enseñaba a leer, escribir y realizar las operaciones básicas de aritmética. Posteriormente, se les preparaba para los oficios domésticos y la maternidad.

Cuando terminó la primaria, no volví a ver a mis compañeros, ya que probablemente se dedicaron al campo. En cambio, yo me dedicaba a realizar mis tareas y a ayudar en la casa con la cena y la cocina, turnándome con mi tía Nubia, quien en ese momento cursaba cuarto grado. Mi abuela Margarita siempre quiso que aprendiéramos modistería, por lo que contrató a una señora para enseñarnos. Cuando se dio cuenta de que no me gustaba coser, dejó de insistir.

Los profesores influyeron en Efigenia para que proyectara su vida más allá de los patrones de la comunidad rural. Ella aspiraba a ir a la universidad y convertirse en profesora, ya que la imagen que algunos de sus docentes transmitían había despertado en ella una gran ilusión. Por ello, según Ramírez, Mahecha, Forero y Bueno (2018):

[é]s necesario “entender la voz del maestro como fundamental en la construcción de conocimiento sobre la escuela campesina, dado que es este quien la vive y la siente, quien la construye día tras día” (Loaiza, 2016, pp. 86-87). El maestro rural que decide continuar en este camino incide de manera significativa en la vida de sus estudiantes, incluso en la vida de la comunidad (p. 112).

Vamos a detenernos y realizar una digresión necesaria para comprender lo que sigue. Solo en el Siglo XVII se desarrolló y consolidó la idea de acceder al conocimiento sistemático del mundo. Esta idea, surgida en Europa en el campo de las ciencias naturales, bajo la influencia del racionalismo y el pragmatismo, pronto se difundió a las colonias europeas y, más tarde, a las ciencias sociales y humanas. Se asumía que los comportamientos humanos podían ser inventariados, descritos en sus partes, explicados en sus relaciones y, por lo tanto, controlados a voluntad. Esta perspectiva, con todas sus implicaciones en términos de dominación, no consideraba que los seres humanos se abren al mundo y se proyectan mediante emociones, sentimientos, pasiones, deseos y empatías. Estos elementos forman parte de las construcciones de significación con las que hacemos comprensible nuestra interpretación de la realidad ante los otros. En estas representaciones no hay exactitud, sino una complejidad de relaciones que no se puede describir con precisión, como en las ciencias exactas, y que siempre se puede interpretar de múltiples maneras.

Cada individuo tiene un repertorio experiencial único —cognitivo, emotivo, ético, pasional, sentimental y afectivo— que influye en la forma en que construye e interpreta la realidad. Incluso la misma persona, en diferentes momentos, interpretará un enunciado de manera distinta, ya que los estados de ánimo y las circunstancias varían. Hay elementos conscientes en este proceso, pero también aspectos inconscientes que emergen en la interacción social. Por eso, no solo nos interesa lo que se nos dice o hace, de manera similar, lo que se omite, ya que esas ausencias comunican significados.

Vivimos en un cuerpo que se relaciona de forma situada con el mundo natural, social y cultural. Por ejemplo, respecto al género, aunque se suele pensar que está determinado biológicamente, sabemos que lo que se entiende por ser varón o mujer está social y culturalmente construido. Ser hombre o mujer implica asumir prácticas y roles que se aprenden y escenifican en la vida. Aquellos que no toman estos presupuestos corren el riesgo de romper con las normas, lo que puede afectar su aceptación y su acceso a oportunidades. Sin embargo, en tiempos recientes, nuevas perspectivas han cuestionado estas construcciones, como las visiones *decoloniales* y *queer*, que desafían los límites impuestos por las ideologías tradicionales (Ramallo, Ariel y Porta, 2018).

Efigenia debe enfrentarse a estas construcciones ideológicas sobre lo que significa ser mujer en la comunidad rural donde creció. En su relato, queda claro que su familia tiene una idea sobre hasta dónde debe llegar la educación, qué conocimientos debe adquirir, qué trabajos puede realizar y cómo debe comportarse en distintas situaciones. A pesar de estas limitaciones, Efigenia busca superar los estereotipos, y lucha por romper con las barreras socioeconómicas y de género que condicionan su libertad y su derecho a elegir un destino diferente.

Por los años en que Efigenia finalizó la educación primaria, la apacible vida rural de su territorio se transformó con la irrupción de la economía del narcotráfico. Efigenia fue llevada al ambiente urbano, donde continuó sometida a los patrones de dominación que la sociedad patriarcal ejerce sobre las mujeres.

Luego, mi tío nos llevó a Rionegro, Huila, donde organizó un negocio de ropa. Aunque había colegio en Rionegro, no estudié porque tanto mi abuela como mi tío priorizaban el trabajo en el almacén. Seguía insistiendo en que quería estudiar, pero me decían que no había recursos. Mi madre tampoco podía ayudarme, ya que seguía en el campo cuidando a mis cinco hermanos.

A esa edad, todavía no estaba en condiciones de proyectar su horizonte de expectativas, pero años después, ya adolescente, comprendió que dependería de su iniciativa y determinación para cambiar su destino. Decidió entonces trabajar en el comercio, esta vez siendo dueña de su propio negocio: la venta de chontaduros, lo que le permitió valerse en

un entorno dominado por hombres. En dos años, avanzó un grado en la educación secundaria y adquirió experiencia, impulsada por su obstinación; desafió lo que no parecía una simple historia, sino un destino marcado por las restricciones que la sociedad imponía a las mujeres de sectores populares.

Nuevamente, los vaivenes de la economía del narcotráfico afectaron sus planes. La prosperidad huilense del cultivo de amapola dio paso al auge de la coca en Caquetá. La Unión Peneya, una pequeña inspección de policía del municipio de La Montañita, se convirtió en un epicentro de la economía cocalera. Situada en una zona controlada por la insurgencia armada, era un territorio vedado para las fuerzas del Estado y su núcleo urbano se transformó en un importante centro de intercambio comercial. La economía local creció rápidamente y la abundancia de dinero atrajo comerciantes de todo tipo de mercancías, y servicios. La actividad económica en la inspección superó, incluso, a la de la cabecera municipal. Los negocios se multiplicaron, y las calles del pueblo se llenaron de vendedores de todo tipo, altavoces que difundían música, coloridos toldos y el bullicio de la multitud. De acuerdo con Neira (s.f):

[e]n los años 80, llegó el Frente 15 de las Farc a La Unión Peneya, a raíz de la bonanza de la coca en la región. Esta inspección era conocida por ser muy próspera a tal punto de que la coca se utilizaba como dinero en efectivo, para comprar alimentos o cualquier otra cosa. También fue conocida por ser un “baluarte” del Farc y a pesar de operaciones militares como el Plan Patriota, la guerrilla nunca perdió su poder en la zona (párr. 2).

La familia de Efigenia vio la oportunidad de integrarse a la actividad comercial de la producción y venta de alimentos, lo que posteriormente sería clave en la lucha de Efigenia por alcanzar sus metas. Aunque temía que al regresar al entorno rural sus expectativas quedaran truncadas, no había previsto que el crecimiento de la economía incrementaría la movilidad de la población, y la inspección contaría con un colegio de bachillerato donde podría continuar sus estudios. Limitada por las opciones que se ofrecían a las mujeres, encontró en la venta de productos alimenticios una vía para obtener los recursos necesarios y así costear su educación. Impulsada por las circunstancias y su determinación, logró que su abuela le permitiera trabajar en su restaurante para financiar

sus estudios. Tampoco abandonó la venta de sus productos durante los fines de semana y avanzó hasta el grado 8°.

Atraída por la prosperidad de La Unión Peneya, la familia de Efigenia se reunió alrededor de su madre y se involucró en el negocio. Esto permitió que Efigenia alcanzara el 9° grado. No obstante, un nuevo elemento surgió: el amor que trajo consigo la prohibición familiar y la separación. Efigenia regresó a Neiva, lejos de su novio. Empero, la educación le había brindado una herramienta poderosa: la escritura que le permitió crear un puente de palabras entre Neiva y La Unión Peneya, facilitando el contacto. Gracias a sus avances en la búsqueda de sus objetivos y la mejora económica de su familia, Efigenia pudo continuar sus estudios en Neiva, donde finalizó la educación básica con buenos resultados, fortaleciendo su convicción y la confianza en su futuro. Sabía que había recibido las cartas del destino y debía jugarlas, por lo que decidió regresar a La Unión Peneya con la intención de compaginar la continuidad de sus estudios con la proximidad de la persona amada.

Dos años después, en el 2000, Efigenia culminó su bachillerato. Durante esos años, al romper patrones y abrirse a nuevas posibilidades, comprendió que no estamos determinados como las rocas de la cordillera, los animales del bosque o los tamales que vendió para financiar su formación. Entendió que estamos por encima de esas limitaciones, con la capacidad de decidir qué hacer con nuestras vidas y proyectarnos hacia los mundos posibles que surgen de nuestros deseos y decisiones. Tras haber aprendido sobre la apertura humana hacia las proyecciones en el mundo y las metas que nos trazamos, nada volvió a ser difícil para Efigenia. Había comprendido que, por más que intenten hacernos creer que estamos predestinados por una suerte social, siempre existen posibilidades si mantenemos la confianza en que podemos ser los artífices de nuestras propias vidas.

## ADENDA<sup>7</sup>

La violencia fue cayendo despacito, fue haciendo nudos, fue amarrando a la gente sin que se diera cuenta. Comenzó a caer por la noche y cuando despertamos estaba metida en medio de nosotros, manejando las cuerdas.

Alfredo Molano, *Los años del tropel. Crónicas de la Violencia*

La Unión Peneya se había convertido en un centro clave de la región. Desde allí se articulaban 62 veredas que pertenecían a los municipios de La Montañita, Paujil y Solano. El lugar mantenía comunicación con Florencia por medio de una carretera, aunque también se llegaba por el río Peneya o a través de trochas, caminos angostos y senderos frecuentados tanto por colonos como por miembros de la guerrilla. El movimiento comercial era constante, impulsado por la economía de la coca, que garantizaba circulación permanente de recursos y mantenía vivo el intercambio entre vecinos. Cuando el efectivo escaseaba, la base de coca pasaba a ocupar su lugar. En los negocios, una balanza servía para pesar la sustancia y calcular con precisión su equivalencia frente a los productos disponibles. Esto llevó a que:

[p]ara la década del 90, atraídos por el auge de la coca, llegaron paramilitares del Bloque Central Bolívar, Bcb, de las Autodefensas Unidas de Colombia, y delinquieron por medio de los frentes Andaquíes Caquetá y Héroe de los Andaquíes. En 2001, los hermanos Castaño le vendieron el Bcb a Carlos Mario Jiménez, alias 'Macaco', y le entregaron el frente, que cambió su nombre por Frente Sur Andaquíes (Neira, s.f., párr. 3).

Así mismo, la cocaína trajo cambios socioculturales, flujos poblacionales, modificación en el uso del suelo, mercado y acumulación, ascenso de los precios, estratificación y excedentes transferibles a otras latitudes del territorio.

---

7 Hemos escrito estas líneas porque varios estudiantes de la Universidad de la Amazonia, que fueron profesores en La Unión Peneya durante ese tiempo, compartieron sus experiencias. Gracias a su sabiduría para enfrentar el desafío de la docencia en medio de la guerra, lograron sobrevivir y regresar a los campos, donde ahora continúan sembrando el futuro en sus alumnos a través de su labor educativa.

Sin embargo, pueden decirse que quienes más se han lucrado del boom de la coca, han sido sus *agentes de intermediación* quienes son generalmente *correas de relevo* de una compleja cadena de comercialización que posee uno de sus puntos de partida en estas zonas selváticas, la cual se apropia de la mayor parte del producto total generado en el tráfico de la pasta de coca, el basuco y la cocaína generada en el país. (Jaramillo, Mora y Cubides, 1989, p. 60)

En esos años, La Unión Peneya albergaba a unas 3 500 personas. Los fines de semana, el caserío se transformaba. Las calles se llenaban de rostros animados, atuendos vistosos y voces con acentos que venían de muchas regiones. Desde el amanecer, los billares encendían sus luces, las tabernas servían los primeros tragos, las farmacias abrían sus vitrinas y los comercios comenzaban a vender de todo: desde ropa y herramientas hasta electrodomésticos, motocicletas, raíces medicinales o tónicos asiáticos para las urgencias del corazón y el cuerpo. El movimiento era constante, alegre, lleno de energía que parecía no agotarse.

Sin presencia bancaria autorizada, el dinero permanecía bajo resguardo en las casas. La seguridad no recaía en la institucionalidad, sino en la vigilancia armada de la insurgencia. Robar no era opción: al que lo intentaba lo expulsaban del pueblo o lo obligaban a reparar su falta trabajando en la vía. Si reincidía, simplemente desaparecía. Quienes manejaban grandes sumas, ya fuera en efectivo o en pasta base, escondían sus bienes en doble fondos, entre paredes o bajo losas, en colchones, electrodomésticos o dentro del techo. Ambrosio, dentista y prestamista, tenía una caleta oculta bajo su sillón odontológico, donde guardaba los ahorros de años. En otra, más pequeña y disimulada en su dormitorio, acumulaba lo que obtenía del empeño: treinta millones en billetes y seis kilos de coca.

En ese entorno, la presencia de la guerrilla era abierta, cotidiana. Circulaban armados por el pueblo, saludaban por el nombre a los vecinos, organizaban reuniones, controlaban los precios, imponían normas a los infieles y daban órdenes a los habitantes sobre cómo actuar ante una operación militar. Todo el mundo sabía qué hacer si llegaba el Ejército: salir del caserío, porque quedarse significaba quedar en medio del fuego. En noviembre de 2003, un centenar de personas no logró salir a tiempo. Algunos jóvenes fueron retenidos sin explicación,

otros llevados a la plaza. Luego de la retirada militar, el comandante del Frente 15 reunió a los vecinos. La advertencia fue clara: la próxima vez, quien se quedara sería considerado objetivo.

La ofensiva del Plan Patriota tenía entre sus prioridades retomar las zonas controladas por la insurgencia, y La Unión Peneya figuraba en esa lista. Años atrás, Josué Ceballos, conocido como “El Mocho César”, había instalado allí su base de operaciones. Para muchos, era símbolo de autoridad y respeto, para otros, un hombre temido. Murió poco antes del desalojo y su tumba, casi de inmediato, se volvió un lugar de paso obligado. Algunos pedían protección, otros agradecían favores. Había hecho construir un mausoleo para enterrar a los suyos. Al momento de la evacuación, quedaban apenas unos pocos nichos vacíos. La guerra no dio más tregua y la comunidad entera terminó por abandonar ese territorio convertido en campo de batalla.

Antes del 4 de enero de 2004, ya se habían presentado dos incursiones del ejército en el pueblo, pero en poco tiempo los militares se retiraban, ya sea por el hostigamiento de la guerrilla o por sus retiradas estratégicas. En la penúltima incursión, la población se dio cuenta de la llegada de los soldados, solo minutos antes de que entraran. La evacuación fue rápida, y aunque hubo personas perdidas, lesionadas, enfermas y asustadas, quince días después todo parecía haber vuelto a la normalidad, aunque bajo una calma tensa.

La noche del 4 de enero de 2004, los habitantes se enteraron de la llegada del Plan Patriota a La Unión Peneya cuando el operativo del ejército ya estaba a solo 5 kilómetros del pueblo. Apenas les quedaba tiempo para escapar. Sin necesidad de darse una orden explícita, la huida comenzó. Corrieron por carreteras, caminos, trochas, arroyos y pastizales, buscando resguardar sus vidas. No hubo tiempo para empacar, se fueron con lo que llevaban puesto, con apenas una pequeña remesa para el trayecto. Sabían cuándo comenzaba su exilio, pero desconocían cuándo o si terminaría. Para dos de ellos, terminó el mismo día que empezó, pues murieron mientras huían de una guerra ajena.

La gente no sacó el dinero de sus negocios ni los ahorros de toda una vida porque, en lo más profundo, mantenían la esperanza de regresar pronto, como había sucedido antes. Todo quedó atrás en el pueblo. Iban ligeros, con lo esencial: sus cuerpos. El fruto de años de trabajo

quedó enterrado en las caletas ocultas en diversos puntos de sus hogares. Lo que habían construido con esfuerzo y dedicación se convertía en un destino marcado por la guerra. Los esfuerzos por forjar una alternativa para sus familias quedaron sepultados mientras sus pies avanzaban, devorando el camino en medio de la selva y la oscuridad. Bajo el amplio cielo nocturno solo se escuchaban los sollozos de los fugitivos, mientras, de vez en cuando, las explosiones y otros sonidos de la guerra rompían el silencio. Los olores y sabores de los combates, familiares por experiencias anteriores, volvieron a sus sentidos. Al cerrar las puertas de sus casas, la madera crujió, como presagiando la desgracia que les seguía. Desde el punto de vista del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013):

[L]a decisión de abandonar el caserío se tomó por el asesinato, ocho días atrás, de “Nachito”, el dueño de la droguería, una persona caritativa que ayudaba y servía desinteresadamente, y de Edgar García, propietario de la única discoteca. Los paramilitares los habían retenido a la salida del municipio de El Paujil para darles muerte de manera aleve, por el solo hecho de vivir en La Unión Peneya y relacionarlos con las FARC. Sus cuerpos fueron desmembrados y abandonados a la orilla de la carretera (p. 22).

El miedo invadió a la comunidad, lo que llevó a que alrededor de 2 500 personas tomaran la decisión de huir antes de la llegada del ejército y de los grupos paramilitares.

Otras versiones de medios de comunicación como *El Tiempo* o *El Colombiano*, que cubrieron en ese entonces el caso, afirman que el desplazamiento fue a raíz de enfrentamientos entre las Farc y el Ejército o incluso por presiones de las Farc sobre la población (Neira, s.f., párr. 5).

Durante el camino, algunos comenzaron a sospechar que ese viaje podría no tener retorno. La intensidad de los eventos hizo que lo vivido pasara como una película, donde los momentos más significativos se sucedían vertiginosamente. En la angustia del desplazamiento, se hacía un balance de la vida, como si fuera el último.

Las personas pensaban que había llegado el fin del mundo, ya que todos corrían en diferentes direcciones. La confusión crecía en la oscuridad, en parte porque no se sabía por dónde ni cuándo llegarían los soldados. Unos decían que venían por San Isidro, otros, que entrarían por el colegio. Eso generaba aún más desconcierto, pues no sabían hacia dónde huir. Algunos subían a sus hijos en camionetas, mientras ellos seguían a pie o en moto, sin acordar un lugar para reencontrarse. El sonido de las personas, los motores, el olor a gasolina y a sudor formaban el fondo de aquellos momentos de desesperación. Una abuela, de 106 años, no pudo huir. Se quedó junto con otras tres personas, convencida de que era el fin del mundo. Rezaban frente a una imagen ahumada del Divino Niño, esperando el momento del Juicio Final, según relató doña Dilia, una desplazada que no pudo contener el llanto mientras lo narraba.

Otro testimonio recogido describía cómo la única opción era huir por donde se pudiera: la entrada, la salida, los caminos vecinales. Esa noche, sin luna que guiara, los pasos de los habitantes abrieron rutas nuevas entre la espesura. Escapar no era solo evitar al ejército, era intentar mantenerse con vida. “Queríamos desaparecer de ese lugar. Si nos encontraban, igual íbamos a terminar mal”, dijo un joven que no quiso dar su nombre. El desplazamiento los dispersó en todas direcciones. Algunos se refugiaron en los bordes de fincas, otros improvisaron cambuches, o durmieron bajo techos prestados, convencidos de que se trataba de algo temporal, de un mes a lo sumo. Pero las semanas siguieron su curso y nada cambiaba.

En esos primeros días, no había forma de saber dónde estaban los demás. La comunicación se cortó. Las familias, grandes y numerosas, compartían espacios diminutos. No había ollas para preparar la comida, ni ropa suficiente, ni medicinas a la mano. Tampoco circulaba el dinero. Se vivía del apoyo campesino, sincero, pero limitado. Con el tiempo, la ayuda se hizo insuficiente. Llegó la hora de decidir. Cada grupo buscó amparo donde tenía algún vínculo: familiares, conocidos, viejos amigos. Algunos terminaron en pueblos cercanos del Caquetá; otros tomaron rumbo hacia departamentos vecinos o grandes ciudades. Según recuerda Neira (s.f), “[L]a Unión Peneya quedó deshabitada por tres años” (párr. 6).

La situación se volvió más difícil a medida que los días pasaban. En territorio ajeno, las carencias se acumulaban. Sin empleo, sin apoyo institucional, la vida se sostenía con oficios menores: vendiendo dulces, ofreciendo minutos de celular o trabajando donde fuera posible. Sin embargo, un hombre de la comunidad desplazada resaltó un aspecto que lo marcó: “a nadie lo vi mendigando ni robando”.

Mientras tanto, las tropas se instalaron en el pueblo con un afán que parecía extranjero. Animados por el rumor de las caletas, excavaron cada vivienda como quien busca tesoros ocultos. Empezaron por los pisos, continuaron con las paredes, y terminaron rompiendo colchones, neveras, techos y baños. Nada quedó en pie. Lo que no lograron llevarse, lo destruyeron con rabia. Cuando ya no encontraron dinero, cargaron con lo que tuviera valor. Desde lejos, entre montes y linderos, las familias observaban cómo sus cosas salían en camiones. Era una procesión de saqueo. Uno de esos vehículos fue retenido, aunque todos sabían que no pasaría nada. La justicia, cuando se trata de los pobres, suele estar sorda, ciega y ajena al olor a ruina que deja el abuso.

Ni siquiera los juegos de los niños escaparon a la brutalidad. Muñecos rotos, cuerpos sin cabeza, juguetes profanados. Todo lo que evocaba ternura fue pisoteado. La escuela quedó reducida a escombros: sin libros, sin computadores, sin sillas. Hasta la iglesia fue atacada. Las figuras religiosas fueron destruidas bajo la sospecha de esconder dinero. Al Cristo crucificado le abrieron el pecho con desesperación, buscando entre sus costillas algún indicio de riqueza.

El dolor y el sufrimiento de las 500 familias de La Unión Peneya, desalojadas por la guerra, saqueadas por el ejército y olvidadas por la sociedad, nunca fue noticia. Su frustración e impotencia frente al saqueo quedó oculta, disfrazada o minimizada. Un ejemplo de ello se conoció a través de Redacción *El Tiempo* que informó lo siguiente:

[ē]n el 2004, un soldado fue requisado antes de subir al helicóptero que lo sacaría de esa inspección del municipio de Montañitas (sic), el mítico caserío que quedó sin gente luego de la entrada del Ejército en enero del mismo año. El militar tenía 500 millones de pesos y declaró que se los había encontrado en un cambuche guerrillero. Pero a otras personas les confesó que el dinero lo había sacado de la tumba del ‘Mocho César’, a quien las autorida-

des relacionaban como autor del secuestro de Ingrid Betancur y del asesinato del gobernador del Caquetá, Jesús Ángel González en 1995 (Quintero, 2006, párr. 1).

El comandante de la Brigada XII se aceleró a decir, en ese momento que “se hallaron armas, municiones, explosivos y uniformes, los días 13, 14, 20 y 23 del 2004, pero no dinero” (Quintero, 2006, párr. 13). A pesar de esto no se tiene precisiones de que alguien haya sido investigado. Como se puede ver, existe un país que se muestra en cifras y plataformas, y otro muy distinto que se camina, se sufre y se resiste todos los días.

Más tarde, regresaron 360 familias, 1531 personas en total, provenientes de distintas partes; sin embargo, ya era tarde para rescatar algo. Lo que no había sido consumido había sido destruido o desaparecido. No era momento de lamentarse por lo perdido. Aceptaron que mejor tarde que nunca. La decisión de volver por su propia cuenta afectó al gobierno, al punto de que empezaron a incumplir los plazos de las reuniones. Una reunión clave, que debía realizarse antes del retorno, se pospuso y, finalmente, se celebró tres meses y medio después, el 10 de mayo. Esa reunión debía activar el plan de retorno. No obstante, como señala el CNMH (2013), “[r]etornarían tres años después, el 27 de enero del año 2007, para recuperar de las ruinas, el saqueo, el abandono y la maleza, sus viviendas, porque sus pertenencias habían desaparecido o estaban destruidas” (p. 22).

Entraron al pueblo poco antes de las cinco de la tarde. Habían organizado su regreso, buscando controlar sus emociones al enfrentarse con la realidad. Al llegar, debían ubicarse en cuatro lugares distintos, organizados en grupos de unas 400 personas, donde pasarían la primera noche. Aunque, la situación cambió. Al bajar de los vehículos, la gente comenzó a caminar hacia sus antiguas casas. Al principio, avanzaban con paso tranquilo, pero poco a poco aceleraron. De repente, uno comenzó a correr al divisar su casa, fue como una señal. Muchos lo imitaron, apresuraron el paso hacia sus hogares sin detenerse hasta llegar y poder entrar.

Lo que encontraron los dejó perplejos: el cerrojo roto, los pisos destrozados, las paredes sucias y los enseres rotos. Algunos rompieron en llanto, otros prefirieron no hablar.

No todos alcanzaron a visitar sus casas esa tarde, algunos tuvieron que esperar al día siguiente, ya que el tiempo del 27 de enero no fue suficiente para acondicionar todos los lugares para pasar la noche. Al día siguiente, algunos se desanimaron al ver el estado de sus viviendas y la falta de fuentes de trabajo. Tomaron sus pertenencias y se marcharon, sin atreverse a confesar que no podían quedarse. Aquellos que permanecieron lo hicieron por razones muy poderosas, por ejemplo, el caso de la abuela de 106 años, la madre de 80 y la nieta de seis. La madre seguía esperando al hijo desaparecido y, a veces, creía verlo acercarse por la salida de San Isidro, como cuando volvía de trabajar en las fincas cercanas.

---

## CAPÍTULO IV

Se trataba de algo más simple  
Toda la vida es un viaje y hay que acelerar el despegue  
Jotamario Arbeláez, “Mamá no me mates”

### *MI ENCUENTRO CON LA ESCUELA: RELATO DEL PROFESOR ALBERTO RAMOS PANTEVES*

Durante los primeros años de mi infancia viví en la finca de mis abuelos paternos, junto a Rebeca y Pacho, dos loros maiceros recogidos durante una travesía de campo, en una derriba de montaña virgen en la finca de don Óscar Amaya. Mi vida de niño transcurrió en compañía de Gorgonia, Cónsul y Cadena, los perros de la casa, que, además de ser buenos cuidanderos, demostraban una habilidad excepcional para la caza, por lo que nunca faltaba un trozo de carne de monte en la mesa familiar.

Mi día a día se dividía entre los juegos y las labores del campo. Ayudaba a cuidar los cerdos, encerrar los terneros y los chivos. Estas actividades me resultaban placenteras, ya que montaba a caballo utilizando un ternero. Acostarme en los saleros para contemplar las nubes era lo que más me fascinaba, lo hacía cada tarde. Esta práctica me enseñó a leer y descifrar el mundo. Mis abuelos paternos me guiaron en esta aventura, enseñándonos (también a mis hermanas) a interpretar en el cielo los mensajes que las nubes ofrecían. Contaba las figuras que se formaban y, a partir de ellas, creaba mis propias historias. Quizás debí haber estudiado astronomía.

Una tarde de junio de 1993, las gaviotas revoleteaban junto a sus crías, cual escuderos y guardianes de un tesoro. En ese instante, surgieron pensamientos en mi conciencia que me llevaron a reflexionar profundamente sobre la vida y los grandes proble-

mas del ser humano. Todo ocurría de manera habitual. Desde la distancia, escuché a mi madre gritar: “Júpale, que te coge la noche con esos terneros, deja de jugar en ese salero”. Mi madre, sin comprender los pensamientos que inquietaban mi alma y despertaban mi imaginación, no se percataba de la profundidad de mi reflexión en esa tarde, mientras yacía acostado en el salero. Esperé a que oscureciera un poco más para observar el brillo de las estrellas en el firmamento como siempre lo hacía, aunque en esta ocasión con el propósito de encontrar una respuesta a una pregunta que, con mayor fuerza que otras, resonaba en mi mente: ¿por qué los seres humanos debemos morir? Mi mirada se perdía en el infinito del cielo, pero ninguna respuesta se presentaba ante mí. Me sumergí en mis mundos imaginarios hasta que la voz de mamá interrumpió mis pensamientos nuevamente.

—Lolo, se hizo de noche y no has llevado los terneros al corral.

—Está bien —respondí, reconociendo la distancia que me separaba de las preocupaciones cotidianas de mi madre.

Ese día, los pensamientos se arraigaron en mi existencia de una forma que nunca imaginé que perdurarían. Claro, era solo un niño, y ya saben, la inocencia... ah, la inocencia.

Después de una noche agitada por los sueños, el canto del gallo me devolvió a la rutina. Me dirigí al corral con un recipiente que contenía panela rebanada y jugo de limón, una mezcla que en pocos minutos se convertiría en una deliciosa “boruga” al agregarle la leche recién ordeñada de la vaca. Eso me hizo amar el ganado. Me levanté con entusiasmo, pues la tarea de sacar y alimentar a los terneros no admitía demora. Tomé mi toalla y cepillo, y corrí hacia la moya. Mientras el agua fría recorría mi cuerpo delgado, mortificado por el rocío del amanecer, pensamientos como relámpagos unían cielo y tierra, pasado y futuro, realidad y ensueño. La imaginación de un niño se manifiesta en la inmediatez de los hechos. En ese estado de exaltación, mientras el agua impregnaba mi cuerpo con el aroma del campo, y las telarañas, cuidadosamente tejidas durante la noche, parecían eternas, me envolvía la sensación de que la vida se hacía inmortal, y el alma se desdoblaba en valiente resistencia, fuerte como un

cedro. El grito de mi tío Aldemar, quien arriaba las vacas hacia el corral, me devolvió a la realidad sin desvanecer el mundo que había creado, un mundo al que, desde ese momento, me dediqué a traer a la vida.

Como buen chico de campo, solía participar en la derriba de montaña. Mi tarea consistía en llevar las herramientas para la motosierra, y me complacía realizar estos trabajos, siempre procurando llenar mis botas de aserrín para recibir una felicitación en casa.

Recuerdo con claridad el momento en que, al cumplir seis años, me enviaron a la escuela. Este hecho me entusiasmaba, ya que solía escuchar a mis tíos relatar numerosas historias sobre la escuela. El aroma a cuaderno nuevo, a lápiz y borrador me motivaba profundamente, como si esos olores se esparcieran como perfumes celestiales. Solo quienes han asistido a la escuela con ese entusiasmo comprenden el significado de ese ambiente, donde, siendo niños, comenzamos a acercarnos a la adultez y el mundo empieza a adquirir formas definidas.

La escuela, que despertó en mí un amor por el estudio, estaba construida de madera. Sus tablas estaban pintadas de azul cielo y se encontraba elevada en zancos, a unos 50 centímetros del suelo. El piso entablado, el salón dividido en dos secciones y las sillas enterizas, con espacio para cinco estudiantes, conformaban el mobiliario del aula. En las cajoneras guardábamos nuestros útiles escolares. El tablero, también de madera, recordaba lo que ahora conocemos como tríplex, pintado de verde selva. Sobre esa superficie, las letras que la profesora Teresa trazaba no solo eran signos, sino que parecían oráculos de nuestro futuro. Las barras de tiza, de diversos colores, al desplegarse sobre el pizarrón formaban un arcoíris de esperanza y momentos que contaríamos al llegar a casa. La mano de la profesora se movía con tal destreza y cariño que impregnaba en nosotros un profundo amor por el aprendizaje. Así, mientras mis sueños se formaban con cada trazo en mi cuaderno, en ciertos momentos mi mente viajaba hacia las labores del campo que tanto extrañaba.

La profesora Teresa nos hacía formar todos los días, subrayando la importancia de la higiene y los buenos modales. Nos recibía cantando una melodía que aprendimos de inmediato: “Buenos días, amiguitos, ¿cómo están...?” Esta canción se convirtió en un himno para todos nosotros. Durante los recreos, disfrutaba la compañía de mis compañeros, quienes en su mayoría eran mayores que yo. Entre ellos estaba Miguel “Machucado”, apodado así por su padre, quien, según las historias de su esposa, doña Celmira, terminó encontrando un destino trágico. “Machucado” traía siempre azúcar para la limonada de los recreos, robándola de la tienda de su padre. La cancha de fútbol, con sus desafíos y risas, se convertía en un mundo paralelo en el que competir y hacer caer al otro en las boñigas se volvían verdaderos retos.

El material didáctico en la escuela era limitado, pero la profesora Teresa utilizaba unas láminas coloridas para enseñarnos las vocales. Empleaba una regla larga para recorrer cada imagen mientras nos instruía. Disfrutaba pasar las hojas de cartillas viejas, emocionado por las imágenes que me transportaban a un mundo perfecto.

Llevábamos apenas un mes en la escuela cuando mi mamá enfermó de *tifus*. La fiebre no cedía, y mi papá tuvo que llevarla al hospital del pueblo. Pese al esfuerzo, la situación no mejoraba y, tras un mes, el médico sugirió que la lleváramos de regreso a casa, pues nada más podía hacerse. A partir de entonces, el farmacéuta, don Gustavo, aplicaba Buscapina para aliviar los cólicos que ella padecía.

Mi hermana y yo pasamos a asistir a la escuela Tirso Quintero N°1, un entorno distinto al anterior. Allí había más niños y la estructura ya no era de tabla, sino de bloque. Aunque las paredes mantenían el color azul cielo, los pisos de cemento y el salón amplio con láminas y cartillas dibujadas marcaban una notable diferencia. La profesora Guillermina, con su ternura y paciencia, diariamente colocaba nuevas láminas en una cuerda para que las dibujáramos en nuestros cuadernos. Así fue como descubrí mi habilidad para dibujar, aunque este descubrimiento me trajo castigos: mientras mis compañeros disfrutaban de las

clases de educación física, yo debía quedarme en el salón aprendiendo a escribir.

Mi mamá empeoraba. Perdió el cabello, la palabra, la capacidad de caminar y quedó postrada en un catre. Algunos visitantes murmuraban sobre posibles maleficios o brujería. La profesora Guillermina, aún viva y residente en Medellín, era una mujer hermosa que nos cuidaba como una madre. Durante las horas de descanso, nos invitaba a su casa, donde disfrutábamos de comidas novedosas y deliciosas como frutas, chocolate y huevos con tostada rallada. Cada semana, nos entretenía con películas en Betamax, cuya proyección se hacía en pantallas que ella misma colocaba, lo que les daba color.

La preocupación por el estado de mi mamá afectaba nuestra asistencia a la escuela. Mi tío José convencía a mi papá de no obligarnos a acudir, para que pudiéramos pasar más tiempo con ella. La profesora, preocupada por nuestro futuro académico, pidió que fuéramos a clase con más frecuencia en las últimas semanas, para evitar que perdiéramos el año. No comprendía del todo el valor de la escuela, y para mí, representaba más un espacio de juego que de aprendizaje.

Para la última semana de clase, la prueba consistía en construir un reloj con palitos de helados. Con la ayuda de mi tío y mi abuelo Polo, aprendimos a leer la hora y comprender el funcionamiento de las agujas. El día del examen, mi hermana pasó primero y, tras responder correctamente, aprobó el año. Luego fue mi turno. Aterrorizado, olvidé todo lo que me habían enseñado. La profesora, percibiendo mi nerviosismo, comenzó preguntando el nombre de cada aguja. Permanecí en silencio unos instantes antes de responder:

—Profesora Guillermina, se llaman agujas del reloj.

Ella no me dirigió palabra ni hizo gesto alguno. Tomó el reloj que había construido, ubicó las agujas y me preguntó por la hora. No supe qué decir. “Se le borró el casete”, murmuraban mis compañeros. La profesora los reprendió y me miró, espe-

rando que respondiera. Tras unos minutos y la insistencia de la profesora, le dije:

—Profesora, son las dos y media.

Todos se rieron. La profesora preguntó a los demás la hora que indicaba el reloj. Ellos respondieron:

—Son las seis y diez minutos, profesora Guillermina.

Ella me llamó, me abrazó y me dijo: “hijo, debes repetir primero”. Fui el único en perder el año.

A finales de ese año, a mi abuelo le hablaron de un curandero, don Américo. Dijeron que si él no lograba curar a mi mamá, solo quedaba esperar la muerte. Mi abuelo se levantó de madrugada con una muestra de orina y viajó desde Valparaíso hasta San Vicente del Caguán, donde ese domingo se encontraba don Américo. Regresó hacia las 7:00 p.m., con tres botellas de zumo de hierbas. Al llegar, informó a la familia que don Américo había advertido que, si no llegaba ese mismo día, no le vendería los remedios, ya que la muestra de orina indicaba que solo quedaba un día para salvarle la vida. Mi abuelo, comprometido, pagó un transporte directo y cumplió. Esa misma noche, le dieron a mi mamá la primera toma.

Aquella noche descubrimos lo que mi mamá realmente padecía. Mi abuelo explicó:

—Don Américo dijo que ella tiene tifo negro, una enfermedad que los médicos no logran identificar.

Después de hacer una oración de acción de gracias, todos nos fuimos a dormir, al menos nosotros, los niños. Mi mamá permaneció en cama durante tres meses más, mejorando poco a poco gracias a esos remedios. En enero de 1992, mis abuelos, Margarita e Hipólito, decidieron hacerse cargo de mis hermanas y de mí. Nos anunciaron que no regresaríamos a la escuela de la vereda, sino que nos matricularían en la escuela Tirso Quintero N° 2. Años después, gracias a la gestión de la directora María Nelly

Pérez, esta escuela pasó a ser la Institución Técnico Comercial Ómar Gómez Chávez, en honor al fallecido supervisor de educación departamental del Caquetá, quien apoyó la acreditación de la Institución. Conocida como Pekín, en honor al profesor de Educación Física, Pedronel Quintero que fungía como padre de los estudiantes, esta escuela se identificaba como la escuela de los pobres.

Mi abuela nos matriculó allí y ese lugar se convirtió en mi tercer hogar, aunque definitivo. En esta escuela terminé mis estudios de básica y media, graduándome con diploma de honor académico, espíritu deportivo y fidelidad a la institución. Hugo Venancio Patiño, profesor de Artística, y Jesús, conocido como Chucho, profesor de Contabilidad, destacaron mis logros. Pese a los buenos resultados obtenidos en las Pruebas de Estado y a haber ganado una beca para la Universidad Nacional, la directora la cedió a estudiantes adultos de la nocturna, frustrando así mi posibilidad de ingresar a la universidad en ese momento.

Estos años quedaron grabados en mi memoria, en especial por el cariño de la profesora Ofelia, quien me enseñó en primero y segundo de primaria. Gracias a su dedicación, logré escribir mi nombre completo y descubrí la magia de formar palabras. Vi cómo el mundo cambia cuando lo convertimos en escritura. Dos textos, al leerlos, me llenaban de una profunda satisfacción indescriptible. Pronunciar nombres como Supertienda Popular, tienda El Hoyito, Droguería Freddy, Droguería Caquetá, Panadería La Sultana, Billares el Gran K-CH y El Saigón, Bar As de Copas, era para mí una aventura. Me subía al coche de mi tío Libardo y competíamos por ver quién leía más rápido los letreros. Así comprendí que leer no consistía solo en pronunciar nombres, sino en darles significado y diferenciarlos.

La habilidad de leer me llevó a cuestionar a mi abuelo cuando me mandaba por pan. Ya no era simplemente comprarlo, sino elegir entre panaderías. El juego y el reto de leer me permitieron aprender a escribir e interpretar el mundo de mi pueblo que, poco a poco, al recorrer las cartillas, se fue universalizando. Recuerdo con especial cariño las cartillas que llegaron en 1993.

Las identificábamos por el color de su carátula, que indicaba las materias. No puedo olvidar el olor que emanaban, transportándome instantáneamente a mi salón de clases, donde la lluvia lo inundaba todo. Disfrutábamos construyendo barcos de papel que navegaban bajo la lluvia. Los pupitres, ya no para cinco, como en la escuela de la vereda, sino para dos, los compartía con Stella, una niña que un día en el recreo perdió su lápiz blanco decorado. Sabía que guardaba todo en mi cajonera, incluyendo un lápiz nuevo similar al suyo. Se adelantó a entrar al salón, tomó mi lápiz y cuando lo vi en sus manos, le pedí que me lo devolviera. Ella se negó. En ese momento, entró la profesora Ofelia y al escuchar la queja de Stella, quien decía que yo le había roto el lápiz, me dio un reglazo en el hombro, creyendo que le había robado el lápiz a mi compañera.

Volviendo a las cartillas, disfrutaba especialmente la de ciencias naturales, de color verde. A pesar de mi progreso en lectura y escritura, los dibujos seguían capturando mi atención. Uno de ellos, entre las páginas 12 y 15, me impactó profundamente: mostraba cómo la tala de bosques aumentaba el nivel del agua hasta los techos de las casas. Estas imágenes me transportaban al punto de verme como personaje en ellas. Los dibujos no solo representaban situaciones imaginarias, sino realidades en las que aprendía a leer y escribir.

El año siguiente, ingresé a tercero, con el profesor Arnoldo. En cuarto y quinto, tuve como profesora a Rosita, esposa de don Pedro Valderrama, un político conservador del pueblo. Años más tarde, durante el gobierno de Orlando Ciceri, su hijo Jimmy, un joven prometedor con vocación de líder social, fue asesinado. Con la profesora Rosita, mejoré mi caligrafía y lectura, gracias a las planas y las transcripciones diarias, así como a la lectura en mesa redonda.

Mi hermana Adriana siguió un camino distinto. Tras aprobar primero en la escuela de los rojos, comenzó segundo en Pekín, luciendo un uniforme azul en lugar del rojo. Yo vestía pantalón azul oscuro, camisa blanca y zapatos negros de cuero, aunque en mi caso utilicé zapatos de caucho hasta quinto. Mis ingresos de

la venta de tamales, buñuelos, y el trabajo cargando maletas y mercancía en una carretilla que mi papá fabricó, me permitieron ahorrar y comprar mis primeros zapatos de cuero, unos Grulla, conocidos por su durabilidad.

Así comenzó mi largo, pero gratificante, viaje en las letras leídas y escritas.

## LA ESCUELA: ESE LUGAR EN DONDE SE ESCRIBEN LOS SUEÑOS

Hace algunos años, Jerome Bruner (2003) mencionó que “[m]ediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana” (p. 130). Esto ocurre porque todas nuestras experiencias pasan por un proceso de interpretación cada vez que traemos los recuerdos al presente a través de la narración. Así, aquel pasado se transforma, abandona su estatismo y muta al ritmo en que se construyen los procesos para *subjuntivizar* (utilizando el término de Bruner, 1996) la realidad. El acto de narrar fomenta un entorno de reflexión sobre ese pasado, lo cual implica un cambio en las acciones futuras desde el presente. Pasado y futuro, recuerdo y esperanza, se reconstruyen mediante las interpretaciones de nuestros propios relatos. En este punto, coincidimos con el profesor Carlos Lomas (2018), quien afirma que somos memoria y recordar es volver a significar la vida, puesto que la vida es una narración.

Vivimos, según Barthes (1977), en un mar compuesto de relatos, aunque solo algunas experiencias se retoman de manera insistente. El pasado aparece, a veces, reflejado en un cristal roto, cuyas múltiples fisuras impiden un espectro completamente detallado. En contraste, existen experiencias punzantes, significativas, inquebrantables. Jorge Larrosa (2006) las denomina experiencias auténticas y las define como “lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (p.87). Así, establece una diferencia con aquellas experiencias que no dejan huella ni modifican nuestra percepción del mundo. El autor refiere a unas que solo nos suceden y a otras que nos atraviesan.

Al adentrarnos en la perspectiva educativa, ocurre algo de gran relevancia: cada experiencia hecha relato enriquece nuestros saberes pedagógicos. La narración de nuestras vivencias docentes nos brinda la oportunidad de reflexionar y resignificar algunas nociones a la luz del contexto, lo que nos lleva a replantear estrategias de enseñanza y aprendizaje, analizar las disposiciones curriculares, revisar la pertinencia del material didáctico, evaluar constantemente nuestra labor, meditar sobre el rol del maestro y transformar nuestras prácticas de manera persistente y progresiva. Así, los saberes pedagógicos se adaptan al dinamismo de los contextos.

Este proceso responde a la idea de que el saber pedagógico no es normativo ni se transmite como tal, y en ninguna circunstancia se debe considerar estático. Se construye y reconstruye a través de la reflexión continua sobre las experiencias pedagógicas, entrelazándose con el conjunto axiológico que vamos validando a lo largo de nuestra vida. En este sentido, Eloísa Vasco (1990) afirma que el saber pedagógico

[S]e ve entonces como un saber relativamente autónomo, pero no aislado de otros saberes, los cuales le aportan elementos valiosos. Desde su propio espacio, el saber pedagógico tiene la capacidad de apropiarse y transformar para sí los aportes de otras disciplinas, y de generar un conocimiento que se legitima desde la experiencia y la reflexión de los maestros. (p. 141)

En relación con lo anterior, Araceli de Tezanos (2007) alude a la práctica de la enseñanza como un entorno en el que deben confluír las diversas facetas del contexto social, histórico y económico. El *prácticum* no se comprende desde la abstracción, ya que cada participante parte de la percepción de su realidad, de la significación de su entorno para luego relacionarlo con los nuevos saberes. Además, el saber pedagógico se construye y reconstruye a partir de la reflexión sobre la práctica pedagógica; es en ese proceso consciente donde se transforma la práctica.

Así, defendemos la idea de referirnos a los saberes pedagógicos, en plural, porque cada maestro crea sus propios saberes en concordancia con la originalidad de las experiencias con las que dialogue, sean propias o ajenas. María Zambrano (1989) define el saber pedagógico como la “experiencia sedimentada en el curso de una vida” (p. 107), lo cual permite resaltar la heterogeneidad de esos saberes que se deben

y adaptan a los diversos contextos y las nuevas generaciones de estudiantes y maestros.

Si asumimos que los maestros son los depositarios de las experiencias y de los saberes que de ellas derivan, entonces adquieren un papel protagónico en la educación. En ellos reposa la experiencia y la esperanza de la práctica educativa, y su transformación a partir del discurso narrativo. Nuestra investigación, por tanto, rescata la voz de los maestros, reflexiona junto a ellos y aprende de sus relatos. Tal como afirmaron McEwan y Egan (2005), el maestro vive de los relatos y cuando los investigadores establecen una interacción con estos en calidad de oyentes comprometidos, pueden acceder a una comprensión profunda del entorno del aula, así como de la identidad profesional y el conocimiento pedagógico de los mismos.

De acuerdo con las proposiciones anteriores, planteamos un encuentro con la narrativa de uno de los maestros de un colegio público de Florencia (Caquetá). Los aportes narrativos derivados de su experiencia le permitieron reflexionar sobre su vida y sobre su labor pedagógica, y nos permitieron establecer un diálogo constante y algunas pulsiones de lectura que compartimos con quienes se arriesguen a leer este libro, con la esperanza de que al terminarlo no persistan las mismas percepciones con las que se inició la lectura.

Alberto Ramos Panteves es una persona calmada, paciente, que mide su discurso y genera confianza y tranquilidad. Aunque su estatura es superior al promedio, la disimula con una postura tímida que suele connotar la abstracción del pensamiento mientras camina por los pasillos de la institución. A sus 37 años ha consolidado sus estudios de Maestría en Ciencias de la Educación, trabaja en la Institución Educativa Juan Bautista Migani con jóvenes de educación básica y media, y también orienta cátedras en la Universidad de la Amazonia.

El profesor Alberto Ramos se unió al proceso investigativo en sus estudios de maestría en la Universidad de la Amazonia. Conocimos su narrativa a partir de sus intervenciones en las clases de algunos seminarios de la maestría, donde contaba que es oriundo de Valparaíso, un municipio al sur del Caquetá golpeado por el conflicto armado, cuya memoria de la guerra lo ha convertido en un museo de la violencia (Cerquera y Sánchez, 2021). Recordaba con nostalgia su niñez en la

finca, a la que nos invitó con entusiasmo. De igual manera, evocaba su escuelita rural, de color azul celeste, su colegio en el pueblo, conocido como el “de los pobres”, sus estudios en el Seminario Conciliar María Inmaculada, en Garzón (Huila), su decisión de ser maestro y sus experiencias educativas en Florencia, Caquetá.

Alberto decidió participar en nuestro proyecto de investigación narrativa a partir de un texto que escribió y que encapsulaba su sentir sobre su experiencia educativa, al que tituló *Mi encuentro con la escuela*. Desde el título, el texto remite a recuerdos propios y, como investigadores (y lectores), comenzamos la lectura con preguntas, sospechas y repertorios de significación proporcionados por nuestra propia experiencia de vida. Nadie llega a un texto desde el vacío, por lo que las interpretaciones resultan de simbiosis dialógicas entre lo que plantea el autor y lo que interpretamos quienes nos enfrentamos a la lectura.

En su relato, su encuentro con la escuela se enmarca en varios escenarios: primero, su escuela rural; luego, su escuela en el pueblo, en Valparaíso (Caquetá); y, por último, la escuela que lo acoge como maestro en Florencia, Caquetá. Este relato enmarca la educación institucional como un hito insoslayable en su niñez, una marca, una cicatriz que revisa y repasa para aprender más de ella. Estos escenarios institucionales se combinan con sus experiencias familiares. Aunque el título de su narrativa evoca su primer encuentro con la escuela, resulta revelador que parte importante de su relato esté dedicada a su lectura del mundo fuera de las aulas, las órdenes y las restricciones.

Durante los primeros años de mi infancia viví en la finca de mis abuelos paternos, junto a Rebeca y Pacho, dos loros maiceros recogidos durante una travesía de campo, en una derriba de montaña virgen en la finca de don Óscar Amaya. Mi vida de niño transcurrió en compañía de Gorgonia, Cónsul y Cadena, los perros de la casa, que además de ser buenos cuidanderos, demostraban una habilidad excepcional para la caza, por lo que nunca faltaba un trozo de carne de monte en la mesa familiar.

Mi día a día se dividía entre los juegos y las labores del campo. Ayudaba a cuidar los cerdos, encerrar los terneros y los chivos. Estas actividades me resultaban placenteras, ya que montaba a caballo utilizando un ternero. Acostarme en los saleros para contemplar las nubes era lo que más me fascinaba, lo hacía cada tarde.

La vida, antes de la institución educativa, aflora con mayores detalles y, luego, en medio de la historia, aparece el otro relato, aquel que estructura la experiencia de la escuela con la del hogar. Pronto comienzan a fundirse y se relacionan en su forma de concebir y significar el mundo. La escuela no se puede desvincular del contexto. Alberto reconoce un antes y un después de la escuela, pero ese antes impregna las páginas de un ambiente paradisiaco que parece persistir y definir su presente.

Desde sus primeras líneas, menciona la finca de los abuelos como el lugar que lo acogió durante la infancia y del cual conserva recuerdos entrañables. Para conocer a Alberto, resulta necesario entender ese contexto rural, los saleros del ganado, donde se acostaba con los ojos fijos en el firmamento y trataba de leer las figuras de las nubes. Esta actividad la recuerda como fascinante, ya que le permitió “leer y descifrar el mundo”. La lectura, vista de esta manera, se convierte en un espacio de experimentación con las formas y los movimientos, con la imaginación, la posibilidad, la densidad de los múltiples significados de los textos. Esta es la lectura de los textos del mundo; otra es la lectura de los textos del hombre.

Para descifrar los textos del hombre, en ocasiones, el ejercicio de la lectura deja de ser fascinante, acribilla la imaginación, no permite otras realidades, se vuelve ajeno a la vida, como una mera trasposición de la riqueza de las vivencias hacia la rigidez gramatical del idioma. El maestro se encuentra en una tensión “que se forma entre los mecanismos de lectura de la vida: primigenia, libre, natural, seductora y el paso a una lectura sistemática: alfabética, arbitraria, memorística, restrictiva y obligada en la escuela” (Cerquera y Sánchez, 2021, p. 55).

En el primer caso, el profesor Alberto no llega solo a la práctica de leer el texto del mundo, lo hace acompañado de sus abuelos, a saber: “Mis abuelos paternos me guiaron en esta aventura, enseñándonos (también a mis hermanas) a interpretar en el cielo los mensajes que las nubes ofrecían. Contaba las figuras que se formaban y, a partir de ellas, creaba mis propias historias”.

La lectura del mundo se entiende como una aventura, término que implica un viaje, un riesgo, una búsqueda: de sus propias tramas, de su realidad, de sí mismo. A esta peripecia no llega solo, sus abuelos paternos lo acompañan y le otorgan libertad para experimentar con las formas,

los significados, las realidades y la imaginación. Este acompañamiento en la formación de su proceso lector le permite comprender la lectura desde la multimodalidad y la plurisignificación.

En el segundo caso, cuenta con la guía de la profesora Guillermina. Aquí, Alberto debe leer el tiempo en las manecillas de un reloj artesanal. Ese tiempo, sin embargo, no le pertenece de la misma manera que las formas de las nubes, que se le presentan de forma libre. El tiempo en el reloj resulta restrictivo, exacto y unívoco. Al desviarse de los estándares de significación, menciona: “[t]odos se rieron”.

La narrativa mencionada evidencia, entonces, que cada niño llega a las instituciones educativas con un repertorio cultural de significados y sentidos. Ese bagaje le permite acercarse, interpretar y negociar, de manera única, toda nueva información. Desde el punto de vista de Daniel Calmels (2014), el niño practica una lectura en voz alta inicialmente, no para sí, sino para otros que lo escuchan y corrigen, y, posteriormente, se adentra en una lectura consigo mismo. No obstante, Alberto vive una experiencia opuesta. Su primera lectura es para sí mismo: la lectura del mundo, la lectura de su realidad. Esta forma de leer permite al maestro comprender la educación como una práctica situada y visualizar sus clases como un espacio de seducción para los estudiantes, partiendo de sus intereses. Leer la realidad implica, además, leerse en el texto, para que los estudiantes también descubran su lugar dentro del mismo tejido, que son hilos que se entrelazan con todos los demás del universo. Leer, en este sentido, es leerse en las correspondencias del texto de la vida.

Es claro que las relaciones con la lectura surgen de su experiencia más cercana (cada uno se acerca a los textos desde sus propios repertorios de sentido). Empero, los estudiantes desarrollan el temor de innovar, imaginar y ser ellos mismos, porque pensar de manera diferente provoca burlas y sanciones. ¿Qué sentido profundo tienen entonces las prácticas desarrolladas en el aula?, ¿qué se busca enseñar en las instituciones? ¿Qué podría representar el tiempo en el reloj para un niño cuya madre se iba apagando cada día? Quizás sus reflexiones sobre el tiempo eran más profundas al preguntarse “¿por qué los seres humanos debemos morir?”.

Hace más de una década, el escritor colombiano William Ospina (1994) indicó que el capital tiende a eliminar las diferencias y uniformar a las personas. Pareciera que la escuela, al servicio del modelo económico,

actuara de forma similar. Es necesario reflexionar sobre los fines educativos y sobre el papel de los maestros. Muchos docentes todavía intentan mantener una uniformidad, no solo en el vestuario, sino en las formas de interpretar la realidad. ¿Por qué algunos profesores se empeñan en evaluar y esperar las mismas respuestas si, como afirmó Zuleta (2017), leer es interpretar y toda interpretación es tan única como quien la propone? ¿Por qué centrarse en respuestas preestablecidas o seguir al pie de la letra un libro de texto anticuado y descontextualizado, que algún comerciante defiende como la panacea y no formar ciudadanos íntegros, humanos, conscientes y críticos?

Aprendemos, en este recorrido investigativo, que no existen características del maestro ideal ni fórmulas para enseñar a ser maestros. Es un aprendizaje constante, consciente y reflexivo. Buen ejemplo de esto lo destacaron Zeichner y Liston (2014), al postular la relevancia de reflexionar sobre la práctica pedagógica, indicando que dicha reflexión implica reconocer que el aprendizaje sobre cómo enseñar continúa a lo largo de toda la carrera de un docente.

Desde esta perspectiva, Paulo Freire (2016) mencionó en *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante* que, del mismo modo que se respeta la individualidad del maestro, es fundamental respetar la heterogeneidad de los estudiantes. Explicaba que no se pueden aplicar métodos generales de aprendizaje, ya que el aprendizaje depende de los contextos particulares. El punto de partida son los conocimientos previos del estudiante, sus intereses, su entorno y sus representaciones del mundo. “El maestro sin receta” es un maestro democrático que elige escuchar, porque “[1]os que no escuchan terminan por gritar, vociferando el lenguaje para imponer sus ideas” (Freire, 2016, p. 53). Además, es alguien que acepta el reto de enseñar en un mundo en constante cambio.

Freire (2021) también indicó que, con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, el cambio constante de los contextos demanda modificaciones en el quehacer de los maestros, entre ellas, entender que los dos procesos (leer y escribir) implican creación de significados;

el desafío no es facilitar la lectura de los sonidos del lenguaje sino desarrollar la capacidad de conocimiento de los seres humanos. Lo importante no es la habilidad para comprender la escritura fonémica del lenguaje, sino que los profesores y las profesoras entiendan cómo utilizar las estructuras del lenguaje en la creación de significado. (párr. 5)

De esta manera, el abordaje lingüístico de leer no es suficiente; la educación no se puede reducir a la práctica de repetición y apropiación. En términos de McEwan (2005): la enseñanza no tiene una naturaleza fija y permanente, ya que está sujeta a transformaciones y evoluciones a lo largo del tiempo.

Creemos que, hasta aquí, muchos coincidirían en que la educación no se debe reducir a un escenario donde se entrena para la obediencia, competencia malsana y repetición de conceptos, esperando que los devuelvan en evaluaciones escritas. Por el contrario, la educación debe ser situada, dialógica, abierta al cambio, respetuosa de las singularidades y partir de los intereses de los estudiantes.

Para Henry Giroux (2004), la educación ha tendido a servir como herramienta para reproducir la ideología dominante y perpetuar la lógica de la desigualdad. Este fenómeno ha sido promovido por ciertos sectores políticos y adoptado por muchos docentes. La escuela, como escenario de reproducción, diseña prácticas memorísticas que eliminan la posibilidad de la opinión propia, defendiendo el principio de la no contradicción. Dichas prácticas anacrónicas, aún alineadas con la desgastada sentencia de *magister dixit*, distorsionan las pedagogías y mantienen un modelo basado en la sumisión. De esta manera, se enseña a asentir y repetir.

En otra dirección, Iliénkov (1964) explora la cuestión de cómo enseñar a pensar y si esto puede lograrse realmente. Subraya que enseñar a pensar implica aceptar las contradicciones como una parte natural de cualquier contexto social: “significa enseñar la dialéctica, la necesidad de ver la contradicción y luego encontrar su verdadera solución mediante la observación concreta de la realidad” (p. 38). Afirma, además, que “[e]l núcleo de la dialéctica es precisamente la contradicción; ésta es el “motor”, el resorte móvil, del pensamiento en desarrollo” (p. 39).

En el siglo XIX, Hegel propuso la dialéctica como método para alcanzar el conocimiento, a través de un proceso que involucra tesis, antítesis y síntesis, repitiéndose cíclicamente. Iliénkov (1964) retoma este enfoque para destacar la importancia de las contradicciones, el debate, no admitir por temor, no aprobar sin convicción, evitando así silencios cómplices o el individualismo. La escuela, según esta visión, es como un gran vientre que alimenta y prepara para la vida. En últimas, la naturaleza fundamental de la educación radica en la capacidad de generar nuevos comienzos y oportunidades (Arendt, 2005).

En la narrativa del profesor Alberto Ramos, este nacimiento ocurre a partir de la afectividad. Alberto recuerda su llegada a la escuela a los seis años, evocando la canción *Buenos días, amiguitos, ¿cómo están...?*, que asocia con un himno de la amistad. Relata el olor a nuevo y las disposiciones que lo impulsaban a convertirse en adulto, señalando que en ese momento “el mundo empieza a adquirir formas definidas”. Es importante aclarar que estas formas del mundo no solo se construyen en el aula, sino en los patios, las canchas y la interacción con los demás. La cancha de fútbol, menciona Alberto, se transformaba en otro mundo, un mundo donde la competencia y las peleas, como hacer caer al otro en las heces de las vacas, representaban una auténtica osadía.

Fue imposible no recordar, en este punto, los versos de Andrés Neuman (como se citó en Lomas, 2018) en “Continuidad de los patios”:

Allá, entonces, todos nos pegábamos.  
Llovían puños rojos  
y el uniforme ondeaba hecho jirones,  
la vida o la pelota. O ser cobarde.  
Señalar con el dedo a los más débiles.  
Burlarse de los tontos, perseguir a los listos.  
Rencorosa amistad para quienes tuvieran  
buenas notas, juguetes, una amiga.  
Indiferencia, claro,  
para el que no supiese matemáticas

ni luciese las zapatillas nuevas  
de su padre más rico que otros padres.  
Silencio o puñetazo. Puñetazo y callar.  
Allá todos nosotros combatíamos  
cada blanca mañana,  
hasta que el obvio  
mordisco de los años me condujo  
a abandonar el patio y esa gente.  
Aquí, ahora, todos nos pegamos (p. 107).

Aunque resulta interesante observar cómo el poema refleja un microcosmos de lo que a veces llegan a ser algunos contextos de interacciones sociales, reproduciendo dinámicas de poder, Alberto describe su experiencia en “los patios” durante el recreo como un escenario distinto, libre de hostilidades, donde compartió, fortaleció amistades, aprendió y se divirtió. El recreo emerge como un momento de disfrute, encuentro con los amigos, juegos y emociones. Durante ese tiempo se producen intercambios de aprendizajes que no siempre se expresan en las normas del aula: sentimientos, emociones, sensaciones, afectos, pasiones, regulaciones, amistad, contrariedades. En este espacio confluyen las reglas del juego con las de la vida y las relaciones sociales: el juego se vincula con la comunicación, acción, solidaridad, capacidad para actuar en equipo, así como con el desarrollo de la personalidad.

Este fragmento de su narración evoca nostalgia, alegría y afecto. En términos generales, para Alberto la escuela es un espacio que lo acoge, un lugar donde germinó la semilla de “amor por el estudio”. Las primeras clases y maestros los recuerda con una combinación de afecto y armonía: “las letras que la profesora Teresa trazaba no solo eran signos, sino que parecían oráculos de nuestro futuro”.

Alberto destaca que su encuentro con la escuela se asemeja al hogar, un entorno marcado por la afectividad y el reconocimiento del otro y de sí mismo, a través de una construcción intersubjetiva. Aunque muchos actores influyen en este aspecto, se debe subrayar el papel crucial de los maestros en este proceso. A juicio de Lara, Navales, Sánchez, López y Pérez (2016),

[ē]l profesor debe conocer que su práctica en el aula genera un efecto, sin importar la conciencia o la intención de la acción que ejecuta, tener presente que siempre afecta y es afectado en la relación con el alumno. Una palabra, un gesto, una conducta puede estimular o subyugar, censurar o permitir, inhibir o exhibir, fraternizar o enemistar. Siguiendo este análisis se torna fundamental establecer un ambiente afectivo y emocional que aumente la confianza y brinde un clima propicio para el diálogo dialéctico, donde todos los integrantes se sientan cómodos, seguros y se posibilite el aprendizaje. (p. 52)

Tanto la profesora Teresa, en la vereda, como la profesora Guillermina, en el pueblo, se describen mediante términos como amor, paciencia, ternura, hermosura. Incluso una de ellas, según Alberto, desempeñaba un rol con actuaciones semejantes a las de una madre:

La profesora Guillermina, aún viva y residente en Medellín, era una mujer hermosa que nos cuidaba como una madre. Durante las horas de descanso, nos invitaba a su casa, donde disfrutábamos de comidas novedosas y deliciosas como frutas, chocolate y huevos con tostada rallada. Cada semana, nos entretenía con películas en Betamax, cuya proyección se hacía en pantallas que ella misma colocaba, lo que les daba color.

Otros maestros llegaron a la vida de Alberto. Recuerda a las profesoras Rosita y Ofelia, quienes lo acompañaron en cuarto y quinto de primaria; Hugo Venancio Patiño, en artística; Pedronel Quintero (“Pekín”), en educación física, quien fue como un padre para todos los estudiantes del colegio; y Jesús, el profesor de contabilidad, conocido afectuosamente como “Chucho”.

Con lo mencionado, se entiende por qué Alberto define la escuela Tirso Quintero No. 2 como su tercer hogar. Es relevante señalar que esta escuela es más conocida como “Pekín”, en honor al profesor de Educación Física, quien representaba una figura paternal para los estudiantes. El maestro se presenta como un agente capaz de definir el espacio de la escuela, mientras esta se percibe como una extensión de la familia. A través de la fraternización con los docentes y mediante esa red de afectividad, el mundo de los saberes encuentra una conexión.

El aprendizaje se genera en la interacción entre el maestro y los estudiantes, mediado por el contexto. Este sistema de relaciones humanas se fundamenta en la armonía, elemento esencial de la pedagogía. Los entornos de enseñanza y aprendizaje requieren un espacio afectivo equilibrado, ya que la construcción de conocimientos no prospera en ambientes hostiles.

Por último, la escuela se percibe como el lugar donde se trazan sueños. Por lo tanto, este lugar se convierte en un espacio de creación, esperanza y anhelos. Más allá de cómo cada persona la recuerde, puede transformarse en un espacio donde las dinámicas socioafectivas fomenten relaciones saludables y motiven la construcción colectiva de saberes, y sueños. Aunque el gobierno tiene un papel fundamental en términos de inversión y gestión, gran parte de esta transformación radica en las acciones cotidianas de maestros y maestras, que siguen creyendo en la capacidad de la educación para cambiar el mundo.

Involucrarse en investigaciones como esta nos invita a reflexionar tanto sobre las prácticas pedagógicas de otros colegas como sobre las nuestras. Comprendemos que al investigar también nos investigamos a nosotros mismos, y al leer en el texto, leemos nuestros pensamientos, asociaciones y sospechas. Esta es la riqueza de vivir en un mar de relatos y aprovechar la oportunidad de navegar en ellos.

---

## CAPÍTULO V

antes que el río hasta la mar te empuje  
por valles y barrancas,  
olmo, quiero anotar en mi cartera  
la gracia de tu rama verdecida.  
Antonio Machado, “A un olmo seco”

### NOTA PRELIMINAR

Conocí a Argemiro una mañana de verano, diciembre de 1975, en el Colegio Nacional Femenino, en el centro de Florencia, frente al parque San Francisco de Asís. Nos habíamos reunido para iniciar un ciclo de formación como normalistas para profesores en el servicio, cuyo título correspondía al de bachilleres académicos. Ese año trabajé como profesor de inglés en el Colegio nocturno Juan XXIII, ubicado en lo que en la actualidad es La Salle Centro. Argemiro lo hacía en una escuela rural de Valparaíso, donde empezó su camino docente.

Éramos un grupo de entre 30 y 40 jóvenes bachilleres, la mayoría con poco más de 20 años. Habíamos ingresado al cuerpo docente del Caquetá recientemente y, para continuar vinculados al magisterio, se exigía formación pedagógica. Estábamos allí, listos para recibir la capacitación básica ofrecida por la Normal Superior de Florencia. No recuerdo haber visto mujeres en el grupo; considero que era a causa de las duras condiciones que implicaba enseñar en zonas inhóspitas de la selva, ríos y estribaciones de la Cordillera Oriental. En el grupo se encontraban algunos profesores que, con el tiempo, marcarían páginas importantes en la historia de la educación en Caquetá.

La juventud del grupo reflejaba la ilusión y confianza con la que enfrentábamos los desafíos. El ambiente estaba impregnado por las ideas de mayo del 68, el movimiento *hippie*, las protestas contra la Guerra de Vietnam, la nueva música y el triunfo de la revolución cubana. Aunque

muchos provenían del Caquetá, otros tantos llegaban de Quindío, Caldas, Huila, Antioquia, Valle y Cauca. Era un reflejo de la juventud colombiana de esa época, dispuesta a forjar un futuro en esta región, que se abría como una posibilidad ante la falta de oportunidades en el interior del país, marcada por la violencia, la concentración de tierras y el desplazamiento.

No conocía a nadie, pero en cuestión de horas compartíamos como si hubiéramos crecido juntos. Uno de ellos destacaba por su jovialidad: de cara redonda y larga, melena ensortijada que se movía al caminar. Sus ojos oscuros chispeaban al reír y expresar sus ideas. La boca, con grandes dientes blancos y labios gruesos, se movía como para reforzar sus palabras. Era de buena estatura y algo robusto para su edad. Después de una clase animada, conversamos como viejos amigos. Desde ese día, establecimos un diálogo que continuó, con algunas pausas, durante 45 años, hasta el año pasado (2020), cuando Argemiro partió adelante, quizá recordándonos que esa etapa del camino, aunque incierta, no se puede evitar. Él la enfrentó primero, como para darnos valor, esperando que lo siguiéramos y continuáramos nuestra conversación más allá de lo conocido.

Al finalizar el curso, cada uno regresó a su colegio o escuela, repartidos entre ríos, selva, pueblos y cordillera. Sin embargo, nos encontrábamos en Florencia para cobrar nuestros salarios o en manifestaciones que buscaban ser escuchados, exigíamos lo mismo que la mayoría: educación, vivienda, vías, libertades, comunicaciones, energía eléctrica, alcantarillado, puentes, escuelas y acueductos.

En esos encuentros ocasionales, supe que Argemiro, mientras enseñaba, buscaba que sus alumnos comprendieran que las respuestas no venían empaquetadas en conceptos y definiciones, sino en la búsqueda personal de respuestas a una realidad siempre cambiante. Ya no seguía estrictamente los libros de texto ni los manuales. Sus clases se convirtieron en performances, escenificaciones que respondían a las múltiples interpelaciones que la vida planteaba. Siempre modificaba su enfoque, improvisaba y trabajaba sin seguir formatos rígidos, buscando alcanzar sus objetivos.

Para él, el conocimiento no debía ser un conjunto fijo de respuestas almacenadas en la memoria, todo lo contrario, algo que se pudiera

experimentar y construir a partir de la interacción con la vida, buscando respuestas apropiadas para cada situación.

Así, la escuela se le quedó pequeña. Salió a la calle y los espacios públicos, enseñando a través del teatro, junto a Álvaro López Velásquez, recorrió poblaciones del Caquetá con presentaciones que iban más allá de la palabra, apelando a los sentidos y provocando reflexión.

Buscando abrirse y abrir caminos, se fue a la cordillera por unos años como director de una institución educativa. Fue con el propósito de enseñar, consciente de que tendría mucho que aprender. Después de algunos años de arduos aprendizajes, descendió de las tierras altas y regresó a Florencia para continuar con sus estudios, al sentir la necesidad de volver a los espacios del debate, la acción y la crítica activa, que por esos años se concentraban en la universidad colombiana. La actual Universidad de la Amazonia era un hervidero de ideas y de nuevas formas de comprender la realidad, el conocimiento, los caminos para alcanzarlo y los valores, las emociones, los sentimientos y las pasiones que lo acompañan. Durante cinco años, continuamos el diálogo que habíamos iniciado en esa mañana de 1975. Él, como estudiante, y yo, como profesor, conversábamos sobre literatura, luchas universitarias y sobre la vida como un relato en construcción. Nos decíamos esto porque, ya desde entonces, creíamos que volver sobre lo vivido para darle significado ayuda a reflexionar y otorgarle sentido a la vida para proyectarla hacia el horizonte que hayamos delineado. No lo teorizábamos, pero lo practicábamos. Entendíamos que ese relato carece de límites mientras vivimos, pues siempre se encuentra abierto a nuevas posibilidades; solo se cierra cuando se nos acaba el tiempo, que es lo único que poseemos y puede agotarse en cualquier momento. Cuando eso sucede, nunca estamos lo suficientemente preparados, aunque desde el momento en que llegamos al mundo ya podemos partir, sin que nadie nos advierta que nuestro tiempo ha concluido.

No contento con lo que podía lograr en las aulas y los escenarios teatrales de la calle, por esa época, Argemiro se vinculó al mundo del periodismo. A través de la radio, pudo transmitir sus palabras, sus significados y los efectos de estos sobre la realidad, hasta donde alcanzaban las cadenas radiales, en los rincones más apartados del departamento. Ampliaba cada vez más las posibilidades de llegar a

públicos más amplios. Desde la radio, esgrimió la palabra para defender los intereses de los más débiles frente a los abusos del poder, la concentración de los recursos en pocas manos y la falta de transparencia en su manejo. También buscaba informar y orientar a la audiencia, fomentando una interpretación crítica de las noticias, los eventos y las decisiones del gobierno local y nacional. En este oficio, Argemiro ganó más amigos y admiradores, pero también se granjeó detractores. Sin embargo, pese a la violencia ejercida contra los periodistas, no retrocedió, pues comprendía que su labor era justa y que con ella daba sentido a su existencia, ya que su paso por la vida no era el de una roca, un animal, una planta o una máquina, sino una vida que se abría a las posibilidades, contribuyendo al avance del proyecto humano del cual se sentía parte y elemento clave.

El teatro, el periodismo, la docencia y el activismo gremial le proporcionaron alegrías y momentos amargos. En alguna ocasión, antes de partir, lo vi algo abatido porque su trabajo no era completamente comprendido. Las burocracias, los formalismos y la verticalidad de la administración imponían una rigidez que afectaba sus propuestas, las cuales sobrepasaban los estrechos límites de los lineamientos emanados de las esferas del poder y la dirección. Siempre buscaba superar las expectativas, avanzar más allá de las metas establecidas por las instituciones, pero eso no siempre era bien visto cuando las organizaciones se aferraban a los patrones establecidos, y se resistían ante propuestas diferentes que podían refrescar los ambientes institucionales.

Tras muchos años y conociendo sus logros en la docencia, el teatro, el periodismo y el activismo gremial, pensé que su recorrido como educador era parte de un capítulo de la historia de la educación en Caquetá y, como este tema no atrae mucho interés, comenté mis inquietudes a un grupo de jóvenes profesores universitarios. Los docentes decidieron acompañarme en la aventura de recopilar narrativas sobre las experiencias de vida de algunos maestros de lengua y literatura en Florencia, con el objetivo de identificar algunos rasgos de saber pedagógico que pudieran contener sus relatos.

Uno de los primeros colegios que decidimos visitar fue la Institución Educativa Juan Bautista Migani. Sentados alrededor de la mesa, comenzamos a exponer el motivo de nuestra visita e invitar a los profesores a

participar en el proyecto. Todo avanzaba con rapidez y sin contratiempos, hasta que Argemiro intervino. Expuso algunas consideraciones sobre la investigación educativa y sobre cómo, en ocasiones, los profesores universitarios investigaban en los colegios, publicaban y hacían comentarios sobre la calidad del trabajo docente sin considerar las reservas y la sensibilidad de los maestros de escuelas y colegios. Luego expresó su desacuerdo con el tipo de investigación que observaba el fenómeno educativo desde una perspectiva externa, donde los docentes eran examinados a través de una lente descriptiva, comparando sus prácticas contextualizadas con modelos ideales de pedagogía presentes en las teorías educativas, lo que siempre los alejaba de esa imagen ideal del profesor.

Dado que Argemiro tenía razón en relación con lo planteado, intentamos aclarar que, en el caso de la investigación narrativa, se trataba de romper con el modelo tradicional de investigar en educación. Más que una observación externa, buscábamos ofrecer la palabra a los profesores, para que fueran ellos quienes dieran sentido a su experiencia y visibilizaran los aspectos más relevantes de sus prácticas. De esas prácticas surge un saber propio de cada docente, el cual se emplea para abordar los problemas encontrados en la labor educativa. Aunque Argemiro inicialmente mostraba cierta resistencia, al final de la jornada asumió con entusiasmo el desarrollo del proyecto. Se animó con las sesiones que se convertían en diálogos y tertulias, donde se abrían espacios para otros actores, como su amigo y compañero, Álvaro López Velásquez, con quien compartía su pasión por el teatro, el periodismo y una mirada crítica de la realidad.

A pesar de que seguía siendo alegre y emprendedor, noté que el tiempo había dejado su huella en él. Mostraba cierto desconcierto respecto a su salud, su trabajo y los reclamos familiares, que le pedían no exponerse tan directamente en su labor como periodista. Aquella mañana fría, mientras la conversación se tornaba cálida y acogedora, el colegio nos ofreció empanadas calientes desde la cafetería. Cuando pasaron frente a Argemiro, no estiró la mano para tomar una. Prefirió su café amargo, tomando un sorbo, como si buscara ocultar en el gesto lo que sentía al ver el vapor subir del vaso. Recordé, mentalmente, la mirada de 1975 y comparé con la del presente; algo preocupaba a Argemiro. “Ahora ya no puedo ni comer lo que quiero, porque debo ajustarme a las dietas

que me impone la diabetes”, dijo, como quien expresa una pérdida. En ese instante, pude ver un dejo de tristeza. Fue solo un momento y, enseguida, volvió a ser el Argemiro alegre, amable y conversador que siempre había sido.

Argemiro comprendió con generosidad la propuesta. Aludimos que el cambio surgió de una reflexión realizada por un grupo de profesores sobre las diversas maneras de investigar en educación y las implicaciones que ello conlleva, considerando las concepciones de realidad, lo que es cognoscible y los caminos para acceder al conocimiento. Además, debatimos sobre las relaciones entre el investigador y los actores sociales que participan en el proceso, y, por último, sobre las distintas maneras de escribir los resultados de la investigación. Estas dimensiones se suelen pasar por alto en la investigación educativa tradicional, donde predomina el modelo empírico-analítico del método científico que impone sus presupuestos como universales en toda investigación.

El proceso de escuchar los relatos de Argemiro para dotar de sentido a sus experiencias nos llevó desde la sala de juntas de la Institución hasta el restaurante Moreliano, donde una vez desayunamos durante sus horas libres. Mientras compartíamos la comida, Argemiro continuaba narrando su recorrido vital. Las hebras de su memoria se extendían hasta su infancia, permitiéndonos ver cómo se fue tejiendo su identidad docente desde el seno de su familia, en el Quindío, hasta otras dimensiones de la vida que, en apariencia, no parecían relacionadas con la forma en que era, se manifestaba, actuaba y comunicaba en su labor.

La conversación se alargó y, aunque parecía tomar parte de su descanso, decidió invitarnos a su programa radial de la tarde. Allí expusimos nuestras ideas para que su audiencia conociera nuestras intenciones, cómo pensábamos realizarlas, con quiénes, para qué, cuándo y por qué. Nos despedimos con la promesa de vernos nuevamente en su espacio radiofónico. Con más información en mano, Argemiro se mostraba más abierto y entusiasmado, pues, al hacer una pausa en el camino, reflexionaba sobre las huellas de su recorrido, dotando de sentido a su experiencia pasada. En esos momentos de reflexión, el enfoque cambia y se vuelve hacia uno mismo, buscando comprender el significado de la experiencia y proyectar nuevas posibilidades.

Este acto reflexivo implica no solo recordar el pasado, sino interpretarlo desde el presente, sin la intención de reconstruir una “verdad” única de lo sucedido. La idea de verdad, válida para describir objetos y fenómenos naturales, resulta insuficiente para abarcar la complejidad humana, social y cultural. Aunque estamos contruidos sobre una base anatómica y fisiológica natural, hemos desarrollado una segunda naturaleza, basada en la historia, la sociedad y la cultura, que no se puede estudiar bajo los mismos parámetros de la física, la lógica o las matemáticas.

Lo humano, cultural y social no busca alcanzar la verdad en términos absolutos, sino reconstruir narrativamente lo vivido, de manera que se asemeje a la vida en su constante movimiento. Una cosa es participar en los acontecimientos, ya sea de manera activa o pasiva; otra, es la manera en que cada individuo los percibe y guarda en su mente y cuerpo; y otra, distinta, es cómo le da significado y lo comparte con los demás. Así, cada relato de lo vivido es una interpretación única que oscila entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo verdadero y lo imaginario.

Contar las experiencias obliga a la reflexión. Al volver a pasar por el corazón, en ese esfuerzo por dotar de sentido, se produce una mirada introspectiva, un autodescubrimiento que organiza el complejo contenido del yo, haciéndolo inteligible y dejando una huella en los otros a quienes se dirige el relato.

El término reflexivo proviene del latín *reflexus*, que significa doblado hacia atrás, y reflexionar viene de *reflectere*, proyectarse a través de la preocupación por uno mismo, considerando los contextos, tiempos, lugares y prácticas sociales en las que vivimos.

En la siguiente visita, acudimos a su programa radial, donde Argemiro nos invitó a presentar nuestra inquietud sobre la investigación narrativa. Nos permitió explicar cómo los protagonistas reconstruyen sus propias vidas mediante relatos, dotando de sentido a sus experiencias profesionales como docentes. Parecía increíble que la resistencia inicial de Argemiro se hubiera transformado en participación, donde no solo relataba diferentes momentos de su vida, sino que nos ofrecía espacios para interactuar con una audiencia más amplia que él había cultivado con dedicación a lo largo de los años.

Durante la transmisión, surgieron preguntas e inquietudes tanto de las personas presentes en la sala de grabación como de los oyentes, lo cual amplió el espectro del diálogo. Esas preguntas nos hicieron reflexionar sobre aspectos del proyecto que no habíamos considerado, pues tocaban puntos que abrían nuevas líneas de investigación. Posteriormente, Argemiro nos hizo llegar la grabación del programa y los comentarios de la audiencia. Esto fue muy apreciado por los profesores jóvenes que participaban en el proyecto, quienes aprendieron a valorarlo, admirar su trabajo y, sobre todo, su nobleza.

Al despedirnos, Argemiro mostró su cortesía habitual, expresando su interés continuo en el proyecto y nos invitó a conocer a su amigo Álvaro López Velásquez, con quien había compartido años de magisterio, teatro y periodismo.

El siguiente encuentro ocurrió en la casa de Álvaro López Velásquez. Nos reunimos en la planta baja de la emisora radial y caminamos desde el centro de Florencia hasta el barrio Juan XXIII. Partimos del parque Santander, luego, nos dirigimos al barrio La Bocana, desde donde cruzamos el puente sobre la quebrada La Perdiz. Ese puente conecta el barrio La Bocana con el barrio Juan XXIII. Tras cruzarlo, ascendimos tres cuerdas hasta llegar a la casa de Álvaro. Allí lo encontramos entre libros, periódicos, un café y dos amigos que habían venido a conversar sobre los temas más variados: noticias de la política nacional y local, así como eventos recientes ocurridos en la ciudad. Poco después llegaron un médico, que acababa de concluir su jornada, y un ingeniero, que, debido a una lesión en las piernas, hacía una pausa en su trabajo y usaba muletas. Al ser nuevos en el círculo de Álvaro, saludamos y nos presentamos. Durante el resto de la sesión, nos dedicamos a escuchar a quienes recordaban las relaciones de amistad y trabajo entre Álvaro y Argemiro.

La conversación tomó un giro cuando Argemiro interpelló a Álvaro: “¿Te acuerdas de la escuela de teatro que teníamos en Morelia?”. En ese momento decidí escuchar con atención, consciente de la importancia del oído en la recepción de información, sin querer interrumpir tomando notas. Imaginé cómo, hace unos cien mil años, los primeros humanos abandonaron África, extendiéndose por todo el mundo en la primera globalización: la de la especie humana que llevó sus presencias e influencias a los rincones más remotos del planeta. La escritura, tan

reciente en comparación, no acompañó a nuestra especie durante la mayor parte de su historia. El cuerpo humano, dotado de sentidos, se apropiaba de la información a través de ellos, adaptándose a su entorno de acuerdo con su proyección en el mundo. En la actualidad, aunque la escritura ocupa un lugar central en los procesos de representación y comunicación, antes no fue así. Las interacciones y comunicaciones, previas a la escritura, eran profundamente sinestésicas y auditivas, con el oído superando obstáculos como la oscuridad y las cortas distancias, e integrándose en las actividades sociales sin interrumpirlas, sino sirviendo para coordinarlas y corregirlas. La escucha ocupaba un lugar central en los procesos de identidad y la interpretación del mundo, permitiendo a nuestros antepasados ubicarse en la realidad y entender su desarrollo.

El habla y la escucha, elementos naturales que no requieren accesorios externos, son inherentes al cuerpo humano. Forman parte del equipo básico de la existencia, posibilitándola y defendiéndola. En aquel entonces, la escucha era más amplia y compleja, participando en actividades de supervivencia individual y en la continuidad de la especie. Aunque estaba sujeta a la instantaneidad del tiempo, no llenaba espacios que obstaculizaran su desarrollo. Las interacciones sociales se apoyaban en los sonidos y el intercambio verbal. La convivencia, las formas de estar en el mundo y significarlo, se basaban en el habla y la escucha situadas, complementadas por otros modos físicos y culturales que añadían significados y efectos de sentido.

Observaba y escuchaba cómo los tonos, timbres, intensidades, acentuaciones y alargamientos en las voces de Argemiro y Álvaro transmitían sentimientos, emociones y estados de ánimo. Se movían como actores, mientras Argemiro hablaba rápido y con emoción, y Álvaro lo hacía despacio, acariciando las palabras que le permitían expresar sus intenciones, sentimientos y emociones. Lo que presenciaba era una verdadera *performance*, en la que ambos narraban, a través de palabras, el cuerpo, los gestos y los movimientos, las experiencias que volvían a pasar por su mente y su corazón.

Incluso antes de conocer a Álvaro y su proyección teatral en la educación, Argemiro ya había descubierto que la teatralización de los conocimientos, procedimientos y actitudes podía facilitar el aprendizaje.

Más aún, si los propios estudiantes participaban en el montaje y la presentación de lo que se deseaba comunicar. De este modo, el conocimiento no solo se alojaba en la memoria, también se encarnaba en el cuerpo, permanecía y se convertía en una herramienta para enfrentar los interrogantes planteados por las prácticas sociales. Este saber, adquirido a través de la teatralización, ya no se utilizaba solo para exámenes y evaluaciones: era una respuesta a los desafíos de la vida.

Las palabras que pronunciaban y los sonidos que generaban al hablar, revelaban aspectos de sus identidades. Las voces de cada uno eran únicas, inconfundibles entre otras. Aún resuenan en mi memoria las palabras alegres de aquella tarde en el Juan XXIII, cuando Argemiro y Álvaro revisitaron los rincones de su memoria, extrayendo el contenido semántico de su consciencia para darle sentido a sus experiencias, justificando así su paso por el mundo. La conversación no terminó con la respuesta a la pregunta inicial; se prolongó con conexiones, antecedentes y consecuencias, iluminando momentos, lugares, personas y circunstancias, llenando el paréntesis de una tarde de recuerdos.

La cuarta cita de trabajo tuvo lugar en el estudio de mi casa. Argemiro llegó alegre y me propuso que nos tomáramos un vino. Acepté y mientras servía las copas, los jóvenes profesores lo rodearon, haciéndole preguntas que él respondía sin dilación, viajando en su relato, deteniéndose y ajustando con gracia y destreza narrativa. En un momento especialmente feliz del encuentro, Argemiro recurrió a una estrategia memorable: sacó su celular y buscó las canciones que recordaba haber escuchado en el negocio de su padre, en Génova. Con la música acudieron los recuerdos de personas, historias, situaciones y acontecimientos que impactaron a su familia, y lo llevaron a convertirse en profesor en Caquetá. Esa noche cantó las canciones que más lo habían conmovido en su vida, y en su rostro se reflejaba una mezcla de felicidad, y melancolía.

Fue una velada inolvidable, en la que compartió afecto, alegría, relatos y lecciones de una vida dedicada al servicio de la sociedad, sin renunciar a disfrutar de lo que lo hacía feliz. Luego, hubo una pausa, motivada por nuestras obligaciones profesionales, pero habíamos prometido retomar el diálogo en el futuro.

## RELATO DEL PROFESOR ARGEMIRO GARCÍA FLÓREZ

Soy de la zona cafetera del interior del país, la que conforma el Viejo Caldas y que corresponde a una parte de la colonización antioqueña. Sin embargo, mis padres, aunque de la misma zona de colonización paisa, no eran del Quindío. Habían llegado de los departamentos cercanos. Ambos, papá y mamá, eran de cuna humilde: mi madre del Valle del Cauca y mi padre del Tolima. Llegaron buscando un lugar para vivir. Mi padre no sabía leer ni escribir. Mi mamá leía, aunque no escribía. En cambio, yo aprendí a leer desde niño, en la escuela, con la profesora Adelfa. Recuerdo que ella primero nos ponía a hacer trazos para “aflojar la mano” con el fin de lograr un trazo fino, porque, decía, nosotros veníamos del campo y que escribir era diferente al movimiento físico de manejar herramientas de labranza en las actividades agrícolas. La línea fina del lápiz sobre la superficie blanca del papel, propio de la escritura, para la profesora Adelfa era algo que contenía nobleza y distinción y que se oponía al trabajo material. Creo que la profesora se refería a la diferencia entre el trabajo físico que exige fuerza y compromiso directo del cuerpo, y el trabajo en el que predomina la escritura, la actividad mental y las prácticas comunicativas. Esa celebración de la lectura y la escritura me parece una forma de diferenciación entre las actividades de los sectores populares y los de la élite culta del centro del país que ha considerado el buen manejo de las letras como reflejo del grado de civilización y de las virtudes morales que tiene un grupo social. Esta idea de celebración de la lectura y la escritura, y de la forma culta de hablar, ya estaba presente en la Constitución de 1886 como uno de los elementos centrales que la élite conservadora proponía como rasgos definitorios de la identidad del hombre colombiano. El manejo culto de la lengua castellana, tanto en forma oral como escrita, los valores de la cristiandad católica y la redención de la vida agreste mediante la educación han sido parte de ese proyecto. El manejo culto de la lengua y la religión católica como característica de la identidad podían alcanzarse con el acceso a la educación.

En el salón de clase estábamos los estudiantes de todos los grados de la educación primaria. La profesora Adelfa organizaba los espacios del aula según una clasificación que hacía de los grados y de su identificación de los avances en los conocimientos, las virtudes y las habilidades de los estudiantes. Había dos tableros: uno con la cara en dirección del grupo de estudiantes de los grados cuarto y quinto, y otro en dirección opuesta, para los grados de primero a tercero. La profesora llenaba el tablero

con dibujos y oraciones para que los transcribiéramos a nuestros cuadernos. Mientras tanto, ella se movía vigilante entre los estudiantes y los controlaba a distancia con su mirada que sentíamos como un llamado al silencio, la inmovilidad en el pupitre y la continuidad en el trabajo sobre el cuaderno o la cartilla, según el caso. Sobre sus espaldas llevaba una ruana que la protegía del frío de las mañanas y en la mano derecha, una regla de madera de granadillo que le había regalado el carpintero del pueblo y que esgrimía como una extensión contundente de su propio cuerpo. Los estudiantes observábamos temerosos cuando ella la hacía sonar sobre los pupitres para pedir silencio, llamar al orden o imponer la quietud total en los puestos. El sonido del impacto sobre los pupitres nos hacía pensar en el impacto de la regla sobre nuestras propias humanidades. A cada impacto sobre la mesa, el salón quedaba en mutismo y paralización. Luego, la profesora hablaba y su mensaje atravesaba el silencio sin dificultad, llegaba a nuestros oídos, penetraba nuestras cabezas y obedecíamos por temor y con la esperanza de ser recompensados con su aceptación o reconocimiento. Los comportamientos que teníamos en las clases eran comunicados a nuestros padres durante las reuniones de la escuela o cuando la profesora se los encontraba en la calle, los saludaba y les daba su informe. Mamá no decía nada, solo escuchaba y guardaba lo dicho para ella. Mi papá era diferente: cuando llegaba a casa nos llamaba y nos corregía con palabras que intimidaban y, no pocas veces, con castigos. Los cuadernos que utilizábamos estaban pegados con ganchos y tenían forros de plástico para protegerlos de la humedad y de los riesgos de que se ensuciaran. Cuidábamos mucho los útiles y cuadernos, porque quien lo perdiera o dañara debía rehacer todo el trabajo que se había escrito y dibujado antes. A eso lo llamábamos “pasar a limpio”. Yo era un niño miedoso y hasta me orinaba en los pantalones cuando me regañaban. Creo que eso me vino de las reprimendas y castigos severos con los que mi papá me crio. Me oriné hasta los diez años y para aumentar el temor, y la vergüenza, cada vez que eso pasaba me castigaban. Entonces, me orinaba por miedo al castigo y me castigaban porque me orinaba.

Miedo, vergüenza y dolor me convirtieron en un niño muy tímido, lo que complicaba mi relación con los demás en la escuela. Algunos niños abusaban de mí. Lo recuerdo bien porque mamá nos preparaba el desayuno de carne con arepa y al recreo, Lucas, un chico más grande, se me acercaba y con su sola mirada me obligaba a entregarle mi comida. Nunca me atreví a contar lo que sucedía. Un día, cansado de la situación, decidí actuar.

Antes del recreo, afilé un lápiz mientras lo miraba, dispuesto a defenderme. Cuando Lucas vino a tomar mi desayuno, le clavé el lápiz en el brazo. Gritó de dolor y el salón se llenó de confusión. Todos observaban asombrados, el chico callado había enfrentado al abusador que todos temían. Sentí que sus miradas hacia mí cambiaban, aunque no sabía cómo interpretarlas, noté que ya no era el mismo. Había respeto, admiración, quizás gratitud. Y yo también me sentí distinto.

Me llevaron con el director, el profesor Luis Carlos, quien me preguntó qué había sucedido. A pesar del miedo, no me quedé callado como antes. Relaté lo que venía ocurriendo con Lucas y cómo, ante el abuso constante, decidí defenderme. Llamaron a mi papá, que llegó rápidamente. Me preguntó qué había pasado y le conté todo, desde los robos hasta el día en que decidí enfrentarlo. Papá escuchó en silencio y luego me dijo: “Hmmm, aaah. Vaya para la casa, mijo. Hablamos allá”. Al llegar a casa, temía el castigo. Me escondí en el baño, esperando ansioso. Papá gritó: “¡Hernando! Hernando!”. No me atreví a salir, pero finalmente lo hice. Caminé lentamente, aplazando el inevitable castigo. “¡Siéntese ahí!”, dijo papá. “Entonces, ¿le pegó a ese güevón? Bien hecho, mijo. La comida es sagrada, no se deje güevonear. De ahora en adelante, si lo molestan, usted se defiende. No busque problemas, pero no se deje”. A partir de ese día, el miedo comenzó a desaparecer. Mis compañeros, que antes me ignoraban, ahora me reconocían con miradas y gestos. Sentí que estaba más conectado con ellos y más seguro de mis decisiones.

Para estar preparado y cumplir con las expectativas de mi papá, me inscribí en boxeo. La educación en esos tiempos era dura, no permitía debilidades. Quienes no lograban fortalecerse por cuenta propia terminaban abandonando la escuela. En esa época no se comprendían las diferencias, todos debían adaptarse a los mismos patrones. Nos formábamos más por los golpes de la experiencia que por una orientación adecuada de los padres y profesores. Ahora, valoro el poder educativo de la experiencia, aunque no siempre sabemos cómo aprovecharla plenamente para convertirla en una verdadera herramienta formativa, ya que la hemos desvalorizado frente al reconocimiento de los conocimientos teóricos.

Sobre el aprendizaje de la lectura, pienso que ese método de “la letra con sangre entra” estaba muy centrado en dominar el código lingüístico, con la creencia de que manejarlo garantizaría una comunicación eficiente. Recuerdo cómo nos enseñaban: primero las vocales, luego las consonantes junto a las vocales para formar sílabas, y más tarde, con las sílabas, construíamos

palabras que ya conocíamos del habla. Después pasábamos a las oraciones. La cartilla se utilizaba para enseñar de ese modo. Me gustaba esa cartilla, se llamaba *Alegría de leer*. Con ella aprendí a leer. Bueno, con esa y con el catecismo del padre Astete, los dos libros incluidos entre los útiles escolares. Lo demás eran cuadernos, lápices, reglas y borradores.

Mi educación fue muy dura y uno queda impregnado de esa rigidez, cometiendo errores en la educación de los hijos. Aunque el castigo físico estaba presente tanto en la casa como en la escuela, los tiempos y las costumbres cambian. Recuerdo con dolor que en una ocasión le pegué a mi hija mayor. Solo ocurrió una vez, pero aún me duele tanto como a ella. Uno termina repitiendo lo que le hicieron, en casa y en la escuela. Esto sucede porque el ejemplo se asimila más profundamente en la mente y el cuerpo que las teorías. Las teorías provienen de los libros y descienden, como los diez mandamientos, desde arriba. Uno debe aprenderlas y aplicarlas sin cuestionarlas, pues representan conocimientos escritos por personas muy inteligentes y han sido probadas en otros lugares. Son criterios de autoridad que nos llegan desde pueblos civilizados, ayudándonos a desterrar lo que queda de nuestra naturaleza salvaje. Al menos, eso es lo que nos enseñaron. Las teorías que nos llegan están seleccionadas y circulan entre nosotros porque han sido certificadas por la cultura del libro y lo que aparece en los libros se respeta. “Lo escrito, escrito está”.

Esa visión libresca con la que nos formaron en la escuela y la universidad nos ha arrebatado el derecho y la posibilidad de reflexionar sobre lo que hacemos como maestros y seres humanos. No nos dejaron pensar, otros pensaron por nosotros, dictando qué hacer, cómo hacerlo y qué aprender. Esa escuela nos robó la opción de ser nosotros mismos en nuestras propias circunstancias. Afortunadamente, como padres, hemos avanzado, tal vez, porque no queremos que nuestros hijos vivan con la dureza y las consecuencias de una formación centrada en la transmisión de conocimientos memorizados, sin evaluar los pros y contras. Creo que parte de nuestro atraso se debe a la manera en que fuimos educados. Poco a poco hemos flexibilizado la crianza, evitando repetir todos los errores con los que fuimos criados. Mi hijo tuvo el cabello largo, participó en el movimiento estudiantil y lo apoyé cuando lo reprimieron por expresar sus ideas sobre cómo mejorar la sociedad. Sus compañeros también nos respaldaron y pronto superamos esa dificultad. Ahora me siento mejor porque, a pesar de esos obstáculos, logró graduarse

con éxito. Mis hijos son personas decentes. Los dos que menciono son profesores de la Universidad de la Amazonia.

Mientras cursaba el bachillerato, papá quiso que le enseñara a leer, pero como era muy rudo, fue difícil y, finalmente, desistió. Le daba vergüenza no saber lo que yo ya manejaba siendo un adolescente. Quizás sentía que perdía autoridad al tener que ser guiado por mí y no estaba dispuesto a ceder terreno, pues veía amenazado su estatus frente a su hijo. Era soberbio, pero entiendo que era producto de la educación que recibió en su hogar y en los ambientes donde creció. Se formó en la Colombia rural del siglo pasado, una sociedad estructurada desde los principios conservadores y la moral católica. Cuando digo rural, me refiero a que mis padres crecieron en el campo y que los primeros hijos nacimos allí. Primero vivíamos en el campo, pero años después nos trasladamos al pueblo. Mi padre se fue adaptando a las relaciones sociales propias de la vida urbana. Con los pocos fondos con los que llegó, abrió un negocio de compra y venta de queso que poco a poco fue ampliando hasta convertirse en una tienda. Aunque no había ido a la escuela, sabía las matemáticas necesarias para el negocio: pesar, medir, contar, calcular y manejar el dinero. Aprendió todo mediante la experiencia, no como lo enseñan en la escuela. Si le hubieran hecho un examen de matemáticas escolares, habría fallado, pero dominaba las matemáticas del día a día en una tienda de pueblo que no requerían operaciones complejas. Papá quería que yo aprendiera el negocio para que lo ayudara o para que tuviera algo con lo que defenderme en la vida. Me planteaba problemas sobre las situaciones de la compraventa del queso. Si no le respondía correctamente, se enfadaba y me reprendía para que prestara más atención.

Como en ese tiempo aún era un niño temeroso, me desconcertaba pensar que, si me equivocaba, mi papá perdería la paciencia y me pegaría con la manguera que usaba para la venta de petróleo. Aprendí que cuando uno lo educa la vida, las enseñanzas se incorporan al cuerpo, mientras que lo que se memoriza solo para aprobar no se traduce fácilmente en el diario vivir.

Como era callejero, papá se enojaba y me castigaba. Para evitarlo, me escondía en los árboles, entre las ramas. Aunque lo engañaba, él me guardaba las cuentas y cuando me atrapaba, me hacía saldar todas las deudas. Ya lo perdoné, no guardo rencor, pero, como a muchos, mi padre modeló aspectos importantes de mi vida que, con el tiempo, he tenido que reconsiderar para no afectar a mis hijos. Soy el mayor de seis hermanos: dos varones y cuatro mujeres. Mis hermanas estudiaron también en Génova, Quindío. Logré terminar el bachillerato con muchas dificultades debido a

la violencia entre los partidos tradicionales: liberal y conservador. Por esas rivalidades tuvimos que abandonar el campo, pues unos conservadores querían comprar las tierras de mi padre para ampliar sus fincas. Así fue como llegamos al pueblo, donde papá se dedicó a vender queso. Con el tiempo, esa venta se transformó en un establecimiento que vendía de todo, incluido aguardiente. A ese lugar iban los liberales y “Los pájaros”. Yo era quien ponía la música, y las canciones más populares eran *Linda pequeña*, *Penas amargas* y *Amor en tinieblas*. Esta última, de Mary Ramia, aún me gusta porque me recuerda a mi padre y a los días de mi infancia y adolescencia. Durante la violencia, esa música de dolor y ruptura se escuchaba mucho. Recuerdo una vez, mientras sonaba “El fuego de tus ojos quemó sentimientos, el fuego de tus ojos quemó mi corazón...”, me dejé llevar por la melodía hasta que de repente unos disparos silenciaron la música. Segundos después, la gente corría gritando: “¡Mataron a Bertulfo! ¡Mataron a Bertulfo!”. De inmediato cerraron las cantinas y el pueblo se llenó de caos: algunos corrían, otros se enfrentaban con piedras, mientras los del otro bando disparaban. Mi padre cerró y me gritó: “¡Piérdase, hijo, que esto se puso feo!”.

En los tiempos que siguieron, la confrontación se intensificaba y mi papá decía con algo de temor disimulado: “¡Esto es una cosa muy berraca!”. Esa violencia afectaba la economía del hogar, por lo que papá terminó expresándome: “Hijo, te va a tocar irte, porque la situación en la casa está complicada”. Le respondí: “Papá, ya estoy en quinto de bachillerato, déjame terminar y me voy”. Estudiaba en el Instituto Génova, un colegio público administrado por la Iglesia. En esa circunstancia, acudí a los curas y le comenté al director la difícil situación en casa, pidiéndole la oportunidad de trabajar con ellos para ayudar en las múltiples tareas que requiere la administración de la educación. Logré conseguir empleo con ellos y, trabajando, me ganaba la comida. Sin embargo, el ambiente se sentía pesado, incluso con mis compañeros de colegio. Los compañeros conservadores nos excluían. No me afectaba demasiado, lo que realmente me preocupaba era que escuchaba a mi papá hablar con mi mamá por las noches. En el silencio de la casa, sus conversaciones sobre lo que ocurría en el pueblo llegaban a mis oídos. La tienda era un lugar donde se reunía mucha gente, intercambiaban información y sabían lo que sucedía en los pueblos cercanos. Papá, antes de dormirse, le contaba a mamá las historias que había escuchado. Le preocupaba que los muertos fueran personas cercanas o conocidos. En esos muertos ajenos veía el reflejo de su propia muerte y la de su familia.

En medio de esa inquietud, buscando opciones, escuché hablar del Caquetá gracias a un cura de apellido Narváez, Leonel Narváez. Iba al colegio y conversaba con los estudiantes de los últimos años. Un día me preguntó qué pensaba hacer al terminar los estudios y le respondí que debía buscar un nuevo camino, porque la situación en casa y en el pueblo era grave. Me comentó que en la Coordinación de Educación del Caquetá necesitaban maestros para la zona rural. “Usted verá si se arriesga”, me comentó. Me proporcionó información y contactos sobre cómo llegar, hospedarme y sobrevivir mientras hacía los trámites para entrar al magisterio. Me habló de Rómulo Durán, un hombre que vivía al lado de la plaza de mercado en la carrera 14; él alquilaba catres plegables para pasar la noche. Me sugirió que fuera de su parte, para asegurarme un lugar donde quedarme. Terminé mis estudios y tomé la decisión de abrirme camino. Florencia fue mi primer destino. Todo era nuevo para mí y, aunque sentía algo de incertidumbre antes de viajar, al llegar ya no pensaba en ello, solo vivía el momento.

Al llegar a Florencia, fui a buscar a Rómulo Durán como me había indicado el cura. Rómulo me atendió bien. Esa noche, lo encontré tomando aguardiente. Al levantar la mirada, me saludó con un rostro que mostraba desolación. Sentí compasión. Me observé detenidamente y me invitó a terminar la botella. Le respondí que prefería acompañarlo en su bebida, pero no tomar, pues no me sentaba bien. “Dígame qué hay que hacer y yo me encargo mientras usted toma”, le manifesté. Rómulo me explicó cómo atender a quienes alquilaban los catres y así me ganó su aprecio. Me encargaba de registrar las llegadas y salidas, hacer diligencias en los bancos y atender a los clientes. Su hija sorda me hizo saber que no buscara comida afuera, pues ella cocinaba para todos.

Mientras tanto, realicé los trámites en la Coordinación de Educación y, finalmente, conseguí un nombramiento como profesor rural para el año lectivo de 1975. Unos jóvenes bachilleres de Génova ya habían llegado antes como profesores al Caquetá, contratados por un supervisor llamado Pedro Marín. Decidí hablar con el Coordinador de Educación, el padre Arnulfo Trujillo. Aún no tenía cédula, solo tarjeta de identidad. Cuando el padre Trujillo me preguntó por la libreta militar, pensé que no tendría oportunidad, pero le pedí tiempo para obtenerla en el batallón local.

Por venir del Quindío, una zona muy católica y haber estudiado en un colegio dirigido por curas, donde el Seminario de San Félix formaba sacerdotes para el Caquetá, tuve la oportunidad

de trabajar como maestro en la región. La comunidad de donde provenía tenía una fuerte conexión con la Iglesia. Terminado el bachillerato, el nivel educativo en el Caquetá era más bajo que en mi región y, por eso, tuve la oportunidad de comenzar como maestro. Me nombraron profesor en Valparaíso en 1975. Mario Poveda, el supervisor, me advirtió que la escuela donde iba a trabajar estaba en una zona selvática, a cinco horas de Florencia. A pesar de sus advertencias, acepté el puesto.

La escuela a la que me asignaron estaba en la vereda “La Trocha 3”. La comunidad era muy querida y bien organizada, con Junta de Acción Comunal y Asociación Campesina. En ese entonces, yo no sabía nada de eso. El supervisor me indicó que los viernes se hacían reuniones en el casco urbano de Valparaíso con los demás profesores de la zona para estudiar filosofía y conectarla con nuestra labor docente. Me entregaron el *Libro Rojo* de Mao Tse-Tung y pronto descubrí que un señor de la comunidad lo recitaba de memoria. Aprendí mucho en esas reuniones y trabajando con la gente de la vereda.

Después de una de mis intervenciones en las reuniones, el supervisor me informó que me trasladarían a una escuela en el casco urbano de Valparaíso. Me asignaron un grupo de primer grado y mi tarea era enseñar a los niños a leer y escribir. En los grados iniciales se mide si el trabajo da buenos resultados. No fue fácil para mí, pues no tenía formación pedagógica ni experiencia con niños pequeños, quienes requieren especial cuidado. Solo era un bachiller académico. Con dificultad cumplí con el encargo: al final del año, los niños debían saber leer, y escribir y todos verían si había sido capaz de lograrlo.

En medio de esos desafíos, descubrí la importancia de aprender de compañeros con más experiencia. No olvido a una monja bethlemita que enseñaba en la misma escuela. Se llamaba Martha Sierra y tenía a cargo el grupo de preescolar, mientras yo estaba con el de primero. Al ver mis dificultades, Martha me orientó. Nos hicimos buenos compañeros, asistíamos a las reuniones, preparábamos las clases juntos y hacíamos los títeres que usábamos con los niños. Ella me enseñó a manejarlos, me sugería canciones y, con su ayuda, hasta canté, bailé, actué y hasta me vestí de payaso para enseñar. Al final del año, mis alumnos sabían leer y escribir. Estaba orgulloso de lo logrado, de los cambios en los niños, de la satisfacción de los padres y muy agradecido con Martha por su generosidad y experiencia.

Una de las lecciones más valiosas que aprendí fue confiar en mis colegas como amigos, aceptar sugerencias, lecturas y saberes. No me interesa competir, prefiero trabajar y aprender de quienes

tienen algo que enseñarme. He procurado aprender siempre de los demás. También he encontrado cosas que no son buenas, pero en casa me enseñaron a distinguirlas y he intentado vivir sin confrontaciones. Siempre he creído que ganar a costa de otros, humillar o burlarse deja marcas que más temprano que tarde pasan factura en la vida.

Ahora que evoco las enseñanzas morales de mis padres, recuerdo algo que siempre me generó confusión durante la infancia, adolescencia y juventud, pero que lograba sobrellevar sin mayor complicación: mi papá quería que me llamara Argemiro y me registró así ante las autoridades civiles. Mi mamá, en cambio, prefería el nombre Hernando y me bautizaron con ese nombre en la Iglesia. En el registro civil constaba como Argemiro y en la partida de bautismo como Hernando. Fui Hernando durante mis estudios, porque en las instituciones educativas prevalece lo que dice la fe de bautismo. Sin embargo, cuando llegó el momento de legalizar mi diploma, me pidieron el registro civil, justo cuando dejaba atrás la tutela de las instituciones eclesásticas y me enfrentaba a las convenciones de la vida civil. El cura me advirtió que debía resolver el asunto de los dos nombres, porque podría generarme problemas el día en que me casara. El notario de Génova aclaró que el título debía emitirse con el nombre de Argemiro, pues lo que importaba en adelante era la perspectiva civil de las relaciones laborales. Finalmente, me gradué como Argemiro. En la ceremonia, realizada en la Iglesia de Génova, cuando me llamaron para recibir el diploma, mencionaron el nombre del registro civil: Argemiro García Flórez. Y fui yo, el que hasta ese día había sido conocido como Hernando en las aulas, quien apareció para recibirlo.

Siempre he estado en contacto con los intereses de los más pobres. Tal vez porque, en mis primeros años, también fui pobre. Ahora tengo un salario, pero desde joven me vinculé a las luchas campesinas y sindicales. Estuve en Tomala, Sucre, donde hablábamos de la ORP, una organización apoyada por los holandeses para fortalecer el movimiento campesino. Nosotros, los jóvenes, afirmábamos con convicción: “¡Viva la ORP!”. En aquellos tiempos, la ANUC se planteaba con seriedad, aunque hubo quienes trabajaron para desmontarla. Pepe Gamboa, Froilán Rivera y Carlos Alméciga estuvieron implicados. Conocí a todos ellos y compartimos lecturas y reuniones. Nunca les vi armas, solo una firme concepción política sobre cómo transformar el país. Solía reunirme con Manuel Molina, Pepe Gamboa y Froilán Rivera, los recuerdo a todos. Manuel Molina era un líder agrario, casado con una profesora de la Universidad de la Amazonia,

entonces conocida como USURCO que luego se independizó como universidad. Manuel murió en un accidente aéreo. Su esposa, Clara Lucía Higuera, profesora amable y con un rostro agradable, tenía una posición progresista que se reflejaba en sus clases. Después de 45 años, ella sigue impartiendo la docencia.

La vida ha transcurrido sin que nos demos cuenta del todo, por eso pienso que hay que sumarle vida a los años. Hoy me encontré con un amigo afectado por la salud. Me dijo: “¡Hola, Argemirol!”. Lo abracé y le pregunté qué había sucedido. Me respondió: “Sufrí una isquemia cerebral”. Al verlo, sentí compasión por él y temor por mí. Uno nunca sabe lo que puede suceder ni cuándo. Él es más joven que yo. “¡Virgen Santísima, por Dios hombre! ¿Cómo ocurrió?”, le interrogué. Contestó: “Los desórdenes y, tal vez, algo hereditario; mi mamá murió de esto, mis hermanos también”. Reflexioné: es necesario aprovechar cada momento de vida. Ahora disfruto mucho de mis nietos, son una forma de prolongarme y desafiar la certeza de que algún día partiremos. Amo a mi compañera, hemos envejecido juntos y seguiremos cuidándonos hasta el final.

Lo que cuento no es para entristecerse, pero he pasado por experiencias difíciles, especialmente con mi trabajo en el programa radial. A veces me llaman y me tratan con poca consideración, pero les recuerdo que mis comentarios se basan en hechos comprobados.

He estado hablando de manera continua porque la vida es un conjunto de relaciones y, al narrarla, uno articula múltiples aspectos. Después de todo este recorrido, uno llega a sentir persecución o, tal vez, se vuelve más sensible y lo percibe con mayor intensidad. Incluso en el colegio donde he trabajado, me siento acosado. Esto se debe a mis trabajos de periodismo que han incomodado a ciertos sectores del Centro Democrático y al alcalde. Ya no me siento del todo bien en el colegio. He pensado en irme, pero quiero hacerlo dejando claro que, mientras estuve allí, trabajé. Hice mi trabajo y creo que lo hice bien.

A lo largo de estos años, me he sentido orgulloso de haber seleccionado a un grupo de jóvenes con quienes he desarrollado un taller de periodismo. En ese espacio hemos sembrado la semilla de la mirada crítica y la comunicación. Los ejercicios de voz, los movimientos corporales, todo ello para dramatizar lo que se comunica. He tratado de aplicar lo que aprendí en el teatro para enseñar en los cursos de periodismo.

El colegio está vinculado a un programa de la Fundación Terpel que busca fortalecer la calidad educativa, enfocado en competencias de lenguaje y matemáticas. El programa involucra varios

actores: secretarías de educación, rectores, profesores, estudiantes y padres de familia. Los resultados se miden a través de las pruebas SABER, cuyos desempeños determinan las jerarquías entre instituciones. No obstante, esos proyectos no se construyen desde las realidades internas de las comunidades educativas, sino desde metas externas impuestas por las secretarías y rectorías. Los profesores nos limitamos a aplicarlos obedientemente, sin considerar nuestras realidades. Esas decisiones se toman desde los niveles más altos, excluyendo a quienes estamos en el aula. Nos tratan como menores de edad, mientras otros deciden por nosotros.

Este programa ha generado conflictos, pues los administrativos buscan resultados y presionan a los docentes para lograrlos. Algunos profesores se adhieren por varias razones: obediencia, simpatía con el gobierno o comodidad al aceptar lo ya estructurado. Otros discrepamos y las evaluaciones docentes se han convertido en un instrumento de control. Aunque pertenecemos a una legislación anterior en materia de evaluación, intentan imponernos nuevas formas de evaluación para presionarnos. En las reuniones del Consejo General de Maestros, he defendido la libertad de cátedra, pues los profesores conocen mejor a sus estudiantes y las exigencias de la sociedad. He sostenido que la educación debe considerar los contextos y las situaciones históricas, no solo centrarse en la instrucción que genera trabajadores eficientes.

En un ejemplo reciente, les explicaba a mis estudiantes la Minga Indígena para ayudarles a comprender la complejidad de la realidad nacional. La dirección del colegio ha generado divisiones entre los docentes, poniendo a competir a quienes siguen las directrices del programa de Terpel con aquellos que las cuestionamos. Intentan implementar evaluaciones que no nos cobijan legalmente, pero que buscan homogenizar y excluir a quienes piensan diferente.

Nosotros, los maestros, tenemos una postura política, consciente o no, pero la tenemos. Junto a otros docentes, elaboramos una propuesta de evaluación curricular como alternativa. Sin embargo, me siento solo en esta lucha. Un compañero joven de Valparaíso comparte mis ideas y las refuerza con argumentos, pero guarda silencio. A veces me pregunto si debo continuar o retirarme, dejar que otros asuman la responsabilidad de defender la dignidad y los derechos de los profesores. No es fácil, pues el sistema escolar estatal dicta lo que debemos ser, pensar y hacer, y nosotros, los profesores, quedamos como simples ejecutores de lo que otros deciden.

## PARA EL CAMINO

En la última sesión de trabajo noté que el pesimismo había comenzado a dominarlo. Luego, el silencio se instaló entre nosotros. Cada uno se sumergió en sus múltiples responsabilidades y dejamos de vernos y conversar sobre lo que éramos como docentes. El tiempo siguió su curso, sin detenerse y aquellas preocupaciones que compartimos quedaron olvidadas, hasta que una llamada inesperada interrumpió mi rutina. Era temprano en la tarde y me preparaba para asistir a una reunión en la universidad. El número que aparecía en la pantalla no lo tenía registrado, por un momento dudé si responder, pero algo me impulsó a contestar. La voz al otro lado resultaba familiar, aunque sonaba débil, sin la energía y el entusiasmo de antes. Reconocí de inmediato que era Argemiro. Me llamaba para despedirse. A pesar de su carácter optimista, había comprendido que el final se acercaba. Me contó que hacía meses le habían diagnosticado un cáncer agresivo y que los últimos resultados médicos no eran alentadores. Me dijo que valoraba haber coincidido conmigo en la vida y mencionó que ciertas conversaciones que habíamos tenido debían quedar en silencio. Aceptaba que el final llegaría pronto y se despidió con fortaleza. Escuché en silencio, casi sin hablar. Le prometí respetar lo que me había pedido y colgué, sintiéndome desolado. Pensé que en dos semanas haría un espacio en mi agenda para visitarlo. En mi mente regresaron las imágenes de aquellos jóvenes del verano de 1975, llenos de vida y expectativas, cuando empezábamos nuestra labor como profesores. Recordé nombres, rostros, momentos que perduraban, las risas y las palabras que resonaban cuando nos reuníamos a fin de mes en Florencia, esperando los pagos atrasados del magisterio. Durante ese repaso, me percaté de cuántos ya habían emprendido el viaje sin retorno, lo que me llenó de inquietud.

Unos días después, antes de que cumpliera el plazo que me había propuesto para visitarlo, recibí la noticia de que Argemiro también se había marchado. Sentí rabia, frustración y culpa por no haber ido antes. Ya no había remedio. Solo quedaba la esperanza de que, en algún momento más allá del tiempo, Argemiro esté esperando, como quien aguarda a los que faltan para reunir nuevamente, en un lugar sin las limitaciones del mundo, a aquellos jóvenes entusiastas que iniciaron su camino como profesores en el Caquetá.

Hasta que llegue esa cita inevitable, solo me queda decir que Argemiro fue un maestro que abrió senderos más allá del aula. Entendió que el intercambio con los compañeros también era un espacio formativo y comprendió que la lengua, más allá de su gramática, servía para interpretar la sociedad y defender los derechos de los profesores, los estudiantes y la comunidad a la que dedicó su tiempo, esfuerzo y capacidad para hacer la vida de los demás más justa, digna y amable.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio realizado aporta una comprensión crítica de las dinámicas educativas contemporáneas, subrayando la necesidad de un enfoque renovador en la formación docente y la práctica pedagógica. Este análisis narrativo trasciende el marco descriptivo para insertarse en una reflexión sobre los límites y posibilidades de la educación en el siglo XXI, donde las tensiones entre los modelos tradicionales y las realidades socioculturales se vuelven cada vez más evidentes. En el ejercicio investigativo procuramos revalorizar la figura del docente no solo como un agente transmisor de saberes, sino como un sujeto activo, crítico y reflexivo que construye conocimiento a partir de la interacción constante con su entorno y sus estudiantes.

Destacamos que el modelo educativo tradicional, centrado en la transmisión unidireccional de conocimiento desde una figura de autoridad hacia un estudiante pasivo, ya no es suficiente para enfrentar los retos complejos y cambiantes del presente. Dicho modelo, fundamentado en principios de la educación positivista y tecnocrática, ha favorecido una lógica instrumental que reduce el conocimiento a un conjunto de datos transferibles, sin atender a la dimensión humana, ética y contextual de la enseñanza y el aprendizaje. Los actores del sistema educativo han sido enmarcados dentro de parámetros estrictos de evaluación cuantitativa, que homogenizan las experiencias y excluyen la riqueza de la diversidad cultural y social. Esta estructura ha debilitado, de forma progresiva, la capacidad de los docentes para reflexionar sobre su práctica, puesto que el sistema privilegia el cumplimiento de directrices prediseñadas por expertos, dejando escaso margen para la interpretación crítica y la adaptación situacional.

El escenario descrito genera una brecha significativa entre la teoría y la práctica, lo que limita la capacidad transformadora de la educación. A pesar de que las instituciones educativas presentan modelos teóricos que buscan formar ciudadanos críticos y activos, la práctica cotidiana se encuentra en gran medida supeditada a exigencias externas que responden a intereses políticos y económicos más que a las necesidades reales de las comunidades educativas. De este modo, el docente queda relegado a la función de mero ejecutor, sin posibilidades reales de ejercer su autonomía profesional y contribuir con su propia experiencia a la creación de saberes pedagógicos.

En ese orden de ideas, el conocimiento docente está lejos de ser un acervo de información teórica y técnica, por el contrario, se construye a través de la interacción con los estudiantes y la confrontación con los desafíos que presentan los contextos específicos. En este sentido, los docentes se convierten en sujetos reflexivos, capaces de analizar su propia práctica de manera crítica y generar nuevas comprensiones sobre el proceso educativo. Este enfoque transformador permite que la experiencia educativa se vuelva más significativa, ya que se articula en función de las necesidades y particularidades.

Uno de los aspectos innovadores del estudio radica en su apuesta por la narrativa como una metodología central para la formación y reflexión docente. La narrativa, entendida como una forma de conocimiento situada, permite a los docentes contar sus relatos, apreciar sus vivencias y, en última instancia, resignificar su experiencia profesional. A través del acto de narrar, los docentes pueden conectar su práctica cotidiana con una comprensión más amplia de la realidad educativa, lo que les permite no solo analizar sus logros y dificultades, sino proyectar mejoras y transformaciones futuras.

El uso de la narrativa es particularmente relevante en contextos como el latinoamericano, donde las experiencias de los docentes están marcadas por la diversidad cultural, social y económica. La posibilidad de contar sus historias y de compartirlas con otros docentes y con la comunidad educativa permite a los profesores no solo reflexionar sobre su propia práctica, también, generar espacios de intercambio y colaboración, donde las peripecias se convierten en una fuente de aprendizaje colectivo. Esta perspectiva rompe con la lógica de aislamiento que predomina

en muchas instituciones educativas, donde los docentes trabajan de manera individual, sin compartir sus saberes y sin reflexionar de manera conjunta sobre sus prácticas.

Asimismo, la narrativa ofrece una alternativa metodológica frente a los enfoques cuantitativos y positivistas que siguen dominando la investigación educativa. Mientras que los métodos tradicionales tienden a reducir la complejidad de la experiencia educativa a datos medibles y comparables, la narrativa admite captar la riqueza de las vivencias docentes y estudiantiles, así como las dimensiones emocionales, éticas y contextuales que, a menudo, quedan fuera del análisis numérico. En suma, al utilizar la narrativa como una herramienta de reflexión e investigación, el enfoque se vuelve más humanista, donde las voces de los docentes y estudiantes adquieren un protagonismo central en la construcción del conocimiento pedagógico.

Otro de los aspectos clave que abordamos en el análisis es la tensión constante entre las macroestructuras del sistema educativo —como las políticas gubernamentales, los currículos estandarizados y los sistemas de evaluación— y las microrrealidades que experimentan los docentes en su día a día. En el contexto general, el sistema educativo tiende a imponer una visión homogénea de la enseñanza, donde se priorizan los resultados y los estándares de calidad definidos por organismos externos. Esta perspectiva ignora las particularidades locales y las realidades complejas que enfrentan los docentes y estudiantes en sus entornos.

Por el contrario, en el contexto particular, los docentes deben enfrentarse a situaciones que no siempre pueden ser resueltas a través de las directrices que establece el sistema. Las aulas no son espacios uniformes, sino que están compuestas por estudiantes con necesidades, intereses y trayectorias diversas, lo que requiere que los docentes adapten sus prácticas y respondan de manera flexible y creativa a los desafíos que se les presentan. Sin embargo, las políticas educativas no siempre permiten esa maleabilidad, ya que imponen marcos rígidos de acción que reducen la capacidad para innovar y adaptar sus prácticas.

Nosotros proponemos que la única forma de superar esta tensión es a través de la reflexión crítica y la resistencia. Los docentes deben asumir un papel más activo en la construcción de sus prácticas pedagógicas, revirtiendo la lógica de imposición que predomina en las macroestruc-

turas educativas. Esta resistencia no implica un rechazo absoluto a las políticas educativas, al contrario, es una reinterpretación que permita adaptar las directrices externas a sus propios contextos y necesidades. Solo a través de este proceso de resignificación podrán los docentes recuperar su autonomía profesional y participar en la construcción del conocimiento pedagógico.

Un componente central de la investigación es la dimensión ética de la educación que, a menudo, queda relegada en los enfoques técnicos y utilitaristas que predominan en la formación docente; es decir, la educación no se puede limitar a la transmisión de conocimientos o la adquisición de habilidades, antes bien, debe ser un proceso integral, orientado a la formación de sujetos críticos, comprometidos con su entorno y la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Desde esta mirada, la labor del maestro no se limita a explicar conceptos o evaluar aprendizajes. También implica acompañar a sus estudiantes en la construcción de principios como la solidaridad, la equidad y el reconocimiento del otro. Esa dimensión ética de su tarea resulta esencial si se desea avanzar hacia una sociedad en la que todas las voces puedan incidir, proponer y participar en decisiones que afectan la vida en común. Por eso, la ética no se puede pensar como un complemento aislado en la formación del profesorado, sino como el corazón mismo de su práctica. Formar docentes, entonces, requiere abrir espacios para preguntarse con honestidad por los valores que guían cada decisión en el aula, y por el sentido que adquiere educar en un mundo que cambia constantemente.

Por otro lado, la autonomía es otro de los temas centrales, entendida como un elemento clave para la construcción de una educación plural. En consecuencia, la autonomía docente implica la capacidad de los profesores para interpretar críticamente las políticas y normativas educativas, y adaptarlas a los contextos específicos en los que trabajan. Esto requiere asumir un rol dinámico en la toma de decisiones que llevará a que la enseñanza-aprendizaje sea significativo y relevante.

A esto se añade la importancia de la colaboración y la construcción de comunidades de aprendizaje entre los docentes, como un mecanismo esencial para el desarrollo profesional. Frente a un modelo de trabajo individualista y competitivo, se sugiere la creación de espacios de inter-

cambio y reflexión colectiva, donde los docentes puedan compartir sus experiencias, logros y dificultades, y aprender unos de otros.

La colaboración entre docentes permite generar una red de apoyo mutuo, donde las prácticas pedagógicas se analizan de manera conjunta y se edifican nuevas comprensiones sobre el proceso educativo. Esto contribuye a la formación de una identidad profesional más sólida, basada en el reconocimiento recíproco y la construcción común del saber pedagógico.

La creación de comunidades de aprendizaje entre los docentes también tiene un impacto positivo en los estudiantes, ya que consiente que las prácticas pedagógicas se mejoren de manera continua, a través del intercambio de experiencias. Además, fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde todos los actores del proceso —docentes, estudiantes, familias y comunidad— pueden intervenir en el proyecto educativo.

El análisis narrativo realizado en este estudio plantea importantes retos para el futuro de la formación docente. En primer lugar, es necesario que las instituciones formadoras de docentes adopten un enfoque más integral, donde la teoría y la práctica se articulen de manera efectiva y los futuros docentes puedan desarrollar su capacidad reflexiva desde el inicio de su formación. En segundo lugar, es fundamental que las políticas educativas reconozcan el valor de la autonomía, creatividad y experiencia docente. Esto implica un cambio que debe partir de las realidades situadas.

Por último, lo expuesto hasta aquí constituye una crítica profunda al modelo tradicional de formación y práctica docente, al tiempo que plantea una propuesta transformadora que coloca al docente en el centro del proceso educativo como un sujeto reflexivo, crítico y autónomo. Al integrar la narrativa como una herramienta epistemológica y metodológica, se abren nuevas posibilidades para la comprensión del saber pedagógico. Este enfoque representa un avance significativo en la manera en que se concibe la educación en la actualidad, al mismo tiempo que plantea importantes retos para el futuro del sistema educativo, particularmente en contextos como el caqueteño, donde las tensiones entre lo global y lo local, entre las macroestructuras y las microrrealidades, requieren una respuesta creativa.



---

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Traducido por Guillermo Solana. Alianza Editorial.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Traducido por Tatiana Bubnova. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Editorial Alianza.
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En S. Nicolini (comp.), *El análisis estructural* (pp. 65-101). Centro Editor de América Latina.
- Barrera-Quiroga, D. M. (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199-220. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10238>
- Barrera-Quiroga, D. M. (2023). *Saber pedagógico presente en las narrativas de experiencia docente durante el conflicto armado interno en el Caquetá* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/entities/publication/2a720eaa-6ad9-44b3-8816-d12c8774cd7c>
- Buchanan, D. R. (1998). Beyond positivism: humanistic perspectives on theory and research in health education. *Health Education Research*, 13(3), 439-450. <http://www.jstor.org/stable/45109108>
- Bruner, E. M. (1986). Ethnography as narrative. In V. Turner y E. Bruner (eds.), *The anthropology of experience* (pp. 139-155). University of Illinois Press.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Traducido por Beatriz López. Editorial Gedisa.

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Traducido por Luciano Padilla López. Fondo de Cultura Económica.
- Calmels, D. (2014). *El cuerpo en la escritura*. Biblos.
- Cerezuela, J. (2022, 10 de febrero). Daniel Cassany: “Hay que retar los conocimientos previos del alumno, conectar con sus intereses y necesidades”. *Tekman. Revolución y aprendizaje*. <https://www.tekmaneducation.com/blog/entrevista-daniel-cassany/?fbclid=IwAR38VSpVLR77dLjXc4jtdjmOoXtIBZE0epCZHqFBhN-RPioUqJlN1lJ5s1R0>
- Cerquera, S. y Sánchez, J. (2021). *Maestro, salvador de vidas. Reconstrucción narrativa de saber pedagógico de un docente en Florencia, Caquetá*. Instituto nacional de Investigación e Innovación social.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Caquetá: conflicto y memoria*. Imprenta Nacional de Colombia. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2014/cartillaCaqueta/cartilla-caqueta-completa.pdf>
- Connelly, M. F. y Clandinin, J. D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. <https://scholarpractitionerexus.com/wp-content/uploads/2019/12/Connelly-Clandinin.pdf>
- Connelly, M. F. y Clandinin, J. D. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa. (comp.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Editorial Laertes.
- Conrado-Murillo, Y. N. y Henao-Cardona, L. M. (2020). La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del ser maestro desde su experiencia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 172-191. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9493>
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-Saber Pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175/164>

- Descartes, R. (1986). *Discurso del método*. Traducido por A. Espina. Editorial Mediterráneo.
- Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. Traducido por Gerardo César Hurtado Ortiz. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Diallo, P. F., Corby, O., Lo, M., Mirbel, I. y Ndiaye, S. M. (2014). Sociocultural Ontology: Upperlevel and Domain Ontologies. *Journées Francophone sur les Ontologies, Tunisie*, 15-27.
- Diallo, P. F., Ndiaye, S. M. y Lo, M. (2011). Study of Sociocultural Ontology. In *The First International Conference on Social Eco-Informatics*, 1(5), 69-74. [https://personales.upv.es/thinkmind/dl/conferences/sotics/sotics\\_2011/sotics\\_2011\\_3\\_30\\_30128.pdf](https://personales.upv.es/thinkmind/dl/conferences/sotics/sotics_2011/sotics_2011_3_30_30128.pdf)
- Díaz, L. M. L., Navales, M., Sánchez, L., Bravo, G. y Pérez, C. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 10, 51-58. <https://revistadecooperacion.com/numero10/010-06.pdf>
- Driscoll, M. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Pearson Education, Inc.
- Eco, U. (1984). *El nombre de la rosa*. Traducido por Ricardo Pochtar. Lumen.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 403-428. <https://doi.org/10.1111/1467-873X.t01-1-00239>
- Fernández, R. (2022). La narración y la ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12019>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.

- Freire, P. (2021, 27 de septiembre). Paulo Freire: El lenguaje es, en sí mismo, conocimiento. *Bloghemia*. <https://www.bloghemia.com/2021/09/paulo-freire-el-lenguaje-es-en-si-mismo.html>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en la educación*. Siglo XXI.
- Goodson, I. (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), 27-41. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01033>
- Huttunen, R., Heikkinen, H. y Syryälä, L. (eds.). (2002). *Narrative research: voices of teachers and philosophers*. SoPhi.
- Iliénkov, E. V. (1964). La escuela debe enseñar a pensar. *Revista Educación Popular*, (6), 27-58. <https://marxismocritico.com/wp-content/uploads/2014/10/ilic3a9nkov-la-escuela-debe-ensec3b1ar-a-pensar2.pdf>
- Jaramillo, J. E., Mora, L. y Cubides, F. (1989). *Colonización, coca y guerrilla*. Alianza Editorial Colombiana.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL quarterly*, 40(1), 235-257. [https://www.joycerain.com/uploads/2/3/2/0/23207256/sociocultural\\_turn\\_and\\_challenges\\_fo\\_l2\\_teacher\\_education.pdf#page=235](https://www.joycerain.com/uploads/2/3/2/0/23207256/sociocultural_turn_and_challenges_fo_l2_teacher_education.pdf#page=235)
- Johnson, K. E. y Golombek, P. (eds.). (2011). *Research on second language teacher education. A sociocultural perspective on professional development*. Routledge.
- Kreiswirth, M. (1992). Trusting the tale: the narrativist turn in the human sciences. *New Literary History*, 23(3), 629-657. <https://doi.org/10.2307/469223>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112. <https://diposit.ub.edu/items/79fd716d-6233-4924-a10d-b9fde29d6ecf>

- Lomas, C. (2018). "Estudiar era algo tan maravilloso como jugar a estar vivos". Los años del colegio en la literatura. *Enunciación*, 23(1), 103-127. <http://doi.org/10.14483/22486798.13171>
- Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Traducido por Mariano Antolín Rato. Ediciones Cátedra.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: an essay in moral theory*. University of Notre Dame Press.
- Martínez Pineda, M. C. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista de Ciencia y Tecnología*, (18), 5-11. <https://www.scielo.org.ar/pdf/recyt/n18/n18a01.pdf>
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Traducido por Ofelia Castillo. Amorrortu.
- McEwan, H. (2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Traducido por Ofelia Castillo. Amorrortu.
- Moen, T. (2004). *Kids need to be seen: a narrative study of a teacher's inclusive education* [Tesis de doctorado, Norwegian University of Science and Technology]. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/30800843.pdf>
- Murillo, A. G. J. (comp.). (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Murillo, A. G. J. (2021). *Conversación en las aulas. Ensayos de investigación biográfica narrativa en educación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Neira, N. M. (s.f). Historias: la Unión Peneya, Montañita, Caquetá. *Rutas del conflicto*. <https://rutasdelconflicto.com/pueblos-olvido/node/40#:~:text=La%20Uni%C3%B3n%20Peneya%20es%20una,inspecci%C3%B3n%20vac%C3%ADa%20por%20tres%20a%C3%B1os.>

- Nietzsche, F. (1996). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Traducido por Luis M. L. Valdés y Teresa Orduña. Editorial Tecnos.
- Oakeshott, M. (1975). *On human conduct*. Clarendon Press.
- Ospina, W. (1994). *Es tarde para el hombre*. Grupo Editorial Norma.
- Philpott, C. (2014). Using narrative research as a method in teacher education: a sociocultural approach. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 6(1), 12-19. <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/1507/1/181-612-3-PB.pdf>
- Poehner, M. E. (2011). Dynamic Assessment: fairness through the prism of mediation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(2), 99-112. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2011.567090>
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational psychologist*, 31(3-4), 215-225. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653268>
- Quintero, J. (2006, 14 de septiembre). Guacas que no han sido contadas. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2204208>
- Quiroga-Tovar, A. y Barrera-Quiroga, D. M. (2022). Memoria, narrativa y pedagogía. *Revista Cambios y Permanencias*, 13(2), 191-197. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/13880/12735>
- Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de Educación*, (6), 249-265. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/viewFile/763/791](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/763/791)
- Ramallo, F., Ariel, G. J. y Porta, L. (2018). Pedagogías queer y poli-fonías del sur: transgresiones y afecciones en la educación en el

- profesorado. *Revista de Ciências Humanas, Florianópolis*, 52, 1-14. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2018.58548>
- Ramírez, L., Mahecha, L., Forero, L., y Bueno, C. (2018). Ser maestro no vale la pena, vale la vida. *Nodos y nudos*, 6(45), 104-115. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8634>
- Restrepo, G. B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, 7, 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Traducido por Gabriel Aranzueque Sahuquillo. Ediciones Paidós.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora - Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22. <https://n9.cl/14s3>
- Rivas, F. J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. Rivas y D. Herrera (coords.), *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Roca, J. M. y Álvarez, I. D. (2008). *Diccionario anarquista de emergencia*. Grupo Editorial Norma.
- Salazar-Plazas, M. y Duarte-Martínez, M. C. (2016). *Reconstrucción de experiencias pedagógicas universitarias: historias del centro y la periferia en contexto de conflicto o convivencia: Un estudio biográfico narrativo* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19488/SalazarPlazasMercedes2016.pdf?sequence=1>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Traducido por Lourdes Montero y José Manuel Vez Jeremías. Paidós.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Traducido por José Bayo. Paidós.
- Taylor, C. (1980). Theories of meaning. *Man and World*, 13(3-4), 281-302. <https://doi.org/10.1007/bf01252549>
- Todorov, T. (2017). *Mijaíl Bajtín: el principio dialógico*. Traducido por Mateo Cardona Vallejo. Instituto Caro y Cuervo.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-606. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Vasco, E. (1990). El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. M. Díaz y J. Muñoz (comps.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 133-134). Corprodic.
- Vásquez, R. F. (2004). ¡El lobo! ¡Viene el lobo! Alcances de la narrativa en la educación. *Enunciación*, 9(1), 17-26. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2485/3472>
- Vigotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Traducido por Javier Zanón y Montserrat Cortés. Paidós.
- Wulf, C. (2015). La felicidad de la familia reflejada en la narrativa, la imagen y el performance. En G. Murillo (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 21-56). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Mondadori.
- Zeichner, K. M. y Liston, D. P. (2014). *Reflective training: an introduction*. Routledge
- Zuleta, E. (2017). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ministerio de Cultura / Biblioteca Nacional de Colombia.





Este libro se terminó de imprimir  
en el mes de abril de 2026, en  
Búhos Editores Ltda.  
Tunja - Boyacá - Colombia