



Convenio
Universidad Pedagógica Nacional
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE

Título: Autoetnografía: El yo-docente, el nosotros-comunidad

Trabajo de Grado de Maestría

Autor: Miguel Ángel Franco Ávila

Tutor: Nicolás Zorro

Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá
2022



Convenio
Universidad Pedagógica Nacional
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE

Título: Autoetnografía: El yo-docente, el nosotros-comunidad

Trabajo de Grado de Maestría

Autor: Miguel Ángel Franco Ávila

Tutor: Nicolás Zorro

Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá
2022

Dedicatoria

A Salvador, que con sus sonrisas me mostró la esperanza y la fuerza para comprender que el mundo se lee distinto cuando estamos juntos.

A mi madre, porque el encuentro desde los primeros días en su panza me llenó de fuerza para soñar e ilusionarme con ser docente. Gracias a ti, soy hijo del Movimiento Pedagógico.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 1 |
| Capítulo 0. La escritura como una casa de resistencia..... | 6 |
| Capítulo 1. Las singularidades del <i>yo</i> | 9 |
| El autorretrato desde la proximidad de una autoetnografía | 11 |
| Del triángulo euclidiano a los fractales y la cristalización | 14 |
| Capítulo 2. La maternidad en el Movimiento | 23 |
| Transiciones entre el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas y la Universidad Pedagógica Nacional..... | 25 |
| La enseñanza comercial: la educación nocturna, un mundo de pocas y cerradas posibilidades | 31 |
| Pensar por sí mismo como condición fundante en la vida y en la educación..... | 42 |
| Capítulo 3. Las Comunidades como tramas visibles de la voz del(la) maestro(a) | 48 |
| Lo colectivo en clave de comunidad..... | 49 |
| Los sentidos instituyentes de una comunidad..... | 53 |
| Conclusiones..... | 62 |
| Referencias..... | 65 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Relación entre el año de nacimiento y el grado de escolaridad | 34 |
| Tabla 2. Ampliación de la oferta educativa | 35 |
| Tabla 3. Primer año ciclo básico de Enseñanza Media Comercial | 37 |
| Tabla 4. Segundo año ciclo básico de Enseñanza Media Comercial | 37 |
| Tabla 5. Tercer año ciclo básico de Enseñanza Media Comercial | 37 |
| Tabla 6. Cuarto año ciclo básico de Enseñanza Media Comercial | 38 |
| Tabla 7. Comparación del nivel educativo en la segunda generación | 41 |
| Tabla 8. Caracterización de las colectividades que me atraviesan | 51 |
| Tabla 9. Descripción de los agrupamientos | 58 |

Lista de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Cristales de sulfato de magnesio | 16 |
| Figura 2. Cuarzo..... | 16 |
| Figura 3. Cristal para el análisis..... | 17 |
| Figura 4. Fuentes y relaciones | 21 |
| Figura 5. Número de establecimientos de primaria, 1903-2000..... | 33 |
| Figura 6. Alumnos de educación secundaria total, pública y privada, 1903-2000 | 34 |
| Figura 7. Los ecos del MP en mis trayectorias vitales..... | 50 |
| Figura 8. Hoja de ruta Encuentros de Experiencias | 55 |
| Figura 9. Mapa por capas - Google Maps..... | 57 |
| Figura 10. Agrupamientos por eje | 59 |

Resumen

La presente investigación es una autoetnografía sobre mis devenires como maestro, los cuales se interconectan narrativamente no solo con mis apuestas éticas, estéticas, poéticas y políticas en el campo de la educación y la pedagogía en abstracto, sino también con la creación de la Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Verdad, la Memoria y la Paz, con mi madre soñando ser maestra y las intersecciones en su cuerpo de las políticas públicas de la década del 70, así como con el Movimiento Pedagógico como acontecimiento vital para entender las trayectorias de los maestros, luego de su surgimiento en la década del 80. Esta experiencia investigativa se basa en el reconocimiento de regularidades desde mi experiencia como docente, que va de lo personal a lo cultural, por fuera de la lógica formal inductiva y deductiva, situándose desde la abducción, que permite ordenar bajo categorías que son susceptibles a lo inesperado.

Palabras clave

Autoetnografía, Movimiento Pedagógico, co-narración, comunidad y políticas educativas.

Abstract

This research is an autoethnography about my future as a teacher that is narratively interconnected, not only with my ethical, aesthetic, poetic and political bets in the field of education and pedagogy, but also with the creation of the Community of Pedagogical Practices for Truth, Memory and Peace, my mother with her dream of being a teacher and concrete experiences in her body of public political, and the Pedagogical Movement as a vital event to understand the trajectories of teachers, after its emergence in the decade of the 80.

Keywords

Autoethnography, Pedagogical Movement, co-narration, community and educational political.

Introducción

No voy a repetir ese estribillo
 Algunos ojos miran con mal brillo
 Y estoy temiendo ahora no ser interpretado
 Casi siempre sucede que se piensa algo malo
Debo partirme en dos, Silvio Rodríguez

[Me preguntó un colega y amigo: ¿cómo un docente egresado de la Licenciatura en Educación Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional llega a liderar el equipo de pedagogía del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación?]

La pregunta en sí misma podría detonar más cuestionamientos y convertirse en la posibilidad de hacer pesquisas sobre mis propios devenires y la construcción subjetiva de mi ejercicio como docente. Pero no deja de tener un sabor de extrañeza que una persona que proviene de la formación en educación matemática haya girado hacia los procesos de memoria y la construcción de paz. Ello me lleva a pensar que hay algo distinto en mi formación y es posible que existan aristas que aún no he contemplado para hacer análisis más hondos, ante las interpelaciones de ese calado. El camino más corto y tal vez el que le permitiría a mi amigo comprender las razones sería exponer mi formación académica y enunciar mi experiencia laboral. De alguna manera, este minirrelato podría representar argumentos suficientes para que reconociera mi rol dentro de esta institución. Empero, tal vez quede la pregunta abierta.

¿Qué hay en mí? ¿Por qué mis accionares generan esas interpelaciones? ¿Cómo he transitado mi propia existencia? ¿Realmente hay rasgos performativos por ser educador matemático? ¿Existen fronteras invisibles-visibles que nos limitan a ciertos escenarios? ¿Se puede transitar hacia otros campos y otras reflexiones en la educación y la pedagogía? ¿Cuáles serán los sentidos de mi narración en un entramado cultural? ¿Puede mi voz interconectarse con otras? ¿Cómo continuar los interrogantes?

Estos cuestionamientos habitan en mí, en cierta medida me constituyen, en tanto preguntas que se asemejan a un ideal kantiano, ya que puede que nunca tengan respuesta, es decir que no sean “realizables”, lo que no implica que sean secundarias (Zuleta, 2008, p. 102). Son en definitiva una búsqueda, como el cantante que después de un arduo trabajo musical va encontrando su voz.

No del otro, la suya. Ese terreno no es tan cómodo y trae consigo disputas y malestares tanto individuales como colectivos. ¿Y qué pasa si no encontramos una voz? ¿Todos tenemos una voz? ¿Hay voces que se superponen sobre otras? ¿Hay voces más válidas o rigurosas, es decir, más verificables? Voy a retomar tres apartados para dilucidar las implicaciones de encontrar la voz, valiéndome del sociólogo Alfredo Molano.

Los otros y mi yo no se acomodan a los registros

Una vez terminado el trabajo en las zonas, comencé a intentar escribir el informe final. Había mil temas y mil matices, había personajes maravillosos que se resistían a ser enclaustrados en el texto “científico” y aséptico de un informe. Había mujeres a las que se les sentía el aliento y hombres que sudaban. (Molano, 2017, p. 10)

La molestia, síntoma de la incomodidad

Una tarde me llamó Alejandro Reyes: se bombardeaba la región del El Pato en el Huila y los campesinos marchaban para denunciar los atropellos del Ejército. Me interesó la situación y nos fuimos a verla. La gente había llegado y estaba concentrada en el estadio de Neiva. Hablamos con ella. Hablamos mucho con ella. Sin embargo, yo estaba descontento porque sabía que al final no sabría cómo manejar esas grabaciones. (Molano, 2017, p. 10)

La eureka del encuentro

De golpe, el milagro se produjo: encontré la voz, el tono, el color, el lenguaje, en una anciana llena de fuerza. Me topé con ella en medio del gentío a la entrada de los baños del estadio. Cuidaba sus nietos. Me habló con una intensidad, con una certeza de su razón y con un dolor que todavía tengo presentes. [...] Regresé a escribir directamente, como si ella me dictara. Salió de un solo tirón. Quedamos sin aliento. Encontré el camino. (Molano, 2017, p. 11)

La ceguera ante lo novedoso o lo extraño

Pero el hecho de que hubiera encontrado el camino no equivalía a que ese, mi hallazgo, fuera recibido con los brazos abiertos por la academia, por la burocracia, por el lector de informes. A mis relatos les faltaba algo: que no se dijera nada. [...] Las dudas del profesor eran justas. Los relatos iban por un lado y la sociología por el otro. Desde ese día decidí no volver a correr detrás de ella. Ni del grado. (Molano, 2017, p. 12)

Los momentos que anteceden a las citas son pretextos para hablar de los estadios emocionales cuando se busca la voz, es un trayecto que cuesta y no es lineal, porque en sí mismo se está buscando, se está enrollando y desenrollando. En ese transitar, se puede decir que tenemos una voz cuando hablamos, la cual solemos caracterizar como suave, grave, dulce o ronca. Hay “otros que dicen que oyen su voz en la cabeza y hay quienes la escuchan en sus prácticas espirituales. Pero ¿se tiene una voz o se adquiere? ¿Cuál es la relación entre escuchar y aprehender una voz? ¿El acto de testimoniar demuestra que se tiene una voz?” (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad [CEV], 2022, p. 30).

En el terreno de buscar la voz y la autonomía, desde mi rol como líder de pedagogía del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR) propicié la construcción de la Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Memoria, la Verdad y la Paz¹, conformada por docentes, redes y colectivos de maestros, universidades públicas y privadas, ONG, entidades públicas, colectivos de educación popular y el sindicato. Este es hoy uno de los espacios con mayor incidencia en la ciudad para pensar en acciones mancomunadas entre los actores participantes, en temas como la apropiación pedagógica del Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, y la No Repetición.

Leer la creación de la Comunidad apenas como un hecho producto de mis labores contractuales negaría que ese acto es en sí mismo un acontecimiento para ser interpelado, en tanto posibilidad para construir conocimiento no solo de la misma experiencia, sino de comprender los vestigios de mi constitución como sujeto y las decisiones que asumo en el presente. “Toda

¹ El objetivo de la Comunidad es fortalecer las capacidades de diversos actores sociales y educativos a partir de una Comunidad de Prácticas Pedagógicas “por la Memoria, la Verdad y la Paz”, con la finalidad de construir aprendizajes y estrategias en clave de culturas de paz con mayor incidencia en el ámbito social y político.

investigación, cualquiera que sea, surge de la observación [...] de un fenómeno sorprendente, de alguna experiencia que decepciona una expectativa o que rompe con alguna expectativa habitual” (Pierce, citado por Burks, 1946, citado por Villar, 2008, p. 121).

Sorprendente o inesperado, este fenómeno [la Comunidad de prácticas Pedagógicas por la Memoria, la Verdad y la Paz]² genera una hipótesis, una abducción. La inducción y la deducción dependen de la regularidad de los acontecimientos, que en definitiva es una forma confiable de afirmarse en los datos de la experiencia. Pero, nada hay que las prepare para lo inesperado; es decir, para una razón crítica que nos lleve más allá del predominio de los hechos en la formación de una razón que se muestra como puramente instrumental.

En la penetración de una razón que comprende, radica la fecundidad de la abducción. (Villar, 2008, p. 121)

Desde este posicionamiento presentado, se plantea la pregunta de indagación investigativa: ¿Cuál es la incidencia de la experiencia de un maestro en la consolidación de un movimiento de docentes en la ciudad denominado “Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Memoria, la Verdad y la Paz” dentro del campo de resistencia de las líneas de lo visible e invisible del Movimiento Pedagógico?

Mi interés está en reconocer el entramado desde el ingreso de mi madre a la Universidad, pero no solo ahí, sino cómo sus formas de enfrentar determinados momentos y las políticas públicas que la atraviesan como sujeta concreta son una forma de contar-nos la vida de los maestros y las maestras en la ciudad. Es así como el objetivo general de esta investigación consiste en construir un marco interpretativo autoetnográfico desde la incidencia de las experiencias vitales de los maestros para consolidar un movimiento de docentes, como lo es la Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Memoria, la Verdad y la Paz.

² El paréntesis añadido hace énfasis sobre el fenómeno en que radica la presente investigación y la hipótesis de las experiencias que permiten dar cuenta del entramado cultural y social, no solo de quienes la constituyen, sino también de sus historias no lineales que les atraviesan.

Por lo anterior, propongo tres objetivos específicos que serán desarrollados en cada uno de los capítulos:

1. Diseñar una apuesta metodológica desde los modos narrativos que permiten las investigaciones autoetnográficas y su énfasis en la escritura como campo de resistencia.
2. Describir, por medio de la experiencia subjetiva de mi madre en sus procesos formativos, relaciones y tensiones con mi ser docente y las apuestas políticas y pedagógicas del Movimiento Pedagógico en Colombia.
3. Reconocer en la construcción de la Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Memoria, la Verdad y la Paz una trama visible del Movimiento Pedagógico.

Capítulo 0. La escritura como una casa de resistencia

Si me da por levantarme,
me castigas, me castigas con desprecio.

Si me da por rebelarme,
buscas que yo me sienta como un necio.

El antipatriota, 1280 Almas

Tantas veces he cantado y pogueado la canción del anterior epígrafe, tantas que la he considerado la banda sonora de muchas situaciones de mi vida. Hoy aparece nuevamente en el escenario para revelar y tal vez rebelarse frente a las formas como escribimos los resultados de una investigación. He optado, entonces, por reconocer en la escritura un campo de resistencia, un espacio-tiempo que me permite un posicionamiento político coherente con las trayectorias vitales que se reflejarán en los capítulos, pero también en tanto posibilidad de ver en la escritura una casa, tal como la describió Cristina Peri Rossi, ganadora del Premio Miguel de Cervantes en 2021:

Casa de cien puertas y ventanas,
Que se cierran y se abren alternadamente.

Cuando pierdo una llave

Encuentro otra,

Cuando se cierra una ventana

Violo una puerta.

Al fin

Putas piadosas,

Como todas las putas.

La escritura se abre de piernas,

Me acoge, me recibe,

Me arropa, me envuelve,

Me seduce, me protege,

Madre omnipresente.

Mi casa es la escritura (fragmento), Cristina Peri Rossi

Pensar en la escritura como una casa no es tan sencillo como parece; tras bambalinas de esa frase hay un legado de los procesos de escolarización, donde solo se decía cuando había algo por decir, grosso error que se ha transformado, pero que seguramente seguirá enquistado en las prácticas pedagógicas tanto de los y las docentes como de otros actores sociales. Eso lo voy a denominar castración de las palabras generadoras, es decir, censurar el proceso creativo y atar la escritura al marco gramatical, despojándola de su acción liberadora. Encaminarse en este horizonte de sentido estético y político desarraiga la voz interior que juzga y maltrata las formas de conocer

que inician desde la experiencia, pues en la enculturación que vivimos en los centros académicos se oficializa y premia unas marcas, mientras otras quedan replegadas y sucumben al olvido. Asumir esta premisa “nos libera para escribir de formas variadas: para contar y volver a contar de otra manera. No hay tal cosa como ‘hacer las cosas bien’, solo hay un ‘conseguir’ hacerlas de manera diferente, perfilada y llena de matices” (Richardson & Adams, 2019, p. 52).

Luego del trabajo de campo se llega a tal estado de conmoción debido al volumen de datos (fuentes primarias y secundarias), que la escritura se convierte en el momento de mayor tensión, pues se debe dar cuenta de lo vivido y exponerse públicamente ante los jurados y la comunidad académica. Muchas veces, más que un acto de dialogicidad, este proceso se convierte en un ritual que responde a la estructura positivista en la que unos expertos emiten juicios sobre la valía del documento presentado. En sí, ese no es el problema, más bien puede estar en las formas como se exige la presentación y las narrativas que son válidas. Entonces, ¿cómo lograr que los procesos escriturales de los estudiantes de posgrado sean leídos más ampliamente? En otras palabras, ¿cómo hacer que dichos procesos respondan no solo a los criterios de cada institución, sino que además generen un impacto mayor en otro tipo de lectores? Richardson & Adams (2019) se hacían preguntas similares durante el proceso investigativo con varias mujeres de la tercera edad, quienes habían entregado sus voces y corazones en los testimonios recolectados, frente a los cuales las investigadoras debían interpretar cómo eran las subjetividades políticas en esta población respecto a sus dinámicas sociales y culturales.

Confío en que una mañana despertaré y escribiré sobre estas mujeres de una manera que no he imaginado; confío en que ustedes harán lo mismo, que utilizarán la escritura como método de investigación para mover su propia imposibilidad hacia donde cualquier cosa puede pasar, y pasará. (Richardson & Adams, 2019, p. 71)

Volver atrás en el tiempo, ir a las huellas escritas por mí, a las fuentes documentales de los colectivos donde estuve y a los textos que se elaboraban de manera colegiada con los y las participantes de estos grupos no solamente cumple la función de candelabro en medio de la oscuridad, también atraviesa un sendero por lo que no se ve, o no quiero ver. Me refiero a los marcos culturales y sociales representados en eso que quieren que seas: el académico reconocido, el líder de un sindicato, el educador popular, entre muchos más roles que no logro dibujar. Pero

estoy convencido de que esta apuesta —que no es una historiografía de mi devenir, sino que se parece más a las terapias que me acompañan desde hace unos años, en las que, a través del diálogo, el teatro y las conversaciones incómodas se destejen y tejen otras maneras de comprender y darle sentido a la propia vida— es una “intersección de lo biográfico y lo histórico” (Richardson & Adams, 2019, p. 60).

Las entradas a esta relectura toman formas diversas y se asemejan más a una invitación cortazariana, como el “Tablero de dirección” de la primera página de *Rayuela*: podemos leer-nos el libro de forma clásica, es decir, iniciando en el capítulo 1 y terminando en el 56, “al pie del cual hay tres vistosas estrellitas que equivalen a la palabra *fin*” (Cortázar, 1963, p. 1), o navegar a través del viaje propuesto por el escritor, yendo por los pasajes de los capítulos dispuestos en una criba, con un orden establecido. Sin embargo, lo más interesante es que estos dos libros pueden ser más libros, porque al finalizar la criba se observa lo siguiente:

133 - 140 - 138 - 127 - 56 - 135 - 63 - 88 - 72 - 77 - 131 - 58 - 131 -

El guion da cuenta de otros universos que se pueden crear saltando en ese laberinto infinito que nunca pensó Cortázar, pero que un lector puede recrear, reinventar y soñar. Es sobre esta base que se propone la “historia de la escritura”, “porque escribir es pensar y escribir es analizar; de hecho, escribir es un método atractivo y laberíntico de descubrimiento” (Richardson & Adams, 2019, p. 61).

Capítulo 1. Las singularidades del *yo*

Yo ya no pertenezco a ningún ismo,
me considero vivo y enterrado.
Yo puse las canciones en tu *walkman* y
el tiempo a mí me puso en otro lado.
Al lado del camino, Fito Páez

Mientras escribo cada una de las páginas de este texto, resuenan y me acompañan como sombras muchas de las canciones que quedan tatuadas en algunas de las páginas, pues son más que musas literarias, fragmentos de un relato que describe un *yo*, conectado con otros y otras, entendiendo que este acontecer y este ser son producto de una cultura que me permite comprender las relaciones de mis prácticas y dotarlas de significado. En palabras de Restrepo (2016), las descripciones que se van a decantar en estos tres capítulos están situadas “en mis formas de habitar e imaginar, de hacer y de significar el mundo” (p. 23). Desde mis singularidades como maestro, rearmaré sentidos más amplios y estrechamente ligados a los colectivos, en los cuales se establecen entramados que relacionan mi experiencia humana y profesional con otros contextos más amplios. Debo destacar que las búsquedas no están enraizadas en encontrar la generalización, sino en proveer reflexiones que hipervinculan mis condiciones subjetivas con lo social, lo político y lo cultural de una época.

Este ejercicio investigativo es una aproximación reflexiva a la cultura que me atraviesa, porque no por estar inmerso en ella me atribuye *per se* ese carácter de reflexividad. Por el contrario, vincularse desde el *yo* con un *nosotros* más amplio conlleva una tarea ardua de reconocimiento de las formas de representación que se van asumiendo en el transcurso de una época determinada. Mi *yo* adolescente terminando el colegio, mi *yo* atravesando los avatares de la juventud y la formación académica, mi *yo* ejerciendo una profesión y enfrentado las corrientes de viento que remueven la vida laboral, mi *yo* siendo familia y padre, entre múltiples *yo* que caminan en diversos escenarios.

Se puede usar la metáfora del mapa, como si en él estuviesen contenidas *todas* mis trayectorias, y no sería fácil sospechar que la persona con mayor conocimiento sobre los pasos andados sería *yo*; empero, volver y reconectar con otras dimensiones y esferas de mi propia existencia podría asemejarse a tener una brújula que indica el norte, pero que mientras se va buscando un lugar determinado para analizarlo, aparecen otras corrientes eléctricas que marcan

otro norte, y por ende sería imposible ubicarse con exactitud. Ese estado de pérdida exhaustiva evidencia que no hay un *yo* que pueda autoanalizarse y autointerpretarse desde actuaciones solitarias, pues ello negaría que la experiencia, por más subjetiva que sea, está siendo interpelada e interpretada por otros y otras. Al respecto, Alejos (2006) examina el concepto de *alteridad* a la luz del filósofo Mijaíl Bajtín:

Al sujeto se le concibe más allá del eje egocéntrico, para ubicarlo en la red de relaciones dialógicas que establece consigo mismo y con la alteridad (en realidad, con una multiplicidad de otros). El *yo* no puede comprenderse íntegramente sin la presencia del otro. La identidad pierde así su eje egocéntrico y monológico; se vuelve heteroglósica. Identidad y alteridad se entienden entonces como conceptos interdependientes, complementarios, de una naturaleza relacional y relativa. (p. 49)

Esto nos habla de la no determinación del *yo*, de los otros-otras y del nosotras, más bien es el devenir de las relaciones y los significados que me produzco con unas condiciones particulares, no inventadas, en las que además de releer puedo re-leernos, aunque esto ocurra en un primer plano, puesto que *yo* hago la investigación, pero en un dinamismo sociocultural que me da la libertad de crear narraciones sobre el acontecer. El antropólogo Rodrigues Brandao (2022) me sirve de inspiración para ir más al fondo de esa búsqueda por un *yo-nosotros*:

Nos regimos más por una cierta opacidad e imprevisibilidad para nosotros mismos y para nuestro “otros”, que por alguna rutina clara y prevista. Por lo tanto, cualquier forma de vida existente como sustancia de cualquier cultura, no es exactamente ambivalente e intraducible a sí misma, está subjetivamente presente en la interioridad de una persona que esté fluyendo en una plaza de la ciudad durante un sábado en la tarde. (p. 97)

Desde este posicionamiento del *yo - yo-nosotros*, que no es solo ontológico sino también epistemológico, retomo “la epistemología del fragmento³” citada por Berlanga (2022) y propuesta por Walter Benjamin, en tanto que encuentra en los destellos, las opacidades, la gama de colores,

³ “Transición conceptual, epistemológica y metodológica que deja ver las características de replanteamientos que visibilizan algunos de esos aspectos de ruptura con las formas clásicas de entender el conocimiento” (Mejía, 2022, p. 41).

en las relaciones no tan usuales, la confluencia de significados propios en el relato de ese *yo*. Haciendo las veces del astrónomo que observa la inmensidad de la bóveda celeste, las estrellas pueden estar aisladas, y por más que pasemos horas viéndolas, nos podríamos quedar contemplando solo un par. Eso no tiene nada de malo ni de bueno, pero si jugamos a conectarlas, o si esa conjunción va acompañada de una visita regular en las noches y atiende a determinados patrones, podríamos concluir que algo similar vivieron los ancestros en diferentes latitudes del mundo, lo cual implica que desde distintos fragmentos se puede ir ampliando el foco para formar y tal vez formalizar constelaciones. Según Zizek (1997, citado por Rodrigues, 2022, p. 98), “los seres humanos se mueven en conjunción de lo concreto con lo universal”. A esta afirmación del filósofo yo le sumaría: los seres humanos se mueven en conjunción de sus *experiencias* concretas con *experiencias* universales.

La experiencia es definida por el antropólogo Restrepo (2016) como una condición fundante para aproximarse a las investigaciones de corte etnográfico. En ese sentido, es en la práctica que muchas habilidades, sensibilidades y riesgos son aprendidos por quienes optan por interpretar el mundo desde esta orilla, asumiendo que no se trata de hacer una *zambullida esporádica* en determinada comunidad u objeto de estudio, sino de generar un *auténtico contacto*. Este auténtico contacto se expresa a través de las descripciones que son el reflejo ante el espejo de quien está observando, pues si no se está sentipensando o transitando con los cinco sentidos, es posible que situaciones expuestas de forma *evidente* no sean vistas. Esto no solo respondería a una limitada capacidad o a la inexperiencia, sino también a las formas de acercamiento, pues si solo se va de vez en vez, es posible que las descripciones sean someras y carezcan de profundidad y agudeza.

El autorretrato desde la proximidad de una autoetnografía

Cuando canto quisiera pensar que, con mi canto,
no solo estoy hablando de mí, sino de tantos
que como yo vivieron la misma situación,
en esa España oscura que cantará el poeta.
El autorretrato, Joaquín Sabina

Sobre el carácter de esta apuesta epistémica, encuentro en la metodología de la autoetnografía un lugar para que el acto narrativo del *yo-nosotros* resuene con su contenido ético,

estético, poético y político, en el reconocimiento profundo por la reflexión sobre mis relatos fragmentados que van dando forma a las constelaciones con dimensiones culturales. Al respecto, Guash (2019) plantea que los procesos autobiográficos y autoetnográficos “detallan el lugar de la estructura social desde el cual se produce el acto de conocer, son tanto un acto de honestidad personal e intelectual, como un ejercicio imprescindible de reflexión epistemológica” (p. 16). A su vez, Restrepo (2016) destaca cuatro aspectos de la etnografía como metodología:

1. Tiene un énfasis en las descripciones densas y en las interpretaciones situadas.
2. En la construcción de los significados sobre las prácticas y aspectos de la vida social, se tiene como centro a los propios actores que hacen parte de la investigación.
3. Se debe afinar la observación para destacar las singularidades de los contextos y las relaciones biunívocas que pueden tener en otras condiciones, es decir, en otros contextos.
4. Hay un interés por estudiar las prácticas “lo que la gente hace” pero también los significados “que adquieren estas para quienes las realizan”.

Lo anterior evidencia que hay un interés por descentrar la mera descripción cultural de los *otros* para hacer cuestionamientos hondos sobre el *nosotros*, lo cual se distancia claramente del *sobre ellos* y se moviliza en un plano más vinculante. En ese punto, la referencia en las coordenadas estaría no solo en *yo, ellos*, sino más bien en un *yo, nosotros, ellos*. Es en ese viraje que han venido tomando mucha más fuerza hace unas décadas las investigaciones autoetnográficas, en las que además de apostar por la escritura de un relato en primera persona, hay una transformación en los propósitos propios de la investigación. Como lo menciona Plummer (2001, citado por Ellis et al., 2019, p. 30), “lo que importa es la forma en que la historia permite al lector entrar en el mundo subjetivo del relator –ver el mundo desde su punto de vista, incluso si este mundo no ‘encaja con la realidad’”.

Una pregunta que resalta en los debates actuales de las ciencias sociales se refiere a la construcción del conocimiento en las autoetnografías. En tanto debate, no pretendo responderla en su totalidad, pero sí reconocer una de las aristas que está en esa clave epistemológica. Autores como Blanco (2012) sostienen que “una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los

que le toca vivir a esa persona, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia” (pp. 54-55).

Las autoetnografías tienen el corazón latiendo de quien las narra, están vivas y en sus formas de escribirse se reflejan dolores, experiencias traumáticas, prácticas discriminatorias, resistencias y un sinfín de aspectos que complejizan su clasificación. Estas tienen sabores, músicas, voces en *off*, retazos de diarios personales y, en pocas palabras, diversas maneras que encuentran los investigadores para nombrar y conectar sus vivencias propias con los fenómenos culturales. Una de las investigaciones que fue reveladora para el desenlace de este documento es el trabajo de Verónica Mesa (2017), quien describe su experiencia como “sujeto mujer/cuerpo feminizado” en una violación y todo el proceso que tiene que vivir en las denuncias, las revictimizaciones y la restitución de sus derechos. La autora propone un giro en el estereotipo, que parece más una letra escarlata: “víctima de violencia sexual” para evidenciar-se “como sujetxs vivxs de carne y hueso, por fuera de las ficciones producidas en el papel” (p. 10).

Como lo afirman Ellis et al. (2019), las autoetnografías son autorretratos que reflejan unos asuntos que los investigadores consideran relevantes y otros quedan destinados a las sombras, pues no pretenden hacer una descripción totalitaria, sino que se plantean como una invitación a los lectores para “entrar al mundo del autor, y a utilizar lo que ahí aprenden, para reflexionar, entender y hacer frente a sus propias vidas” (Ellis, 2004, citado por Ellis et al., 2019, p. 27).

Como mencioné anteriormente, enmarcar las autoetnografías no es tarea sencilla. Sin embargo, Ellis et al. (2019) proponen tres grandes ejes a partir de los estilos, lo cual me permitirá posteriormente establecer lugares de enunciación y problematización para mi investigación:

1. Autoetnografía (explícitamente) epistemológica.
2. Autoetnografía de sanación y de reconstrucción personal e identitaria.
3. Autoetnografía de los grupos sociales de pertenencia.

Mi experiencia investigativa girará en torno al tercer eje, pues me adentraré a verme desde mi agencia como maestro en formación, luego en ejercicio y las decisiones que se entrecruzaron para liderar la conformación de la Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Memoria, la Verdad

y la Paz, a través de mi rol de líder del equipo de pedagogía del CMPR. Estas narraciones pueden generar una gran tensión en el mundo académico, como lo he mencionado en otros apartes del texto, puesto que los científicos sociales tradicionales no suelen reconocer los análisis desde los relatos y vivencias personales, argumentando que carecen de análisis tradicionales o relacionados con la literatura académica más tradicional (Ellis et al., 2019).

Del triángulo euclidiano a los fractales y la cristalización

Yo no soy de aquí
pero tú tampoco.
Yo no soy de aquí
pero tú tampoco
De ningún lado del todo y
de todos lados un poco.
Lo mismo con las canciones, los pájaros, los alfabetos.
Si quieres que algo se muera, déjalo quieto.
Movimiento, Jorge Drexler

En *Los elementos*, Euclides (siglo III a.C.) presenta un desarrollo lógico de las bases de la geometría euclidiana, partiendo de postulados y teoremas que se demuestran por medio del método deductivo, los cuales están presentes en los currículos de las instituciones educativas del país. Por esta razón, cuando pensamos en un triángulo, la representación da cuenta de la siguiente definición:

Si A, B, C son tres puntos cualesquiera no alineados, entonces la reunión de los segmentos \overline{AB} , \overline{AC} y \overline{BC} se llama un triángulo, y se indica con ΔABC . Los puntos A, B y C se llaman vértices y los segmentos \overline{AB} , \overline{AC} y \overline{BC} se llaman lados. Todo triángulo ΔABC determina tres ángulos: $\angle BAC$, $\angle ABC$ y $\angle ACB$. A estos los llamamos los ángulos del ΔABC . (Moise & Downs, 1972, p. 76)

Aunque la triangulación en las investigaciones sociales no indica que se deban tener tres tipos de datos, métodos o teorías, pensar en un triángulo sí ubica el posicionamiento de un observador que describe lo que ve desde el exterior y se aleja (toma distancia) para obtener una descripción global. El término proviene de una analogía con la medición de terrenos en topografía:

La medición de distancias horizontales durante la elaboración de mapas de terrenos o levantamiento topográfico, donde al conocer un punto de referencia en el espacio, este solo localiza a la persona en un lugar de la línea en dirección a este punto, mientras que al

utilizar otro punto de referencia y colocarse en un tercer punto (formando un triángulo) se puede tener una orientación con respecto a los otros dos puntos y localizarse en la intersección. (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005, p. 119)

Continuando con la definición del triángulo y teniendo como referente la analogía, la triangulación es, entonces, una forma de validar el trabajo de campo en el entrecruce de la recolección de la información, y se convierte en la posibilidad de reconocer que una sola fuente puede carecer de solidez para establecer conclusiones; por lo tanto, cambiar de ángulo (hay tres en el triángulo) potencia lo que se dice sobre el objeto de estudio. No obstante, esta forma de representar los análisis está ligada a un plano bidimensional, siendo un polígono sin tantas opciones para *escaparse* de las fronteras y las márgenes. Para esta investigación me separaré del *triangulus* y transitaré hacia los fractales de los cristales, teniendo en cuenta la esencia del término fractal sugerido por Mandelbrot al fusionar las palabras *fractus* (romper) + *fracture* (fractura) (Sardella et al., s. f.).

En la historia de las matemáticas, a los fractales se les podría otorgar el carácter de giro epistemológico, ya que a partir de ellos es posible “describir el universo en perpetuo cambio” (Sardella et al., s. f.). No obstante, tal afirmación generó rechazo en muchos geómetras al plantear otro estatus de las preguntas en el campo geométrico y movilizar axiomas euclidianos y no euclidianos:

Los matemáticos conservadores del siglo XIX consideraban patológicas a estas curvas monstruo. No las aceptaban ni las creían dignas de exploración porque contradecían las ideas matemáticas aceptadas. Por ejemplo, algunas eran funciones continuas que no eran diferenciables, algunas tenían áreas finitas con perímetros infinitos, y algunas podían llenar por completo el espacio. (Sardella et al., s. f.)

Así las cosas, los fractales no están amparados bajo la relación bidimensional, por lo que usados como metáfora en el análisis de una investigación social pueden posibilitar, además de una mirada *a lo lejos o desde un ángulo*, las interacciones con el infinito que permiten mayor proximidad y un flujo de cuestionamientos que no solo van de una orilla a otra, sino que están inmersos en lo que denominaron los matemáticos más conservadores: *los monstruos*. Los ejemplos

más comunes de fractales se encuentran en la estructura cristalina de algunos minerales (figuras 1 y 2).

El crecimiento lo hace siempre manteniendo la misma estructura cristalina, es decir, la misma morfología, por ejemplo, un cubo. De esta manera, nos podemos topar con cristales de un mismo mineral que sean cubitos de apenas unos milímetros de longitud de arista, o con cristales que puedan llegar a medir varios centímetros o metros de longitud, teniendo unos cubos de categoría. (Martínez, 2022)

Figura 1. Cristales de sulfato de magnesio



Foto: Perkins (2015).

Figura 2. Cuarzo



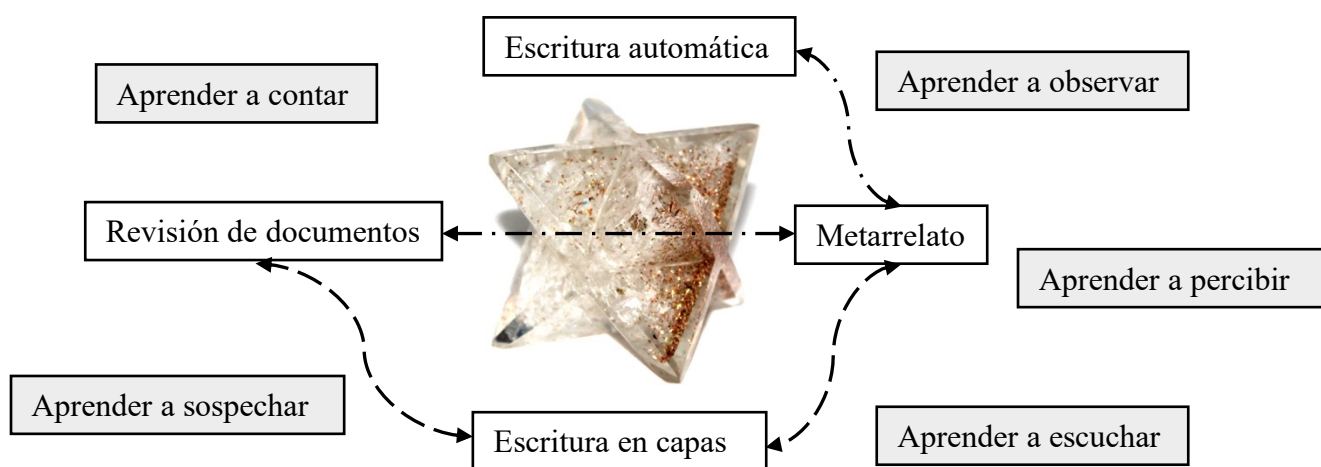
Foto: Daemon (2021).

Como se evidencia en las dos fotografías, que son la muestra de miles de cristales, no hay fractales de una sola forma, tienen diversos ángulos y alturas, y sus dimensiones varían no solo al compararlos sino entre ellos mismos. Cuando se toma un cristal, no se ve siempre lo mismo, pues cambia el posicionamiento; es decir que, aunque hay una observación directa, esta se ve alterada por otros factores, como es el caso de la luz y del ángulo. Tanto que, si dos personas experimentan con el mismo cristal, cada una podría ver reflejados colores distintos y ver a través de ellos cosas totalmente disímiles. En el campo de la investigación, estas visiones se convierten en narrativas; en otras palabras, desde todas estas condiciones, quienes se enfrentan a la tarea de las investigaciones cualitativas tiene su propia versión científica, que no es más que una narrativa de otras tantas posibles (Rodrigues, 2022). Esta cristalización “proporciona una comprensión más profunda, compleja y bien parcial del tema. Paradójicamente, sabemos más y dudamos más de lo que sabemos. Curiosamente, sabemos que siempre hay más por saber” (Richardson & Adams, 2019, p. 54).

El cristal que se muestra en la figura 3 condensa no solo las habilidades y destrezas que tuve en cuenta en el momento de elaborar la autoetnografía, sino también las técnicas que me

permitieron realizar las descripciones que se verán reflejadas en los siguientes capítulos. La premisa que acompañó esta experiencia investigativa tuvo la huella de haber estado ahí, pero no con la misma mirada, pues enfrentarme al recuento de lo acontecido me dio la posibilidad de hacer traslúcidas situaciones e iluminar mis recuerdos al calor de otros crisoles. No fue fácil dar pasos atrás y revolotear en los recuerdos, pues ello requiere de mucha paciencia y calma para el análisis de los documentos y de mi propio archivo recubierto en mi relato. No obstante, sí me convierte en una autoridad al reconocermelo uno en medio de otros, “haber estado allá y haber sido testigo de primera mano de lo que refería” (Clifford, 1991, citado por Restrepo, 2016).

Figura 3. Cristal para el análisis



Fuente: elaboración propia.

Aunque no está presente en la figura 3, una de las variables que también puede tener el estatus de aprendizaje se refiere al tiempo, tanto en las etnografías como en las autoetnografías, porque el trabajo de campo y la escritura van a su propio ritmo, pues en periodos de corta duración no es posible obtener análisis rigurosos y establecer relaciones que se deslinden de los lugares comunes. En mi caso, el gran centro de observación estuvo nucleado en lo que referiré en el tercer capítulo, ya que fue el punto de fuga de la pregunta de investigación, pero dada la presentación de las categorías emergentes y la decisión que tomé de presentar los hallazgos de forma temporal, estará al finalizar el documento.

Mientras buscaba sumergirme en mi vida cotidiana y co-existiendo con múltiples interrogantes que iban emergiendo, fue un faro leer y releer al profesor Eduardo Restrepo, cuyos aprendizajes empecé a re-descubrir en el camino investigativo. Aunque los voy a enlistar, estos no siempre tienen un orden, por el contrario, van encontrando movibilidades según los contextos y las decisiones que se vayan tomando; no obstante, todos van haciendo su aparición, a veces más evidente, pero cada uno destacando porque atraviesa no solo lo que estamos describiendo, sino también lo que vamos sintiendo.

- *Aprender a observar-se*: se puede pasar mil veces por la misma esquina y no detenerse por un segundo a verla desde otra perspectiva, y si alguien nos pregunta, diríamos que la conocemos, porque no la hemos cruzado, pero ¿qué reconocemos? ¿Cómo significa una esquina en un barrio? ¿Cómo asume determinado grupo poblacional ese espacio? En este sentido, observar, como dice Restrepo (2016) es “abrir los ojos” para entender lo que se va a describir. Siguiendo con la metáfora de la esquina, se trata de cuestionar los relacionamientos propios y colectivos que tiene una esquina, en términos de complejizar la mirada sobre el objeto y su diálogo intersubjetivo.
- *Aprender a percibir-se*: hay cosas que podrían pasarse por alto y por eso los cinco sentidos deben estar activados y en sintonía para resaltar esos detalles que parecen nimiedades. En esas ínfimas fisuras pueden aparecer cosas que están expuestas de manera general, pero que por “su obviedad pasan desapercibidas”. (Restrepo, 2016, p. 20)
- *Aprender a escuchar-se*: entre tanta información, el investigador debe tener la capacidad no solo de destacar lo que se dice, sino también cómo se dice; entre esos códigos de comunicación están presentes los silencios, los cuales también deben hacer parte de las interpretaciones.
- *Aprender a sospechar*: luego de permanecer, viajar o estar con una comunidad o con uno mismo, se puede asumir que lo escuchado se ha escuchado, que lo observado se ha observado y esa puede ser en sí misma una trampa metodológica; por lo tanto, es necesario estar en un círculo de interpelación que permita cuestionar hasta las categorías que van emergiendo.

- *Aprender a contar*: además de referirse al momento de decidir la tipología narrativa del texto que reflejará el proceso investigativo, también alude a los momentos que implican llevar registros. Hablamos aquí de las notas de campo, los procesos de escritura automática y las ideas que van *apareciendo* en medio de las variopintas situaciones que conlleva hacer una investigación. Según Restrepo (2016, p. 23), “si argumentamos que la etnografía es el arte de leer sutilmente la vida social, el etnógrafo debe tener también la habilidad de saber contar, transmitir o traducir aquello que ha comprendido mediante su lectura”.

Más cerca de la imagen del cristal de la figura 3 se conforma una especie de esfera que son los elementos que me permitieron los análisis y las interpretaciones. Como he mencionado, el lugar central donde eclosiona mi interés investigativo y la razón de ser para optar por una autoetnografía se refiere a cómo desde mi liderazgo pedagógico en el CMPR opté por tener en el horizonte del trabajo del periodo de la Alcaldía de Claudia López la construcción de una Comunidad de Prácticas Pedagógicas con los docentes de la ciudad. Producto de este trabajo de campo, que duró más de dos años, hay diversos documentos que dan cuenta del proceso. Sin embargo, la primera técnica para registrar se convirtió en la escritura automática, un ejercicio libre para relatar lo que había acontecido en estos años como parte fundamental de la Comunidad. Un texto largo que me permitió posteriormente aproximarme por varias aristas e ir reconociendo el entramado y las razones o valías que me llevaban a proponerles a los maestros hacer parte de este proceso.

El pensamiento sucedió en la escritura. Como he escrito, miré aparecer palabra por palabra en la pantalla de la computadora —escribí ideas y teorías en las cuales nunca antes había pensado. Algunas veces escribí cosas tan maravillosas que me sorprendí. *Dudo que hubiese podido pensar tal pensamiento solo pensando.* (Richardson & Adams, 2019, p. 67)

Esta técnica empezó a ser usual en los poetas surrealistas a inicios del siglo XX, quienes crearon un método para dejar que el espíritu fluyera con máxima libertad y emergiera el *yo profundo* por medio de la escritura. No había preocupación por cánones estéticos o el determinismo gramatical, la idea era literalmente entregarse al sentir y a la experimentación que se cruzaba cuando las palabras se iban uniendo. André Breton (citado por Giraldo, 2021) describe la escritura automática en el primer manifiesto *Secretos del arte mágico del surrealismo*, de la siguiente forma:

Ordenen que les traigan con qué escribir, después de situarse en un lugar que sea lo más propicio posible a la concentración de su espíritu, al repliegue de su espíritu sobre sí mismo. Entren en el estado más pasivo, o receptivo, de que sean capaces. Prescindan de su genio, de su talento, y del genio y el talento de los demás. Digan hasta empaparse que la literatura es uno de los más tristes caminos que llevan a todas partes. Escriban de prisa, sin tema preconcebido, escriban lo suficientemente de prisa para no poder refrenarse, y para no tener la tentación de leer lo escrito. La primera frase se les ocurrirá por sí misma, ya que en cada segundo que pasa hay una frase, extraña a nuestro pensamiento consciente, que desea exteriorizarse.

Tras un primer texto encarnado desde el *yo profundo*, empecé a crear una tipología que me permitía observar recurrencias y elementos que bifurcaban el relato; allí generaba una marca con dos niveles para continuar robusteciendo la narrativa: 1) preguntas sobre la historia de vida de mi madre que era necesario aclarar para dar mayor precisión, por lo que posteriormente fue necesario realizar diálogos para obtener esos datos; 2) pesquisas sobre instituciones, hechos o lugares que le darían mayor consistencia al relato y me permitirían poner en tensión lo que estaba afirmando en el primer texto.

Esta era ya una mirada reflexiva sobre lo que estaba planteando y, en clave de metarrelato, era en sí misma la posibilidad para reconocer los imaginarios y las representaciones sociales que iba encontrando. Aun como un ejercicio exploratorio y cargado de análisis primarios, empezar a dejar huellas y marcaciones en el documento me permitió ir pensando en la arquitectura de presentación del trabajo de grado, haciendo un símil con quienes escriben novelas, puesto que mi investigación tiene como columna vertebral mi experiencia en clave de una mirada sociocultural y era necesario ir descubriendo la mejor forma de contar la historia.

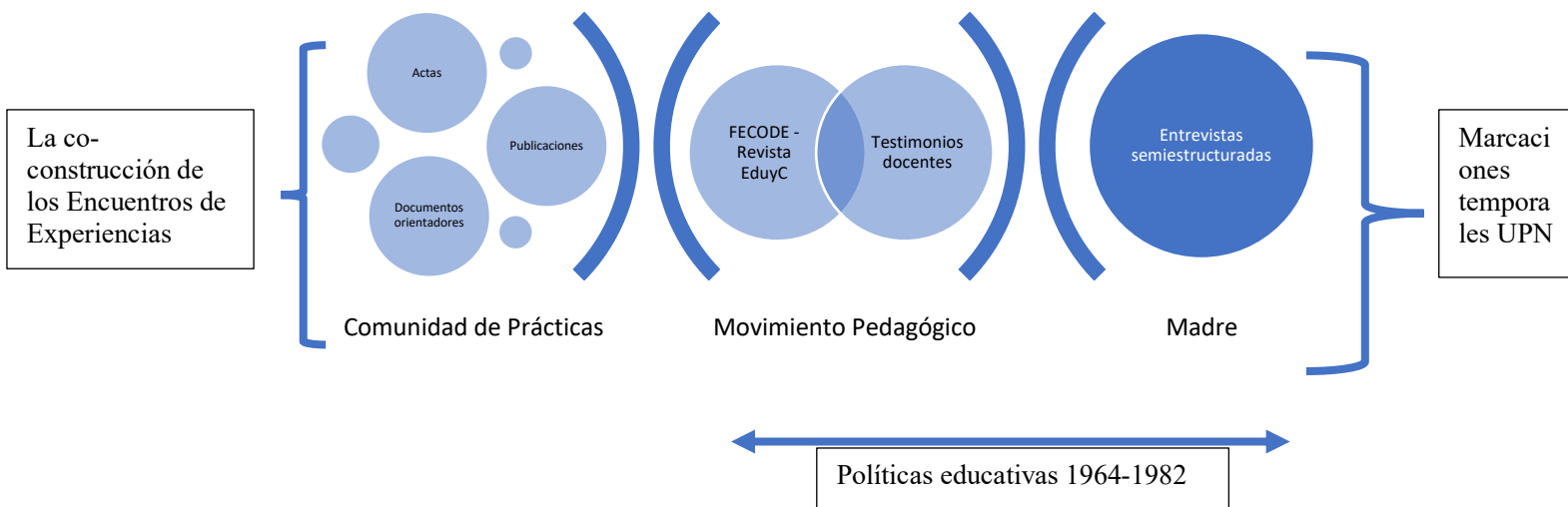
Por último, inicié el proceso de ir ubicando una especie de capas imaginarias sobre los textos, las cuales tenían la característica fundamental de ser traslúcidas para ver entre ellas conjunciones, distancias y puntos de emergencia. A veces, debía centrarme en la opacidad o en lo que se quedaba oculto tras la luz, y para ello imprimí los manuscritos en sus versiones preliminares y les iba superponiendo imágenes, fotografías o recortes de otros documentos. Esta manera artesanal de ir a la filigrana llevó a que las nociones nucleares se desprendieran de los textos y se

entrecruzarán para observarlas como partes de un todo. Por supuesto, esto no aconteció en el orden que las presento en los capítulos, pero sí me permitían ir armando la arquitectura textual.

En este sentido, para los procesos autoetnográficos se posiciona un cuestionamiento sobre la representatividad misma del yo, en términos de permitir que emerjan tensiones, contradicciones y perspectivas desde el diálogo, que aunque se manifiesten narrativamente bajo la figura de un *monólogo*, este contiene las interpretaciones subjetivas de la recolección de los datos sobre el fenómeno objeto del análisis. Como se presenta en el cristal (figura 3), esta investigación retoma como núcleo las descripciones reflejadas en varias fuentes (primarias y secundarias) e instrumentos. Estar en el interior de lo que se está reflexionando exige tomar distancia crítica de lo construido y constituido en las tramas acotadas para la investigación, lo que supone replantear entramados simbólicos y revisar las formas como se han producido los significados de la misma existencia y experiencia. En esta creación y recreación de los sujetos sociales, parte del ser del investigador “se encuentra ante una determinada configuración histórica de acciones y nociones; solo dentro de ella, el mundo social cobra sentido para quienes lo producen y, a la vez, se reproducen en él” (Guber, 2004, p. 73).

La tarea desde esta perspectiva investigativa consiste en desentrañar, lo cual es viable si la reflexividad a la que se refiere Guber (2004) no se queda en el plano de la comprensión producto de las triangulaciones, sino que se amplía hacia los significados frente a los sucesos que otorgan los sujetos. Por esta razón, la organización escritural de los capítulos es distinta a la forma en que aconteció la recolección de la información, pues como lo he mencionado, el problema de investigación tiene sus raíces en la Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Verdad, la Memoria y la Paz, pero que luego de la escritura de los textos en clave de la metodología de “escritura automática” fueron entrelazando líneas de fuga conectadas con las categorías de análisis. La síntesis de esta ruta se sintetiza en la figura 4:

Figura 4. Fuentes y relaciones



Fuente: elaboración propia.

Capítulo 2. La maternidad en el Movimiento

Me gustan los estudiantes
 porque son la levadura
 del pan que saldrá del horno
 con toda su sabrosura
 para la boca del pobre
 que come con amargura.
 Caramba y zamba la cosa,
 ¡Viva la literatura!

Me gustan los estudiantes, Violeta Parra

[Soy hijo del Movimiento Pedagógico]

Expresé esta frase en varios espacios públicos y no era consciente de las razones de mi proclama. Aunque la fecha de mi nacimiento (1984) está en el periodo del surgimiento del Movimiento Pedagógico, solo realizando esta autoetnografía pude co-narrarme con mi madre, y más allá de ratificar las razones, lo que se reveló fue el análisis de un devenir en el que se entrecruzan los trayectos vitales de dos sujetos que decidieron formarse como docentes y un acontecimiento central en el campo de la educación y la pedagogía del país. En ese sentido, este capítulo será un relato a tres voces: mi madre, el Movimiento Pedagógico (MP) y yo. Iré tejiendo un hilo conductor que no pretende equipararlos a los tres, sino comprender los vestigios de lo político, lo social y lo cultural, no como un entrampamiento, más bien en tanto agencia que demarca algunos accionares y rumbos.

*[La primera vez que vi con mis ojos la Universidad Pedagógica, estaba trabajando en Motorola, cursaba sexto semestre en la Universidad Distrital y me sentía abrumado con la vida que me proponía la misma profesión de Tecnólogo en Electrónica. Salí a almorzar y caminé cerca de la oficina y me crucé con la arquitectura de la UPN, no me fijé en nada más que en un grafiti:
 “Podrán cerrar las aulas, pero nunca nuestras mentes”.]*

Era extraño que yo no conociera la Universidad Pedagógica Nacional, porque mi madre inició allí sus estudios en el año 1983, pero es probable que haya decidido no nombrar ese espacio y en particular ese momento de su vida con sus hijos dado que no terminó su formación académica. Muchas veces vi en sus ojos y en los nudos que se le hacían en la garganta que no ejercer su profesión como maestra le movía dolores y quiebres de un futuro que soñó. Los avatares de la misma existencia en ocasiones marcan otros vientos y llevan los barcos a otros puertos: en este caso la maternidad y materner. Hasta el momento en que vi el grafiti no había relacionado a la

UPN con mi madre y tampoco los impactos emocionales que causaba en ella. ¿Qué implicó ese lugar en lo que es mi mamá ahora? ¿Cómo se transfiguró su visión del mundo desde la entrada hasta el momento que decidió desertar? ¿Pensó en volver para terminar su formación docente?

Como lo he mencionado previamente, no pretendo hacer una historia lineal de mi madre y muchos menos romantizar la idea de verla como docente; por el contrario, entrever las resignificaciones da pistas para ir configurando tanto sus propios devenires como los de la profesión docente en Colombia. Al respecto, el actual rector de la UPN, Alejandro Álvarez, escribe en el libro que versa sobre la historia de la institución:

Leer de manera no lineal la historia libera de las miradas ingenuas y nostálgicas del pasado, y permite entender que siempre está en juego la posibilidad de ser distintos, independientemente de la historia que se quiera hacer, porque no hay destinos manifiestos que estén marcados por el tiempo. (Álvarez, 2022, p. 21)

El grafiti que cautivó mi atención estaba hacia la carrera 11 y solo bastaba con detenerse un instante para observarlo más de cerca y contrastarlo con el silencio de una hora en la que seguro miles de cosas pasarían en una universidad, al menos el murmullo de dos enamorados. Esa apuesta estética de denuncia ha hecho parte de los repertorios estudiantiles para mostrar las inconformidades y las resistencias; en este caso, la tensión estaba al interior de la vida universitaria, concretamente por la gobernabilidad y administración del rector conservador Óscar Armando Ibarra Russi. Sin entrar en un trasfondo político, algo se conectó al quedarme un buen tiempo frente a las letras del grafiti, pero algo más se estaba movilizandando en mi interior. Es posible que alguien por fuera de esa escena describiera mis ojos con una mirada profunda e inquieta; yo estaba pasmado y con muchas ganas de saber qué pasaba ahí y con un deseo profundo por estudiar en ese lugar donde “NO PODÍAN CERRAR LAS MENTES”.

Pensadores contemporáneos como Abel Rodríguez, Arturo Grueso, Marco Raúl Mejía, Virginia Gutiérrez de Pineda, entre otros-as, recorrieron esta Universidad, no de la misma forma ni en el mismo momento, pero anduvieron por las plazas, los edificios, las clases y la vida política, social y académica. Cada uno-a, al igual que miles de egresados, proyectaron su existencia de diversas maneras, y sin embargo todos hoy reconocerían que la arquitectura de la UPN parece estar

suspendida con hilos que no le permiten ser trastocada⁴. Aunque en todo el tiempo que lleva funcionando los cambios físicos son sutiles, las transformaciones políticas y pedagógicas han sido profundas.

Transiciones entre el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas y la Universidad Pedagógica Nacional

Compañeros por la patria
tenemos que conquistar
la gloria de ser maestros
para salir a enseñar
por los campos y ciudades
hasta que veamos brotar,
entre luces de fe y ciencia,
una nueva sociedad.

Himno de la Universidad Pedagógica Nacional, Arnulfo Briceño

En los años veinte del siglo pasado, la educación en Colombia atravesaba varias problemáticas: “Deserción escolar, mortalidad, deficiente preparación del magisterio, escasez de recursos técnicos y materiales, deficientes presupuestos educativos, etc.” (Martínez et al., 1988). Esto obligó al gobierno de Pedro Nel Ospina a firmar un convenio⁵ bilateral con el Gobierno alemán, a fin de generar políticas educativas que enfrentaran las tareas urgentes del país. Como lo manifiesta el profesor Álvarez (2022), varias de las recomendaciones planteadas por la Misión Alemana no fueron tenidas en cuenta por su alto costo y por la presión de la Iglesia, ya que una de ellas hacía énfasis en la necesidad de impartir una educación laica y financiada en su totalidad por el Estado. Entre las que tuvieron beneplácito estatal fue dejar que el liderazgo del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas estuviese representado por educadores alemanes, con el fin de proponer transformaciones profundas en la formación y en la enseñanza, tanto de las mujeres que iban a ser docentes como de las políticas educativas que posteriormente se implementarían. En palabras de Álvarez (2022), “la idea de un instituto que formara maestras provenía del primer Congreso Pedagógico de 1917 que ordenó crear dos institutos pedagógicos, un masculino y otro femenino, para formar profesores de la más alta calidad académica” (Álvarez, 2022, p. 27).

⁴ Esta situación ha implicado que la Universidad, en pleno siglo XXI, no cuente con espacios dignos para la formación de los futuros maestros y maestras.

⁵ El convenio tenía como propósito “el desarrollo de la enseñanza primaria en la República de Colombia, mediante medidas de reforma en los sectores del perfeccionamiento del profesorado, de la organización práctica de la enseñanza y de los medios de enseñanza” (Martínez et al., 1988).

Bajo la presidencia de Miguel Abadía Méndez y el oficio de su ministro de Instrucción y Salubridad Públicas, José Vicente Huertas, se promulgó el Decreto 145 de 1927, el cual versaba sobre el funcionamiento del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas y su ubicación en la Avenida Santiago de Chile (actualmente Calle 72). La arquitectura moderna y republicana resaltaba en medio de los barrios circundantes, donde vivían personas con altos ingresos económicos. “Fue la obra más monumental y ambiciosa que se alcanzó a construir durante la hegemonía conservadora” (Álvarez, 2022, p. 29). Como parte de este conjunto, ahora patrimonio de la Nación, se construyeron también la “Escuela Anexa, la casa para vivienda de las maestras y el pabellón Montessori”, describe el arquitecto Rafael Maldonado (1999, p. 177).

[Sobre las paredes del IPN y las voces de esas maestras, me topé con el grafiti que cautivó mi atención, 80 años después.]

A la batuta de Franzisca Radke, el Instituto se convirtió en un referente nacional de la formación en educación básica, hasta convertirse en un asesor del Ministerio de Instrucción Pública y ser una voz altamente calificada sobre la formación de maestras. Sin embargo, el posicionamiento sobre la enseñanza desde las pedagogías activas y el papel de las docentes en la enseñanza causó escozor y pulla política entre algunos personajes reconocidos del liberalismo y el conservadurismo, quienes manifestaron:

- “Una preparación sencilla y muy aterrizada de los maestros y las maestras, que desde la escuela normal deben encaminarse a la escuela pública, sin pasar por ninguna Facultad” (Arciniegas, 1935, citado por Pava, 1997, citado por Álvarez, 2022, p. 38).
- La formación de maestros y maestras por parte las facultades de educación disminuye la autonomía del Gobierno, por lo que es vital que el control de las escuelas normales esté en el Gobierno, lo cual fue planteado por el psiquiatra y fundador de la Escuela Normal Superior, José Francisco Socarrás.

Estas y otras posiciones llevaron a que el presidente Alfonso López Pumarejo decretara que las facultades de educación de Tunja, el IPN y la Universidad Nacional se agruparan en una sola, con sede en la capital, bajo el argumento de que para “hacer más armónicos, serios y eficaces los altos estudios de las Ciencias Pedagógicas conviene reunir en una sola Facultad de Educación

las tres que hoy están en función” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1935). Algunas de las tensiones desatadas por esta decisión pertenecían al ámbito administrativo, porque se debían cambiar los estatutos de la Universidad Nacional, y por ello la orientación de la nueva Escuela Normal Superior estuvo al mando del Ministerio de Educación Nacional. El ámbito de lo político, por su parte, “estaba atravesado por el ascenso del nacionalsocialismo —especialmente en Alemania, en España e Italia— que algunos dirigentes conservadores seguían con interés” (Álvarez, 2022, p. 39).

En esa misma vía de los impactos que tuvo la Misión Pedagógica Alemana a inicios del siglo pasado, los maestros y las maestras que se formaban en las diferentes instituciones se vieron abocados a replicar los materiales elaborados por expertos de la Misión para mejorar las acciones pedagógicas para enseñar y aprender. Es decir que, para enfrentar los problemas estructurantes de la educación, el magisterio debía planificar, no solo con sus lecturas del contexto y el cruce de su saber expuesto en las escuelas, sino además seguir la estructura de parceladores, los cuales permitirían garantizar la unidad curricular (temas generales, objetivos generales y específicos, actividades y evaluación para reconocer los aprendizajes producto de la enseñanza). El marco de esta política pública en educación se puso de manifiesto en el Decreto 1710 de 1963, por el cual se adoptó el plan de estudios de la educación primaria, para los niños y las niñas mayores de 7 años. En él se describían los objetivos, las horas por asignatura, el calendario escolar, el rol del MEN y el papel de los docentes:

El Ministerio de Educación Nacional elaborará los programas en desarrollo del Plan de Estudios del presente Decreto, y los promulgará oportunamente. De igual modo se autoriza a dicho Ministerio para que reglamente por medio de resoluciones, las disposiciones contenidas en este Decreto, y para dictar las normas indispensables, de acuerdo con el espíritu del Plan y Programas de Estudio, dejando amplio margen para la iniciativa, los procedimientos y los recursos del maestro. (MEN, 1963)

Aunque se podría entrever desde la norma que los docentes tendrían autonomía en sus espacios escolares, no es posible leer solo la norma sino haciéndola parte global de la estrategia de la Misión Alemana, que proyectó la creación de un “programa de capacitación” que se implementó por medio de los supervisores departamentales y 450 multiplicadores que se desplazaron por el

país, con la finalidad de realizar seminarios, talleres y hacer entrega del material didáctico producido⁶ (Martínez et al., 1988). Aunque la voz oficial venía de expertos, el progreso exitoso del programa solo era posible teniendo como aliados y protagonistas a los docentes, pues eran ellos quienes acompañarían a los estudiantes luego de los procesos formativos. En ese sentido, fue una política creada de arriba hacia abajo, no *con* los docentes sino *para* los docentes, pero aún existía un espectro de acción y responsabilidad en la enseñanza-aprendizaje. No obstante, el maestro se vería desplazado, como lo describen Martínez et al. (1988):

Su actividad se verá más restringida cuando entre en vigor el *énfasis curricular* en donde la enseñanza pasará a ser un problema de “expertos” en economía, administración, psicología, ingeniería, etc., despojándose al maestro del control sobre su práctica y desplazándolo al punto de diseñar el proceso de enseñanza a manera de un “currículo a prueba de maestros”. (p. 17)

Contrario a lo que proclamaban otras apuestas pedagógicas e intelectuales de la época, lo que se buscaba era producir “maestros bonsái”, pues tenían que enmarcarse en el horizonte planteado desde el Estado y reducir su campo de producción a replicar lo que otros “expertos” les indicaban. Quien acuñó tal adjetivo para los maestros fue la investigadora Piedad Ortega, en medio de la propuesta de Resolución del gobierno de Iván Duque (2018-2022), que establecía la característica de calidad para las licenciaturas que querían obtener el registro calificado. Ella usó esta metáfora, que traigo a colación porque funciona para interpretar tanto el pasado reciente como el presente.

Maestros empequeñecidos, disminuidos, humillados que habiten como un mero decorado en el patio trasero de la escuela. Una generación de maestros escépticos privados de ideales, de certidumbres, y aún más, sin confianza en un proyecto de formación a largo plazo. Precarios de trayectorias vitales. Una generación servil, banalizada, dispuesta, por el

⁶ Sobre este enfoque de creación de material se centró el objetivo de la Misión Alemana: se editaron más de 300.000 guías, cartillas para lectura, matemáticas, manualidades, música y educación física, sellos, fichas, juegos, mapas didácticos, cuadernos, láminas, instrumentos musicales (Martínez et al., 1988).

contrario, a aceptar las pequeñas verdades, cambiabiles de mes en mes bajo la oleada frenética de las modas culturales, y académicas. (Ortega, 2020)

[Ese grafiti que me quedé observando en el 2005 no es ahistórico, pero como el adjetivo bonsái para el maestro, es susceptible de trasladarse a otros momentos del pasado reciente y tomar un significado concreto.]

Ahí está —o mejor, ahí estuvo— el día que vi el grafiti ubicado en el edificio A —en ese entonces no conocía la nomenclatura usada en la universidad para identificar los edificios y salones—, construido en 1955, luego de pasar varios decretos que transformaron al IPN en la Universidad Pedagógica Nacional Femenina (UPNF), con el Decreto 0197 del mismo año. La primera directora de esta nueva institución del Estado fue Franzisca Radke, quien luego de las tensiones ideológicas retornó al país y se encontró una entidad distinta a la que dejó, pues no tenía el mismo *ímpetu* en la formación y la investigación, como tampoco el carácter de asesora del MEN. En esta universidad se estarían preparando las profesoras que llegarían a los colegios de la ciudad y del país, pues la migración de campesinos y la expansión de las capitales en todo el territorio exigía una demanda fuerte del magisterio, aunque este no era el único centro para la profesionalización de las maestras. Radke mantenía un modelo alemán en la construcción del modelo pedagógico de la UPMF, por lo que las facultades estaban relacionadas directamente con las asignaturas de los gimnasios. Así, se distribuyó el campus en Ciencias Sociales y Económicas, Pedagógicas, las de Biología y Química, Física y Matemáticas, de Filología e Idiomas, y Psicopedagogía (que luego se denominó Psicología y Educación) (Álvarez, 2022).

Un año después del nacimiento de mi madre, en 1962, la UPNF deja de ser exclusiva para mujeres, convirtiéndose en mixta con el nombre de Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y se proyecta como una institución con la capacidad de asesorar a todo el país en los temas centrales de educación y pedagogía, aprovechando el apoyo de la Unesco y de la Alianza para el Progreso. No obstante, la ausencia de presupuesto para su financiación y las disputas regionales que no veían con buenos ojos concentrar todos los esfuerzos en Bogotá, este ambicioso proyecto no tuvo el calado soñado. Pese a no ser el centro piloto de la formación docente en el país, la UPN inició su camino de redefinición y de estructura interna, que respondiera a los asuntos centrales y la llevara a convertirse en un referente necesario para el MEN, pero en especial para la sociedad. Una de las primeras disputas se presentó en el campo político y tuvo como protagonista al primer movimiento

estudiantil, en 1967, porque las directivas habían decidido cerrar la Facultad Nocturna, afectando a los estudiantes de Matemáticas y Psicopedagogía. Por esos años, los estudiantes de Educación Física protestaban por la exigencia académica y por el régimen autoritario de quienes administraban la UPN (Álvarez, 2022).

Es entonces como aquel grafiti que gritaba “podrán cerrar las aulas, pero no nuestras mentes” se manifestaba sin saberlo en ese instante del año 2005 como un vehículo de la memoria, en tanto materialidad de los rastros colectivos de la Universidad. No solo eran los estudiantes que protestaban bajo el régimen de la rectoría de Ibarra, eran los miles de maestros en formación y en ejercicio que habían pasado por esta *alma mater*. Entre ese millar de personas estaba mi madre. Como muchos, ella caminó los pasillos de la Facultad de Humanidades, corría todos los días para sus clases de literatura latinoamericana, anglo y francesa, y también hacía parte de las luchas sociales y políticas de esos tiempos. Mientras estudiaba los autores y autoras referenciados por sus docentes, su cuerpo se iba transformando, pues a los pocos meses de ingresar a la UPN se enteró de que estaba embarazada, una noticia que llegó en medio de los parciales finales de primer semestre. Imagino su rostro de felicidad, pero también de tristeza, al ver la maternidad no solo como una opción, sino como un obstáculo para cumplir sus proyectos vitales.

[Ella me hablaba dulcemente y yo revoloteaba, sentí varias manos que le daban calor a mi madre y fuerza para que siguiera estudiando.]

Ser madre estaba en sus deseos, pero después de ejercer por un tiempo su profesión como docente; por lo tanto, el maternar no tuvo sus primeros segundos desde esa emoción, pero se fue gestando una complicidad entre ella y yo. Yo estaba todo el tiempo con ella y experimentaba sus días mientras iba creciendo. Aunque no sintió un rechazo directo por parte de sus compañeros o docentes, sostener el peso sociocultural resultó complejo, puesto que para poder cambiar los roles impuestos las mujeres debían optar por no tener hijos ni marido, y mi madre estaba ratificando todo lo contrario. Es decir, no rompía los arquetipos hegemónicos de la maternidad y se distanciaba de las posturas políticas que reivindicaban la libertad de las mujeres y no el encierro en los hogares. Sin embargo, hay que decirlo, “el ideal materno oscila entre la madre sacrificada, al servicio de la familia y las criaturas, y la *superwoman* capaz de llegar a todo compaginando trabajo y crianza” (Oliver, 2019).

La enseñanza comercial: la educación nocturna, un mundo de pocas y cerradas posibilidades

En medio del bullicio de la tarde ya se van,
 unas caras felices y otras de inconformidad.
 Los que recitan la lección, los que piden explicación
 y los que andan mamando gallo pero esperan
 no perder el año.

Décimo grado, Ana y Jaime

[Yo solo le puedo pagar hasta cuarto de bachillerato, el resto de su estudio le toca a usted, hija. O como a sus hermanos, ponerse a trabajar. Este mensaje fue el detonante de muchas de las decisiones que tuvo que enfrentar mi madre, ante la premonición de mi abuelo.]

Manuel, mi abuelo materno, fue un policía de base⁷ y siempre me contaba de sus hazañas militares en medio del Bogotazo y del desplazamiento que tuvo que vivir muy joven por la violencia que se vivía en su natal Toca, Boyacá. Él encarna muchos de los campesinos que se aventuraron a experimentar las durezas de las ciudades y hacer parte de los barrios que empezaban a crecer en las zonas más aledañas de una ciudad fría. Seguramente, sus primeros recuerdos se asimilan a lo narrado por Gabriel García Márquez cuando llegó a la capital luego de haber salido de Aracataca con una beca para el Colegio Nacional de Zipaquirá:

Había miles de enruanados, no se oía ese alboroto de los barranquilleros, y el tranvía pasaba con cargamentos humanos. Cuando crucé frente a la Gobernación, en la avenida Jiménez abajo de la 7^a, todos los cachacos andaban de negro, parados ahí con paraguas y sombreros de coco, y bigotes, y entonces, palabra, no resistí y me puse a llorar durante horas. Desde entonces Bogotá es para mí aprehensión y tristeza. (Centro Gabo, 2022)

Con mi abuela Ana tuvieron diez hijos⁸, quienes crecieron en medio de la zozobra de abrir senderos en una ciudad que iba creciendo como los niños se iban convirtiendo en adolescentes. Mis tíos relataban con alegría las noches en que se reunían todos los hermanos a contar cuentos de

⁷ Los últimos años estuvo trabajando en la Policía, pero en temas administrativos, y decía: “Yo ahora soy un civil que trabaja allá”. Lo que más me impactó es que siempre se negó a que alguno de sus hijos o nietos fuera a prestar el servicio militar.

⁸ Flórez (2000, citado por Ramírez & Téllez, 2006) plantea que de 1946 a 1976 fue un periodo de explosión demográfica, dos o tres veces más alta en comparación con Europa. Esos fueron precisamente los años en los que nacieron todos mis tíos y tías.

terror y de la primera vez que mi abuelo llegó con un televisor grande de tubos, pero lo que más les causaba gracia era el tiempo que tardaba el aparato en emitir la imagen; también recordaban el radio de la abuela sonando a todo volumen en la casa, porque ese día corría Lucho Herrera y todos se sentaban alrededor para imaginarse las proezas de este héroe subido en el caballito de metal tomando aguadepanela para soportar las empinadas cuestas.

[Ya sospechará el lector cuál era la bebida preferida de la familia, y por supuesto la mía.]

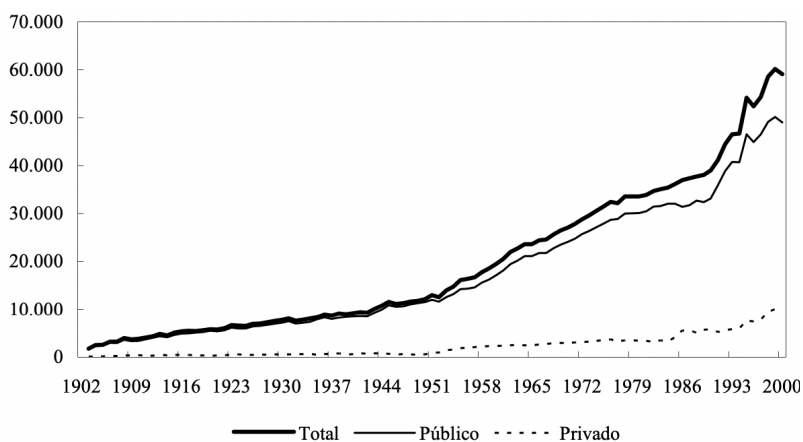
Allí, en una casa del barrio El Encanto, en la localidad de Engativá, creció mi madre. Una vivienda que el gobierno le entregó a mi abuelo por sus servicios como policía, de un solo piso y con un patio gigantesco que con el tiempo se fue transformando en la vivienda de toda su familia; así que mientras iban llegando los hijos, en ese mismo orden iban aumentando los cuartos y los pisos. Todos esos cambios fueron diseñados y construidos en minga familiar, tradición que se mantuvo hasta mi generación, pues también cargamos y pegamos ladrillos para crear más lugares y vivir todos juntos. Era un laberinto de múltiples alturas, rellenos con tapas de gaseosa, las mismas que calmaban la sed, y de pasillos que se iban adelgazando hasta convertirse en puertas.

Los roles en la familia estaban determinados por prácticas machistas y mis abuelos se encargaron de profundizarlas entre los hermanos y las hermanas. Sin embargo, mi abuela tuvo un pálpito encarnado en lo que ella leía juiciosamente en los periódicos y que se fue convirtiendo en un adagio popular, o podría decirlo mejor, en un mantra: “Lo único que les puedo dejar es el estudio”. Ella se separaba de su extracción campesina —a la cual siempre quiso volver— y les otorgaba en medio de la bendición de su frase un por-venir distinto. Mi abuela estaba anclada a un deseo de los padres y madres de esos tiempos, quienes veían en el estudio una opción para escalar socialmente. Y es que “durante mucho tiempo fue un supuesto básico asignar a la educación un papel central tanto desde la perspectiva del cambio social como desde la que se refiere al destino individual de las personas” (Nassif et al., 1984, p. 11).

El por-venir de mi madre iba por el mismo camino de sus hermanos: terminar la primaria, y si había condiciones económicas, continuar los estudios de secundaria. Es de resaltar que muchas veces mis abuelos intentaban que ingresaran a estudiar, pero no existían suficientes colegios en la zona y tardaban mucho tiempo en asignarles un cupo; tanto así, que era muy popular que entre

vecinos y vecinas les enseñaran las primeras letras y los primeros números a los más pequeños del barrio. Este fenómeno se ve reflejado en la figura 5, donde se indica la curva de crecimiento del número de establecimientos de primaria en el siglo XX. Las primeras cinco décadas, el aumento oscila entre el 3 % y el 4 %, y solo hasta 1951 se observa un cambio sustancial, con un incremento del 6 %.

Figura 5. Número de establecimientos de primaria, 1903-2000



Fuente: Ramírez & Téllez (2006).

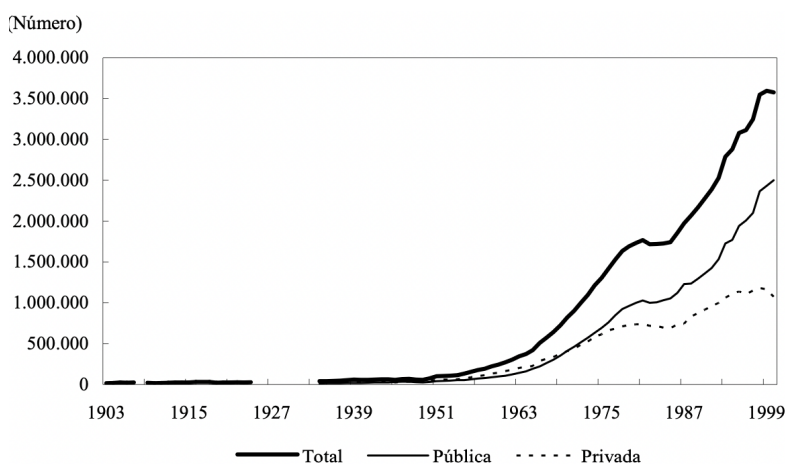
En el mismo estudio referenciado en la figura 5, se analizan las matrículas y el nivel de acceso de la población colombiana en el siglo pasado para continuar sus estudios de la básica primaria, pero también en la educación secundaria (figura 6). La curva aumenta muy poco su porcentaje entre 1903 y 1960, y solo hasta 1963 hay un cambio sustancial que refleja la expansión educativa, a pesar de la violencia que se vivía a lo largo y ancho del país. No obstante, como lo planteó el presidente Alberto Lleras Camargo en 1954, una de las causas para él fundantes de la violencia estaba cristalizada en la falta de educación tanto de las clases empobrecidas como de las que dirigían los destinos de la Nación:

La insensibilidad que se apoderó de buena parte de las antiguas clases dirigentes ante la tremenda gravedad de la violencia es también otro síntoma de la defectuosa educación, aun en las más altas jerarquías de la inteligencia. Fallaron los sistemas educativos complementarios, fallaron el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia. Ese es

un hecho histórico. (Lleras, 1954, citado por Helg, 1989, citado por Ramírez & Téllez, 2006, p. 45)

Aunque se iniciaba una estrategia gubernamental para transformar la educación, la baja matrícula en secundaria se mantenía, porque “solamente eran los hijos de las élites los que la cursaban [...] lo que indica el poco avance que se logró en el fomento de la educación secundaria” (Urrutia, 1976 y Helg, 2011, citado por Ramírez & Téllez, 2006, p. 24).

Figura 6. Alumnos de educación secundaria total, pública y privada, 1903-2000



Fuente: Ramírez & Téllez (2006).

Este ascenso del acceso y la permanencia empezó a tener más calado en mis tíos y tías, quienes veían cómo las frases premonitoras de los abuelos cada día tenían más peso; era común escuchar a mi abuelo decirles, y también a sus nietos: “Mijo, prepárese para la vida y progrése”. Aunque este viraje que se presenta tan fehacientemente en las figuras 5 y 6 no era muy visible para mi familia, sobre todo mis abuelos iban sintiendo que era necesario hacerle frente y exigirles a todos sus hijos que estudiaran, hasta la medida de lo posible. La tabla 1 muestra los años de nacimiento y el grado de escolaridad que alcanzaron algunos de mis familiares. Al contrastar esta información con los datos de la investigación de Ramírez & Téllez (2006), se observa en un contexto concreto los análisis macro del impacto de la política educativa y lo que implica cerrar la brecha de oportunidades reales para los sectores que venían desplazados de otros municipios.

Tabla 1. Relación entre el año de nacimiento y el grado de escolaridad

| Nombre | Año de nacimiento | Grado de escolaridad culminado |
|---------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Isabel | 1945 | 3° de primaria |
| Manuel | 1947 | 5° de primaria |
| Jorge | 1948 | Bachiller académico |
| Francisco | 1950 | 2° de primaria |
| Mario | 1952 | 4° de primaria |
| Mary | 1954 | Bachiller comercial y académico |
| Fabiola | 1955 | Bachiller comercial |
| Ana | 1958 | Bachiller comercial |
| Esperanza | 1961 | Bachiller comercial y académico |
| Gloria | 1964 | Bachiller académico |

Fuente: elaboración propia.

Aunque se evidencian avances significativos en los indicadores, tanto en el estudio mencionado como en mi familia hacía falta mucho trecho para cumplir con las recomendaciones de las misiones que contrataban los gobiernos, como las descritas en el primer apartado de este capítulo. Una de las razones de este fenómeno es que la demografía seguía aumentando, como también los desplazamientos de miles de personas a los cascos urbanos, lo que no permitía contar con la capacidad institucional para responder, porque en términos educativos implicaba construir más colegios y contratar más maestros que pudieran acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Para el periodo de giro, es decir, desde 1950, el país estaba cambiando su modelo de industrialización y tecnificación de la producción agropecuaria, razón por la que también el sistema educativo debía responder a esa dinámica y posibilitarles a los adolescentes y jóvenes otras maneras de articularse con el mundo laboral. Este ascenso en las cifras se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Ampliación de la oferta educativa

| Nivel educativo | Número de estudiantes | |
|------------------------|------------------------------|-------------|
| | 1958 | 1974 |
| Educación primaria | 1.700.000 | 5.000.000 |
| Educación secundaria | 192.000 | 1.338.000 |
| Educación superior | 20.000 | 138.000 |

Fuente: elaboración propia con base en Figueroa & Jiménez (2002).

Aunque como se ha planteado en este documento las recomendaciones de la Misión Pedagógica Alemana no fueron tenidas en cuenta en su totalidad, sí se refrendó que el único objetivo posterior al culminar los estudios en secundaria fuera el ingreso a la educación superior, ofreciendo “adiestramiento práctico para quienes decidían no seguir una carrera universitaria” (Cohen, 1997, p. 4). Específicamente para las mujeres, se plantearon tres modalidades, según menciona Cohen (1997):

1. Una encaminada a preparar a la mujer para cumplir debidamente con su misión en el hogar y en la sociedad.
2. Que abarque la preparación completa de la enseñanza secundaria.
3. Que le dé una enseñanza comercial suficiente para permitirle ganarse la vida con menos dificultad.

Si bien el acceso a la educación no era fácil y la vida en la familia iba exigiendo conseguir recursos para sostener a los hermanos menores, la mayoría de las mujeres de la casa enfrentaron los obstáculos y siguieron el ideario de terminar sus estudios académicos. Para ese tiempo, finalizar lo que ahora se conoce como grado noveno era una proeza y se celebraba por todo lo alto, en la medida de las posibilidades. Así fue como mi madre culminó la educación primaria en 1975, con honores académicos, y continuó el énfasis comercial desde primero hasta cuarto de bachillerato. Esta modalidad tenía el objetivo de “preparar personal eficiente para las actividades administrativas, de nivel medio, del comercio, la banca, la industria y la Administración Pública, armonizando la capacidad técnica con las condiciones esenciales para la vida cívica, cultural y familiar” (MEN, 1962). Quienes terminaban el ciclo básico se titulaban en Enseñanza Media Comercial “Auxiliar de Contabilidad y Secretariado”, y quienes terminaban el bachillerato técnico se titulaban en Bachillerato Técnico Comercial.

[La primera vez que mi madre leyó la sección de empleo del periódico El Tiempo, encontró: “Se necesitan secretarias, con título de auxiliar de contabilidad y secretariado”.]

Debido al énfasis comercial, las asignaturas propuestas por el MEN para las instituciones educativas que querían ofertar esta modalidad contemplaban no solo el núcleo básico, sino que se enfocaban en las labores que sobre todo las mujeres iban a ejercer en el campo laboral. Lo anterior

valida un discurso económico-social sobre la educación, que desconoce a la juventud en su capacidad creadora y solo la moldea al mundo adulto, porque la formación al interior de la escuela no es entonces uno de los caminos para pensar, construir, preguntarse y problematizar, sino un espacio restringido que les permite a los sujetos conseguir empleo. Ese paradigma se evidencia en el plan de estudios expuesto en las tablas 3 a 6:

Tabla 3. Primer año ciclo básico de Enseñanza Media Comercial

| Asignaturas | Horas semanales |
|--|------------------------|
| Núcleo básico: Matemáticas, Inglés, Educación Física, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Educación Religiosa y Moral, Castellano y Literatura, Educación Estética. | 23 |
| Taquigrafía. | 2 |
| Mecanografía. | 2 |
| Artes Industriales y Educación para el Hogar (Fotografía, Encuadernación, Primeros Auxilios). | 2 |
| Actividades Co-programáticas e Intensificaciones (Estudio dirigido, Biblioteca, Centros Literarios). | 3 |

Fuente: elaboración propia con base en MEN (1962).

Tabla 4. Segundo año ciclo básico de Enseñanza Media Comercial

| Asignaturas | Horas semanales |
|--|------------------------|
| Núcleo básico: Matemáticas, Inglés, Educación Física, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Educación Religiosa y Moral, Castellano y Literatura, Educación Estética. | 23 |
| Nociones de Contabilidad. | 2 |
| Taquigrafía. | 2 |
| Mecanografía. | 2 |
| Artes Industriales y Educación para el Hogar (Aeromodelismo, Modelado, Radio). | 2 |
| Actividades Coprogramáticas e Intensificaciones (Clubes, Cruz Roja). Labores de Acción Comunal. | 3 |

Fuente: elaboración propia con base en MEN (1962).

Tabla 5. Tercer año ciclo básico de Enseñanza Media Comercial

| Asignaturas | Horas semanales |
|--------------------|------------------------|
|--------------------|------------------------|

| | |
|--|----|
| Núcleo básico: Matemáticas, Inglés, Educación Física, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Educación Religiosa y Moral, Castellano y Literatura, Educación Estética. | 23 |
| Contabilidad. | 3 |
| Mecanotaquigrafía. | 3 |
| Artes Industriales y Educación para el Hogar (Culinaria, Juguetería, Actividades Agrícolas). | 1 |
| Actividades Coprogramáticas e Intensificaciones (Excursiones Escolares, Centros Cooperativos, Dramatizaciones). | 2 |

Fuente: Elaboración propia con base en MEN (1962).

Tabla 6. Cuarto año ciclo básico de Enseñanza Media Comercial

| Asignaturas | Horas semanales |
|--|------------------------|
| Núcleo básico: Matemáticas, Inglés, Educación Física, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Educación Religiosa y Moral, Castellano y Literatura, Educación Estética. | 23 |
| Contabilidad. | 2 |
| Mecanotaquigrafía. | 2 |
| Técnica de Oficina. | 2 |
| Artes Industriales y Educación para el Hogar (Carpintería, Mecánica). | 2 |
| Actividades Coprogramáticas e Intensificaciones (Orientación Vocacional). | 1 |

Fuente: Elaboración propia con base en MEN (1962).

Esta concepción del proceso educativo fue la que vivieron mi madre y mis tías, en la que se focaliza la formación para el trabajo, negándole la posibilidad a los sectores populares de reconocer otras formas de leer el mundo. Desde esta perspectiva, el hecho educativo se clasifica y son muchos los que tienen que tecnificar desde adolescentes sus porvenires, mientras otros pocos tienen la posibilidad de descentralizar esa única opción y continuar la formación académica en las universidades. Es posible que, con otro tipo de énfasis, mis tías no hubiesen optado de manera directa el vínculo con una empresa, pero en medio de su juventud ellas encontraban en esos lugares las maneras de progresar y autogestionar su futuro.

Como mencioné al inicio de este apartado, mi madre tuvo apoyo económico de sus padres solo hasta 1979, cuando se graduó del colegio Centro Español de Comercio como bachiller con

énfasis en auxiliar de contabilidad y secretariado. Desde ese momento tuvo que enfrentar la cruel decisión de dedicarse únicamente a trabajar o seguir estudiando. Una disyuntiva que a los 15 años puede implicar otros estadios de reflexión, pero que ella tuvo que asumir y optar por uno de los trayectos que se iban demarcando en el horizonte. Desde muy pequeño, siempre la reconocí como una mujer sensible con la lectura, la escritura y el teatro; no me la imagino en ese instante, cuando no podía seguir estudiando y debía ingresar a las labores de corte administrativo y financiero, como planteaba el decreto del MEN.

Para los jóvenes y adultos-as como mi madre, después de terminar los estudios hasta cuarto de bachillerato o que por alguna razón habían abandonado la formación en alguno de sus grados, el MEN y las Secretarías de Educación ofertaban la opción de continuar en la jornada nocturna. Allí se encontraban estas personas para culminar el proceso formativo y les daba la posibilidad de trabajar y estudiar, que, en la década del 80, como se ha presentado en los sectores populares, era muchas veces la única forma de seguir aprendiendo y encontrando no solo mejoras salariales, sino también posibilidades distintas en sus trayectorias vitales, como es el caso de la formación técnica, tecnológica o la universidad.

En este colegio nocturno y en los días agitados por las labores del trabajo de secretaria, mi madre ratificó un anhelo que se despertó a los 12 años cuando le enseñaba algunos conceptos que veían en las clases a una de sus compañeras, porque la mamá se lo solicitaba, ya que ella siempre obtuvo buenas calificaciones; algo similar le ocurrió porque en un programa del colegio con énfasis comercial la solicitaron como apoyo académico a un grupo de jóvenes en las clases de mecanografía y taquigrafía. Pero uno de los factores centrales del “enamoramamiento por la pedagogía”, como lo denomina mi madre, se debe a dos docentes que conoció cuando estudiaba en las noches: Jorge y Clara. El primero advirtió no solo su pasión por la enseñanza de una segunda lengua, sino también su preocupación por las historias de vida de cada uno de sus compañeros, “él era capaz de detener la clase para preguntar por qué no habían venido y de cambiar los temas, teniendo en cuenta las necesidades laborales o personales de los estudiantes”, cuenta mi madre. Por su parte, Clara le mostró la potencia de construir conocimiento desde la pregunta y la llevaba al laboratorio de la Universidad Javeriana para comprobar las hipótesis de los hallazgos del trabajo de campo.

Este fragmento de narrativa pone en evidencia las marcaciones que posibles maestras como mi madre encuentran en su vida; su interés no se centra únicamente en un conocimiento específico, sino que también destaca cualidades que van más allá de la representación que pueden tener los objetos a estudiar, para voltear la mirada hacia otros discursos que rodean el ser docente, como son las relaciones intersubjetivas con sus estudiantes y las capacidades para apasionar a otros sobre lo que están estudiando.

Así, vuelvo al yo del pasado para conectarme con otros yo y fusionar los sentidos en el presente de las decisiones que asumimos en determinados instantes de la vida. Y no hago esto por puro impulso, existen cargas socioculturales que posibilitan esa dialéctica en lo que ha sido, lo que fue y lo que puede ser. Al respecto, Salazar (2021) cuestiona la relación de yo en la producción de su narrativa:

El yo parece ser la más importante y compleja obra de arte que producimos, pues no es producto de un solo tipo de relato sino de una gran cantidad. En conclusión, siguiendo a Ricoeur (2006), es importante considerar que “aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin convertirnos totalmente en el autor de nuestra vida”. (p. 10)

Entonces, es mi madre la creadora de otras historias y autora de su propia vida. Ella, una mujer que había crecido en un barrio popular, quien terminó el bachillerato en un colegio nocturno, el 27 de noviembre de 1981 a sus 20 años, había logrado una proeza para su núcleo familiar, pues trascendió a otro plano su proyección académica y se propuso como firme propósito iniciar estudios de nivel universitario, en un entorno que no veía como posibilidad que la mayoría de las jóvenes de estos sectores de la ciudad entraran a formarse profesionalmente. Aunque entre 1957 y 1980 aumentó de 20.000 a 300.000 la cantidad de estudiantes universitarios —un incremento muy significativo—, esta variación “contrasta con la heterogeneidad en la calidad de las instituciones y de los programas ofrecidos y con la insuficiente capacidad del Estado para proveer educación a los ciudadanos que por su condición socioeconómica no podían pagar por este tipo de servicios” (Helg, 1989, citado por Melo-Becerra, et al., 2017, p. 57).

Tal vez ella no se ha percatado del impacto familiar que tuvo su decisión. A pesar de no haber cumplido la meta de ser profesional, la transformación en las relaciones y en las

posibilidades de las otras generaciones sí se vio trastocada. Es decir, esa frontera invisible se movió unos metros, que se convirtieron en fisura de posibilidades. Esto puede parecer una simpleza ante otros grupos sociales, pero validar la posibilidad de soñar el ingreso a una universidad pública es una de las formas que tenía mi familia para ascender socialmente. Mi madre es un hito, un punto de referencia, no ejemplarizante por ser ella, sino por las consecuencias de sus apuestas vitales. Por esto, en la tabla 7 se refleja en mis primos hermanos la fractura y el giro que tuvieron muchos con relación a mis tíos, analizando la variable del nivel de formación alcanzado.

[Todavía escucho a mi abuela materna diciéndole a mi madre: yo solo quiero que mis nietos entren a la Universidad y verlos profesionales.]

Tabla 7. Comparación del nivel educativo en la segunda generación

| Nombre | Año de nacimiento | Grado de escolaridad culminado | Hijos/hijas | Nivel de escolaridad culminado |
|---------------|--------------------------|---------------------------------------|--------------------|---------------------------------------|
| Isabel | 1945 | 3° de primaria | Martín | 3° de primaria |
| | | | Pilar | Pregrado |
| | | | Heidy | Bachiller académico |
| Manuel | 1947 | 5° de primaria | David | Pregrado |
| | | | Mayra | Pregrado |
| Jorge | 1948 | Bachiller académico | Jorge | Maestría |
| | | | Julián | Maestría |
| Francisco | 1950 | 2° de primaria | Manuel | 4° de primaria |
| | | | Jackeline | 2° de primaria |
| | | | Marisol | Bachiller académico |
| | | | Sandra | 9° de bachillerato |
| Mario | 1952 | 4° de primaria | Harry | 10° de bachillerato |
| | | | Linda | Pregrado |
| Mary | 1954 | Bachiller comercial y académico | | |
| Fabiola | 1955 | Bachiller comercial | Andrea | Especialización |
| | | | Daniel | Pregrado |
| Ana | 1958 | Bachiller comercial | Fabian | Tecnólogo |
| | | | Adriana | Pregrado |
| Esperanza | 1961 | Bachiller comercial y académico | Miguel | Pregrado |
| | | | Emma | Pregrado |
| | | | Arturo | Pregrado |
| Gloria | 1964 | Bachiller académico | | |

Fuente: elaboración propia.

Algo se transformó en mi familia, no solamente por el movimiento de frontera que inició mi madre. Como lo plantearon las investigaciones realizadas en el siglo XX, hubo un ascenso en los estudiantes que iban ingresando a los diferentes niveles educativos, reconociendo que para los sectores populares estas cifras eran todavía una media nacional, que desconocía las situaciones micro, como es el caso de mi núcleo familiar. Tanto es así que dos primos culminaron sus maestrías y el 70 % son profesionales en diferentes áreas del conocimiento; sin embargo, una de mis primas mayores no sabe leer ni escribir. En esos contrastes más cotidianos se reflejan otro tipo de problemáticas que quedan al margen de las respuestas estadísticas emanadas de los resultados de impacto de las políticas públicas.

*[“Mi mamá siempre quiso ser maestra y por ese lado me inquietó el deseo de serlo por las dos”.
Eso me lo dijo mi madre sobre las utopías de mi abuela. Ahora le respondo: yo soy maestro por los tres.]*

Pensar por sí mismo como condición fundante en la vida y en la educación

Venga y deme una manito
 ¡Ay! Ayúdeme, comay
 Que ya la veo que usted, ya la veo que usted
 No coge y no dice dónde hay
 Dime
 Esa guayaba bonita, ¿dónde la encuentro yo?
 Es que yo vengo caminando
 Yo siempre voy andando, señor.
Buscando guayaba, Rubén Blades

Mi madre hace parte de su época y ella no podría, como nadie estaría en la capacidad de serlo, de representar LA ÉPOCA, en mayúsculas para acentuar una totalidad inalcanzable. Mi madre es producto cultural de unas condiciones no deterministas⁹, pero sí fundantes de las posibilidades de trazar su futuro. He descentrado a mi madre para verla no desde lejos, sino a la luz de las lupas del sistema educativo donde ella se formó y las complejidades que enfrentó al ser la primera mujer de diez hermanos que optó por ingresar a la universidad, un escenario que yo encontré 22 años después y que transformó de forma sustancial mis apuestas en el mundo. Se

⁹ A Nietzsche le incomodaba la teoría del determinismo, por lo que propuso una salida bajo esta fórmula: el que niega el determinismo es un tonto, el que lo acepta está loco (Zuleta, 2008).

podría leer, entonces, como una mera coincidencia que mi madre haya terminado sus estudios en los años en que se estaba construyendo el primer Estatuto Docente (1979) o que haya iniciado el proceso de ingreso a la UPN en el año que le dio vida al Movimiento Pedagógico (1982) o que su decisión por ser maestra esté conectada con la apuesta de formarse en la UPN, antes IPNS (1955). Pero si me pregunto por las coincidencias, como lo he planteado en la investigación, se dibuja otro plano interpretativo para el análisis: no son solo coincidencias planas sin un vínculo, pues esa lectura posterior le corresponde al que ve la escena, al que la vive o al que la lee, y yo puedo estar en la intersección de eso tres *momentum*. En *La insoportable levedad del ser*, Milan Kundera (1985) da cuenta de estas coincidencias entre Tomás y Teresa, en la reflexión que plantea el protagonista sobre las seis causalidades improbables que enmarcaron su primer encuentro:

¿Pero un acontecimiento no es tanto más significativo y privilegiado cuantas más casualidades sean necesarias para producirlo? Solo la casualidad puede aparecer ante nosotros como un mensaje. Lo que ocurre necesariamente, lo esperado, lo que se repite todos los días es mudo. Solo la casualidad nos habla. Tratamos de leer en ella como leen las gitanas las figuras formadas por el poso del café en el fondo de la taza. (p. 56)

Desde esta perspectiva de casualidades toman mayor sentido los acontecimientos, porque ya no son los archipiélagos desconectados de una isla, sino puntos de partida para generar cuestionamientos y posibilitar re-lecturas sobre ellos. Por lo tanto, voy a retomar tres de los elementos que he mencionado en el capítulo, no como muestra de mayor o menor importancia, sino como catalizadores del énfasis que quiero plantear:

1. En la década de los 70, luego de varias Misiones contratadas por los gobiernos liberales y conservadores, como es el caso de la Misión Pedagógica Alemana, el MEN le propuso al país una reforma¹⁰ curricular para la enseñanza básica y media, en la que la autonomía de los maestros se veía en vilo, porque debían cumplir solo con el mandato curricular

¹⁰ Las reformas promovidas por el Ministerio de Educación Nacional estaban en la línea de modernizar y tecnificar el sistema educativo, bajo el paradigma del modelo tecnológico, lo que implicaba en carta blanca “la nacionalización de la educación, el mapa educativo, Escuela Nueva, la Universidad a Distancia, la reforma universitaria y el programa de mejoramiento cualitativo de la educación” (Cárdenas & Boada, 1999, p. 195).

que provenía de esa cartera. Esto implicaba un Estado con la intención de asegurar que “los maestros se ciñeran a los currículos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de una manera inmodificable” (Ordóñez, 2012).

2. Para los sectores populares, lo que se estaba promoviendo desde los discursos gubernamentales a mediados del siglo XX para transformar la educación no correspondía con las dinámicas contextuales, por lo que las reformas educativas carecían de un enfoque cultural en el que se construyera una concepción pedagógica propia. Además, se vio un avance desde 1951 en el impacto en los más empobrecidos del país, pero los esfuerzos eran insuficientes porque las brechas de desigualdad seguían aumentando y los techos de cristal se consolidaban al cruzarse con matrices de género, raza y clase.
3. En la historia escolar de mi madre se refleja la prescripción curricular a la que estaban expuestos los maestros, y las encrucijadas que tenían respecto a movilizar otros enfoques pedagógicos y didácticos. En definitiva, un modelo de sistema educativo que quería tener maestros empequeñecidos, “maestros bonsái”.

Uno de los puntos de partida del MP de la década del 80 se trastoca con los tres elementos que he planteado, pero también con el encuentro que no había ocurrido antes en la historia reciente del país, entre el sindicalismo (Federación Colombiana de Educadores [Fecode]), los movimientos populares y sociales de izquierda y los grupos de intelectuales de las universidades y los centros de pensamiento e investigación. En palabras de Martínez Boom (1989), el MP es un acontecimiento político y cultural que emergió como respuesta a la renovación curricular y puso en contacto actores que estaban interesados en transformar la educación, pero desde orillas distintas.

En tanto confluencia de actores sociales¹¹ y educativos luchando contra las líneas de fuerza ejercidas por el poder, son sobre todo sujetos que han sido atravesados por unas formas concretas

¹¹ Peñuela & Rodríguez (2006) dan cuenta de quienes conformaban el Movimiento Pedagógico: sindicatos, organizaciones autogestionarias de maestros y otras formas de colectivización como grupos de intelectuales y de investigación (Grupo Federicci, Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, corrientes etnográficas, grupos de educación popular, entre otros).

de entender el sistema y bajo esos mandatos proponen acciones de resistencia¹² que reacomodan ese modelo imperante. En otras palabras, no es el azar el que determina las condiciones para que los movimientos eclosionen de un momento a otro, pues las trazas de una época podrían ayudar a entender estos fenómenos, no como meros hechos aislados y respuestas inmediatas, sino dotarlos de una mayor significancia en tanto acontecimiento.

Uno de esos factores que antecedió el acumulado histórico de los actores se refería a la participación de Fecode en la negociación del primer Estatuto Docente, que posteriormente fue promulgado con el Decreto 2277 de 1979¹³, y aunque no reflejó todas las apuestas gremiales, sí implicó un cambio de dirección en el sindicato y en los maestros, porque el foco de la lucha no se centraba ahora solamente en las reivindicaciones económicas, sino en darle otro estatus a las acciones que realizaba el magisterio en las diferentes aulas del país. Al respecto, Abel Rodríguez, presidente de Fecode en 1982, manifiesta que no fue fácil desmarcar algunos sectores, pero permitió que algunos grupos de maestros se preocuparan por los temas pedagógicos y por la investigación desde las escuelas; este colectivo de docentes fue constitutivo como semilla base para lo que sería el MP (Ordóñez, 2012).

No obstante, dado su carácter filiar con otras apuestas políticas de izquierda y de los movimientos obreros, Fecode tenía tensiones frente a apuestas que estuvieran fuera del marco de la defensa de los derechos laborales de los trabajadores de la educación, puesto que eran leídas como un “estar por debajo” o una forma de “vender” el movimiento a las lógicas de la institucionalidad del Estado. Eso lo denominan Peñuela & Rodríguez (2006) como una subvaloración no solo desde las dinámicas políticas al interior del sindicato, sino también de grupos políticos de derecha, a quienes no les parecía conveniente en términos de gobernabilidad que el sindicato más grande del país tuviera como nuevo horizonte de lucha “la pedagogía como

¹² Resistir no es aguantar y no solo en las líneas de fuerza ejercidas por el poder se realizan las transformaciones sociales, sino también en los procesos de resistencia que los anteceden.

¹³ El decreto sigue vigente para muchos docentes del magisterio y establece las condiciones generales para el desempeño de la profesión docente: ingreso, ascenso, retiro, como también la caracterización de los educadores de educación formal que estarían incluidos en este marco normativo, exceptuando los docentes universitarios, porque a ellos los regiría una norma especial. En la actualidad, uno de los debates de Fecode y el MEN se traduce en la posibilidad de unificar el Decreto 2277 con el Decreto 1279 y tener solo un estatuto que regule la profesión docente.

campo de acción política” (p. 9) y una nueva estrategia de resistencia frente a las reformas educativas que se estaban proponiendo.

Este movimiento empezó a generar otro tipo de cuestionamientos, incluso por fuera de la esfera política, porque se incrustó en lo cotidiano, en la conversación y en la vida de la escuela. A diferencia de otros procesos magisteriales, los maestros centraron su interés en reconocerse y ser parte de una ola gigante de la transformación, desligada de las miradas coloniales donde el educador era la persona que adoctrinaba, para posicionar su voz desde el rincón más alejado del país. Antes que “un *movimiento de masas* o un *movimiento social* como los *cívicos* o los *viviendistas*, fue un movimiento cultural que buscó convertirse en centro cultural, “motor de la transformación intelectual y moral” (Peñuela & Rodríguez, 2006, p. 11).

Este sentir colectivo por tener en el centro del debate la pedagogía es lo que Estanislao Zuleta (2008) retoma de los ideales de la racionalidad propuestos por Kant. Los maestros que hicieron parte del MP le exigieron al Estado “pensar por sí mismos”, enfrentarse a la obediencia de un mandato, así este estuviera firmado o validado investigativamente por “expertos”. Siguiendo a Zuleta (2008, p. 102), “el pensamiento no es delegable (...) una cosa es seguir lo que otro diga —un partido, un comité central, un Papa, etc.— y otra muy distinta es pensar por uno mismo”. Eso también implicó serios desafíos para el momento que el MP atravesaba como colectivo magisterial, pues no se trataba de perseguir el ideal de cada sujeto, sino de movilizar la cultura y tener incidencia en el campo de lo político, lo cual pasaba por negociaciones sujetas a las condiciones de la democracia liberal.

Este ideal kantiano, me refiero a pensar por sí mismo, sigue siendo hoy un campo de disputa, pues en tanto ideal —explicaba Kant— “no es una quimera. Es ideal porque no es realizable, pero eso no implica que sea secundario” (Zuleta, 2008, p. 103). Es así como los maestros de la década del 80, tanto los que estaban ejerciendo como los que estaban en formación, se veían abocados a cuestionarse, y eso tiene un núcleo político y pedagógico, pues aunque nadie concretamente podría pensar por sí mismo, sí posibilita reconocer eso que genera identidad y una subjetividad más allá de lo que el otro me dice, me impone o me adoctrina. Para el caso del MP, el maestro como intelectual de la cultura, abandonando una concepción aprehendida de los

ejercicios de poder inmersos en las políticas educativas del siglo XX, como el imaginario de ser exclusivamente transmisores de saber. En esa mirada de contraste,

... el Movimiento Pedagógico produce una revolución de la subjetividad, en tanto hace que la pedagogía esté en el maestro y en la capacidad no solo de su reflexión, sino de un maestro que fruto de su autonomía, obtiene su mayoría de edad en la práctica profesional recuperando la pedagogía como acumulado de saber y experiencias de conocimiento. (Mejía, 2006, pp. 271-272)

[¿Qué papel puede jugar el Movimiento Pedagógico cuarenta años después?]

Capítulo 3. Las Comunidades como tramas visibles de la voz del(la) maestro(a)

Trabajo bruto, pero con orgullo
 Aquí se comparte, lo mío es tuyo
 Este pueblo no se ahoga con marullos
 Y si se derrumba yo lo reconstruyo.
 Aquí se respira lucha
 (Vamos caminando) Yo canto porque se escucha
 (Vamos dibujando el camino) Oh, sí, sí, eso
 (Vamos caminando) Aquí estamos de pie
 ¡Que viva la América!
Latinoamérica, Calle 13

El Movimiento Pedagógico Colombiano se convirtió en referente pedagógico para otros países sobre lo que implicaba y movilizaba gestar un movimiento cultural, en el que estaban vinculados actores de diversas orillas, tanto así que se intentó retomar este camino alternativo en Argentina, Perú, Chile, Brasil y Bolivia para construir reformas conectadas con las urgencias educativas en Latinoamérica (Mejía, s. f., citado por Peñuela & Rodríguez, 2006). Este reconocimiento es paradójico, porque por un lado tenía mucha relevancia fuera del país, pero dentro de él solo se le reconocía en ciertos sectores del magisterio y de la academia. Muestra de este fenómeno es la ausencia del estudio del MP no solo en su dimensión histórica, sino también epistemológica y ontológica en los programas de formación de licenciados, no solo de quienes hacen parte de las facultades de Educación. Ahí está la paradoja. En mi caso particular, nunca escuché en las clases de pedagogía y didáctica de las matemáticas reconocer los impactos del MP, al menos en la construcción de la Ley General de Educación. La respuesta ante esta tensión o vacío no puede ser una Cátedra de Estudios sobre el Movimiento Pedagógico, pues como lo reconocen investigadores y participantes del MP en la década del 80, la existencia del movimiento se representa en el presente en “las tramas invisibles y visibles del MP” (Peñuela & Rodríguez, 2006).

En este sentido, los hilos invisibles de estas tramas se expresan en todos los colectivos, grupos, redes, expediciones pedagógicas y otras formas de organización¹⁴ que van apareciendo y

¹⁴ En Bogotá, la creación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) guarda relación directa con las apuestas investigativas concentradas y tomadas del Movimiento Pedagógico (Ordóñez, 2012).

desapareciendo entre maestros y maestras. Ello demuestra —y no quiero saldar una discusión sobre el MP y su vigencia en el presente— que desde los 80 hasta la fecha, los docentes y muchos sectores de la educación formal, no formal y popular han encontrado un lenguaje de construcción colectiva de sentidos, por medio del vínculo y de “pensar por sí mismos”, apuestas que entronizan sus formas de hacer, ser, vivir, soñar y cambiar la escuela. Como lo menciona Torres (2013), estos vínculos “se distancian de aquellas relaciones interpersonales no sujetas al interés particular, a la lógica contractual o el cálculo estratégico del costo beneficio, propias del capitalismo” (p. 199).

Para quienes hemos pertenecido a colectivos eclesiales, grupos de base, procesos organizativos populares y políticos, espacios de discusión literaria o académica, no es fácil reconocer las complejidades de sostener los procesos en el tiempo, no solo como añoranza de la perpetuidad, más bien por el deseo de transformar “algo”, lo pongo en comillas, porque me permite entenderlo de manera más amplia y comprender que, además de estar ligado a lo que la colectividad puede estar buscando, también está fuertemente asociado a las reconfiguraciones que se van presentando en los sujetos que co-existen con el proyecto macro, en términos de condición ética para redefinir los sentidos y/u horizontes de la colectividad, como las subjetividades que se entrecruzan en medio de las acciones de las incidencias, que materializan los sueños y las utopías.

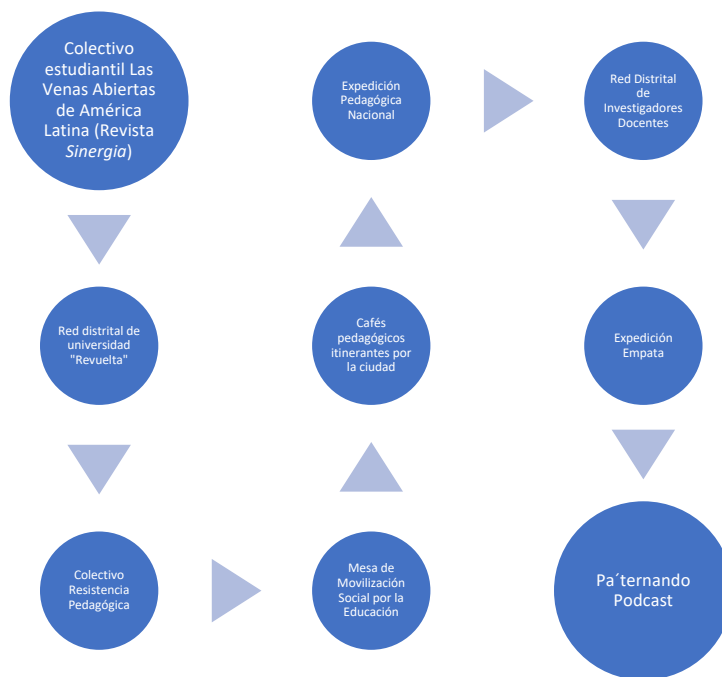
Lo colectivo en clave de comunidad

Mi proceso personal está interconectado con forjar apuestas colectivas desde un entramado que se teje con otros, reconociéndome en esos escenarios como agente de transformación y permitiéndome entreverme y dibujarme a través de los sentires de otros-as. A continuación, señalaré algunos momentos que son clave para comprender los devenires del Movimiento Pedagógico en mis trayectos vitales, conectado con una las “15 Tesis del MP”, luego del Congreso Pedagógico de instalación en 1982:

(Tesis 15): Las perspectivas del Movimiento Pedagógico son señaladas como promisorias, con eco en los maestros y en la intelectualidad orientado a recuperar el prestigio intelectual del maestro y a crear una nueva generación de intelectuales donde el estudio, la investigación y la reflexión estén vinculados con el quehacer político, la organización y la acción de masas.

Los ecos se presentan en la figura 7, dando cuenta de un maestro preocupado por los debates de la escuela, no solo en el campo de la didáctica, sino ligados también con la pedagogía y sus apuestas políticas de empoderamiento y transformación:

Figura 7. Los ecos del MP en mis trayectorias vitales



Fuente: elaboración propia.

Cada uno de los colectivos mencionados en la figura 7 reflejan idearios y significados distintos, pero más allá de mostrar mi interés por las acciones con otros y otras, establecen una matriz relacional en mi constitución como sujeto político donde se evidencian las visiones que iban tomando rumbos o acentos de acuerdo con el contexto; eran expresiones materializadas que hacían explícita unas formas determinadas de ser y hacer en el mundo. Para mí fueron como lo

describieron los promotores de la Expedición Pedagógica Nacional sobre el sentido que tenían de apostarle a viajar por las escuelas del país.

Tendrá pleno sentido en la medida en que forme parte de los esfuerzos por ayudar al país a salir de la desesperanza, que actualmente hegemoniza los imaginarios que actualmente tenemos sobre nosotros mismos, pero no en un sentido romántico o voluntarista que pretenden ver, obstinadamente, los aspectos positivos a nuestra tragedia nacional, no, partiendo del reconocimiento de la gravedad de la situación que vivimos. (Martínez & Álvarez, 2001, citado por Mejía, 2006, p. 298)

En este sentido, hay un componente común en los colectivos presentados en la figura 7: mi reafirmación por ser un actor con la capacidad para transformar realidades. Por lo tanto, en la tabla 8 muestro el lugar de enunciación de estas colectividades y los sentimientos compartidos que estaban presentes, a partir de una de las distinciones que plantea Torres (2013), al referirme al vínculo entre las comunidades que comparten creencias, valores y actitudes.

Tabla 8. Caracterización de las colectividades que me atraviesan

| Colectividad | Lugar de enunciación | Sentimientos compartidos |
|--|--|---|
| Colectivo Las Venas Abiertas de América Latina - Revista <i>Sinergia</i> | Universidad Pedagógica Nacional. Se conformó luego del paro del 2007 contra el Plan Nacional de Desarrollo, específicamente el artículo 38. | Crear un espacio de comunicación alternativa, que les permitiera a los estudiantes conocer las problemáticas de la UPN, desde un lenguaje académico y cruzado con humor político. |
| Red Distrital de Universidades “Revuelta” | Universidades públicas y privadas de la ciudad. Se creó en vista de la necesidad de contar con espacios de participación estudiantil horizontales que reconocieran la fuerza de los colectivos de cada universidad y el trabajo comunitario. | Construir poder popular desde la organización estudiantil, con el objetivo de incidir en los espacios de participación política y territorial. |
| Colectivo Resistencia Pedagógica | Universidad Pedagógica Nacional. Se constituyó un escenario de discusión pedagógica para movilizar en | Tener como horizonte de acción las huellas del Movimiento Pedagógico y el |

| | | |
|--|--|--|
| | la comunidad universitaria el rol del maestro desde una perspectiva de resistencia. | lugar del maestro como intelectual de la cultura. |
| Mesa de Movilización Social por la Educación - Cafés Pedagógicos | Escenario de carácter nacional conectado con las discusiones en el campo educativo y pedagógico, con énfasis en la construcción de Proyectos Pedagógicos y Alternativos (PEPAS). | Ser una organización que le plantea a la sociedad civil debates y propuestas sobre las transformaciones culturales que se pueden gestar desde el sector educativo. |
| Expedición Pedagógica Nacional | Movimiento de maestros y maestras en diferentes latitudes del país que reconocen en el viaje pedagógico y la sistematización de experiencias un campo de acción e incidencia política. | Recuperar una tradición histórica del país en la que, en medio del viaje como detonante pedagógico, se les posibilita a los docentes el reconocimiento de sus prácticas pedagógicas como factor transformador de sus escuelas y comunidades. |
| Red Distrital de Investigadores Docentes | Docentes de colegios públicos, privados, universidades y personas que, en sus campos profesionales, tienen incidencia en las escuelas. | Comprender la investigación para producir conocimiento, desde las experiencias pedagógicas al interior de las escuelas. |
| Expedición Empata | Propuesta de educación alternativa que plantea la opción de crear ambientes de aprendizaje no formales, que vinculan la neurodidáctica y la inteligencia emocional. | Retomando los saberes de la Expedición Pedagógica y las propuestas pedagógicas emanadas de corrientes cercanas a la inteligencia emocional, este proyecto busca la transformación de los sujetos desde la activación de los poderes internos y la capacidad para cambiar el mundo desde pequeñas acciones. |
| Pa'ternando Podcast | Espacio de producción sonora para papás, que tiene difusión en las redes sociales y en las plataformas de música. | Narrar las experiencias, los sentires, miedos y alegrías que implica ser papá. Es un lugar para re-pensar las paternidades desde una apuesta de la co-crianza y de movilizar discusiones sobre las responsabilidades y las prácticas de los hombres respecto al cuidado. |

Fuente: elaboración propia.

La tabla 8 no recupera el trasegar de mi trabajo político y pedagógico desde el 2006 hasta la fecha, es más bien una descripción que recupera los elementos centrales que están detrás de las intenciones de construir colectivamente, puesto que no hay uno de esos espacios que haya sido constituido de manera individual; por el contrario, todos tienen una pregunta de fondo sobre la potencia que tiene el vínculo cuando se trabaja de manera mancomunada hacia un objetivo común. Es de anotar que mi participación ha sido distinta y las posibilidades de permanencia en ellos no solo estuvo ligada al lugar desde donde se enunciaban, sino también a las contradicciones producto de las relaciones entre los sujetos que los conformaban. Estas formas de entender la comunidad en estos espacios se relacionan con la tipología propuesta por Torres (2013), quien distingue cinco modalidades “no subordinadas a la modernidad capitalista y portadoras de alguna potencia crítica y emancipadora”:

1. Comunidades de vida de los pueblos originarios, supervivientes y en resistencia a la modernización capitalista.
2. Comunidades territoriales urbanas y campesinas emergentes que se activan en coyunturas y situaciones de adversidad compartida.
3. Comunidades intencionales en torno a ideales y visiones compartidas de futuro, constituidas por asociaciones, redes y movimientos sociales.
4. Comunidades emocionales, más o menos transitorias especialmente entre personas pertenecientes a contextos ciudadanos.
5. Comunidades reflexivas en torno a experiencias y prácticas compartidas. (p. 203)

En ese contexto, mis apuestas colectivas en términos de comunidad se podrían corresponder de la siguiente forma con las tres últimas modalidades: (3) Red Revuelta, Mesa de Movilización Social por la Educación, Expedición Pedagógica Nacional, Red de Investigadores Docentes; (4) Colectivo Resistencia Pedagógica, Expedición Empata; (5) Colectivo Venas Abiertas, Pa'ternando Podcast. Con esta organización se reafirma que hay un sentido intrínseco de formar comunidad, que es “un conocimiento distinto del de las ciencias, orientado por el amor a la sociedad y la conciencia de pertenecer a la comunidad” (Hernández, 2012, citado por Torres, 2013, p. 205).

Los sentidos instituyentes de una comunidad

es fuego de puro amor
 Es palomo palomar
 Olivo de olivar
 Es el canto universal
 Cadena que hará triunfar
 El derecho de vivir en paz
El derecho de vivir en paz, Víctor Jara

[En la primera reunión como líder del equipo pedagógico del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR), el director Jose Antequera me planteó esta pregunta: ¿Cómo crees que podríamos construir una red de maestros en la ciudad que trabajen memoria?]

Las sociedades van construyendo sus propios imaginarios y estos representan el cambio que necesitan en un contexto determinado, para lo cual se requiere ir más allá del accionar en abstracto; es decir, tener la capacidad para observar en las discontinuidades históricas trazos que trascienden la secuencia unívoca de acontecimientos. En otras palabras, lo imaginado se convierte en una respuesta poética frente al deseo de transformación y a los significados que se le asignan. Castoriadis (citado por Etkin, 2017) se refiere a los imaginarios sociales en un doble modo de existencia: lo instituido y lo instituyente: “La primera se refiere a que las significaciones sociales descansan sobre instituciones cristalizadas. Lo instituyente en cambio, se refiere a ese colectivo anónimo que dinamiza ciertas transformaciones sociales” (Etkin, 2017, p. 162).

Desde mi rol como líder pedagógico del CMPR y reconociendo las luchas instituidas en mi formación y ejercicio docente, solo existía un camino para trabajar con las escuelas de la ciudad y era hacerlo CON las comunidades educativas, no sobre ellas ni para ellas. Esta apuesta profesional y de vida está ligada a lo que menciona Castoriadis (citado por Torres, 2013), porque para él ser sujetos de una determinada época implica lecturas críticas sobre la historia de la sociedad a la que se pertenece, con el objetivo de luchar por la autonomía, “esta no es un estado acabado, sino un proceso activo de reflexión con su imaginario (con su conjunto de significaciones que le dan unidad y cohesión)” (p. 208).

En esa perspectiva sobre las luchas por la autonomía descritas en el capítulo II por los docentes que hicieron parte del Movimiento Pedagógico y las líneas de fuga que hasta la fecha se han constituido, se construyó una hoja de ruta que posibilitaba la conversación desde las experiencias pedagógicas que habían creado/soñado los maestros y las maestras del Distrito. Para

tal fin, se propusieron tres encuentros de “Experiencias Pedagógicas Constructoras de Memoria y Paz en las Escuelas” (figura 8).

Figura 8. Hoja de ruta Encuentros de Experiencias



Fuente: elaboración propia.

El primer encuentro reflejó una alta participación del magisterio, ya que 192 experiencias pedagógicas se georreferenciaron en la plataforma de Google Maps¹⁵, lo que evidenciaba el trabajo histórico de los docentes para construir procesos de pedagogía de memoria y paz en la escuela. Siguiendo con Torres (2013), los sujetos —maestros— están instituidos en un momento histórico y contexto cultural mediado por la violencia sociopolítica y el conflicto armado, pero esa no es una condición que perpetúe el accionar en los espacios que se relacionan con otros; por el contrario, se producen nuevos significados desde el imaginario de que las escuelas sean vistas como territorio de paz.

En este sentido, se organizaron las experiencias mapeadas en un sextante territorial agrupadas por localidad, que en principio no tenía una correlación temática, pero en el ejercicio de análisis se encontraron emergencias y recurrencias de lecturas cruzadas que permitían ver los intersticios del contexto, mediado por las respuestas pedagógicas y didácticas diseñadas por los docentes, a saber:

- Territorio 1: Antonio Nariño, Barrios Unidos, Chapinero, Engativá y Fontibón.

¹⁵ Los seis mapas se pueden observar en la página del CMPR: <http://centromemoria.gov.co/redes-y-movimiento-de-maestros-y-maestras/>

- Territorio 2: Bosa y Tunjuelito.
- Territorio 3: Ciudad Bolívar, Usme y Sumapaz.
- Territorio 4: Suba y Usaquén.
- Territorio 5: Puente Aranda, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal y Santafé.
- Territorio 6: Kennedy.

Desde su dimensión histórica, los mapas son la representación de fotografías tomadas en un instante, las cuales pueden fluctuar por las características mismas de la experiencia. Es decir, en el 2020, de manera libre los docentes que estaban interesados marcaron en el mapa su colegio o comunidad, la cual reflejaba sus haceres en la escuela; sin embargo, debido a traslados, asuntos personales o institucionales, la misma convocatoria en otro momento reflejaría relaciones territoriales distintas y los análisis plantearían otros resultados. Los mapas no son más que tránsitos del movimiento, con unos tiempos demarcados no lineales, por lo que pueden ser leídos desde una lógica espiral que implica ver los vestigios del inicio y las tangencias de los devenires de los desplazamientos. Para Franco & Galindo (2022, citando a Universia, 2006), este acontecer cartográfico implica

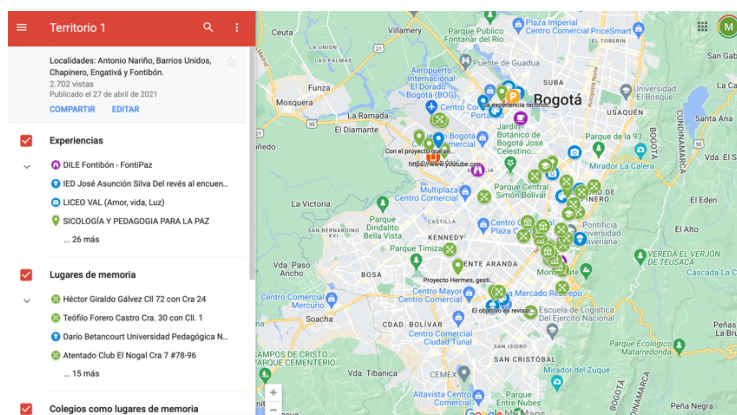
... establecer una nueva cartografía a través de esos espacios fundados, tiempos y lugares, desplazamientos y movimientos. El movimiento establece rutas, que permiten hacer visible lo oculto, lo escondido, pero no siempre en línea recta, como si se tratara de un desplazamiento dentro de una misma gama cromática, el tránsito y el intercambio deben descubrir entonces caminos tortuosos o paradójicos; pasillos cuyo trayecto oblicuo no siempre sigue la identidad exacta de las cosas. (p. 16)

Con el fin de hacer lecturas cruzadas, los mapas se ubicaron por capas (figura 9) que permitían encontrar yuxtaposiciones para ver tanto las coincidencias como las ausencias expuestas en los relatos que cada docente había dejado en la georreferenciación:

- *Capa 1. Encuentros de Experiencias:* las descripciones, fotografías o videos que compartieron los maestros y las maestras.

- *Capa 2. Lugares de memoria:* puntos en las localidades que implicaban reflexiones sobre la construcción de memoria y paz desde los territorios.
- *Capa 3. Colegios como lugares de la memoria:* en las 20 localidades existen instituciones educativas que tienen nombre de víctimas del conflicto armado y la violencia sociopolítica, las cuales se identificaron en los mapas.
- *Capa 4. Eje de la memoria:* lugares de memoria emblemáticos de la ciudad.

Figura 9. Mapa por capas - Google Maps



Fuente: Google Maps.

En tanto proceso colectivo, los mapas eran en sí mismos un interrogante para la construcción de comunidad en los territorios, con los cuales se plantearon, entre otras, las siguientes preguntas generadoras: (1) ¿Qué sentido tiene trabajar la memoria y/o la paz en la escuela? ¿Por qué trabajar la memoria y/o la paz en la escuela? (2) ¿Qué acontecimientos dieron origen a su experiencia? ¿Qué origen? ¿Qué necesidades o que motivó la experiencia? (3) ¿Cómo se está abordando pedagógicamente la memoria y/o la paz en su experiencia? (4) ¿Para qué sería útil realizar trabajos articulados con un enfoque territorial que convoque a otras experiencias y a otros docentes?

Los tres Encuentros de Experiencias Pedagógicas y los procesos posteriores de organización de la información muestran el interés y la pregunta constante de los maestros por buscar formas alternativas para fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, las cuales no ocurren solo al interior del aula, sino entrecruzadas con las comunidades educativas y las que circundan con el colegio. Allí se exploran caminos de creación para generar resistencias ante los

fenómenos de violencia en las escuelas, que dan cuenta de un maestro portador de saber y con una mirada crítica dispuesta al cambio, es decir, un maestro que interpela e investiga. Como lo manifiesta Torres (2013, p. 210), “algo similar podemos decir de las comunidades que deben reconocerse —no como ‘naturales’— sino creaciones humanas que necesitan recrearse, nacer permanentemente desde los sentidos y experiencias que la constituyen”.

Respecto a lo constitutivo, las experiencias pedagógicas desde los énfasis descritos por cada docente daban cuenta de cuatro ejes (tabla 9): i) pedagogías de las memorias, ii) pedagogías de la reconciliación y la restauración, iii) educación en derechos humanos y iv) pedagogías de paz, con un centro que giraba en torno a la educación para la construcción de paz y culturas de paz. Estas categorías no estuvieron demarcadas con anterioridad, sino que son producto de la reflexión colectiva con la finalidad de reagruparlas para posibilitar la visibilidad de cada una, pero también el trabajo territorial de acuerdo a los intereses individuales y comunitarios.

Tabla 9. Descripción de los agrupamientos

| Eje | Énfasis del agrupamiento |
|---|---|
| Pedagogías de las memorias | Reflexionan alrededor de la memoria histórica, la memoria reciente e incluso la construcción de memoria a partir de sucesos actuales. Algunas experiencias se enmarcan territorialmente en el ámbito nacional, mientras otras exploran la memoria desde geografías más delimitadas como el barrio o la localidad. |
| Educación en derechos humanos | Algunas promueven que las y los estudiantes conozcan y defiendan la garantía de sus derechos, otras abordan los derechos humanos en interrelación con los derechos de la naturaleza y los territorios, otras buscan la inclusión educativa de sectores poblacionales particulares y otras experiencias generan espacios para que personas víctimas del conflicto armado o de violencias estructurales narren sus vivencias a estudiantes, con el propósito de abrir escenarios de dignificación y reparación. |
| Pedagogías de reconciliación y restauración | Incorporan procesos de gestión pacífica de conflictos (mediación, conciliación, diálogo, entre otros), a partir de los cuales se busca fortalecer la convivencia escolar y contribuir a restablecer las relaciones entre diferentes miembros de la comunidad educativa. En ese sentido, promueven pedagogías de perdón, escucha y reconocimiento de daños, no solo en el ámbito interpersonal sino también a partir del análisis crítico del conflicto armado interno y sus consecuencias. |
| Pedagogías de paz | Promueven el diálogo para afrontar de forma restaurativa los conflictos y la problemática histórica de nuestro país, que trasciende |

| | |
|--|--|
| | <p>los espacios escolares y las comunidades educativas. En el día a día, maestros y maestras se enfrentan a diferentes situaciones de conflicto que les afectan emocionalmente, así como a sus estudiantes, padres y madres de familia y directivos. Las comunidades educativas generan espacios de reflexión, diálogo, análisis, acciones y estrategias pedagógicas que contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales, restablecer el tejido social y construir una paz que implica el trabajo desde las emociones en relación consigo mismo y la interacción con los demás.</p> |
|--|--|

Fuente: elaboración propia con base en CMPR (2022).

Producto de estos tres encuentros y como parte de las intenciones individuales y colectivas, se configuró un relato en torno al movimiento y la importancia de continuar los encuentros tanto locales como distritales. Es decir, a conformar una comunidad centrada en las prácticas pedagógicas de los y las docentes, en los ejes de pedagogías de las memorias, pedagogías de la paz, educación en derechos humanos y pedagogías de la reconciliación y restauración, los cuales emergieron del agrupamiento de las experiencias lideradas por las comunidades educativas en Bogotá, entre el periodo 2020-2022. La figura 10 da cuenta de los ejes (agrupamientos) y los sub-agrupamientos, que reflejan los énfasis de las prácticas pedagógicas en el nivel territorial (CMPR, 2022).

Figura 10. Agrupamientos por eje

| Pedagogías de las memorias | Símbolo | Pedagogías de la paz | Símbolo | Educación en DDHH | Símbolo | Pedagogías del reconciliación y restauración | Símbolo |
|---|---------|--|---------|--|---------|--|---------|
| Memoria histórica | | Habilidades socioemocionales, capacidades ciudadanas y culturas de paz | | Enseñanza-aprendizaje de los DDHH | | Prácticas restaurativas | |
| Memorias barriales | | Pensamientos crítico y cultura de paz | | Dignificación de las víctimas desde sus narrativas | | Pedagogía de la verdad | |
| Memoria y cultura de paz | | Mediaciones tecnológicas para construir culturas de paz | | Defensa y promoción de los DDHH | | Pedagogía del acuerdo | |
| Arte y memoria | | Pedagogías del cuidado, autocuidado y la paz | | | | No repetición | |
| Enseñanza-aprendizaje del pasado reciente | | Territorio y medioambiente | | | | Reconciliación | |
| Archivos de memoria | | Arte y construcción de paz | | | | Convivencia escolar pacífica | |
| Literatura, narrativas y memoria | | Cátedra de paz | | | | | |

Fuente: elaboración propia con base en CMPR (2022).

La comunidad es un espacio de encuentro en el que sus integrantes pueden dialogar y reflexionar sobre sus apuestas pedagógicas y políticas alrededor de los conceptos y ejes temáticos que son de su interés, al igual que las metodologías, las didácticas, las rutas de abordaje en diferentes escenarios de la escuela o la comunidad, así como los desafíos y potencialidades que trae abordarlos en diferentes ámbitos como la familia, el territorio y la relación local. Igualmente, es un espacio para problematizar las relaciones de poder presentes en las comunidades educativas y sociales, así como sus aciertos y fracasos en torno a las pedagogías mencionadas, con la intención de generar reflexiones colectivas y aprendizajes mutuos. Las comunidades de saber y práctica pueden ser abordadas como “sistemas de organización flexibles a través de los que se favorece el intercambio de conocimientos y experiencias desde la vida en el ámbito educativo, donde las interacciones y la cooperación buscan enriquecer y exaltar contextos de aprendizaje” (Zea y Acuña, 2017, citado por CMPR, 2022).

Los siguientes son los actores que hacen parte de la Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Memoria, la Verdad y la Paz: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación; Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición; REDDI; Dirección de Participación SED; La Paz se Toma la Palabra (BANREP); Universidad Javeriana; Expedición Pedagógica Nacional; Injuhuellas; ADE - Círculo Pedagógico Escuelas como Territorio de Paz; Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías; Red de Estudiantes de Doctorado, Universidad Distrital - Maestría en Educación para la Paz; Universidad Pedagógica Nacional -CPAZ y Licenciatura en Educación Comunitaria; La Cuarta Raya del Tigre.

Finalmente, es necesario señalar que esta comunidad es el lugar para asumir el reto ético y político de potenciar en la escuela y la sociedad la construcción de cultura y educación para la paz, generando la construcción colaborativa de espacios en donde la verdad, la memoria, la no repetición y la restauración se vivan, se defiendan y sean protagonistas de la convivencia diaria, a partir de la práctica permanente de crear y recrear nuevas maneras de construir y mantener rutinas, rituales y prácticas restaurativas que permitan fortalecer el vínculo de la comunidad o su construcción, lo cual requiere compromisos individuales que se vean reflejados en un bien común (CMPR, 2022).

- Se requiere crear y recrear nuevas maneras de construir y mantener la memoria viva de una historia de violencia y abuso a los derechos humanos en Colombia, desde las diversas voces y defender el derecho a la paz.
- Es una necesidad de la sociedad, y por ende de las comunidades educativas, abrir espacios de reflexión crítica alrededor de lo vivido y lo ocurrido, que permita derivar en aprendizajes y alternativas para la no repetición.
- Puede ser un espacio de prácticas restaurativas que aporten a la comprensión y el abordaje de los múltiples conflictos que se pueden presentar en las comunidades educativas y sociales.
- Es un compromiso como sociedad poner en diálogo a la comunidad con su historia y sus necesidades de verdad, memoria, restauración y no repetición, que contribuyan a la construcción de paz, con justicia social, democracia y reconciliación.

En palabras de Torres (2013, p. 213), así como las comunidades no están dadas *a priori*, sino que son una creación y un proceso abierto, los sujetos comunitarios no son su punto de partida sino que también se constituyen en dicho devenir. La comunidad no es una subjetividad resultado de la suma de unas subjetividades individuales previamente constituidas, sino una subjetividad que se gesta a partir del ser-con otros.

[El Movimiento seguirá en movimiento...]

Conclusiones

[Mientras concluyo este documento de investigación, mi padre se encuentra en la clínica recibiendo su primera quimioterapia. No puedo hacerme a un lado de lo que siento cuando escribo y me describo. Somos entonces un entramado de eso que dejamos ver y eso otro que pocas veces se refleja en los discursos sociales, porque nos muestra débiles y sin fuerza.]

Escribir en primera persona los resultados de una investigación se convierte en un reto académico y personal, porque no solo devela el *yo* de manera evidente para el lector, sino que permite encarnar y sentir de otros modos lo que se está narrando. Es un camino por la exploración dentro de las márgenes de los relatos y la posibilidad de preguntarse por la constitución de eso que se plantea o afirma en determinado momento de la escritura. Por supuesto, no es un *yo* aislado o en solitario, porque en el entramado cultural, como lo manifiesta Bajtín en la noción de “excedente de visión”, la lectura de los *otros* es un referencial que nunca podrá tener el *yo* sobre sí mismo. Pero también trae muchas complicaciones ser quien se está relatando porque es “estar ubicado dentro de lo que uno está estudiando” (Gaitán, 2000, citado por Blanco, 2012, p. 55).

Co-narrarme entre mi madre, el Movimiento Pedagógico y mi experiencia personal se convirtió en un acontecimiento revelador de mis haceres tanto profesionales como en otros escenarios de la vida. Poder identificar la manera en que las políticas educativas atravesaban la corporeidad de mi madre, y en ese espacio-tiempo reconocer mi nacimiento y el surgimiento de las luchas sindicales, magisteriales y populares por el reconocimiento del maestro como intelectual de la cultura.

Como señala Ellis (2003, citado por Blanco, 2012), la autoetnografía es un “género de escritura e investigación autobiográfico que [...] conecta lo personal con lo cultural”. En mi caso, el relato partió de la experiencia liderando la creación de la Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Verdad, la Memoria y la Paz y empezando a conectar huellas que estaban en mi historia de vida como hechos aislados, pero en la escritura y la interpretación de las fuentes primarias y secundarias iban emergiendo las conexiones que relacionaba mi historia personal, como son las luchas por la autonomía y el reconocimiento de maestro como un intelectual de la cultura en el Movimiento Pedagógico. Y es que en medio de las descripciones e interpretaciones entre lo

personal y lo cultural, “las distinciones se vuelven borrosas, a veces más allá de un reconocimiento propio”. (Ellis, 1999, p. 673).

La construcción propia del cristal de análisis que diseñé para esta investigación se puede convertir en una metodología para replicar en escenarios escolares, no solo para realizar procesos investigativos en esta línea, sino como posibilidad para desarrollar un modo de pensar narrativo, debido a que en la producción de saberes sobre la historia de vida se identifican la constitución de subjetividades, formas de razonar y hacer en el presente. Esta mirada amplía la concepción sobre el relato literario y permite enfrentarnos con las historias del pasado reciente para tener la capacidad de interconectarlas con otras nociones y voces.

La presencia de lo literario en las autoetnografías es parte estructurante de su apuesta epistémica, no como fragmentos aislados sino como estrategias escriturales que ponen de manifiesto en la narrativa los cruces entre lo personal y lo cultural. No obstante, encontrar el tono y los acentos para relatar y dejar ver las intersecciones requiere de mucho tiempo, pues este permite decantar los sentires y ver cómo los personajes, las voces y las historias se van conectando. Además de textos, también hay olores, sensaciones y emociones que se movilizan en medio de ese proceso de filtrado escritural. “Si no lo vemos es solo porque nos hemos vuelto ciegos a lo nuevo y ya no vemos sino lo que hemos visto y estamos acostumbrado a reconocer” (Molano, 2017, p.12).

Como lo plantea Mejía (1998), el objetivo no es que las nuevas expresiones del Movimiento Pedagógico repliquen las vivencias de la década del 80, sino que construyan las agendas contemporáneas que problematicen lo político-pedagógico. Como se evidenció en esta investigación, la Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Verdad, la Memoria y la Paz aprende y desaprende del MP y da cuenta desde un espíritu crítico que responde a las comprensiones de los maestros y maestras, tanto así que su planteamiento central está en el encuentro y en reconocer a los docentes como constructores de saber. Producto de ello son los materiales que se publicaron y representan la voz y la mirada de las comunidades educativas frente a la construcción de escuelas como territorios de paz.

Desde esta perspectiva de fugas del Movimiento Pedagógico en el presente, plantearme la pregunta sobre mis devenires se convirtió no solo en la búsqueda de una respuesta, sino mi mirada

desde una distancia crítica sobre los significados que dotan de sentido mi existencia. Estos símbolos suelen ser sutiles y es necesario que sean traspasados por otros crisoles para ser comprendidos, no desde un afuera, sino desde el correlato con otras voces que están enmarcadas en la experiencia como factor nuclear de la investigación autoetnográfica. Como se destacó en el documento, el devenir de las relaciones y los significados son producidos con unas condiciones particulares, no inventadas, en las que además de releer puedo re-leernos, aunque esto ocurra en un primer plano, pero en un dinamismo sociocultural que me dio la libertad de crear narraciones sobre los aconteceres.

El reto de estas investigaciones se configura para las comunidades académicas en la validez que puede conllevar preguntas sobre la representatividad y un lugar para que el acto narrativo del *yo-nosotros* resuena con su contenido ético, estético, poético y político, en el reconocimiento profundo por la reflexión sobre mis relatos fragmentados que van dando forma a las constelaciones con dimensiones culturales.

Referencias

- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 45-61.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000100004
- Álvarez, A. (2022). *Para una historia de la Universidad Pedagógica Nacional - La lucha por lo superior*. Universidad Pedagógica Nacional; Universidad Nacional de Educación (Ecuador); Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional (Reducar).
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17254>
- Berlanga, B. (2022). Re-autoría de sí. Acerca de la narración como saber emancipador. En M. R. Mejía (Coord.), *Investigar desde el Sur: epistemologías, metodologías y cartografías emergentes* (pp. 135-206). Desde Abajo.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004
- Cárdenas, M., & Boada, M. (1999). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En O. Zuluaga (Coord.), *Historia de la Educación en Bogotá - Tomo II* (pp. 195-225). IDEP.
http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G%20Tomoll.pdf
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR). (2022). Redes y movimiento de maestras y maestros. <http://centromemoria.gov.co/redes-y-movimiento-de-maestros-y-maestras/>
- Centro Gabo. (2022, 1 de abril). *Bogotá en 13 reflexiones de Gabriel García Márquez*.
<https://centrogabo.org/gabo/contemos-gabo/bogota-en-13-reflexiones-de-gabriel-garcia-marquez>

- Cohen, L. (1997). El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción. *Revista Colombiana de Educación*, 35. <https://doi.org/10.17227/01203916.5419>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). (2022). *Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia*. <https://bit.ly/3J1iFbz>
- Cortázar, J. (1963). *Rayuela*. Santillana.
- Daemon. (2021). *Cristales de sulfato de magnesio*. Wikipedia.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2019). Autoetnografía: un panorama. En S. Bénard (Ed.), *Autoetnografía: una metodología cualitativa* (pp. 15-42). Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Etkin, M. E. (2017). Las Organizaciones de la Sociedad Civil como imaginarios instituidos e instituyentes. Reflexiones desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis. *Revista Científica Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales*, 21(1), 161-171. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/4324>
- Franco, M. Á., & Galindo, J. M. (2020). *El mapeo como acto creador de apuestas de transformación pedagógica: narrativa pedagógica de los Encuentros de Experiencia en clave de memoria y paz, en Bogotá* [Ponencia]. IX Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Clacso-UNAM.
- Giraldo, F. (2021, 9 de septiembre). *La escritura automática*. Arte y Escritura. <https://arteyescritura.org/escritura-automatica/>
- Guash, Ó. (2019). Autoetnografías, corrección política y subversión. En E. Alegre-Agís, & S. Fernández-Garrido (Eds.), *Autoetnografías, cuerpos y emociones (I). Perspectivas metodológicas en la investigación en salud* (pp. 7-14). Universitat Rovira i Virgili.

- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Kundera, M. (1985). *La insoportable levedad del ser*. Planeta.
- Maldonado, R. (1999). La arquitectura escolar en Bogotá. En O. Zuluaga (Coord.), *Historia de la educación en Bogotá - Tomo II* (pp. 171-193). IDEP. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G%20Tomoll.pdf
- Martínez, B. M. (2022). *Geometría fractal y geología, morfologías que se repiten al modificar la escala*. Cuaderno de Cultura Científica. <https://culturacientifica.com/2022/11/10/geometria-fractal-y-geologia-morfologias-que-se-repiten-al-modificar-la-escala/>
- Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. *Educación y Cultura*, 15, 12-21. http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Reformas_de_la_ensenanza_en_Colombia_1960-1980.pdf
- Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En M. R. Mejía (Coord.), *Investigar desde el Sur: epistemologías, metodologías y cartografías emergentes* (pp. 15-78). Desde Abajo.
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., & Hernández-Santamaría, O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, 78, 59-111.
- Mesa, V. L. (2017). Imposible violar a una mujer tan viciosa: régimen de victimidad en la atención a la violencia sexual en Bogotá [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].

Repositorio

Universidad

Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/38818>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1935, 25 de octubre). Decreto 1917 de 1935. DO: 23.043. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1370272>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1962, 19 de agosto). Decreto 2117 de 1962. DO: 30.889. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1402218>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1963, 25 de julio). Decreto 1710 de 1963. DO: 31.169. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30036211>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Palabras del Ministro Alejandro Gaviria en los 40 años del Movimiento Pedagógico*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jUbFokh--IE>

Moise, E., & Downs, F. (1972). *Serie Matemática Moderna - Geometría*. Norma.

Molano, A. (2017). *Los años del tropel*. Penguin Random House.

Nassif, R., Rama, G., & Tedesco, J. C. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Kapelusz. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/8549/S37019N268.pdf?sequence=1>

Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>

Oliver, D. (2019, 6 de marzo). Esther Vivas: “La maternidad debe ser feminista. Hay que rescatar a las madres del patriarcado”. *El País*. https://elpais.com/elpais/2019/02/28/mamas_papas/1551353871_772692.html?event_log=go

- Ordóñez, S. P. (2012). Entrevista con el profesor Abel Rodríguez Céspedes. 30 años del Movimiento Pedagógico Nacional. *Magazín Aula Urbana*, 86, 11-12. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/515>
- Ortega, P. (2020, 12 de enero). *Maestros bonsái*. Aula y Palabra. <https://aulaypalabra.wordpress.com/2015/10/17/maestros-bonsai-por-piedad-ortega/>
- Peñuela, D. M., & Rodríguez, V. M. (2006). Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Folios*, 23, 3-14. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10185>
- Perkins, C. (2015, 8 de julio). 10 cristales con propiedades asombrosas. *BBC News*. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/07/150706_vert_fut_cristales_grandes_magicos_yy
- Ramírez, M. T., & Téllez, J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión.
- Richardson, L., & Adams, E. (2019). La escritura. Un método de indagación. En S. Bénard (Ed.), *Autoetnografía: una metodología cualitativa* (pp. 45-82). Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Rodrigues, C. (2022). Ellos, nosotros, entre-nosotros. Nueve escritos breves sobre la experiencia de investigación como un encuentro entre personas. En M. R. Mejía (Coord.), *Investigar desde el Sur: epistemologías, metodologías y cartografías emergentes* (pp. 79-134). Desde Abajo.
- Salazar, C. (2021). ¿Qué aporta la investigación narrativa a los currículos de formación de profesores de matemáticas? *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 49, 107-122. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/13148>

Sardella, O., Zapico, I., & Berio, A. (s. f.). *Fractales: una nueva mirada en la enseñanza de la geometría*. Funes.

<http://funes.uniandes.edu.co/3462/1/Sardella2006FractalesNumeros65.pdf>

Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. Búho.

Villar, M. (2008). Los límites del razonamiento: el pensamiento abductivo. *AdVersus*, 5(12-13), 120-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2913198>

Zuleta, E. (2008). *Educación y democracia*. Hombre Nuevo.