

**La construcción de significados sobre la Educación en las trayectorias de vida de educadores: Un estudio sobre cuatro artistas-docentes de la Fundación Trascender, Cali-Colombia.**

**Andrés Felipe Gutiérrez**



**Facultad de Humanidades  
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano  
Santiago de Cali  
2016**

**La construcción de significados sobre la Educación en las trayectorias de vida de  
educadores: Un estudio sobre cuatro artistas-docentes de la Fundación Trascender,  
Cali-Colombia.**

**Presentado por**

**Andrés Felipe Gutiérrez**

**Informe de investigación para optar por el título de:**

**Trabajador Social**

**Directora de Trabajo de Grado**

**Carolina Blanco**



**Facultad de Humanidades**

**Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano**

**Santiago de Cali**

**2016**

## Tabla de Contenido

|                                                                                                                                         |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Introducción.....                                                                                                                       | pág. 4  |
| 1. El problema de investigación.....                                                                                                    | pág. 5  |
| 1.1 Justificación y Formulación.....                                                                                                    | pág. 9  |
| 1.2 Objetivos.....                                                                                                                      | pág. 10 |
| 2. Consideraciones metodológicas.....                                                                                                   | pág. 11 |
| 2.1 Tipo de estudio.....                                                                                                                | pág. 11 |
| 2.2 Método.....                                                                                                                         | pág. 11 |
| 2.3 Técnicas de Recolección.....                                                                                                        | pág. 12 |
| 3. Marco Contextual.....                                                                                                                | pág. 14 |
| 4. Claves Teóricas.....                                                                                                                 | pág. 23 |
| 5. Los Relatos.....                                                                                                                     | pág. 33 |
| 6. Análisis sobre los elementos constitutivos de las trayectorias de vida de los artistas -<br>docentes de la Fundación Trascender..... | pág. 63 |
| 7. Significados sobre la Educación por parte de artistas-docentes de la Fundación<br>Trascender.....                                    | pág.75  |
| 8. Conclusiones.....                                                                                                                    | pág. 85 |
| 9. Bibliografía.....                                                                                                                    | pág. 88 |

## Introducción

El presente documento se presenta con el fin de optar al título de Trabajador Social, y corresponde al informe final de un ejercicio académico de investigación. El tema fue la construcción de significados sobre la educación por parte de artistas-docentes de la Fundación Trascender y la relación que esta construcción tiene con sus trayectorias de vida.

Se encuentra dividido en ocho capítulos: en primero, denominado **El problema de investigación**, donde se aborda el planteamiento del problema, los antecedentes, la justificación y la formulación del objeto de investigación con los respectivos objetivos generales y específicos. El siguiente capítulo es el de las **Consideraciones metodológicas**, en el cual se describen el tipo de estudio, el método utilizado y las técnicas de recolección. En el **Marco contextual** se describen una serie de elementos históricos y datos estadísticos que dan cuenta de la educación en Colombia y la situación política en el Valle del Cauca y Cali durante la época analizada, y se brindan detalles sobre la Fundación Trascender, su historia y los programas que gestionan. En **Claves teóricas** se presenta al lector el marco epistémico de la obra, la teoría general que lo respalda y los conceptos con los que se trabajaron a lo largo del análisis.

En el capítulo de **Relatos** se encuentran las trayectorias de vida narradas por los cuatro artistas-docentes de la Fundación Trascender. El capítulo seis corresponde al análisis de éstas trayectorias de vida y el capítulo siete al análisis de la construcción de significado sobre la Educación por parte de los entrevistados. Como cierre, se recopilan las conclusiones generales de ambos capítulos y se brindan reflexiones sobre el ejercicio y su vínculo con el Trabajo Social, en **Conclusiones**. Al final del documento el lector puede encontrar la **Bibliografía** trabajada durante la investigación.

## 1. El problema de investigación

Uno de los elementos más llamativos del Modelo Trascender<sup>1</sup> es la incorporación en su modelo pedagógico de distintos profesionales de campos ajenos a la licenciatura quienes cumplen con una labor de enseñanza en los espacios de expresión desarrollados en la Obra Trascender<sup>2</sup>. Esto se realiza, porque existe el interés institucional de brindar elementos complementarios a la educación tradicional primaria; se critica la perspectiva clásica de la relación docente-estudiante, estudiante-espacio, estudiante-contenido, y se intenta innovar ofreciendo un contexto diferente de interacción de los niños con su entorno. Esta propuesta institucional nace como una preocupación por la baja calidad en la educación, pero también por una falta del goce de la misma por parte del niño y el joven. Tal y como lo plantea Bruner:

Lo que puede surgir como una marca de nuestra propia generación es el renuevo ampliamente difundido de una preocupación por la calidad y aspiraciones intelectuales de la educación, pero sin el abandono del ideal de que la educación ha de servir como medio para preparar bien equilibrados ciudadanos para una democracia (Bruner, 1960: 23).

**El objeto de este estudio se centró en los significados construidos sobre la educación, a partir del discurso narrativo de los sujetos –artistas-docentes de la Fundación Trascender–, así como el análisis de trayectorias basado en sus relatos de vida.** Es un estudio que intenta relacionar las trayectorias de vida con la construcción de significado, para este caso, el de la Educación. Cuál es el significado atribuido al proceso de la educación, por parte de sujetos quienes desempeñaban otra clase de oficio antes de

---

<sup>1</sup> Durante el texto se le denominará “Modelo Trascender” al modelo pedagógico implementado por la Fundación Trascender a partir del año 2002, el cual consta de tres componentes (pedagógico, psicosocial y trabajo con las familias) y con el cual se busca formar al niño en valores y liderazgo a través del juego y el arte.

<sup>2</sup> Durante el texto se le denominará “Obra Trascender” a la experiencia pedagógica llevada a cabo en la Fundación a través de los “espacios de expresión” elaborados por los docentes y el equipo de trabajo.

participar en la Fundación como artistas docentes y cuya formación es ajena a la licenciatura. **Y también, cómo estas prácticas emergentes pueden aportar reflexiones para la intervención desde el Trabajo Social en el contexto educativo.** Las anteriores fueron las inquietudes iniciales de la propuesta.

En relación a estudios previos que hayan abordado el tema, quisiera destacar cuatro por su aporte descriptivo a los elementos generales de este trabajo. El primero es un clásico de los estudios sobre relatos de vida escrito por la socióloga francesa Chantal Nicole-Drancourt en 1991, titulado *Le Laberynthe de l'insertion* y publicado como libro por la editorial Las Mires en París. No existe traducción al español del texto. En este documento la autora aborda el difícil paso de la escuela a un empleo estable por parte de jóvenes franceses de ciudades no capitales. El método fue el etnosociográfico, obtuvo cincuenta relatos de vida de hombres y mujeres entre los treinta años que habían llegado al sistema escolar a los dieciocho. Las entrevistas tuvieron lugar en la comunidad de Chalon-sur-Saône, departamento de Saona en Francia. El principal hallazgo de este estudio fue el de identificar, como punto clave, la personalidad de los jóvenes en relación a la elección de trabajo. Otros factores como el capital de sus familias de origen, las características del mercado (oferta de empleo) tenían menos importancia a la hora de influir en la decisión de toma de empleo; incluso se pasaban por alto, a la hora de escoger su trabajo, los periodos de prácticas y otras maniobras institucionales de inserción. El estudio provocó interés general en la comunidad académica francesa y motivó la continuación de investigaciones en la misma línea. Es un referente por la rigurosidad de su trabajo de campo, por la novedad del método y la lectura en clave sociológica de los principales hallazgos.

Otro estudio a reseñar, y más vinculado al tema educativo y del docente, es el de las autoras Margolinas, Coulange y Bessot (2005), de Estados Unidos de Norteamérica, titulado *What can teacher's learn in the classroom* (la cual a su vez es la pregunta de la investigación: ¿qué pueden los profesores aprender en salón de clases?); en este trabajo se recopilan apuntes de un modelo creado por las autoras, basado en el concepto de Conocimiento didáctico, el cual crea un punto de ruptura con otras perspectivas metodológicas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases, y ésta diferencia se centra en los componentes usados para identificar el conocimiento de

los profesores: conocimiento de los contenidos, conocimiento pedagógico y conocimiento sobre el contenido pedagógico, según Shulman (citado por Margolinas et al, 2005, pág: 206). Los instrumentos de recolección fueron audios, vídeo-material trabajado por los estudiantes al interior del salón de clases, y entrevistas a los profesores.

Los resultados generales de este estudio fueron, basados en la visión sobre los estudiantes en clase, que los profesores se guían más por una *sensación general* de lo que ocurre en él, más que por la reacción o lo que viven los estudiantes (Ibídem: 228). Este *hallazgo* es contrastado con otros estudios los cuales son reseñados por las autoras, también con componentes teóricos que explican variantes sobre lo que los profesores aprenden en el salón de clases. Se puede anotar la importancia de este estudio por su rigurosidad en cuanto al método cualitativo y también a la creación de un modelo de investigación por parte de las autoras.

Patricia Delgado, Claudio Nuñez y Mariana Ojeda publican en el 2006 el artículo *La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media: biografías de profesores*, en la revista Iberoamericana de Educación, de Buenos Aires. Son docentes de distintas universidades de Argentina. En este estudio los autores se propusieron identificar *el punto de partida en la construcción de las propias trayectorias profesionales de los profesores* (Delgado et al, 2006: 1), basados en una línea de investigación donde el profesor es central, y *se asumen en una dimensión real y concreta de su trabajo cotidiano* (Ibid). El enfoque teórico con el cual los autores abordan el estudio de la identidad, es el narrativo, centrado en los planteamientos de Harré. También esbozan elementos desde el ámbito sociológico, tal y como los planteamientos de Goffman (identidad como la diferenciación de los individuos entre sí), *las particularidades de las trayectorias o biografías* (Giddens, 1994) y los componentes de la identidad identificados por Vasilachis (2003): el esencial y el existencial. Concluyen que la identidad profesional *es una construcción social* (Ibidem: 3). La metodología utilizada en este estudio fue cualitativa, y el método fue el narrativo; la técnica usada fue la biográfica.

Los resultados de esta investigación, a través de la reconstrucción biográfica, fueron la clara identificación de los procesos y experiencias que significan en la construcción de

identidad profesional para el docente, puentes comunes entre los ejes planteados en el esquema teórico, entre otros.

Antonio Bolívar publica en 2007 el artículo *La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional* en la revista Estudios sobre Educación de la Universidad de Navarra. En este trabajo, Bolívar, aplica sus estudios sobre el enfoque narrativo-biográfico a la formación inicial del profesorado de Secundaria (Bolívar, 2007: 14). Define la identidad como un constructo formado por factores racionales y no racionales y cita a Day, Stobart, Sammons y Kington (2006) para conectar la identidad con la efectividad de los resultados alcanzados en el aprendizaje del alumnado. También plantea que los factores condicionantes de la identidad varían según el contexto y la trayectoria de vida específica del sujeto.

Respecto a la metodología utilizada, el enfoque narrativo, el autor realiza una serie de apuntes que conforman la ejecución de la técnica biográfica en contexto y a la vez comparando entre sí distintos ejes o categorías que articulan este trabajo. Sobre los resultados, el autor reflexiona alrededor de la educación pedagógica que se ejerce con los profesores, principal ingrediente para configurar una identidad profesional, y concluye que los procesos de articulación entre teoría y práctica deben problematizar el modelo vigente de educación en secundaria.

Son vastos los estudios cuyo interés se centra en la enseñanza. Los anteriormente mencionados nos brindan luces sobre cuestiones metodológicas, sobre el tratamiento del análisis, el trabajo con la población inmersa en el contexto educativo y el acercamiento, en específico, con los docentes. Las características del que llevamos a cabo en este documento lo hacen único, tanto a los anteriormente señalados, como a otros estudios consultados pero que no incluimos como ilustración. Aquí, nos preguntamos por el docente que ejerce sin estar educado profesionalmente para ese *hacer*. Nos preguntamos por sus prácticas, pero sobre todo por su trayectoria de vida, el significado construido sobre el proceso educativo y sus reflexiones sobre esa relación en la que confluye el *quehacer* profesional, sus propias elecciones y el contexto que experimentan. Ese es nuestro punto de ruptura.

## **1.1 Justificación y formulación**

### **Justificación**

El Trabajo Social es una profesión cercana a la educación no formal, por incorporar distintos elementos de ésta en la intervención. Hace unos años se vinculaba al Trabajador Social como un educador desde una perspectiva institucionalizada, es decir, con un enfoque estructuralista que buscaba socializar a los individuos en el sistema social. Esta noción se ha transformado: por una parte el Trabajo Social vivió un proceso de re conceptualización en los años 60's, y a su vez las ciencias sociales experimentaron un proceso similar. La educación también se transforma, se enriquece gracias a los desarrollos teóricos basados en una noción de lo educativo desde perspectivas histórico-culturales. El vínculo entre el Trabajo Social y la educación no formal ha evolucionado, se ha diversificado, pero son pocos los estudios que dan cuenta de ello y son también escasas las experiencias en formación profesional que cuenten con ejes transversales pensados en la pedagogía social u otros campos emergentes.

Sin embargo, es importante conocer cómo el Trabajo Social y otras profesiones no relacionadas con la educación formal construyen prácticas educativas (y significados sobre las mismas) de forma alternativa y emergente. Así puede enriquecerse la intervención profesional, la práctica docente en la formación de trabajadores sociales, y la propia identidad profesional al delimitar o aclarar los alcances y fronteras en esta relación educación-trabajo social.

Con esto se propicia la reflexión sobre lo pedagógico en las ciencias sociales, reflexión que puede enfocarse en la ruptura entre la educación formal y la no formal, entre lo tradicional y lo contemporáneo, en un contexto de globalización y cambios a nivel tecnológico e informático.

Con este estudio se pretende aportar a la reflexión en el Trabajo Social sobre los procesos educativos, a través de la exploración y descripción de la experiencia vivida por los artistas docentes de la Fundación Trascender.

Se justifica este estudio pensando lo pedagógico como un escenario de múltiples posibilidades para el oficio de Trabajo Social; y conocer y comprender experiencias afines a la educación no formal, que involucren aspectos relacionados a las ciencias sociales y a las humanidades, se convierte en un elemento para la reflexión sobre lo metodológico en el Trabajo Social.

Por último, esta propuesta se presentó en unas condiciones óptimas para su consecución: se desarrolló en la institución donde realicé la práctica profesional, lo cual permitió facilidad en el acceso a la población y a los distintos insumos que requirieron para realizar las actividades propuestas. Se contó con la aprobación y el interés de los directivos del centro de práctica.

### **Formulación**

¿Cómo la trayectoria de vida de los artistas docentes de la Fundación Trascender se relaciona con los significados que le atribuyen a la educación?

### **1.2 Objetivos**

#### **General**

Identificar la trayectoria de vida de los artistas docentes de la Fundación Trascender y su relación con los significados que le atribuyen a la educación.

#### **Específicos**

- Reconstruir relatos de vida de los artistas docentes.
- Analizar los elementos constitutivos de los relatos de vida de los artistas docentes de la Fundación Trascender.
- Identificar los significados que los artistas docentes le atribuyen a la educación.

## **2. Consideraciones metodológicas**

### **2.1 Tipo de estudio**

*Exploratorio-descriptivo*: la elección de esta tipología se sustentó en los objetivos derivados de la formulación del problema; para cumplir estos objetivos, se requirió un abordaje de la realidad a investigar, *con el fin de generar un conocimiento inicial y a la vez construir [...] nuevos cuestionamientos para estudios futuros* (Programa Académico de Trabajo Social, 2004: 6). También, este tipo de estudios implica la descripción del fenómeno y sus principales características.

### **2.2 Método**

El método empleado para abordar y ejecutar el estudio fue el cualitativo. Se justifica esta elección de acuerdo a las características de la formulación del problema de investigación, los objetivos planteados y el marco de referencia teórico conceptual. Es característico de este método:

- El análisis de las subjetividades de los autores.
- La aceptación de realidades dinámicas y en construcción.
- La interacción investigador-investigado.
- La relación sujeto-sujeto.
- La subjetividad como medio de conocimiento.
- El diseño emergente.
- La estructuración a partir de los sucesivos hallazgos.
- La validación: a través del dialogo, en consensos.
- La observación (Carvajal, 2004).

## 2.3 Técnicas de recolección de la información

*Relatos de vida*: esta técnica permitió cumplir con los objetivos planteados en la formulación del problema de estudio. Fue escogida con el fin de profundizar en aspectos relacionados con los objetivos y las categorías de análisis; permitió la recolección de información sobre la trayectoria de vida del sujeto de conocimiento, sus opiniones y construcciones respecto al tema.

Se realizaron cuatro sesiones (entrevistas), con una duración en promedio de una hora y media. Estas entrevistas fueron guiadas por los mismos ejes temáticos. Todas las sesiones fueron grabadas con autorización de los entrevistados.

En el momento de la aplicación de las entrevistas ocho (8) artistas docentes estaban vinculados a la Fundación Trascender.

Siguiendo los planteamientos de Bertaux (2005) sobre el *relato de vida*, se trabajó con los entrevistados en sesiones únicas, explicándoles de antemano el objeto de estudio. A partir de esta premisa –su construcción del significado de educación –se les solicitó que narrarán su historia de vida. Esta guía permitió que ellos asumieran la dirección de la narración, y en los cuatro casos tomaron la iniciativa sobre los episodios a narrar. Al final de cada entrevista, se realizaron preguntas enfocadas a profundizar o clarificar ciertos temas tratados durante la sesión.

Previo a la primera entrevista hubo un ejercicio de exploración, una conversación informal con Harold<sup>3</sup>, en la cual se trataron inquietudes por parte y parte. La principal inquietud de Harold era la duración de la entrevista, pues pensaba que quizá una hora no fuera suficiente. Con él se acordó que la sesión podría durar una hora y media, pues se trataba de primera entrevista y por lo tanto tenía un carácter exploratorio sobre el tema. Con

---

<sup>3</sup> Los entrevistados manifestaron explícitamente no tener reparos en que sus nombres reales figuraran en el informe final.

los otros tres entrevistados se acordó un tiempo límite de una hora, ante lo cual no presentaron reparos.

Durante el periodo en el que se realizaron las entrevistas también elaboré un diario de campo en el cual hice anotaciones sobre particularidades de las entrevistas, puntos de interés, y también una propia narración de lo que fueron las sesiones. Las particularidades del método hacen que estos y otros aspectos que abarcaron lo metodológico sean susceptibles de análisis. El cómo los sujetos narraron, qué episodios decidieron ilustrar, el orden de los sucesos, sus reflexiones sobre los mismos; las dudas, los propios silencios. Estos detalles harán parte del análisis presentado en los capítulos 6 y 7.

Las entrevistas fueron transcritas, y a partir de ellas se elaboraron relatos de vida. Los pasajes escogidos, así como el orden de sucesos y correcciones semánticas pertinentes se efectuaron bajo la premisa de ser fieles al relato original, pero con la intención de ser presentados como producto del estudio. Estos relatos constituyen el capítulo 5 y fueron la principal fuente de análisis de este trabajo, aunque para el capítulo 7 se retoman aspectos de las transcripciones que no fueron incluidos en los relatos.

### **3. Marco Contextual**

Es importante resaltar elementos generales sobre el contexto educativo colombiano durante los años en los cuales los artistas docentes estuvieron vinculados al sistema educativo formal (educación pre-escolar, básica primaria y media secundaria) como estudiantes (1987-2000). Muchas de las afirmaciones, reflexiones e ideas expuestas por los entrevistados deben ser analizadas a la luz de estos elementos que brinda el contexto educativo, consistente, en su aspecto general, en datos estadísticos, descripciones sobre los marcos legales y los cambios de política con sus respectivas transformaciones a través de las últimas décadas.

Aunque durante el siglo XX algunos autores consideran que la expansión de la escolaridad en Latinoamérica fue un proceso lento (Engerman et al, 2002), a partir de la década de los 50 en Colombia se empiezan a acelerar los indicadores educativos. Algunos factores relacionados con este crecimiento fueron la creciente actividad económica y la expansión demográfica (Ramírez y Téllez, 2006).

La expansión de los indicadores educativos se frenó desde mediados de los setenta y hasta principios de los ochenta, cuando se dio una nueva expansión en los mismos que se mantuvo hasta finales de siglo. A pesar de estos grandes avances durante la segunda mitad del siglo XX, a mediados de los 80's el sector educativo colombiano seguía presentando bajos niveles de cobertura, eficiencia y calidad así como vaguedad en las competencias y obligaciones en términos administrativos y financieros de los diferentes niveles gubernamentales (Ibidem: 2).

La poca prioridad de los gobiernos a la educación y su dependencia de los planes gubernamentales, la falta de maestros preparados, la organización administrativa financiera del sector y la centralización del gasto público, son algunas de las características y fenómenos asociados al contexto presente en la educación formal colombiana a partir de los

años 50 y hasta mediados de los 80; todas estas situaciones enmarcadas por los constantes conflictos entre partidos políticos y la relación de estos con la iglesia católica. A partir de 1986 las variables educativas evolucionan por el esfuerzo gubernamental de retomar una dinámica en la matrícula de la educación primaria. El proceso de descentralización del gasto público inicia este año y se ratifica con la constitución del 91. Esto fortalece aún más los esfuerzos en matrícula (cobertura) tanto para primaria como para secundaria. La descentralización brinda autonomía política y administrativa a las regiones. La nueva carta Constitucional consagra la educación como un derecho de la persona y un servicio público en función social (Ibídem: 64). La educación se convierte en obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad, y los grados obligatorios comprenden desde preescolar hasta noveno de secundaria y se convierte en responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia.

La ley 115 de 1994, o “Ley general de educación”, otorga mayor responsabilidad a los departamentos en la administración de recursos. Transfiere fondos educativos regionales a los departamentos y crea esquemas para la evaluación de la calidad. Más adelante el Decreto 1719 de 1995 implementa una normatividad para la preparación y formalización del Plan Decenal de Desarrollo 1996-2005, el cual fue presentado en 1996. El proceso de descentralización, según los autores consultados, fue muy desordenado e incoherente, un aspecto que describe esta situación fue que algunas normas se contradecían o duplicaban otras ya vigentes. Es en la década de los 90 con la implementación del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y otras medidas de evaluación, donde se empieza a evidenciar un interés en la calidad. Con persistencia desde los años 70 los planes gubernamentales se enfocan en la cobertura. La responsabilidad de la evaluación de la calidad se delega a las instituciones, que deben generar una serie de instrumentos de planeación (incluidos en el PEI, formatos de evaluación...).

La Constitución del 91 y el posterior Plan Decenal contemplan una organización, estructura y gestión de la educación desde un marco legal y normativo. En cuanto a su estructura, el servicio educativo es descrito como

el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y

recreativas, los recursos humanos tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos de estructuras para alcanzar los objetivos de la educación (MEN, citando Ley General de Educación, 115 de 1994, artículo 2do, informe de 2001).

En esta organización se establece y regula la educación formal e informal, los niveles de enseñanza, la educación superior y se crea el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el cual se encarga de dirigir la educación superior en Colombia (Ibídem: 6) y se integran modalidades de atención para grupos étnicos, población con limitación o capacidad excepcional, adultos y para la rehabilitación social.

En cuanto a la gestión, la normatividad contempló una serie de políticas prioritarias a través del Plan Decenal de Educación como la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad de la educación, el fortalecimiento de la institución escolar y la descentralización. Se establecieron las fuentes y recursos para la financiación, funcionamiento e inversión de la educación básica y media, a manos del MEN y se construyen políticas, métodos e instrumentos de evaluación.

En relación a los resultados a nivel nacional, el MEN en su informe del 2001, y basado en proyecciones del DANE, detalla de forma descriptiva la población en edad de escolarización, las cifras sobre cobertura y la tasa bruta de escolarización, describiendo de igual forma datos de población, infraestructura y recursos destinados. Algunos datos que rescatamos sobre el informe son los relativos a la infraestructura:

La educación formal es ofrecida en Colombia por alrededor de 57 mil establecimientos escolares que incluyen jardines, escuelas y colegios oficiales y privados y atienden a más de 10 millones de niños, niñas y jóvenes hasta el grado 11; la educación superior cuenta con 282 instituciones, repartidas entre instituciones técnicas, profesionales, instituciones universitarias y universidades, que atienden cerca de 900.000 estudiantes (MEN, 2001: 15).

Y a los datos sobre escolarización y matrícula en el periodo señalado por el DANE de 1995 al 2000. Durante este periodo se incorporaron al sistema más de 300.000 estudiantes a pre-escolar, representando una tasa neta de ingreso del 62.2% a nivel nacional; en educación

primaria ingresaron 400.000 estudiantes en el mismo periodo, con tasas superiores al 100% (113-106%) debido a la extraedad, causada por diversos factores, entre los cuales se encuentran los ingresos tardíos al sistema, repitencias por grado, falta de gestión escolar... (Ibídem: 16). El crecimiento en la secundaria se registró en 9.3 puntos en ese periodo de análisis, y el informe indica que estas cifras son el resultado de programas tales como Ampliación de la Cobertura y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, PACES, Plan de Reorganización, la Posprimaria y la Telesecundaria.

Por regiones, y en lo concerniente al Valle del Cauca, las tasas brutas de escolarización en pre-escolar, primaria y secundaria fueron de 44.8%, 111.1% y 80.0% respectivamente, para un total de 83.3% en los tres niveles educativos, de acuerdo a un cálculo de la Oficina Asesora de Planeación del MEN.

La información obtenida nos permite señalar tres aspectos que son relevantes para los objetivos de este estudio. En primer lugar, la educación en Colombia no ha sido un eje transversal de la política de Estado, sino que ha estado ligada a planes gubernamentales los cuales cambian durante cada transición de poder; la falta de continuidad de programas e iniciativas revela pocos avances, y permanencias de problemas como la cobertura, calidad, infraestructura educativa, capacitación docente y derechos laborales de los educadores. Un segundo punto importante es señalar que los esfuerzos gubernamentales, aunque dispersos, se han enfocado en la cobertura y por ende, en el impacto que estos indicadores tenían sobre la gestión de cada gobierno sobre la Educación opacaba los vagos resultados en calidad y los otros aspectos importantes a la hora de analizar el servicio educativo con los diferentes elementos que lo integran. Por último, es oportuno señalar que los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación surgen en el último periodo analizado, y el cual es sensible para el análisis de este estudio, 1986-2000, consolidados en la Constitución Política del 91 y la posterior Ley General de Educación.

Quisiéramos describir algunas características del contexto educativo en el Valle del Cauca durante el final de la década de los 80's y el transcurso de los 90's. A finales de los 80's, tal y como lo hemos relatado, el país atravesaba un proceso de transformación en la gestión de los recursos, pasando hacia una descentralización del gasto que buscaba fomentar la autonomía regional entre otros aspectos. El Instituto de Prospectiva, Innovación y

Conocimiento de la Universidad del Valle (2015) sostiene en su actualización al Plan Maestro de Desarrollo Regional Visión Valle 2032, que este cambio de administración convirtió a los departamentos en intermediarios entre la oferta y las acciones del nivel central del Estado y las demandas de los municipios (Instituto de Prospectiva, 2010: 13) lo cual fomentaba la prevalencia de un sistema centralista-municipalista, permitiendo a los departamentos coordinar y acompañar la ejecución de recursos, en algunos casos limitados como los del sistema general de participaciones y las rentas de juegos y licores (Ibídem). Destacamos dos iniciativas emprendidas en el departamento durante este periodo transicional, con la entrada en vigencia de un nuevo marco constitucional y el desarrollo de un marco normativo nuevo para la educación, como ya lo hemos descrito. A mediados de los noventa la mesa regional de educación impulsó movilizaciones a favor de la construcción del Plan educativo para el Valle del Cauca 1996-2005 (IDH Valle del Cauca, 2008: 131). Años después la Comisión Vallecaucana para el mejoramiento de la educación resaltó y caracterizó «problemáticas educativas relacionadas con cobertura, calidad y equidad» (Ibídem) y esta misma comisión propuso que la educación se convirtiera en un tema prioritario de la Agenda Pública regional. En la siguiente década otras iniciativas apuntarían al mejoramiento de calidad y cobertura como el Plan Maestro y la Agenda Interna 2002-2015. En el mismo informe el PNUD, al analizar las cifras sobre escolaridad en la región durante el periodo 1999-2007 afirma que, gracias al esfuerzo público, a finales del siglo XX el Valle presentó una mejoría sobre estas tasas de escolaridad, especialmente en áreas de la región donde la crisis económica e institucional, presentada durante 1997-2001, afectó directamente a la educación, causando retrocesos en sus indicadores (PNUD citando al DNP y PDH, 2008:131).

Sobre el contexto político, son varios los elementos que juegan un papel importante para describir la problemática institucional, cultural económica y social que se vivió en la región desde mediados de los 80's. La década anterior culminó con movilizaciones de distinta índole, como el Paro Cívico de 1977 y las manifestaciones del movimiento estudiantil (Archila, 2001: 27); durante la década de los 80's se unifican los sindicatos de educadores en el Valle, conformando en 1984 el SUTEV, abanderados en una lucha por la defensa salarial, prestacional, laboral y temas relacionados como el escalafón y la prestación del servicio de salud, así como la ejecución de tareas propuestas por FECODE y la CUT. A

partir de la Constitución del 91 el departamento, los municipios y las instituciones se ven confrontadas por una necesidad en el mejoramiento de la gestión pública debido a la descentralización del gasto. En su documento del 2001 la CVE manifiesta que estos problemas de gestión estaban afianzados por una «falta de voluntad política, ambigüedad de competencias y las inconsistencias de la propia normatividad» (CVE, 2001). En el mismo documento la Comisión describe problemas en la capacidad de gestión para el cumplimiento de logros relacionados con la calidad, debilidad en la aplicación del PEI y gobierno escolar, «ausencia de una cultura institucional basada en la autonomía» y la falta de recursos financieros por parte del Estado (Íbidem). Por otra parte, son descritos elementos claves para entender el entorno político sujeto al sector educativo. La comisión señala que el problema central para la consolidación de un verdadero clima de planeación de la política educativa es el «sometimiento de la agenda educativa a intereses y políticas convencionales...» (Íbidem: 26) lo cual se evidencia en el control de nóminas, presupuestos, la administración tanto del recurso humano como de las instituciones. Lo articulado en el Plan Decenal y los elementos brindados por la Comisión sirvieron como insumo para las posteriores iniciativas y programas de planeación; para el año 2005, el Valle contaba con una tasa de cobertura superior a los niveles del porcentaje nacional para educación primaria y media (PLAN DE DESARROLLO 2008-2011).

Respecto al contexto más general en la región, según datos estadísticos, la violencia presentada en el Valle del Cauca fue predominantemente asociada a la delincuencia común (MOE, 2008: 2). Según el documento de la Misión de Observación Electoral, la historia de violencia en el departamento tiene un fuerte arraigo en los conflictos bipartidistas y en el gamonalismo de principios de siglo. Durante la segunda parte del siglo XX en la región se consolidaron dos nuevos fenómenos, el surgimiento y expansión del M19 por la cordillera occidental y cabeceras urbanas de distintos municipios y el auge de los carteles de narcotráfico desde los años 70. Después de la desmovilización del M19 en 1989, la violencia armada no disminuyó debido a que las FARC y el ELN incrementaron su presencia. Las disputas entre competidores del narcotráfico arreciaron, en especial la guerra con el Cartel de Medellín. La década de los 90 estuvo marcada por un esfuerzo institucional de persecución a los capos del Cartel de Cali, sobre todo después del escándalo del Proceso 8000. El aumento de la presencia paramilitar en el Valle a finales de los 90 también

propició la movilización de las FARC, multiplicando su pie de fuerza e influencia en el Valle, a través de estructuras móviles que operaban en Buenaventura, los Farallones y el rango de acción de la columna Manuel Cepeda (Ibídem: 4-5). El contexto político de esa época se caracterizó por una fuerte persecución al Cartel y estructuras delincuenciales, el abaratamiento de la infraestructura y recursos institucionales hacia esta labor fue extenuante, en medio de la transición a una autonomía en el manejo de los recursos más descentralizada gracias a la Constitución del 91. Los escándalos de corrupción, que incluso llevaron a la destitución de un alcalde, son claros síntomas de un clima político, social y cultural complejo, que llevó a la ciudad durante dos décadas a un estancamiento en todos los aspectos relativos a infraestructura, gestión pública y privada, iniciativas culturales... el tejido social se vio resquebrajado gracias a la zozobra generada por los atentados, extorsiones, y la criminalidad asociada a la guerra de carteles. Analizaremos más adelante como estos factores se relacionan con momentos particulares en la trayectoria de vida de los entrevistados y cómo afectaron su concepción sobre el proceso educativo en puntos distintos.

### **La Fundación Trascender:**

La Fundación Trascender se encuentra en la ciudad de Cali, tercera ciudad del país según la densidad demográfica, capital del departamento del Valle y ubicada en el suroccidente colombiano (DANE, 2011). La Fundación Trascender opera en el barrio Limonar, en el sur de Cali, limitando con los barrios El Refugio, Bosques del Limonar y Pampalinda.

“Trascender” es una ONG (organización no gubernamental) sin ánimo de lucro, fue creada en septiembre del año 2000 por iniciativa de empresarios quienes se preocuparon por la situación educativa del país y la región, y quienes deciden brindar apoyo a niños y niñas en situación vulnerable. Actualmente está ubicada en la carrera 65 # 5-67 del Barrio El Limonar de la ciudad de Cali.

Su visión es llegar a ser una fundación reconocida en Colombia, como entidad líder en procesos educativos integrales e innovadores dirigidos a la infancia, con la consolidación del modelo pedagógico para que sea aplicado en diferentes ámbitos educativos que incidan

en la niñez y así obtener una mayor cobertura para que estudiantes de escasos recursos logren ingresar a la educación formal del país.

La misión de esta fundación se basa en el desarrollo e innovación a partir de la creación de un Programa Piloto denominado “Obra Trascender”, que fomenta el liderazgo, los principios de comportamiento y los valores desde la niñez. A su vez, promueve la inclusión, desde la educación inicial hasta la culminación del bachillerato, de estudiantes de escasos recursos al Sistema Educativo Colombiano, a través del Programa de Auxilios Educativos.

### **Programas impulsados por la Fundación Trascender:**

**Programa auxilios educativos**, en alianza con THE RESOURCE FOUNDATION (USA) contribuye a la inclusión en el Sistema Educativo Colombiano, de niños, y jóvenes de escasos recursos.

**Programa “Obra Trascender”:** La Fundación crea la “Obra Trascender” en el año 2002, y empieza su labor, como fase inicial o de diagnóstico en la comuna 18, por medio de un convenio no formal con la institución educativa Santa Teresa de Jesús de Fe y Alegría, creando un preescolar en esta comuna. Al terminar este convenio, se da continuidad al programa con la institución educativa Nuestra Señora de Chiquinquirá de la comuna 20 en el año 2004, con quienes se establece un convenio formal por 7 años, el cual es renovado anualmente con el objetivo de realizar ajustes en la optimización del modelo pedagógico y del programa en sí. Por medio de este convenio, el programa se constituye como parte de la jornada académica del colegio, donde los niños (as) (desde pre-jardín hasta quinto de primaria) asisten una vez por semana a la Fundación, para participar en los *espacios de expresión*, de acuerdo al grado escolar. Este programa piloto enfocado a la infancia, entre los 3 y 12 años de edad, tiene como fin brindar bases para la formación de la personalidad fomentando los valores humanos y el vínculo afectivo; así mismo, se busca que el arte sea una forma de interacción, donde el niño se reconozca y se valore como actor social y ejecutor principal de sus procesos formativos, esto se desarrolla en espacios de expresión llamados *Obras*. Estas son la Literaria, Histórico-Cultural, Música, Artes plásticas, Teatro,

Informática, Ajedrez & Juegos estratégicos. En estos espacios se les da la oportunidad a los niños de manifestar sus emociones, ideas, conocimientos; se les permite reconocer sus formas de pensar, de ver el mundo y de relacionarse con su entorno. Este programa está conformado por dos áreas: una pedagógica y una psicosocial.

**Área pedagógica:** Involucra a los niños por cada uno de los espacios artísticamente ambientados, los cuales ofrecen alternativas de expresión diferente, coherente con los lenguajes infantiles, donde un artista/docente guía el proceso, teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de la niñez. Este modelo pedagógico no intenta como finalidad enseñar, al niño en sus obras, conceptos teóricos relacionados con el tema a trabajar, por ejemplo: en la obra de teatro no se les enseña a ser actores, o en la obra Historia Cultural, no se le enseña a memorizar su historia, personajes o fechas cronológicas. Más bien, durante las vivencias, se involucran elementos característicos del *Modelo Pedagógico: Obra Trascender*, elementos que pueden variar entre las diferentes obras.: La *Ambientación* (provocación) que se refiere a incluir objetos particulares en el ambiente físico que rodea a los (as) niños (as) para incitarlos a relacionarse, explorar y compartir este evento con sus compañeros; El *conflicto* (diferencia) no tiene como finalidad intervenir ante un conflicto que se presente entre niños/as, ocultar las dificultades o que sea el adulto quien solucione la diferencia existente, tampoco se trata de castigarlos por un comportamiento o sentimiento natural (enojo, celos, etc), sino de intentar hacer visibles esas diferencias, permitir espacios para reconocer estos sentimientos y actuar como acompañante en la resolución de conflictos donde ellos mismos encuentran su solución; La *escucha*, las obras no cuentan con un cronograma de actividades, sino de temas bases o el planteamiento de una pregunta, que se puede llevar a cabo en un tiempo igual o superior que un trimestre. El tema que actualmente trabajan es la cotidianidad y la escucha, básicamente tratan de permitir que sea la necesidad, la motivación del niño (a) el impulso a trabajar en la obra, más que un tema impuesto por el adulto.

**Área Psicosocial:** El área psicosocial, dentro del modelo Obra Trascender, está encargada de la investigación sobre vínculo afectivo y trabajo con familias. Está área actualmente la coordina una profesional de Sociología, y en el pasado ha estado a cargo de profesionales de Trabajo Social y Psicología. Las funciones del área se enfocan a la investigación y

acompañamiento psicosocial a los niños que participan en las obras, sus familias y las instituciones educativas, conformando un campo holístico de intervención que permea todos los escenarios en los que el niño interactúa.

### **Los artistas docentes:**

Para realizar algunas claridades respecto a los entrevistados, nos permitimos hacer las siguientes descripciones respecto a nivel educativo, educación continua, composición familiar. Los cuatro entrevistados estuvieron vinculados al servicio educativo formal, en básica primaria y media secundaria, durante el periodo de tiempo 1986-2000.

Harold y Rubén ingresaron a la Fundación durante los primeros años del inicio del Proyecto. Se enteraron del proyecto a través de un aviso clasificado en el cual una fundación solicitaba artistas y no docentes para trabajar en educación con la primera infancia. Al momento de ingresar, ninguno de los dos está vinculado a una universidad: Harold apenas ingresaría a Filosofía en Univalle en el mismo instante de su vinculación a la Fundación y Rubén daba clases en el Instituto Popular de Cultura. Tiempo después de su paso por la Fundación ingresan a licenciaturas: Artes Visuales y Educación Popular, respectivamente.

Leonardo se vincula a la Fundación en el 2010, siendo Ingeniero de Sistemas y finalizando sus estudios en Música. Manuel no tiene un título ni cursaba alguna carrera en el momento de su entrevista.

Respecto a la educación continua: la Obra Trascender siempre se ha visualizado como un proyecto de investigación práctica. La metodología de trabajo consta de una inducción, consistente en la lectura de documentación ya trabajado (documentos previos del proyecto, borradores, investigaciones pasadas de otros artistas-docentes o de la coordinadora pedagógica; una vez atraviesan este periodo de inducción, los artistas exploran su espacio de expresión durante un tiempo y se les da la posibilidad de continuar con la anterior investigación, complementar, modificar o cambiarla. Una vez estructuran una ruta de investigación, basada en un sencillo esquema de investigación cualitativa con una pregunta orientadora, objetivos y ruta metodológica, los artistas empiezan a recopilar información de sus actividades. Esto se da por medio de observación participante, captura fotográfica y de

video; recopilación documental del trabajo de los niños en los diferentes espacios (dibujos, escritos, material grupal), audios, entrevistas individuales, grupos focales. Cada periodo semestral el equipo pedagógico se reúne y determina una temática global (algunos ejemplos de años pasados han sido Ciudadanía, Cambio Climático, violencia en el aula...), y los artistas son responsables de escoger, planificar y ejecutar una investigación bajo ese eje temático global. Los sub-ejes se recogen a final de periodo, son analizados y discutidos en conjunto y se elabora un informe final que se anexa a la investigación global sobre el Modelo Pedagógico Trascender. Las características del modelo y sus resultados hasta ahora son parte de la propiedad intelectual de la Fundación y el equipo pedagógico, por ende no podemos ahondar sobre sus principales fundamentos sin la autorización pertinente.

#### **4. Claves teóricas**

Con el fin de brindar claridades epistemológicas sobre el objeto de estudio, se describirán a continuación aspectos generales sobre la teoría fenomenológica y la perspectiva etnosociológica, sus principales características y autores de referencia. La contribución esencial de esta perspectiva teórica en el marco de este ejercicio de investigación fue la de brindar claridades tanto analíticas como metodológicas, que permitieron el desarrollo del estudio así como su análisis. Para complementar este capítulo, describiré de forma general lo que se entendió por Educación para los propósitos de este trabajo, sus características generales y los elementos que constituyen su actual debate en las ciencias sociales. De igual forma se describirán otros conceptos que surgieron durante la construcción de los capítulos de análisis y que contribuyeron a ilustrar, desde una perspectiva sociológica, los principales hallazgos.

##### ***4.1 Sobre lo fenomenológico***

Lo fenomenológico como método es la continuación de lo que Weber en algún momento denominó como sociología comprensiva. Esta perspectiva surge de lo que se denomina

como *paradigma interpretativo* en las ciencias sociales, comúnmente enunciado como *constructivismo* e incluso *naturalismo*, aunque Monteagudo (2000) considera que la expresión *interpretativismo* es más amplia y menos ambigua.

Lincoln y Guba (1985), citados por Monteagudo, describen los cinco axiomas que caracterizan el enfoque interpretativo<sup>4</sup>; estos son *La naturaleza de la realidad*: «Frente al concepto positivista de la realidad como algo simple y fragmentable, el concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas» (1), *la relación entre el investigador y lo conocido*: «Frente al concepto positivista del dualismo y de la independencia del investigador y del objeto [...], el concepto de interacción y la influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido (2), *la posibilidad de generalización*: «Frente a la aspiración positivista del desarrollo de un cuerpo nomotético de conocimientos bajo la forma de generalizaciones universales, la aspiración de desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el objeto» (3), *la posibilidad de nexos causales*: «Frente a la suposición positivista de que toda acción puede ser explicada como el resultado (efecto) de una causa real que la precede en el tiempo, la suposición de que los fenómenos se encuentran en una situación de influencia mutua, por lo que no resulta factible distinguir causas de efectos» (4) y *el papel de los valores en la investigación*: «Frente al planteamiento positivista de una investigación libre de valores, el planteamiento de que cualquier tipo de actividad investigadora está comprometida con los valores (5) (Monteagudo, 2000:228). La elección de este paradigma corresponde a las características del objeto de estudio y los sujetos con los que se iba a interactuar.

Un elemento a resaltar sobre este enfoque es el lugar de lo teórico. La *aspiración* de este paradigma es la de explicar:

«los significados subjetivos asignados por los actores sociales a sus acciones, así como describir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a las actividades sociales sometidas a escrutinio y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden» (Carr y Kemmis, 1988: 103).

---

<sup>4</sup> Las expresiones paradigma, tradición o enfoque interpretativo, trabajadas por Erickson (1989) suelen aparecer en los textos de forma *intercambia*. Monteagudo (2000) considera que los términos son «usados y aceptados por muchos investigadores y [...] contienen un significado amplio y plural (228).

Esto en oposición al paradigma positivista, en cual la teoría *suministra la pauta* por la cual se conducirá la práctica investigativa. Las teorías más influyentes de este paradigma son el historicismo, la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Son autores emblemáticos de estas corrientes Blumer (1982), Gadamer (1993 y 1994), Weber (1984-1993), Berger y Luckmann (1978), Ferrater Mora (1992) entre otros.

La fenomenología aborda la realidad como un mundo en donde existen fenómenos dados –sin importar su origen –. El sujeto supone este mundo *real*, en donde vive experiencias significativas –y otros a su vez las experimentan –. Por ende, la realidad para ese sujeto puede comprenderse desde sus propias concepciones basadas en el sentido común, y para esta teoría, aquellas concepciones son válidas (Schütz, 1972: 36-40). Lo que determina al sujeto en esta teoría es su biografía y experiencia inmediata. Esta concepción biográfica manifiesta las particulares de la subjetividad, al plantear las experiencias vividas como únicas. Toda su historia de vida es la construcción una trayectoria única. En el relato, las vivencias pasadas son traídas al presente, configurando la narración como un *aquí y ahora* (Ibídem.: 108) y constituyen en sí mismo una experiencia nueva, que permite un nuevo marco de comprensión, reflexivo e interpretativo, de su propia trayectoria de vida (Ibídem.: 104-106). El sujeto se presenta en el relato como fragmentado, selecciona sus experiencias y al hacerlo construye de forma proactiva su identidad o *Yo*. Se modifica constantemente. Sus acciones están cargadas de significado, incluso cuando no es intencional, y estos significados son interpretados por él mismo y por otros sujetos configurando la intersubjetividad de las acciones. La forma en cómo se comprenden aquellos significados atraviesa la separación de los mismos del mundo del sentido común, aplicándoles lo que Schutz denomina como *duda filosófica* (Íbidem.: 103). Esta es la teoría general con la que se sustenta este estudio, ahora quisiéramos describir la perspectiva etnosociológica, la cual nos permitió un abordaje práctico de los relatos de vida, de las biografías de los sujetos entrevistados.

#### **4.2 Sobre lo etnosociológico**

El término refleja una fuerte tensión entre lo particular y lo general (Bertaux: 2005). En el campo, el investigador se encontrará con descripciones particulares, de las cuales derivará parte de su análisis, pero a la vez se espera que haya una trascendencia a lo general, en la

medida que, a partir estas observaciones se descubran formas sociales –que incluyen las relaciones y mecanismos sociales, lógicas de actuación y lógicas sociales, procesos recurrentes – que pueden presentarse de igual forma en contextos similares (Ibíd.: 16).

Es importante señalar, tal y como lo plantea Bertaux, los tipos de fenómenos sociales susceptibles a abordar desde este enfoque, y cuáles son aquellos criterios que forman la validez de dichas indagaciones (Ibíd.: 17). Para este autor existen tres objetos de estudio principales, más favorables para esta perspectiva; los define como *mundos sociales*, *categorías de situación*, y *trayectorias sociales* (Ibíd.: 18). Los *mundos sociales* son constituidos por «mesocosmos de los que cada uno está constituido por numerosos microcosmos». Un mundo social se construye «en torno a una actividad específica». Para este tipo de objeto, la hipótesis central es que las lógicas que rigen cada mesocosmos están presentes en los microcosmos que lo componen (Ibíd.: 8)<sup>5</sup>. Las *categorías de situación*, son aquellas «categorías con características específicas» pero que por sí solas no se consolidan como un *mundo social*; las personas que experimentan estas situaciones no tienen la misma actividad como algo en común, lo común para ellos es la situación<sup>6</sup>. Por último, el autor señala las *trayectorias sociales*, precisando la necesidad que estas sean reducidas a observaciones particulares, en cuanto a la trayectoria o al contexto. Como ejemplo, plantea que es equivoco definir como objeto «el éxito o fracaso social»; una forma correcta sería «cómo se llega a enfermera, a institutriz, a educador [...] o delincuente, profesional, toxicómano...» (Ibíd.: 20). Lo que le brinda coherencia al objeto de *trayectorias sociales* es la pertenencia a un mundo social o categoría de situación.

Para ilustrar más características sobre esta perspectiva es pertinente mencionar características de su proceso, particularidades que la diferencian de los abordajes hipotético-deductivos encontrados en las investigaciones de orden cuantitativo. Las técnicas, por ejemplo –como la observación –, no cumplen el rol de verificar hipótesis establecidas *a priori*; se busca comprender el *funcionamiento interno del objeto* y a su vez construir modelos en forma de «un cuerpo de hipótesis plausibles». El relato de vida

---

<sup>5</sup> Señala el autor algunos trabajos importantes sobre este tipo de objeto, tales como los adelantados por la Escuela de Chicago y los interaccionistas simbólicos Becker, Goffman, Glaser y Strauss).

<sup>6</sup> Ejemplos de situación brindados por Bertaux son los «padres divorciados, madres que educan solas a sus hijos, agricultores solteros, jóvenes poco cualificados en busca de empleo; toxicómanos, minusválidos...» (Bertaux, 2005: 19).

cumple un papel fundamental en este enfoque, pues permite adquirir conocimientos prácticos a través de la descripción de experiencias vividas por una persona y los contextos donde se ha desarrollado (Ibíd.: 21).

#### ***4.3 Sobre las trayectorias de vida***

Para este trabajo entendimos el concepto de trayectoria de vida como «serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes trasformaciones» (Bourdieu, 1977: 82). Bourdieu sostiene que para entender una vida los acontecimientos individuales no son suficientes en sí, para comprender éstos es necesario situarlos en contexto. El relato individual no sólo da cuenta de la propia historia, sino que da cuenta de una generación, un momento histórico; está inmersa en un ámbito político y económico que la delimita y describe, que le brinda un horizonte de posibilidades, entre otras cuestiones relacionadas con la vida en sociedad. Al multiplicar la serie de relatos de vida que se puedan obtener sobre una situación social –es decir, sobre un objeto o fenómeno social previamente descrito por el investigador –, o sobre personas que hayan participado en situaciones sociales similares «se trata de sacar provecho de los conocimientos que ellas han adquirido mediante su experiencia directa de ese mundo o de esas situaciones, sin enredarse por ello en su necesaria singularidad, ni el carácter inevitablemente subjetivo de su relato» (Bertaux, 2005: 37).

Las trayectorias de vida se identifican a partir de los relatos de los sujetos. Para Bertaux, el relato existe desde «el momento en que un sujeto cuenta a otra persona un episodio cualquiera de su experiencia de vida» (Ibíd.: 36). Sugiere el autor que este relato no implica un carácter biográfico, es decir, un relato completo sobre la historia de vida de una persona, la cual, según opera el sentido común, comienza desde el nacimiento y se explaya como un recuento de todos los acontecimientos que abarcan la vida del sujeto. «Por el contrario, desde el momento en que aparece la forma narrativa en una conversación y el sujeto la utiliza para examinar el contenido de una parte de su experiencia vivida, entonces decimos que trata de un relato de vida» (Ibídem).

La polémica sobre la realidad es crucial para el abordaje de los relatos de vida como recurso testimonial de la perspectiva etnosociológica. Si bien se entiende que la realidad es subjetiva y discursiva formada a partir del discurso del sujeto, Bertaux manifiesta la necesidad de establecer una afirmación *realista*, en la cual «la historia de una persona [...] posee una realidad previa a la forma en que se cuenta e independiente de ella» (Ibídem). A esto el autor lo denomina *postulado realista*.

El relato de vida se estructura a partir de una «sucesión temporal de acontecimientos y de situaciones derivadas de ellos» (Ibídem). Los relatos de vida, como los obtenidos para los fines académicos de este ejercicio, suelen tener un filtro. Al relator se le ha informado previamente el tema de estudio, y este tema orienta y centra su relato. Escoge que información brindar, y también escoge, consciente o inconsciente, que información no hacer pública. En un relato influyen cuestiones psicológicas, emocionales; pero también influye el lenguaje; el manejo, conocimiento y acceso al mismo le brinda características únicas al relato e incluso, al igual que el contexto, lo delimita, le brinda posibilidades o se las niega. «Entre una situación social o un acontecimiento y la forma que son “vividos” en el momento por el sujeto se interponen sus esquemas de percepción y de evaluación» (Bertaux, 2005: 40). «Cualquier experiencia de vida encierra en sí una dimensión social», sostiene Schütz (1972). El estudio de los relatos de vida no se limita a la descripción u análisis de aspectos autobiográficos o individuales, su objetivo, tal y como lo plantea Bertaux, es el de comprender una parte de la realidad socio-histórica (Bertaux: 2005: 49).

El análisis de los relatos de vida es la búsqueda de claves sociológicas que permitan dar cuenta de mecanismos sociales. Se buscan episodios, acontecimientos o reflexiones recurrentes en los relatos y a partir de estas recurrencias se elabora un cuerpo conceptual, de carácter analítico, que busca explicar el fenómeno y formular hipótesis o conceptos sobre la situación, mundo social o trayectoria de vida

#### **4.4 Sobre la Educación**

La Educación es un término amplio y polémico. Lo entendimos como «un proceso humano y cultural complejo» (León, 2007). Lucio Ricardo (1989) lo define como una «práctica social que responde a una visión determinada del hombre», es decir, su crecimiento, el cual

se realiza gracias a un permanente intercambio con el medio (para el ser humano, un medio social). En el mismo artículo, Lucio manifiesta la necesidad de clarificar conceptos como educación, pedagogía, enseñanza y didáctica, usualmente utilizados de forma indiscriminada. (Lucio, 1989: 2). Desde esta noción la educación se asume como algo no relacionado, en un principio, con lo institucional, ni a la enseñanza específica, mucho menos la formación denominada formal. Se puede deducir que estos procesos están inmersos en uno más general -la Educación - que es continuo, inagotable, y que no cesa a lo largo de nuestra vida en sociedad o al continuo e intermitente flujo de reflexiones individuales. Saavedra (et al, 2005) describe una definición desde el reconocimiento de la realidad de los sujetos. Para los autores, la educación es concebida como la «articulación de procesos que posibilitan la formación de sujetos cognoscitivos, comunicantes e históricos, capaces de negar teóricamente la realidad (capacidad crítica) y de negar una práctica alienada para construir una realidad social (capacidad creativa)» (Saavedra et al, 2005: 30).

¿Cuándo, cómo y por qué se da este proceso? Inmediatamente empezamos a interactuar con nuestro medio se establece una relación de aprendizaje; al ser este un medio social se precisa que estas relaciones también implican un proceso de enseñanza. Para Vigotsky (1998) el aprendizaje se produce en un contexto de interacción: con los pares, con la cultura y las instituciones; los agentes se encargan de impulsar, regular y potenciar el comportamiento del individuo, el cual se apropia de signos e instrumentos propios de una cultura, reconstruyendo sus significados (Vigotsky, 1998: 89).

La enseñanza, como practica educativa específica –la Educación, más abstracta, se *diluye en la sociedad en su conjunto* –consiste en un fenómeno institucionalizado del quehacer educativo, dado en tiempos y espacios determinados (escuela), y al interior de éstos «se sistematiza, y organiza el acto instruccional» (Lucio, 1989: 3). En los relatos de vida, para este caso, no sólo se permite evidenciar aspectos que dan cuenta del proceso global y social (educación) sino también aquellas prácticas individuales e institucionalizadas que han construido los sujetos a partir de su interacción en el espacio de clase (enseñanza). Cada una de esas precisiones se realizará en el análisis.

La enseñanza, como practica educativa y por consiguiente como acto de creación humano, contiene en sí misma aspectos culturales que se ven afectados de forma individual como colectiva. Para Bruner (1997), ambos escenarios –individual y colectivo – se dan a la vez en lo que respecta al proceso de creación. Al respecto, León, parafraseando a Bruner (2007) sostiene que «La creación de significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados... aunque los significados están en la mente, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean» (León, 2007: 596).

### **Sobre los modelos pedagógicos:**

Desde la perspectiva de los modelos pedagógicos, la educación se reconoce como un fenómeno social, donde los modelos son en sí aspectos propios de la pedagogía, a la que se le reconoce *no sólo como un saber sino también que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se haya construido* (Gallego-Badillo, 1990: 11).

El cuaderno de un niño, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos dicen mucho más de los enfoques pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica (De Zubiria, 1994: 9).

Para este autor, y según lo referencia Pinto en su tesis de maestría (2000), la cotidianidad en el salón de clases permite prácticas donde se materializan los modelos pedagógicos: *de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros* (Pinto, 2000: 13). En la práctica docente hay un discurso teórico implícito reflejado en la dinámica que ocurre en el aula.

Al respecto, la autora señala una serie de modelos pedagógicos, sobre los cuales describiremos las principales características y también indicaremos, en el capítulo de

análisis, su correlación con los relatos en distintos momentos de la trayectoria de vida de los entrevistados.

El modelo pedagógico tradicional se originó en la escolástica, su meta educativa está centrada en el humanismo religioso; la relación docente-estudiante es vertical-autoritaria. El objetivo es la *transmisión de los valores de una cultura por medio del ejemplo* (Castro y Pinto, sin año: 3). *El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores* (Ibidem).

El modelo conductista coincide con el tradicional al considerar como meta la transmisión de contenidos *socialmente aceptables*. En este modelo el aprendizaje es el resultado de los cambios más o menos recurrentes en la conducta que presente el estudiante a partir de los estímulos provocados por el docente en el aula. Los fundamentos teóricos de este modelo se afincan en el conductismo, por eso se considera que el aprendizaje se genera en una *triple relación de contingencia entre el estímulo antecedente, la conducta y el estímulo consecuente*. Para Flórez (1994), *este modelo se da paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta "productiva" de los individuos* (Flórez, 1994: 60). La meta de este modelo, según los autores citados, es el moldeamiento de conductas consideradas como aceptadas para el aparato productivo y los parámetros sociales establecidos.

El Modelo pedagógico progresista tiene como fundamento las ideas filosóficas progresistas, características de la *nueva escuela*. En este modelo el niño se convierte en el centro del proceso escolar, la escuela es adecuada para la vida, para ser *un ambiente natural para el niño*. Se resalta un rol activo del niño en su aprendizaje y transforma la dinámica del proceso educativo. *Para el progresismo pedagógico cada experiencia social es esencialmente educativa* (Pinto, sin año: 5).

El modelo pedagógico crítico radical se fundamenta en la teoría crítica propuesta por los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt. *La Pedagogía Crítica se interesa en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad* (Ibidem: 7). En este enfoque el maestro es un actor reflexivo-crítico, con un rol político activo en su comunidad, cuestionando a los educadores tradicionalistas por no *interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública.*

Cuando hablamos de educación nos remitimos a un concepto amplio y polisémico. La pedagogía y los modelos pedagógicos nos permiten estrechar esta noción, y los distintos modelos apuntarán a visiones concretas sobre la Educación que los docentes cargan con sí mismos en su accionar dentro del salón de clases. Esto también nos permitirá añadir al análisis elementos de contexto que nos permitan comprender, en el escenario de la trayectoria de vida, a qué modelo corresponde cada situación narrada relativa a lo pedagógico.

En el salón de clase, donde interactúan docente y estudiantes, quien enseña no es únicamente el docente y quienes aprenden no son sólo los estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje es mutuo. Y el aprendizaje, entendiéndolo como la apropiación de significado y sentido, es selectivo. Valls (2003), enfoca sus estudios en el aprendizaje significativo y cómo, en el aula de clase, los estudiantes le atribuyen sentido al aprendizaje. Sostiene el autor, que esta atribución de sentido está mediada por factores afectivos, emocionales y sentimentales. Plantea:

La interacción educativa, en cualquier nivel de la enseñanza, no es emocionalmente neutra. Así, mirándolo desde la vertiente optimista, es evidente que profesor y estudiantes se generan mutuamente afectos, aproximaciones, sentimientos y emociones. Lo mismo pasa en la relación entre los estudiantes y el contenido del aprendizaje: lo viven como interesante, fácil, provechoso; o entre el profesor y la materia que enseña, porque lo hace de forma muy personal, sentida, y se le nota que lo vive emocionalmente (Valls, 2003: 2).

Valls se interroga por qué parece pertinente preguntarle al estudiante si entiende lo que se le explica, y, en cambio, parece fuera de lugar, infantil, impropio, preguntarle si le afecta o lo gusta lo que está aprendiendo (Ibídem: 3). No sólo hay afectos entre quienes interactúan en el espacio, sino que esos afectos se trasladan al contenido, y en cómo éste es presentado. Es un proceso que implica directamente a la enseñanza y cómo esta se construye. Implica al individuo que enseña y el cómo enseña estando vinculado a una serie de procesos educativos que parten de su formación como educador y de la práctica misma. ¿Cómo enseña un individuo que no se ha formado como educador, cómo construye su quehacer, en referencia a qué? ¿Cómo se da la construcción de significado sobre la Educación y la enseñanza? ¿Podemos descubrir estas claves analizando sus trayectorias de vida?

## **5. Relatos**

Nos propusimos construir los relatos de vida de los artistas docentes de la Fundación Trascender. Para la tarea, hemos trabajado sobre los archivos planos producto de las entrevistas realizadas, y aunque se respetó el hilo narrativo, el orden de los acontecimientos narrados y el estilo hasta cierto punto, nos dimos la tarea de presentarlos en un formato de mayor legibilidad, que permitiera ese tránsito del discurso oral al escrito, y en donde se describieran los elementos más pertinentes al estudio. Dicho esto, es valioso resaltar que la construcción del relato de vida no sólo está mediada por la subjetividad de quien narra, para este caso, también interviene la subjetividad de quien edita, de quien corrige, quien escoge. Esperamos que en los dos capítulos siguientes las narraciones que están a punto de leer cobren un matiz interpretativo, guiado explícitamente por las características que hemos considerado sensibles para el análisis.

### **5.1 Relato Harold Díaz**

Yo nací en Cali. Según cuenta mi mamá el parto que ella tuvo conmigo no fue fácil, porque de alguna forma yo me demoré en nacer, a ella tuvieron que inducirle mi parto; nací con

una enfermedad de la piel por haberme demorado tanto tiempo en el vientre. Me metieron a incubadora, estuvo apunta de medicamentos, o sea, eso fue como traumático en ese momento. Cuando ya tenía ocho meses hubo un incidente que si marcó mi infancia, que afectó mi adolescencia: estaba lloviendo, mi mamá esperó a que escampara, pero cuando escampó me sacó caminando a la calle. Eso produjo en mí un problema respiratorio.

Después de ahí dice mi mamá que por ejemplo ya me volví alérgico al frío, al polvo. Ella me cuidaba mucho, fue una madre de alguna manera muy protectora por mi salud.

A mi papá de le gustaba mucho la parte del trago. Entonces era vivir con el hombre que se iba por ejemplo a una reunión de amigos y llegaba borracho, esas situaciones y conflictos familiares yo los sufrí. Yo creo que por eso decidí rechazar el alcohol, a mí el alcohol no me gusta.

Yo me enfermaba constantemente, el asma me debilitaba mucho, cuando era muy niño no podía salir a jugar futbol o si jugaba el polvo me afectaba. Entonces me empecé a tirar hacia otros mundos, llamémoslo como hacia el mundo de la imaginación. Muchas de las cosa que recuerdo de infancia o me han contado, han sido sobre mi salud...

Hay otra escena. En esos momentos mi hermanita está más grandecita, y mamá está embarazada de mi hermano. Ella cuenta que me dio una crisis de asma, y como me estaba ahogando ella me cogió entre sus brazos, se fue a pie limpio, cerró la puerta como pudo y me sacó a un lugar, no sé si a una farmacia o a un centro médico, para que me trataran. Me aplicaron algo y entonces me dieron pues respiración. Para mí esa es una de las cosas que más valoro, o que me afectan bastante cuando lo pienso, porque en ese momento ella dice estuvo cargándome a mí que tenía casi siete años, ella estaba embarazada, y de la otra mano llevando a la niña que era mi hermana, y así llegó a un centro médico, toda gaminsita. Recuerdo eso y me da una cosa en el corazón, admiración.

Como ya te he contado la parte de la salud es bastante importante, incluso en la educación también me afectó. Pasé por diferentes jardines. Porque llega un momento donde íbamos a terminar las clases pero o se cambiaban de casa mis padres, o me enfermaba. Después de este tránsito ingreso a un colegio, a primer grado directamente. En esos días lo único que quería de ese colegio era fugarme, huir. Me sentía encerrado. La palabra es encerrado,

porque sentía la silla, donde uno no podía moverse, era todo, era muy encerrado, eran los pupitres...No quería estar en el colegio, no me gustaba el colegio.

En esos años yo tuve mucho problema también por la asistencia, porque me enfermaba y luego me tocaba desatrasarme. Recuerdo que mi mamá llamaba a mis amigos, y le decían usted puede venir, o invitaba un amigo a la casa. Entonces ese amigo me prestaba el cuaderno y yo mantenía desatrasándome. Por ejemplo, si me daba una crisis eso significaba faltar tres días o cuatro a la clase. Eso es terrible para un estudiante

Aun así me iba bien. Cuando nos cambiamos nuevamente de casa me inscriben en un colegio en el grado tercero. El problema con el colegio en el que me metieron, creo que ese sí era privado, era que veía muchas materias, era una cantidad increíble de materias. Te daban construcción y dibujo...y otras así técnicas. Había una cantidad de cosas en mi cabeza que yo cuando llegaba a mi casa era a estudiar. A mí me gustaba.

Mi profesora parecía la mujer maravilla. Y era muy dulce. La profesora muchas veces lo que hacía era adelantarme los trabajos. Yo recuerdo esa escena muy bien, clara, que le presenté a ella un cuestionario como de cuarenta o cincuenta preguntas, entonces ella en vez de hacerme el examen del cuestionario lo que hizo fue calificarme el cuestionario, todas, y solo me quedo una mala. Y me dijo: muy buenas respuestas, y me exoneró del examen.

Bueno allí estudié lo que fue tercero, cuarto, quinto; luego aparece lo que fue el grado sexto, que son muchas más materias...si en primaria veía materias ¡en grado sexto vi hasta dibujo técnico!

En los siguientes grados fui uno de los mejores estudiantes del colegio. Siempre marcó eso la pauta.

El ajedrez lo conocí cuando estaba en noveno. En Yumbo me facilitaba mucho, me daba unas caminatas, y me era muy fácil ir al Coliseo. Entonces en el Coliseo entrené fútbol, no me gustó; baloncesto, no me gustó; voleibol, no me gustó. Y conocí un amigo que

entrenaba ajedrez y empecé a jugar con él y fui y empezó a interesarme. Eso ha marcado mi vida.

En seguida de mi casa, el tío de uno de esos amiguitos del barrio sabía jugar ajedrez. Mi abuelo me había enseñado a ajedrez, pero no había sido tan importante, relevante.

Recuerdo que jugué contra ellos y siempre me ganaban, siempre me ganaban. Quise comprar libros de ajedrez pero no tenía el dinero, a veces me interesaba pero a veces no.

Empecé entonces a asistir al Coliseo, donde enseñaban ajedrez. Me emocioné muchísimo, recuerdo la primera reacción cuando vi ese mundo, porque eran muchas, eran como varias formas, aristas del asunto...incluso llegó el momento de verme en un intercolegiado de ajedrez. Tuve muchos amigos durante esa experiencia. Uno de los más especiales fue Polo. Él me enseñó a mover bien las piezas, a lo que significaban y la estrategia general del juego. Empecé a estudiar qué era, las indicaciones, por qué mueven los peones de determinada manera, cómo atacar. Comencé a ver cosas del mundo del ajedrez. Aprendí qué era una apertura en ajedrez; es como las variantes, qué significaba el análisis, qué significaban las combinaciones, qué significaba leer ajedrez. Yo no sabía leer ajedrez, y cuando un amigo me presta un libro y yo empiezo a leer. En el ajedrez cuando imaginaba estaba construyendo, y cuando movía una pieza y el otro hacía lo que tú ya habías planeado, es como si lo que estuvieras haciendo, es como si dibujaras un plano y lo volvieras realidad, o sea es un trabajo de arquitectura.

Hubo un tiempo, como en octavo-noveno, recuerdo que en noveno, es un año completo entrenando ajedrez. Hubo torneos por fuera. Llego a once y todavía sigo todavía en ajedrez, he crecido en ajedrez, incluso mis horas sociales en once las pagué en ajedrez, las pagué muy rápido, en una biblioteca. Estuve como dos meses, y pagué eso rápido la de las horas sociales, pero mi mundo era el ajedrez.

En once encuentro lo que es el amor. El famoso amor del amigo, que uno tiene varias amiguitas y que hay una amiguita que nunca te presta atención. Ese amor... no sé si me

llegó a afectar en un tiempo, pero en ese momento hubo en ese proceso del amor, del romanticismo, yo recuerdo que escribí un cuaderno lleno de poemas. Ya la escritura se volvió muy romántica.

Entonces era el ajedrez, pero también la iglesia, entonces la iglesia me empezó a interesar muchísimo, y empecé a leer la biblia.

Estuve en la religión Católica por completo. Hice los cursos que necesitaba para llegar a ser catequista. Llegué a ser catequista. Iba a los encuentros juveniles, y uno de mis ideales era ser sacerdote. Porque tenía que plantearme que iba a ser de mi vida cuando saliera de once. Una de las cosas que quería ser era sacerdote, y estaba haciendo todas las vueltas, un Padre de Yumbo me quería apoyar. En ese momento me inscribí ya de ir al Seminario y todo se estaba presentando para que yo fuera Sacerdote, pero en el momento hubo algo que me hizo cambiar de situación y me dije a mi mismo que yo amaba las mujeres, me gustaban las mujeres.

En esa época recuerdo que ya no quería ser Sacerdote, e incluso bloqueo completamente el catolicismo. Lo anulo de mi vida, o sea hasta allí llega el catolicismo y me dedico a otras religiones como los Testigos de Jehová, de los cuales me interesaba mucho su método de estudio, porque llegaba a pensar que los métodos que ellos tenían en la biblia me podían llegar a ser aplicables en el mundo del ajedrez; porque el método que ellos tienen es muy riguroso. Los Krishna, estoy como un mes, o sea me quedo con ellos, visito el lugar, me quedo allá, no sé si es una semana, unas noches o varias... me hice amigo del Maharasayan, y empezamos a hablar. Todo ese asunto del oriente me gustó mucho.

En esas fechas, no recuerdo fue como la conexión, sale un trabajo para la Cumbre, y la idea es que me tengo que quedar en la Cumbre a vivir. Entonces yo digo ¡no, lo acepto!, porque ya había mandado unas solicitudes de la primera vez que me inscribí en la universidad, llené el formulario y todo eso, y no había quedado en el primer llamado. Fue algo que me desilusionó mucho. Y en esa misma época los resultados los daban el domingo en El

Tiempo, y el lunes me estaban proponiendo esa otra cosa, entonces yo vi los resultados, no quedé en la Universidad del Valle. Entonces al otro día me caen con la propuesta de que necesitan un profesor en la Cumbre, digo listo, me voy, si el destino me hubiera permitido, si hubiera quedado en la Universidad, y al siguiente día me hubieran indicado que necesitaban un profesor en La Cumbre, hubiera dicho que no.

Entonces me voy a la cumbre, el Director de la Cumbre que era joven en ese momento, tenía veinticinco años, Edwin; yo también era muy joven, debía tener 20, 21. , y yo le decía sí, a todo. Edwin me dijo tú eres el nuevo profesor de ajedrez, ya todo estaba cuadrado y firmamos los contratos.

Entonces en eso, en ese caminar, a la siguiente semana, llega un amigo tocándome la puerta rápidamente y me dice ve, quedaste en la universidad, y yo ¡¿Qué?, ¿cómo así?! No podía creerlo. Había quedado en el tercer llamado. Y me decía, pero ¿cómo es posible!

Entonces en ajedrez qué hacía, iba lunes, miércoles y viernes, y en la universidad iba lo que eran martes y jueves, me tocó cuadrar las horas. En la universidad me fue súper mal. Era terrible. Era la cosa más desastrosa que pude haber vivido, porque yo hacía los ensayos, pero como era tan romántico al escribir no eran ensayos. Llegó una vez un profesor y me dijo, usted debería dedicarse a poesía, qué hace aquí. Otro profesor me calificaba unos, era una cosa horrible. O sea, la experiencia con la universidad era horrible, mientras que la experiencia con el ajedrez era muy positiva.

Recuerdo que en esos momentos me dediqué por completo al ajedrez, dejé la universidad (estudiaba Filosofía), pero por fuera seguía leyendo o hacía cosas independientes mías, cómo escribir, cómo hacer ensayos, etcétera.

Me inscribí nuevamente<sup>7</sup>, hice todas las vueltas nuevamente, hice todo. Y quedé. Recuerdo bien que en ese año vi tres materias, pero las calificaciones me sorprendían. Eran cuatro ocho, cuatro siete, era una cosa diferente a la experiencia anterior. Eso lo nombro porque es una de las cosas las cuales valoro mucho. Los procesos se consolidan en la Universidad y también en La Cumbre... en ese año recuerdo que eran los cambios de clima y que ya no me afectaban tanto. Mi enfermedad del asma me empezó a afectar hasta los diecisiete años,

---

<sup>7</sup> Re-ingreso a Filosofía

pero ya fue mermando a través del tiempo, por ejemplo a los trece, catorce años ya iba opacándose, ya la controlaba más.

En ese momento no lo sabía pero la filosofía me dejaba un mal sabor, porque era de alguna manera muy abstracta. Pensar un concepto y no podía transformarlo, o sea no podía atraparlo, abrazarlo, había algo que me hacía falta. Con la filosofía tenía ese problema. Quería aterrizarla pero no podía. Quería mirarla en la vida cotidiana pero se me escapaba, o sea había algo que no se dejaba atrapar.

La Fundación está en el momento donde yo ya estoy cerrando como un ciclo con la universidad y con el ajedrez; cuando me entero que el proyecto es con niños de tres años a seis años ya no, no me gustó. Porque yo había trabajado con niños después de los seis años, o sea ocho años, hasta adultos, pero nunca en mi vida había tenido experiencias con niños menores de siete años, o sea no tenía esa experiencia, pero se me fueron acomodando las cosas. Entonces cuando yo entré aquí yo dije, no, aceptémoslo. Me vine para acá. Ah, eso fue un acabose, porque tenía también ajedrez en la universidad, eso fue un semestre que me tocó aguantar las cosas. El ajedrez en la universidad lo seguía manejando, haciendo instrucciones como monitor. Seguía manejando y aprendí en ese espacio de la Fundación a conocer mi equipo y aprender de su pedagogía, que en ese momento estaba iniciando la investigación, o sea apenas estaba en el inicio de la investigación. Pero conocí otro mundo. No sólo la metodología. El Teatro. Las Artes Plásticas. La música. Que no habían estado tan en mi vida, o sea en vida las artes no estaban, ¿el teatro?, nada. ¿Artes plásticas?, nada. Cuando empiezo a interactuar en este mundo, empiezo a mirar que el ajedrez se puede transformar, empiezo a leer, bueno, esa cosa que se logra aquí, esa metodología que empezaba a nacer en esos momentos. Iba cerrando el proceso en la universidad con el ajedrez. La Directora de la Fundación me dice que está muy contenta con mi trabajo. Que la asesora le había dicho que sí, que el trabajo estaba muy bien y empiezo pues a explorar esa parte y digo no, voy a dejar el ajedrez de la universidad.

Ya había dicho que sentía que a la filosofía le faltaba algo ¿que su mundo era como muy abstracto y no lo podía aterrizar? Cuando encuentro a la Fundación, encuentro esa parte de la pedagogía como ellos la estaban explicando, descubrí que se podía aterrizar. O sea, cómo algunos conceptos se pueden vivenciar. Fue como encontrar eso que le faltaba a la filosofía. El arte es como aterrizar las cosas. Es como planear pero ver después que puedes ponerlo como que fuera un arquitecto. Tus ideas se ven, se crean. Entonces de alguna manera al ver todo esto era emocionante. Es como volver a emocionarse. Esa emoción lo tuve cuando encontré el ajedrez. Los primeros meses del ajedrez. Pero aquí, al encontrar esta pedagogía del arte y combinado con esas otras cosas, volví a sentir esa emoción. Empecé a explorar, a investigar, a leer.

Hasta el punto que ya pude ir cerrando esa parte de que pasaron unos años y me empezó a interesar el arte. Las artes plásticas comenzaban a hacer algo de eco en mí. Es como si volviera a revivir un niño que había dejado por allá lejos en el colegio al que le encantaba dibujar manga, dibujos así de los Caballeros, o le gustaba en algunas de esas a pintar pero que no era bueno. Empecé a pintar. A hacer dibujos y a pintar a pintar mucho, y le mostraba pues a Rubén, el profesor de artes plásticas y él me decía está bien, trabaja pop-art y miremos a ver cómo vas. Yo pintaba y pintaba y pintaba, y seguía pintando. Descubría que la sensación de pintar me relajaba muchísimo y no necesitaba explicarlo. No necesitaba argumentar, y era otra cosa. Me empecé a enamorar de la pintura, más que del dibujo realmente. Entonces llega un momento donde digo, pues ¡ah, pues estudiemos esto!

Hay un dicho que de alguna manera me ha afectado en algunos momentos de mi vida, pero en otros momentos de mi vida lo he cuestionado; incluso hoy podría pensar diferente y es el que mucho abarca poco aprieta.

Mi cabeza era una locura, ¿no? Tenía por ejemplo cosas de filosofía, estaba el arte por acá lo del arte que se atravesaba. Entonces mi mundo, no sé si mundo era más rico o más confuso. Y tenía lo de la pedagogía. Entonces todo eso estaba allí. Estaba intentando pero curiosamente me estaba ayudando en la pedagogía, en el quehacer con los niños.

Y mi investigación y lo que estaba hablando de ajedrez en la Fundación me servía mucho para la parte filosófica y empecé a trabajar pues por ahí. ¿Sabes en qué me ayudó eso? Me ayudó a investigar un poco más. O sea, cuando permito que la Fundación haga parte de mi investigación profundicé más cosas. Entonces profundicé otros conceptos, y miraba otros conceptos como espacio, ambientación... Entonces, curiosamente, nutría mucho la parte conceptual que estaba aprendiendo en la Fundación.

Pero aun seguí pintando. Para seguir con esta cuestión del arte, llega un momento donde pasa un año y digo ah vamos a inscribirnos en la Universidad del Valle a ver qué pasa.

Entonces yo ya sé que en Artes Visuales tengo que pasar un examen que es durísimo. Pero me preparé dos meses. Cuando ya salieron los resultados quedé sexto en la lista.

De las cosas que puedo dar fe es que en el arte ya sé qué campo me gusta, ya sé qué campo explorar. ¿Listo? Y así mismo vi muchos cursos, vi filosofía, ahora estoy terminando lo de la monografía, y por suerte estoy terminando ese proceso. Pero ante la frase que te había planteado antes del que mucho abarca poco aprieta, creo que al estar en tantos campos te permite miradas diferentes frente a las actividades con los niños.

Cuando ingreso a la Fundación mi formación es muy desde lo deportivo. O sea estoy pensando mucho en el nivel, como el jugador de ajedrez. Las técnicas del jugador de ajedrez. Entonces cuando yo ingreso a la Fundación mi ideal era enseñar ajedrez. ¿Cómo enseñar ajedrez a los niños más pequeños? Mi gran preocupación en ese momento es enseñar ajedrez a los niños pequeños, porque nunca había tenido experiencia en enseñar a niños de tres a diez años. Entonces claro, con los niños grandes me sentía espectacular, pero cuando llegaba los lunes, que eran chiquitos decía ¡no!, era terrible.

Ahora, cómo hago, la palabra era “entretener”, ¿cómo entretengo a los niños?, ¿cómo hago que los niños hagan algo útil? Porque también pensaba algo útil con el ajedrez. Entonces empecé con las piezas de ajedrez y nada. No funcionó. Entonces comencé a traer otras clases de juegos, rompecabezas, pero como seguía teniendo esa formación del ajedrecista

competitivo ponía a los niños a que armaran el rompecabezas más rápido y así; o planeaba por ejemplo un rompecabezas de seis piezas, el niño aumentó de nivel, póngamele de diez piezas, de quince, ¿ya?, pero lo gracioso aquí es cómo le iba brindando a los niños ciertos niveles, o sea, los pasaba, estaba en un nivel y luego lo pasa otro. No, vamos a hacer otras cosas más sencillas, entonces empezamos a trabajar jueguitos de encrustar, entonces encrustaba en tres, luego encrustaba en cinco, luego en ocho, pero había un proceso muy marcado. Con los niños, esos chiquillos, me daba muchos azotones, o sea en el sentido que algunas veces la idea funcionaba, otras veces era un locura, otras veces estábamos, contábamos algún cuento, pero ni la filosofía me salvaba, ni el ajedrez me salvaba, y el arte aun no lo conocía a plenitud. O sea que estaba en el aire. Bueno, con ellos luego al irles leyendo las propuestas, yo recuerdo la primera vez en que llega un niño, los niños, pero yo digo pero soy muy alto para ellos, entonces lo que yo hice esa mañana fue arrodillarme y dejar que los niños pasaran mientras me miraban los ojos. Al ponerme a su estatura, y al poderlos ver, los niños empezaron a seguir y se sentaron muy juiciosos, entonces empezaba.

Para mí era muy difícil abrazarlos, porque en la parte afectiva era muy reactivo, era muy distante, no me gustaba casi tocarlos, yo los mantenía más distantes, o sea, abrazar a los niños me era muy difícil. Aparte de eso bueno, por esa parte, comencé a crear otros juegos que empezaron a gustar a los niños.

En el texto de investigación que tenía hace poco me di cuenta de que cuando los niños compiten algunas veces no hay perdedores ni ganadores, o sea, no hay necesidad de que haya que tener un perdedor y un ganador. Eso lo empecé a mirar a los niños un poquito, muchos meses después, porque en mi mundo, que yo lo llamé Mundo de Ítaca, que es la investigación que escribí, que me sirve de referencia para hablar también de la pedagogía, comenzaba a dar cuenta que estaba muy formado, o sea, para mí la competencia era ganar o perder, o entablar, como se habla en ajedrez que es empatar. Pero con los niños eso no funciona así, no. No ganas o pierdes. Solo juegas. Entonces sólo era jugar, jugar y jugar.

Bueno, uno le puede tomar fotos a lo que está haciendo, entonces yo recuerdo que en ese tiempo empecé a tomar fotos, tomé muchas fotos, y cuando miraba las fotos me sorprendía todas las cosas que se hacían en ajedrez o en ese espacio, pero, no podía leerlas, es decir, tenía una cantidad de cosas donde había acciones, había cosas, que yo decía, uy ¿eso pasó aquí?, pero qué digo sobre ellas, o sea, las fotos tenían algo conceptual que no podía comprender en el momento. Mi argumentación conceptual escrita no podía reflejar la acción de las fotos, o sea era como si hubiera una distancia de esas acciones de las fotografías que no podía explicar o atrapar con letras. Esa descripción del niño en la cotidianidad, toda su expresión, del cuerpo, eso no era tan cercano en ese momento, era más una formación del profesor todavía que había en mí ya empecé a pensar en la ambientación, en cómo colocar el espacio para con los niños, qué actividades realizar que generaran de alguna manera ciertas situaciones entre los niños, eh, eran burdas algunas de esas actividades, pero no tenía más herramientas; burda en el sentido que proponía una actividad que por ejemplo un niño, cuando te hablo ya de los niños ya te hablo de Jardín hasta cuarto-quinto, porque antes a los niños que estaban en tercero-cuarto-quinto era ajedrez, esos niños yo creo que salieron con ajedrez puro, era una formación ajedrecista. Tercero cuarto y quinto era ajedrez. Una que otra vez en el tablero gigante hacía una actividad. Los niños que estaban menores que ellos se salvaron, segundo primero, y para abajo, eso sí se salvaron. Y empiezo a explorar otras cosas, comienzo a inventar juegos, pero empiezo a crear juegos, cuál es la gran ventaja, que me brinda la posibilidad de crear nuevos juegos.

Pero los movimientos no se escapaban, no, por ejemplo para llegar a un determinada lugar movían tal pieza. El ajedrez de alguna manera estaba allí, no lo podía olvidar. Incluso una vez unos niños comenzaron a jugar el tapón al principio me molestaba muchísimo, pero luego empecé a comprender de que había algo en eso. De que competir para ellos, enchocar allí o tirar en esos recipientes esas semillas, era importante.

La estructura del docente ajedrez ya empieza a fracturarse, de alguna forma. Por otro lado estoy descubriendo el arte, que empieza a afectarme, y eso va a afectar mucho hacia la parte de quiero manejar los colores del espacio en que estoy.

O sea lo que te estoy mostrando aquí es que había otra clase de procesos, más desde la sensibilidad. Los niños sabían que yo estaba haciendo algo, mientras ellos jugaban claro, no era gratuito, los juegos estaban dispuestos para algo, pero en este caso los juegos pasaron a ser provocaciones, es decir, en un lado había un juego con semillas, en otro lado un juego con piezas, entonces era así, los niños llegaban y miraban los juegos y empezaban a explorar con esos juegos. A darle un significado.

Cuando llegué era docente. Era ajedrecista. O sea era pleno y llanamente ajedrecista, incluso el afecto con los niños era ajedrecista; no sé si la palabra sea evolución. Luego apareció la filosofía, se combinó y comenzó a mirar conceptos y a dialogar con ellos y entonces era un ajedrez con filosofía, y luego apareció el arte, y luego apareció esta pedagogía, estos fueron elementos que se fueron acercando. Cuando hablan del artista-docente, yo diría que esa palabra ni somos artistas, ni somos docentes. Es cómo tomar la mejor expresión de cada uno de ellos. La sensibilidad del artista, y de alguna forma esa sensación o ese querer enseñar de los niños, o querer, no sé la palabra, formar a los niños para que estén en una sociedad mejor, llamémoslo así, que es la misión del docente.

## **5.2 Rubén Darío**

Mi nombre es Rubén Darío Gómez. Recuerdo algunas cosas de mi vida desde los cinco años en adelante. Es el ejercicio de memoria más vasta en el tiempo que puedo hacer. Recuerdo que nos pasamos a vivir a un bloque de apartamentos, y allí había un balcón donde uno tenía que empinarse o escalar un poquito para mirar hacia afuera...es como una imagen que tengo guardada, o sea, es como si de alguna manera el muro, el balcón, te ofreciera o te provocara la idea que tras él había otras cosas por ver. Eso siempre lo recuerdo, esa visión de tratar de mirar a través del muro.

Tuve tres hermanos varones y mi hermana Lizeth. De los hermanos yo soy el menor. Vivía con mi padre y mi madre. Ese era el hogar, los que vivíamos ahí. Algunos años más adelante mi hermano mayor fallece, y bueno, ya en el camino de la vida mis hermanos se van del país y me quedo yo acompañando a mis papás. Esa era como la situación.

Recuerdos de infancia, ¿no?...recuerdo... mucho una relación con el colegio. Sobre todo recuerdo la sensación del regreso, sí, el momento en el que uno llega a la casa. Algo muy especial era que mi mamá siempre tenía chocolate con masitas. Esperando la llegada, yo llegaba a eso de las cinco de la tarde. Entonces es un recuerdo que se siente aquí en el pecho, la posibilidad como de transportarse a ese momento a través de ese sabor del chocolate, o del aroma, la sensación. De alguna manera allí hay un asunto afectivo muy fuerte, ¿no?, que le permite hacer uno ese traslado. De lo contrario no lo recordaría. ¿Qué más? En el colegio por ejemplo, sobre todo ya en el proceso de la primaria y eso. Estudié en un colegio familiar en el que las personas que hacían parte de la planta docente, algunos, eran familiares. Estaba mi tía, estaba un primo, entonces había siempre una relación allí muy familiar en el colegio. Era familiar pero no era, llamémoslo de alguna manera descarada o alcahueta, por el contrario, había una mirada por ejemplo sobre... dos tías, puntualmente, una que manejaba la parte académica del colegio, y la otra que manejaba la parte como administrativa; la relación con ellas era dentro del colegio era una relación de distancia, como bueno, aquí los roles son diferentes. Pero sí, para mí era algo amable, ir al colegio, no era algo que me ocasionara temor, o pereza. Que en algunos momentos uno puede llegar a sentir eso, por ejemplo en el bachillerato. Era más una relación como de alegría, de querer ir por ejemplo al colegio, aunque el regreso a casa era más sentido. El hecho de regresar a ese momento, a ese chocolate con masitas...

Yo recuerdo un profesor, creo que se llamaba Rafael. Como en la primaria generalmente es un docente el que maneja las asignaturas, entonces no sé cuántos años la verdad estuve con él, pero si recuerdo la imagen, pues era una persona muy amable, muy fraterna, no era un profesor dictador de clase, y sobre todo parece que, o por lo menos es el recuerdo que tengo de él, se vinculaba mucho afectivamente con los estudiantes. Eso también, por eso lo recuerdo. Recuerdo a un primo que era el que nos daba inglés, pero así profesores... seguramente existían otros pero no... es muy vago, el recuerdo es muy escaso.

La relación con el arte, no sé, en algún momento empieza a aparecer, empiezo a descubrir el gusto por el dibujo. Empiezo a dibujar desde primaria, en algún momento, como un concurso de dibujo por ejemplo, entonces empiezo a trabajar para eso, y luego los dibujos en el tablero, y los trabajos de clase que eran muy esquemáticos: dibujos de

mapas... pero allí empiezo a tener un gusto por eso. Sin embargo más adelante, en alguna reunión en la escuela de arte, yo rememoro un momento como el primer acercamiento al arte conceptual, y es con una acción de mi mamá, con un afiche que mi hermano Luis compró; a él ha gustado poco estudiar, él ha trabajado más, le ha gustado más el trabajo y no sé qué. Entonces él estaba trabajando y se compró un afiche, y en el afiche había tres chicas lavando un carro, entonces el típico afiche donde las tres mujeres tienen sus pechos descubiertos y él lo que hace es pegarlo en el cielo falso, en el techo. Al día siguiente mi mamá lo que hace es intervenir el afiche y recorta, así como una especie de collage, recorta unas Vírgenes que ella tiene en un calendario de santos, y las pega sobre los pechos de las tres chicas. Entonces obviamente el escándalo de mi hermano es, ohhh, mi mamá me dañó el afiche. Pero entonces yo lo cuento como anécdota de mi primer acercamiento al arte conceptual, a esa intervención que hace mi mamá sobre esa pieza, sobre ese afiche de mi hermano. Un poco en estos tiempos en que uno se pone a pensar en todos esos detalles de la familia, por ejemplo con lo de mi mamá, uno encuentra muchos asuntos interesantes técnicos. Por ejemplo a mi papá siempre le gustó dibujar, entonces tradicionalmente se dice así en la casa: no, es que al papá de Bencho le gustaba mucho el dibujo, o era muy bueno dibujando. Pero, en lo que veo que hace mi mamá hoy en día, con sesenta y cinco, le encuentro mucho sentido, ella recorta cosas, recorta fotografías. Todo el tiempo lo hace, coge las fotografías del álbum y las corta, corta los perfiles y los monta con otros. Pero también recorta imágenes de paquetes, de bolsas, y revistas y los sobrepone. Eso me deja más sorprendido verlo hoy en día porque yo digo que en mi mamá hay un espíritu estético, una mirada con posición, mirada creativa. Bueno, no sé si todas las mamás lo hagan, a mi parece muy bello eso que hace, y de alguna manera encuentro una experiencia de infancia.

En el bachillerato estudio en un colegio industrial; era una cuestión de electricidad, mecánica... y dibujo técnico. Uno pasa por esas opciones, y de acuerdo a eso elige. A mí me gustaban cosas, me gustaban cosas de la electricidad, me gustaba el cuento de los motores, cómo funcionaban, pero era más verlos, no me gustaba mucho tocar. Y me llamaba mucho la atención el blanco que utilizaban los profesores, el blanco, la casaca blanca, la limpieza de las mesas; como en octavo, que es el grado como en el que uno elige, esa comercialidad, yo tenía mucha indecisión, hasta que un día íbamos en el carro, mi papá tenía un carro en el que hacía viajes, trasladaba cosas, y yo ese día llevé un cuaderno, iba

con él allí. Y recuerdo que me puse a dibujar en ese cuaderno piezas, piezas que veía, bloques de madera, todo lo que veía ese día en ese recorrido en el carro lo fui dibujando, entonces ese día tomé la decisión de elegir dibujo arquitectónico; una cosa que pese a que no podemos vincular con el tema de las artes directamente, si tiene mucho que ver: de la línea, de la composición... sobre todo el asunto técnico, el manejo del lápiz, y con esa decisión empiezo a potencializar más ese gusto. De allí en adelante lo que empieza a pasar es que me fugo a la biblioteca, y encuentro que en la biblioteca hay una cantidad innumerable de libros que ofrecen esa posibilidad, y empiezo a hacer el ejercicio autodidacta de calcar esos libros, no me cuesta nada, y poderlo acceder cuánto quiera... Puedo aprender a dibujar la boca, a dibujar la nariz, o el cuerpo y devolverme. Eso empieza a encarretarme mucho, pero sigo estudiando dibujo técnico, en el momento que salgo del bachillerato me meto a estudiar dibujo arquitectónico.

Pero antes de seguir quisiera contar algo más sobre el colegio. De alguna manera uno como que encuentra unos combitos, o unos personajes con los que uno está pegado. Porque sí, yo en el bachillerato era muy solitario, pero por ejemplo en el barrio había un grupo de amigos, salíamos a jugar, recorriamos el barrio y de noche. Ese era ya como el plan, ir a darle la vuelta al barrio, un barrio popular. Era como una especie de ritual: darle la vuelta al barrio. Después de darle la vuelta al barrio se descubrían callejones, juegos, niñas. Se tocaban puertas, se corría, se hacían travesuras en los antejardines, se jugaba pelota, que no es el recorrido del barrio...y había una extensión del barrio que era La 14 de Calima, un Centro Comercial nuevo, grande, de los primeros centros comerciales grandes en la ciudad, y que estaba cerca al barrio. Entonces, la extensión pasó allá, o sea eso ya era darle la vuelta al barrio e ir al almacén. El almacén te ofrecía otro panorama, otro paisaje, en el que vos podías encontrar, ir al sótano a ver la juguetería, todo un colorido... pero ir también al lugar de refrigeración donde estaban los yogures, y donde se siente el frío. No recuerdo si en ese entonces tenía aire acondicionado La 14, pero era otra sensación, el piso, la luz, las texturas. Me parece como interesante hacer ese traslado. Pero hay un momento donde ingresa como a ese combito un personaje que está estudiando karate y el grupo la empieza a pegar muy bien con este personaje. Pero hay un momento donde peleamos, donde tenemos una discusión, y obviamente a mí me da temor el asunto de enfrentarme físicamente con él,

entonces a partir de ahí yo empiezo a retirarme de ese combo, de ese grupito de amigos. Empiezo a salir menos, tal y tal. Y empiezo a vincularme más con compañeros del colegio.

Entonces ya en este los grupos las dinámicas empiezan a ser diferentes. Paso a ser, alguna manera, de tener un proceso muy dedicado al estudio, que fue por ejemplo hasta décimo, y en once fue todo lo contrario: más despistado, más relajado, más crítico, más contestatario, ¿sí? Porque había sido una imagen muy dócil... inclusive hay una relación allí con un primo que no sé por qué me había olvidado comentar esto, es un primo con el que compartimos edades, y compartimos juegos y muchas experiencias de vida, inclusive recuerdo mucho que me gustaba mucho ir a quedarme a la casa de él, allá en un barrio, en un barrio con otras comodidades, una casa mucho más amplia con unas condiciones de vida como muy relajadas, ¿cierto? Entonces me gustaba mucho compartir con él esos espacios; pero él por ese contrario mientras mi imagen era muy dócil de niño bueno, el niño entre comillas ahí “ideal” la idealización del niño... ¡él era lo contrario! ¿sí? A él inclusive lo metieron a la Academia Militar y todo el cuento por el tema de la disciplina, sí, la relación con él era mucho más fuerte, y empezó a existir cierto nivel de competencia con él, porque por un lado mi tía le decía vea es que usted porque no puede ser como Rubén, cuando, mire cómo le va a él de bien en el colegio, que él hace las tareas, mírele las cuadernos, mírele que lava los platos y, por otro lado, la relación de él con el abuelo, con el papá de mi papá, el abuelo paterno, era en términos de lo deportivo, por ejemplo él era muy bueno para el ajedrez, entonces el abuelo lo que nos ponía era a competir, de ahí que yo nunca pude aprender a jugar ajedrez, el man siempre me daba las pelas... mejor dicho el man se desquitaba en ese otro plan, el plano de lo físico, cuando por ejemplo jugábamos al boxeo el man me pegaba pues unas cascadas; en el fútbol... como en otros campos...

La imagen de Rubén era la imagen del niño aplicado, sobretodo, del niño aplicado, del niño juicioso, del niño inteligente, y hay una ruptura de esa imagen en el décimo grado. No porque bajara académicamente porque el bajón no se sintió... yo lo sentí pero en la casa no lo sintieron, porque bajó un promedio pero igual se seguía como destacando; sino por el nivel de confrontación que se daba en el colegio. Entonces por ejemplo en acciones de no querer pagar por ejemplo los derechos de grado, de hacer motín en el colegio, de rayar las paredes, de no estar de acuerdo con mucha de las cosas que se daban administrativamente

en el sitio. Al punto en el que en algún momento llegaron a requisarnos, cosa que eso nunca se había visto en ese espacio, a ver si nosotros estábamos formando una célula guerrillera en el colegio. Recuerdo precisamente un libro que empieza a marcar como esa relación, podríamos llamarle de frescura, de menos acartonamiento frente a la vida, un libro de Facundo Cabral. No recuerdo el título, pero si recuerdo mucho el planteamiento existencial, es asunto más, bueno, todo eso que nos planificamos y nos acartonamos, la vida, planificamos paso por paso cuando la vida es un camino lleno de sorpresas. Al menos eso era lo que me hacía sentir esa perspectiva, y me llevó a un plano como de más descubrimiento, de una vida más sensible, de aprender de otras cosas. Aprender de la música, de la vagancia.

Cuando uno sale del colegio, empieza a añorar al colegio, empieza a querer volver a él, primero quería salir de mi colegio... Entro a estudiar Dibujo Arquitectónico. Ya la dinámica allí se empieza a transformar, ya hay un interés, bueno, yo estoy aquí porque me interesa, me gusta, no fue descabellado, que mis papás... esto es lo que usted debe estudiar, porque igual lo disfrutaba. No había posición creativa en el dibujo arquitectónico, es un asunto muy técnico, vas a dibujar lo que hay que dibujar, están los requerimientos, están las dimensiones, está la escala. Hay un metro..., no hay que innovar nada. Y, entonces ya en ese proceso empieza a haber una dedicación y a consumirte un el tiempo y efectivamente laboralmente yo tenía, como desde primer semestre yo ya empecé a trabajar con el que era novio de mi hermana, el arquitecto, y pues obviamente empecé a tener recursos. Empezó como un proceso de dedicación a eso, de cortar la relación con los amigos, llegó un momento donde el trabajo me empezó a sobrepasar, así que esa posibilidad de estudiar se puso difícil... Porque en la medida que fui ascendiendo en los semestres, pues era mejor dibujante y el man tenía mayor trabajo, entonces había más demanda, había más ocupaciones, más tiempo, ya no había espacio para estudiar. De alguna manera lo que se estaba aprendiendo ahí en el ejercicio te enseñaba más de lo que enseñaba la academia, entonces ya sentías que ibas a perder el tiempo allá, sentías que no se necesitaba el título. Necesito la certificación, pero como era con él, con el novio, el que fue novio de mi hermana tal tal. Y ya los arquitectos empezaban a reconocer tu trabajo, entonces ya no necesitábamos. Por eso paré ahí, y pues ahí ya eso..., pero no contaba con que el tema de la construcción se vino a pique por el tema de la persecución contra el narcotráfico y todo este

asunto la construcción en la ciudad empezó a caer: los arquitectos empezaron a emigrar, y pues ya no pagaban dibujantes. Económicamente el asunto dejó de ser rentable. De allí entonces empieza la búsqueda inicial que fue el dibujo, la pintura. Ingreso a un taller de la ciudad, con un maestro reconocido de la ciudad, Labrada, y empiezo a asistir allá, e inicialmente pues se presentó el curso sin dinero pero a explorar desde ese campo, y poco a poco, en poco tiempo empiezo a descubrir que ahí hay un campo económico para sostenerme, que esa empieza a ser la preocupación, y fuera de eso pues que me gusta y que empieza a encontrar uno pues capacidades para el tema de la pintura y del dibujo, y ahí empieza el proceso de formación allí en ese taller.

Lo de ser papá se da en medio de todo eso. Eso está en ambas cosas, va simultáneo. La mamá de los niños la conozco yo en el colegio, y era una chica mayor, entonces yo me enamoro de ella y todo el cuento y empieza a convertírseme en un reto, el reto de enamorarla. Y ella no, no. Obviamente salía con chicos mayores y todo el cuento. Pero hay un momento en el que ella se fija en mí y empezamos una relación, pero es una relación de estudiantes, de jóvenes. Y allí cada uno estando en su casa pues empezamos a compartir esa experiencia de tener un hijo. Cambia obviamente todo el panorama, de ahí entonces la preocupación de lo económico. El tema de los pañales, el tema de la leche, empieza a ser un asunto económicamente muy demandante, no es traumático, es decir, sí. La relación por ejemplo con las familias en esa situación es de rechazo, sobre todo cuando las personas son jóvenes, pero en ningún momento nosotros vivimos eso con las nuestras. Nunca hubo ninguna recriminación del asunto, sino que por el contrario hubo una relación de apoyo, y las familias tenían de alguna manera unos asuntos económicos medianamente resueltos, porque diría uno, bueno, si económicamente hablando la familia tuviera otras condiciones de necesidad, de rentabilidad, el asunto sería diferente, la relación. Y en el plano familiar, en la casa, en la vida pues con la mamá de los niños y tal, eso se empieza a reproducir, cuando el asunto económico está resuelto hay una paz, hay una armonía; pero cuando ese asunto flaquea ahí la presión es más fuerte.

Antes de entrar a la Fundación sí tuve una experiencia del Distrito, una relación con la que aprendí mucho de esas dinámicas sociales, de contextos agresivos. Ese ejercer docencia, o de alguna manera, ese entre comillas enseñar era muy intuitivo. O si ha sido muy intuitivo siempre, muy empírico, ¿sí? Ni siquiera en el IPC, yo que entro a formarme en el IPC, en el IPC no hay formación para hacer pedagogía, no hay formación para hacer educación. Uno va aprendiendo ese tema por ejemplo del reflejo que le dan a uno sus maestros ¿Sí? Entonces cómo enseñan ellos a pintar, como enseñan... hasta ahí la mirada ha sido muy clásica, la mirada frente a las artes, frente a la enseñanza de las artes... y yo recuerdo mucho el clasificado que aparece de la Fundación, porque la Fundación dice, un clasificado que sale en la prensa dice, se necesita artista, no educador... algo así. No se necesita profesor de arte, se necesita artista para trabajar con niños de la comuna 20 o población vulnerable o algo así. Entonces con esa experiencia de trabajo social que había tenido con los pelados del Distrito y de aquí de Ladera pues yo digo bueno, experiencia de trabajo social tengo, bueno algunas cosas que no comenté: allí en ese proceso en el bachillerato empezamos a ser muy inquietos y íbamos a los barrios, y el teatro, y el arte popular y yo no sé qué, y había un profesor que tocaba la guitarra y contaba historias. ¿Sí? Entonces nos empezamos a meter como en un trabajo social, del cual aprendí mucho, y aprendí al menos a enfrentarme a grupos de jóvenes, a hablar con la gente de la Acción Comunal... Entonces cuando aparece el clasificado lo identifico por ese lado, y estoy en ese momento estudiando en el IPC.

En ese proceso, ya llevo más de 8 años en la Fundación, y sigo mis líneas de investigación, tanto las laborales como las académicas.

### **5.3 Relato Leonardo**

Mi nombre es Leonardo Dávila. Soy ingeniero de sistemas.

De la infancia puedo rescatar algunas cosas muy significativas que marcaron mi vida, hasta tal punto que por esas cosas me tocó decidir qué carrera estudiar. Una de las cosas que recuerdo mucho es que yo era un niño diferente en el sentido del aprendizaje. Tal vez era el patito feo de las clases. Nunca llevaba el ritmo de los otros niños, siempre estaba a la cola

del grupo. No recuerdo si era cuestión de concentración, o de interés, o de capacidad de entendimiento que yo estaba en esa situación. Creo que el asunto era de capacidad de entendimiento. Recuerdo que desde el jardín en clases sobre los colores y sobre las vocales no podía grabar esa información. Tenía un problema tan grande que tuvo que intervenir mi papá y mi mamá, el asunto de la a y la e. A la “a” le decía “e”, y viceversa. Y esto fue un asunto de largo tiempo; recuerdo que hacíamos tareas y en un cuaderno y planas. Pero a lo último las confundía. Me tocó el tiempo de la regla también, me tocó el tiempo de levantar las manos como disciplina, el quedarse en el tablero levantando las manos. Recuerdo que las clases también eran muy informativas. Entonces yo no tenía esa oportunidad de pasar al entendimiento.

Una vez me encontré un gusano, era un gusanito así como negro, parecía de otro planeta. Lo llevé para la casa, lo metí en un cajón y si recordé que me habían enseñado que esos gusanos se convertían en mariposas; al otro día me hice el enfermo porque quería ver cómo el gusano se convertía en mariposa. Tenía cuatro o cinco años. Y bueno, me creyeron, me quedé allí un día y no apareció la mariposa. Al otro día lo mismo, me hice el enfermo. Al tercer día me pillaron cuál era mi intención con el gusano; mi papá en vez de ser dictatorial dijo: no, él tiene otro interés diferente, él tiene un interés por la naturaleza. Eso me hizo sentir a mí que debía poner más interés en esas cosas, empecé a acercarme mucho a la naturaleza. Tenía muchas mascotas, muchos gatos, perros. Vivía en una casa que era como una finca porque estaba llena de animales.

En primaria, recuerdo que llego a un colegio nuevo. Recuerdo que la profesora dijo: pinten algo. Entonces empecé a pintar lo que para mí era importante. Una nave espacial, unos planetas, empecé a pintar como un despegue de una nave, y yo miraba los niños y yo miraba que los niños hacían otras cosas, arbolitos y eso. Allí tuve mi primer encuentro con yo hago cosas diferentes. Y una profesora resaltó eso en esa clase. Uy, tú haces cosas diferentes, qué chévere. Te voy a promover para que hagas pintura con los chicos del arte. Al día siguiente la hija de la dueña del colegio tenía que llevar a la universidad un trabajo que era como una manzana pintada, entonces era muy grande, sacaron a los niños que mejor pintaban a pintar esa manzana. Los que no se salían de la línea, digámoslo así. Entonces empecé a pintar la manzana dentro de la línea, pero ya después de un tiempo me

aburrí y empecé a pintar ya en desorden. Entonces obviamente rompí la línea, me salí, hasta ahí se acabó la emoción del chico que pintaba bien. Me sacaron de ese grupo de pintores.

Digamos que ese proceso mío de aprendizaje era diferente, yo no tenía un aprendizaje normal. No captaba las cosas de una manera normal como los otros niños lo hacían.

En la adolescencia me empecé a dar cuenta de algo. Cuando a mí me enseñaban algo yo no me enfocaba en el asunto de lo que estaba aprendiendo sino en otras connotaciones de ese aprendizaje. Entonces cuando a mí me decían de niño: este color se llama tales, entonces yo pensaba en otras cosas. ¿Por qué tal? ¿Por qué se llama así? ¿De dónde viene eso? Entonces me disolvía en tantos pensamientos que no cogía la información que me estaban dando; en la adolescencia aprendí cómo aterrizar eso. Me están hablando de tal cosa, entonces tengo que centrarme en eso y mis inquietudes las resuelvo. En la adolescencia empezó un proceso ya de mejor alumno, pues a ser un buen alumno. Empecé a ser mejor alumno, pero ya venía otro problema y era el asunto de la distracción: ya jugaba mucho, había otros asuntos que aunque fuera mejor alumno y captara, tenía otras cosas que estaban en desventaja. Rompía con el orden, ¿sí? Entonces aunque empecé a ser bueno en el sentido académico, tenía otros asuntos de comportamiento, del orden, del desorden; nunca llegué a ser un buen alumno en ese tiempo de la adolescencia. Siempre estaba en el promedio.

En la adolescencia pues afirmé mi fuerte por el asunto de la ciencia. Entonces motivado por mi papá que había sido, digámoslo así, un científico frustrado, un científico autodidacta, empecé esa motivación por el tema de la ciencia y empecé con el tema de la experimentación; experimentar con muchas cosas, aprender cosas, aprender electrónica, aprender sobre química. Y así fue cuando el colegio hacía cuestiones de ciencias pues yo era el mejor expositor de algo, siempre llevaba lo más ingenioso.

En la adolescencia tuve un enganche con la música que yo nunca desde niño había contemplado. Nunca tuve deseo de ser músico, ni soñaba con eso. Tuve un encuentro con la música y empecé a estudiar guitarra, empecé a tomar otro camino. El tema de la ciencia y

todo se me fue quedando a un lado y tomé el camino de la música. Entonces empecé a proyectarme, tanto así que llegué a la universidad. O sea fue la primera carrera en la que yo me quedé, quedé en la del Valle, hice una nivelación pequeña y me aceptaron en el grupo de estudiantes. Estando en música todo el tema científico y todo esto quedó como quieto. Me dediqué muy fuerte al tema de la música, sentí que había gente afín conmigo, sentí que el tema de la teoría, la enseñanza, todo era muy afín conmigo. Tomé un norte en mi vida. Estando en música no quise ser el músico que toca en un grupo solamente, incluso que toca en una orquesta o que tiene un grupo, sino que yo me veía más del lado de la producción musical. Aquí en Cali en esos momentos, y todavía, no hay ingeniería de sonido, la había en Bogotá. Los recursos no eran para yo poder viajar ni nada eso. Entonces tomé la idea que había visto pues de otras personas que habían comentado en internet, que si uno había estudiado ingeniería de sistemas tendría un complemento en el tema de la ingeniería de sonido; es como una combinación entre sistemas y música, sino que es una carrera enfocada en ingeniería de sonido. Pero con las dos carreras yo tendría muchas herramientas. Entonces ya estando en octavo semestre de música me fui a estudiar sistemas. Empecé la carrera a la par.

Con el tema de los sistemas tuve total afinidad. El asunto de la tecnología volvía, el tema de la ciencia volvió otra vez; experimentaba todo este tema. Y bueno, entonces terminé mi carrera en música y seguí en mi carrera en Ingeniería de sistemas. Tuve la oportunidad de ya comenzar una vida laboral en estudios de grabación, que era mi sueño. Me enganché con algunos sets de grabación, y empecé a ejercer lo que es la producción musical. Sin embargo, siempre estando en ese tipo de trabajos ha estado muy presente el asunto de la innovación, o sea, no solamente la producción musical como tal, sino que antes de estar en la Fundación, incluso el asunto de la ambientación del lugar donde yo trabajaba, que era un lugar pues tecnológico, el estudio de grabación era un lugar tecnológico, siempre quería darle un ambiente científico, entonces no sólo estaba el asunto de los equipos sino que había otras cosas que salían de mi naturaleza como amante a la ciencia.

Estuve algunos años en la producción musical. Con el tiempo eso se volvió para mi algo que necesitaba otro peldaño más; que en mi vida tenía que haber un cambio, porque había monotonía... fuera de eso que ya no me satisfacía, el asunto de la música que se hacía en la

ciudad porque la ciudad cambió, digamos que tuvo un cambio económico y tuvo un cambio económico en cuanto a géneros musicales que la gente consumía. A mí me tocó el tiempo todavía de la salsa, me tocó el tiempo del rock de los primeros grupos de rock colombianos, ¿sí? Me tocó ese tiempo donde lo que se hacía tenía un bagaje, tenía una historia; entraron los ritmos nuevos, entraron primero que la champeta, después que el reggaetón. Ya los estudios de grabación hacían eso, porque la gente que quería producir y que pagaba por eso era gente de esos géneros. Me fui desenganchando de eso, y después ya me fui otra vez al asunto del músico. Empecé a tocar por ahí en un bar. Estando en eso es donde me pude enganchar en la enseñanza en el mundo universitario. Entonces ya empezó otra etapa en mi vida, la docencia.

Antes de ser docente formal ya había ejercido docencia a nivel de academia, ha habido momentos de trabajo en academias; enseñaba a niños y adultos en música. En ese proceso es cuando a mí me llaman de la Universidad Santiago de Cali porque les interesa mi hoja de vida; para mí es una sorpresa porque ellos tienen un interés que no tiene nada que ver con mi profesión. Tienen un interés en mí, pero que no tiene nada que ver con mi profesión. Necesitaban una persona dando cátedra en la Facultad de Comunicación Social, entonces no veo de dónde engancharme. Poco a poco me doy cuenta que la Universidad quiere crear un pensum que se base más en la visión del artista también, y cómo puede el artista influenciar mucho al Comunicador Social. Cómo puede ayudarlo mucho al Comunicador desde el punto de vista artístico y desde el punto de vista técnico. Entonces empiezo a enganchar. Es un proceso largo, es un proceso donde se empieza a crear ese pensum en el camino, pero generalmente es algo que me da otro sentido de vida, o sea yo siento que estoy en algo grande, digámoslo así. Uno siente que da todo. Di todo de mí, mi tiempo, mis esfuerzos; el estudio lo hice independiente, autodidacta, para así lograr lo que la Universidad esperaba. Estando en la Universidad entonces pasa un tiempo, y es la oportunidad de trabajar en la Fundación.

En la Fundación, inicialmente lo que me dicen es toma este libro, o esta carpeta más bien, con un poco de hojas desordenadas, dedícate a leerla para que entiendas cuál va a ser tu trabajo. Lo que leí fue el documento de la investigación que se ha hecho, la postura de Manena, la asesora. Cuando empiezo a leer a Manena, definitivamente empiezo a sentir una

empatía, una conexión con esta filosofía. Una pasión que hace tiempo no sentía por algo. Empiezo a apasionarme por ese tema de la infancia y la postura de Manena sobre la infancia y el ser, porque ella no sólo hablaba del niño como tal, sino del ser. Me identificaba con cosas ya incluso de adulto. Encuentro total conexión con esa realidad, con esa postura. Es un momento de pasión, es un momento chévere. Ya cuando entro a la práctica de trabajo con los niños siento que hay un puente que está roto ahí, porque esa visión de infancia, filosofía que está en esos escritos y esa infancia real de la sociedad es diferente. Esa infancia real de la sociedad que no tiene nada que ver con niños que tengan intereses artísticos. Tienen otro tipo de intereses. De las cosas que decían, profe, préstame el computador para ver Youtube, para ver cosas. Eso que yo espero en la infancia como ese asunto científico, ver a esos niños como era yo, no está. Empiezo a buscar esos niños porque siento que tengo que hacer algo por ellos, lo que no hicieron por mí, por lo menos verlos, saber que están allí. Y dentro de tantos niños encuentro que todos tienen intereses diferentes a lo que yo había sido en la infancia. Empiezo a aterrizar y me doy cuenta que es un cambio generacional y empiezo a darme cuenta que los cambios generacionales son reales, y que yo tengo unos paradigmas de vida y esos niños se enfrentan a otra realidad. Empiezo el trabajo con ellos, empiezo el trabajo bajo la consigna que había dejado la anterior persona encargada de la obra de informática. Ella había, como había todo ese espacio de informática bajo una consigna que era de lo natural a lo virtual. Entonces yo empiezo en este camino de meterme en la investigación de ella, en entenderla y es un tiempo donde hay muchos puentes partidos porque ella propuso algo pero es algo que parece estar entre el campo de lo romántico, digámoslo así. No parece tener una aplicación real. Y entro yo a navegar por ese camino, dos años, bajo la investigación de Sandra. Trato de defenderla en el discurso, porque de todas maneras había que dar un discurso sobre ella, había que estar en las visitas de las otras empresas, vienen los aportantes sociales y hay que hablar de eso. Entonces yo empiezo a hablar de algo que todavía no lo siento. Comienzan las asesorías entonces empiezo también a hacer posturas sobre el asunto; definitivamente no pude seguir esa investigación, e inicio otra. Que ya es más, me toca más porque es lo que está pasando. Esta investigación ya se basa más en el asunto del asombro y de la fantasía con los niños. Digamos que ese espacio de informática que es un espacio tecnológico me da

a mí esa posibilidad de volver a traer el asunto de la ciencia. Esta fantasía y exploración con los niños empiezo a trabajarlas a través de la ciencia.

Mi primera experiencia fue armar una lámpara de lava. Era como un regalo de diciembre. En enero yo lo traigo, la cuelgo acá en este espacio, apago la luz, y hago entrar los niños. Cuando los niños entran, prendo la lámpara, entonces los niños quedan en shock viendo la lámpara y algunos dicen que hay un trueno dentro de esa cuestión de vidrio, de esa bola de vidrio; otros dicen que es energía. Veo que a ellos les gusta el mucho el tema de la fantasía ligado al de la exploración. Ahí comienza la propuesta de la obra informática. Todas las propuestas se basan en ciencia y cómo está ciencia nos permite a nosotros vivir algo colectivo, una experiencia colectiva, un acercamiento colectivo con la fantasía

Para llegar a cualquier experimento tenemos un camino por recorrer. Todos estamos esperando ese gran momento. El momento en qué prenda, qué alumbre, que eche burbujas. El momento en que pase algo. Ahí comienza esa investigación que yo estoy liderando en ese momento. Empiezan cambios en mi vida, en el sentido de vivir el momento, vivir la sensación y valorar más el asunto de estar juntos. Ya el espacio este de los computadores pasa a un segundo plano. Ya me entierro debajo de una almohada allí para hacer algún tipo de cueva. Cuando los niños hacen algún tipo de cueva, conozco niños que lo hacen aquí en este lugar, ya empieza a tener un sentido. Ya no solamente quieren hacer desorden o quieren jugar. Empieza a ocurrir una resignificación de todos los actos de los niños que yo empiezo a vislumbrar como la cultura infantil que se habla desde la investigación de la Fundación. Empiezo a comprender ese lenguaje de la Fundación y es así como puedo tener ya unas postulaciones, una posición como investigador y hablar de un tema con propiedad y con solidez.

Respecto a mis compañeros artistas-docentes, desde el desde el inicio sentí una gran admiración por ellos. Digamos de los primeros momentos cuando los vi a ellos hablar y discutir sentí que era un grupo en un nivel que yo no me había acercado. Incluso el acercarme a artistas de diferentes ramas del arte. Por primera vez no solamente estaba rodeado de músicos o de ingenieros. Esto era de todo. Sin embargo es un grupo que en ese

primer encuentro le falta flexibilidad. Es un grupo que por estar defendiendo una premisa o una postura entonces es un grupo algo inflexible. Fue difícil ese enganche. Incluso el enganche afectivo, digámoslo, de amistad fue difícil. Yo creo que inicialmente me enganché tal vez más con los hombres. Pero con las mujeres tuve muchos problemas para engancharme, porque ellas no se abrían mucho, y yo también tenía mi forma de resistencia. Entonces fue difícil, pasaron... yo ya llevo, desde el 2008 estoy acá en la Fundación. Los primeros tres años fueron, me sentí como otra vez en la guardería. Todo volvió al principio. Sentí que estaba desconectado, que era otro asunto, que no veía las cosas como ellos la veían. Incluso recordé mucho mi infancia en ese momento. Empecé a preguntarme que si es que había algo en mí, había una barrera... empecé a investigar sobre mí ser para entenderlo. No podía tener yo un estilo, o una forma... una personalidad libre, porque aquí todos brillaban. No había un espacio para uno más, para alguien más. Fue difícil. Hasta que finalmente decidí dejar de pensar en eso más bien. Dejé de pensar en cómo engancharme, dejé de pensar en esas cosas y empecé a actuar de una manera diferente, como dejarme llevar por mi personalidad, por mi interior, por mí ser. Y empecé a engancharme de otra manera. Digamos que se me empezó a calificar de una manera y eso me dio una identidad. Esa identidad que empecé a tomar empezó a adquirir fuerza hasta que sentí que ya era del grupo, y que incluso el grupo necesitaba que yo estuviera aquí para ser parte de esa dinámica.

Entonces por ahí es donde yo estoy trabajando la ciencia. Mis trabajos ahora en comunidad son la ciencia, como la ciencia que ha destruido o que ha ayudado a contaminar, cómo nosotros podemos revertir ese proceso a través de la ciencia. Sin embargo no pretendo que los niños se vuelvan científicos. Pero si pretendo que ellos puedan hablar de otras alternativas. Tal vez cuando ya estén en una edad madura puedan recordar. Que tuvieron un Capitán León, un Científico Loco que les llevo a eso. Digamos que esa es mi como expectativa ahora. El buen uso incluso de la ciencia. Creo que es algo que se puede hacer por la sociedad, porque definitivamente si esta generación que está ahora creciendo no tiene esa conciencia pues realmente vamos a perder muy pronto.

#### **5.4 Relato Manuel**

Mi nombre es Juan Manuel Gómez, y soy músico; también artista-docente de la Fundación Trascender. A mí me llega la música por la familia. Mi familia es de ascendencia paisa y caleña. Es una familia muy grande, jovial. Todo es una excusa para jugar, cantar. Y de hecho así comienza mi inmersión en la música. En la familia deciden hacer un concurso, *aquí todos cantamos*, entonces hacemos un concurso al interior de la familia para generar que los chicos canten. El primer concurso no me lo gané. Pero yo creo finalmente que fue porque la vida es muy sabia. Y es que en esa primera el premio era una flauta. Y yo no me lo gané. El siguiente año me lo gané. El premio era una guitarra. Digo que la vida es muy sabia porque si me hubiera ganado la flauta yo creo que no me hubiera desarrollado como músico como lo soy ahora, ¿por qué? Porque un componente muy grande que me determina a convertirme en músico es la composición. Escribir. Porque es lo que más me gusta hacer. En la flauta no hubiera podido hacer eso, porque la flauta es un instrumento melódico que se enfoca más en el desarrollo de la técnica del viento.

De allí en adelante seguí estudiando guitarra con un amigo de la familia, con el que se inventaron el dicho concurso. Él era uno de los precursores de la música en la época de mis abuelitos, estoy hablando de los años 20 aquí en Cali. Esa era como la época dorada del arte en Cali, tocaba con Los de Francisco, que tenían un trío de música, y tocaban todas las fiestas pues de la farándula caleña. Toda esta época de teatro y música. Empecé aprender con él pero me aburrí como cualquier niño porque me enseñaba canciones de su época. Entonces dije no, no más, yo no quiero más canciones de viejitos y él me dejó de darme clases entonces. Como a los dos años decidí volver a pedirle cacao y no me quiso dar más clases. No, usted ya está para que se meta a estudiar a una academia o algo así. Seguí estudiando aparte, con los profesores de los colegios donde estudiaba, con los amigos, me empecé a relacionarme entonces con gente que tenía estas tendencias, siempre con gente mayor. Salía cuando tenía doce años a pasear con gente de la Universidad del Valle que ya estaban grandes, pues en relación conmigo. Y eran gente que tocaba; yo tuve en esa época dos bandas, empecé a tocar y a cantar, y por allí se fue yendo la piola.

Antes de terminar el colegio yo ya sabía, de hecho yo quería dedicarme a estudiar música de una vez. En ese caminar me volví papá. Tenía dieciséis años. A los diecisiete nació mi hija. En esa época decidí irme a vivir a Cali (vivía en Medellín), terminar once

rápido, acelerado, y empecé a trabajar en la Javeriana con ayuda de una tía, y a estudiar música en el IPC por la noche. Tenía que trabajar porque yo ya era papá. Papá niño, pero era papá. Comencé a trabajar y estudiar al mismo tiempo. Yo creo que fue bastante formativo el hecho de haber sido así, porque si no yo tenía bastantes tendencias a la parranda y al viaje, o sea, yo siempre he sido muy pata e perro. Me gusta mucho viajar, y creo que si no hubiera sido por Manuela y por las condiciones de ese momento me hubiera dedicado a viajar con los compañeros, a tocar, y no me habría concentrado en lo que me debía concentrar en ese momento que era estudiar. Y ya, por ahí va la cosa de la música.

Terminé en el IPC y estaba trabajando en la Javeriana pero cosas administrativas. Llego un punto que no, no más, me dio pereza seguir trabajando en lo que no es música. Y mi primer trabajo como músico, como docente, fue en guarderías. Comencé en dos guarderías de una. Eso resultó así como de repente; yo estaba ensayando con la banda que tocaba, y una señora se me acercó y me preguntó, ¿usted da clases?, y yo le dije que sí, yo puedo dar clases de música. Entonces dejé la Javeriana y de ahí en adelante no he trabajado en absolutamente nada más que no tenga que ver con la música en general.

La experiencia docente la he ido construyendo poco a poco. Comencé en una guardería y no tenía ni idea. Ni idea. Digamos que yo lo que eché mano fue lo que hacía en mi familia. Afortunadamente, yo creo que esa es como la raíz de todo. En mi familia jugábamos siempre. Los diciembres nos reunimos todos y es una patota como de cincuenta, sesenta personas, y jugamos todos, desde los viejos hasta los niños. Eché mano de eso que sabía hacer, que era jugar. Y empecé, y lo empecé a mezclar con la música, con lo que empecé a aprender en el IPC de la música, y a investigar por cuenta propia como era el trabajo con los niños. Pero sobre todo haciéndole mucho caso como a la intuición. Lo de la pedagogía y saber de pronto cómo se manejan los niños de acuerdo a sus estadios, a su edad... eso viene después. La intuición forma una parte muy importante, y es poder comunicar con los niños, como divertirlos. Esa siempre ha sido mi premisa. Si la clase es divertida ellos aprenden, yo aprendo. Porque la música puede ser muy tediosa. Como es un ejercicio muy técnico entonces en ocasiones para uno como músico es supremamente tedioso el hacer música. Entonces mi labor docente la ha atravesado ese precepto de poderme divertir con ellos.

Comencé trabajando con guarderías, con niños chiquitos desde el año. Después empecé a trabajar con adultos en la Javeriana, volví pero ya como monitor del coro. Después trabajé con población en situación de discapacidad. Digamos que cada comunidad tiene sus particularidades, El trabajo en la Javeriana era como el más relajado, porque eran muchachos que eso era como hobby, y sí, eran unos cursos de extensión, sin embargo nos presentábamos y había responsabilidad, y tener que lidiar con eso es bastante complejo. Pero con los niños a veces vos no sabes si lo que estás haciendo les gusta. Sobre todo los más chiquitos que no hablan. De repente se te pone a llorar uno, entonces es un efecto domino y se te ponen a llorar los diez que tenés ahí, y tenés que echar mano de lo que sabes. A veces simplemente uno no lo puede manejar. Y con la población en situación de discapacidad, pues allí yo me enfrenté al trabajo con autistas, por ejemplo. Los chicos y las chicas que tenían Síndrome de Down, yo no sentía mucho problema, sobretodo porque con los que yo trabajé tenían muchas tendencias artísticas. Lo que hacía era meterme por ese lado, por las tendencias que veía. Pero con los autistas era bastante complejo, porque ellos estaban ausentes. Entonces empezar a tejer puentes con ellos, que ha sido la experiencia más linda pero también la más compleja en la que he trabajado, vuelve al precepto de hacerle mucho caso a la intuición, entonces ir sintiendo, observando qué tanto les estaba gustando lo que hacían, los sonidos que emitían y allí se empezaron a tejer puentes.

Digamos que lo más complejo es poder sentir, porque cuando uno llega a la clase uno no deja de ser uno, y uno tiene un montón de cosas en la cabeza. Las cuentas, el trabajo, las relaciones. Uno tiene un montón de cosas... y eso de cierta forma lo distrae a uno del ejercicio de ver. Y ese es el ejercicio más importante, creo yo. Poder observar qué es lo que está sucediendo en el entorno. No hay metodología que sustituya eso. Lo otro son digámoslo así son recetas. Vos tenés como una guía y la receta, pero las recetas cambian según los ingredientes, según el contexto; entonces vos tenés que improvisar y para poder improvisar lo que tenés que estar es muy atento a lo que sucede en el contexto.

Yo estoy ejerciendo la docencia más o menos cuatro o cinco años. Pues contando como esa época de las guarderías que son los primeros. Soy docente del IPC, ya de gente grande, en la noche, soy profesor de música en la Escuela de Teatro. Y llego aquí a la Fundación. Cuando fue la entrevista fue un click interesante. Quería llegar aquí y

establecerme en un trabajo que tuviera que ver más que con la simple docencia, porque no quería como volver a enseñar en colegios, deseaba procesos más de investigación ¿Por qué? Porque en el colegio es una cosa muy operativa, les enseñas música, te presentas en cada reunión de padres de familia y ya, ese es el fin. Aquí no. Aquí el fin, y es lo que me tiene tan feliz de trabajar acá, es que el fin es el proceso y no la presentación. Eso es una consecuencia a la que se llega o no se llega. Entonces así fue que me vinculé a la Fundación. Soy muy de la intuición y pues las cosas van llegando como en el momento en el que se necesitan y yo pedí que llegara un trabajo como el de la Fundación y llegó.

Estoy apenas aprendiendo. Yo siento que estoy en ese proceso de aprendizaje. Son otras lógicas. Claro, yo no quería volver a trabajar en colegios eso, y esa forma tan operativa. Pero soy hijo de esa escuela. Ese cambio de chip, de pensar que el fin es el producto y concentrarse en lo netamente musical, ha sido todo un trabajo personal sobretodo. Ha sido un trabajo muy personal. Y es darle espacio a que los chicos exploren más. He sido muy intuitivo, que es lo que va sucediendo, pero siempre está el elemento del control. Uno controla su clase, uno se imagina para dónde va y hacía allá la lleva. Aquí es al revés, aquí son los niños los que le muestran a uno el camino. Eso ha sido y sigue siendo un aprendizaje, yo siento que en este momento soy todavía un aprendiz del modelo, de las dinámicas, de los niños, de mis compañeros de trabajo.

Tengo un buen feeling con los chicos. No he tenido como problemas en eso, digamos que el gran reto es entender esta lógica de la ambientación y la provocación, ese ha sido el reto más grande. Apenas estoy sumergiéndome en ese nuevo mundo para mí. Pero con los chicos ha sido como me relaciono generalmente con ellos en mis clases. Divirtiéndonos, no he tenido problemas para eso.

Aquí me veo bastante tiempo, y es lo que pretendo, poder interiorizar de verdad lo que me parece más importante del modelo pedagógico de la Fundación que es la ambientación. Considero que en los procesos de transformación, si uno es capaz de hacerlo con uno para a partir de eso transformar el entorno, pues digamos que eso es lo que todos queremos, en últimas. Poder cambiar uno, pero también además todo lo que está alrededor. Entonces mi meta más cercana ahora, a mediano plazo es poder interiorizar todo el concepto de provocación y ambientación. Sobre todo no sólo desde lo intelectual, sino

desde lo personal, o sea apropiarme de ese conocimiento porque pues yo creo que si no tenemos en la cabeza que hay que estarse transformando pues nos estancamos. Creo que por este momento esa es la meta más concreta con la Fundación: apropiarme de eso que creo que es la columna vertebral del modelo que es la ambientación.

## **6. Análisis general sobre las trayectorias de vida de los artistas-docentes de la Fundación Trascender**

Son cuatro hombres. Ninguno es menor de veinte años, ninguno mayor de cincuenta; son adultos jóvenes. Durante el momento de la entrevista la Fundación sólo contaba con una artista-docente, la coordinadora del Área Pedagógica, quien aparte de ser licenciada también cuenta con título de maestría relacionado con la educación básica. Una pregunta que no recogemos en este estudio, pero que sería pertinente abordar para el tema, es el cómo experimenta un hombre la práctica educativa en el contexto de pre-escolar.

Tres de ellos son padres. Dos, cabeza de hogar. De los que son padres sólo uno convive con la madre de los hijos, los otros dos son solteros. Los cuatro comparten un gusto especial por el arte: los ha motivado desde su infancia y ha marcado su trayectoria de vida, sus puntos de giro, sus elecciones laborales. Comparten también una experiencia conflictiva en sus espacios de educación: tres de ellos manifestaron su disgusto por el colegio en su niñez y adolescencia; los cuatro evidencian un mayor interés y pasión por actividades extra-curriculares, en especial las artes o el deporte. Sus relatos se centraron en la infancia, adolescencia y los primeros años de la vida adulta.

Distintas circunstancias marcaron lo que hemos denominado como el *conflicto con lo educativo* en los escenarios institucionales. Harold, por ejemplo, explica y justifica que los problemas de salud influyeron mucho en su asistencia a clases y por ende a su

experiencia educativa. Leonardo afirma que tenía problemas de aprendizaje, o que su aprendizaje era distinto y solía atrasarse cuando se abordaban nuevos temas en el salón de clases. Para Rubén, aquel conflicto se expresó como un desentendimiento generalizado del ámbito escolar. Todo lo aburría, al igual que Manuel, quien hallaba mayor gusto por la guitarra, de hecho, en su relato no describe su paso por la escuela como algo significativo, una ausencia importante en su narración. Lo que se suele callar, aunque cae en el terreno de la incertidumbre, puede brindar luces sobre aspectos significativos. Si hay un vínculo emocional, afectivo y relacional con la experiencia vivida, esta es más proclive de aparecer en el relato, tal y como lo sostiene Bruner (2001: 28)<sup>8</sup>. De lo contrario, los silencios, lo que se calla, lejos de ocultar, revela. Es recurrente en los cuatro relatos la ausencia de un vínculo afectivo con la experiencia de enseñanza a nivel institucional. Sólo Harold y Rubén logran rescatar figuras de autoridad en el ámbito de la escuela, profesores que recuerdan con interés particular.

«Mi profesora parecía la mujer maravilla. Y era muy dulce» (Relato Harold)

«Yo recuerdo un profesor, creo que se llamaba Rafael. Como en la primaria generalmente es un docente el que maneja las asignaturas, entonces no sé cuántos años la verdad estuve con él, pero si recuerdo la imagen, pues era una persona muy amable, muy fraterna, no era un profesor dictador de clase, y sobre todo parece que, o por lo menos es el recuerdo que tengo de él, se vinculaba mucho afectivamente con los estudiantes» (Relato Rubén)

Señala Rubén algo muy importante, y es que el ejercicio de memoria es restringido. Durante la entrevista se notaba el esfuerzo que realizaba para recordar. En ese orden de descripciones sobre los relatos, podríamos señalar que mientras los otros tres artistas-docentes tuvieron una narración fluida, organizada y selecta, para Rubén el ejercicio de memoria fue *in-situ*. Solía guardar silencio, su rostro adquiría un gesto pensativo, como si se esforzara en recordar algo. La infancia, lejana, esquiva para la memoria, le llegaba al presente a través de un par de imágenes, y estructuraba su relato a partir de ellas. El estilo

---

<sup>8</sup> Narrative accounts must have at least two characteristics. They should center upon people and their intentional states: their desires, beliefs, and so on; and they should focus on how these intentional states led to certain kinds of activities (Bruner, 2001: 28). [las] narraciones deben tener al menos dos características: deben centrarse en las personas y sus estados intencionales: sus deseos, creencias, etc, y que deben centrarse en cómo estos estados intencionales conducen a cierto tipo de actividades (traducción del estudiante).

de su oralidad también fue el más particular, dado los silencios y la evocación constante de sus propias ideas se veían interrumpidas haciendo que la cadena de sucesos, por momentos, fuese inconexa. El relato más fluido, en ese orden de ideas, fue el de Leonardo; poco fue interrumpido durante su narración, sabía qué contar, que quería contar, como quería presentar los sucesos que constituían su vida. Porque la narración es, ante todo, la oportunidad de rememorar, de re-descubrir. De volver a maravillarse o estremecerse con sucesos significativos, o de reflexionar sobre otros que antes no habían sido considerado importantes. Es presentar tu vida a otros, con la oportunidad de ser el individuo que narra el director de orquesta, quien decide hablar o callar según lo considere.

La descripción que hacen de sus profesores de la escuela se basa en rasgos de la personalidad, «amable», «fraterno» y «dulce», son adjetivos que nos permiten identificar una relación distinta del profesor con sus estudiantes. No son recordados por su capacidad intelectual, el manejo de grupo y las características como figura de autoridad en el escenario de escuela, pero se recuerdan aspectos relacionales de la «condición humana». Ninguno de ellos recuerda profesores del bachillerato o la Universidad, y como cierre a las entrevistas, no se les preguntó al respecto, lo que se convertiría en una de las primeras recomendaciones a la hora de abordar esta clase de estudios: ahondar sobre las figuras de autoridad a través del relato, pues suelen ser, basado en ellas, el principal insumo del individuo cuando se ve enfrentado a contextos en los cuales debe ejercer autoridad, para este caso, como educador.

«Uno va aprendiendo ese tema por ejemplo del reflejo que le dan a uno sus maestros ¿Sí? Entonces cómo enseñan ellos a pintar, cómo enseñan...» (Relato Rubén).

La historia de vida que nos narran los artistas-docentes está sujeta a las relaciones sociales, el hilo narrativo se construye a través de sucesos en los que, salvo el caso de Harold, no priman las reflexiones sino las acciones en donde está inmerso *otro*. Las figuras de autoridad, familiares, educadores, incluso pares –aunque estas relaciones estarían en otro nivel –son el combustible que moviliza las acciones relatadas. La identidad, tal y como lo refiere Bruner, se construye en relación a otros, a través de otros y no habría elementos para afirmar que alguna característica identitaria surgiese aislada de un contexto social.

Sin embargo la reflexión suele aparecer para resaltar o englobar una idea. Rubén comienza su relato con una metáfora:

«Recuerdo que nos pasamos a vivir a un bloque de apartamentos, y allí había un balcón donde uno tenía que empinarse o escalar un poquito para mirar hacia afuera...es como una imagen que tengo guardada, o sea, es como si de alguna manera el muro, el balcón, te ofreciera o te provocara la idea que tras él había otras cosas por ver. Eso siempre lo recuerdo, esa visión de tratar de mirar a través del muro» (Relato Rubén).

Una técnica narrativa muy sutil, utilizada por autores de renombre como Scott Fitzgerald (1896-1940) en *El Gran Gatsby* (1925), cuando a través de un consejo de su padre, logra definir de forma rápida y concisa el aspecto más general de la personalidad de Nick Carroway, el protagonista de la obra. Rubén también desea compartirnos a través de una figura literaria su personalidad: aquel que nunca se conforma con lo que puede ver, aquel quien desea asomarse y observar qué hay detrás del muro. Conocer, investigar; no conformarse con lo que está la vista, sino siempre estar pendiente de lo que hay más allá. Ya nos referimos a cómo Harold, de forma similar, nos explica al inicio de su relato que los quebrantos de salud influyeron de forma drástica en su infancia. Contribuyeron no sólo a su inasistencia sino también a su aislamiento durante la niñez. Para Harold fue el problema del aprendizaje, y lo que define los intereses de Manuel, a diferencia de los otros, es un interés prioritario y manifiesto desde muy temprano por la música y los instrumentos.

Hay una afirmación que nos permite entender aún más el contexto de la escuela para la época en la que los artistas-docentes transitaron por ella. Describe Leonardo en su relato:

«Me tocó el tiempo de la regla también, me tocó el tiempo de levantar las manos como disciplina, el quedarse en el tablero levantando las manos» (Relato Harold).

*El tiempo de la regla* revela la violencia física como ejercicio de la autoridad y el castigo al interior del salón de clase, una práctica recurrente en lo que era antes la enseñanza en la escuela [...]. El conflicto aparece de forma continua en los relatos, la violencia tiene menor tratamiento, apenas es mencionada en algunos pasajes de las narraciones de Harold, Rubén y Leonardo. Los pocos recursos para afrontar el conflicto que se presenta en las relaciones sociales, y puntualmente en el salón de clases, puede derivar en expresiones y prácticas de la violencia, que es una instrumentalización de esa incapacidad de resolver el conflicto de una forma más proactiva y constructiva. La escuela, como *institución fundamental* de la

sociedad es el escenario clásico donde se presenta el poder (Baró, 1989). El poder, como lo plantea Baró, se da en todos los aspectos de la vida humana. «Opera en las relaciones entre padres e hijos, maestros-alumnos» (Ibídem: 93). Es característico de estas relaciones que exista el poder de uno sobre otro y que surja el sometimiento. No siempre se emplea la violencia física (coerción) para el ejercicio del poder; este suele estar oculto, actúa como una exigencia natural o una razón social (Ibídem: 94-95). Es importante descubrir cómo el sometido se libera y, para este caso, como puede optar por rebelarse frente a esa institución y no tanto a quienes ejercen, temporalmente, el rol de poder.

En otras oportunidades, la intervención oportuna del docente para resaltar habilidades y destrezas del estudiante logra tener un gran impacto en el aludido. Nos narra Leonardo:

«Empecé a pintar como un despegue de una nave, y yo miraba los niños y yo miraba que los niños hacían otras cosas, arbolitos y eso. Allí tuve mi primer encuentro con yo hago cosas diferentes. Y una profesora resaltó eso en esa clase» (Relato Leonardo).

Y esa intervención que lograba validar un gesto exploratorio, un interés general por las ciencias, permanece en Leonardo como una vivencia significativa, una acción cargada de significado, pues logra comprender que al interesarse por esas *cosas diferentes*, su aprendizaje y visión del mundo eran distintos a los de sus pares alrededor. El sentimiento de culpa por lo que denominó en algún momento *problemas de aprendizaje* se diluye en el relato, a tal punto que a partir de ese instante su imagen como estudiante se estandariza y aquel niño con dificultades para aprender comienza a difuminarse.

Quisiéramos continuar la descripción de más características de los relatos, en su paso por la infancia. Algo esencial, por ejemplo, es que a ninguno de los entrevistados se le pidió que iniciara su relato desde *el principio*. Aun así, y como parte del sentido común a la hora de construir narraciones sobre *uno mismo*, los cuatro iniciaron con el relato a partir del primer recuerdo que tienen de vida; incluso Harold va más allá e inicia la entrevista con información que adquiere después –y que es poco probable que forme parte de sus recuerdos vivenciales–, como las condiciones de su nacimiento y las primeras afecciones de

salud. En los relatos cobra vida una familia, y las relaciones y acontecimientos que en ella se producen. Plantea Bertaux que el interés por la infancia por parte de los narradores es muy común, esto debido a los abordajes conductuales y psicoanalíticos que circulan públicamente a la hora de explicar conductas, elecciones y o decisiones de los sujetos. «El psicoanálisis y la psicología son ya tan de sentido común que nadie ignora la influencia de las experiencias de la infancia sobre la conducta de la edad adulta» (Bertaux, 2005: 39). Incluso algunos logran ordenar su relato alrededor de acontecimientos que, evidentemente, marcan un punto de giro:

Cuando ya tenía ocho meses hubo un incidente que si marcó mi infancia, que afectó mi adolescencia: estaba lloviendo, mi mamá esperó a que escampara, pero cuando escampó me sacó caminando a la calle. Eso produjo en mí un problema respiratorio. Después de ahí dice mi mamá que por ejemplo ya me volví alérgico al frío, al polvo. Ella me cuidaba mucho, fue una madre de alguna manera muy protectora por mi salud (Relato Harold)

Estos eventos determinantes suelen definir características identitarias del sujeto; por ejemplo, señala Harold que a partir de sus problemas de salud decide apartarse hacia *un mundo de imaginación*, lo que va marcando una personalidad introvertida, interesada por el arte pero de alguna forma aislada del mundo social. La escuela es importante para entender ese desarrollo, es uno de los escenarios primarios de interacción, el lugar donde el sujeto, en sus primeros años, encuentra a sus pares y explora la vida en sociedad por fuera de la institución familiar. Incluso la familia, y todo lo que implica en el desarrollo de esa identidad, merece un lugar primordial en los relatos que desarrollan. Esos *puntos de giro*, definidos por Bruner (1991), surgen en ambos espacios. Y surgen, porque son los acontecimientos que movilizan el interés narrativo. El sujeto desea plantearlos, y al hacerlo, se explica, se justifica, comprende la vivencia. Se podría plantear, en términos de Bruner, que en ese ejercicio dialectico existe un deseo de validación. Para este autor, la construcción de identidad, que se da de forma narrativa, tiene componentes tanto *internos* como *externos* (Bruner: 2001). En el exterior estarían *la aparente estima de los demás* y los modelos culturales (Ibídem). El estudio de Bruner crea ruptura frente a otras perspectivas sobre la identidad por las características de estos elementos constitutivos del Yo, especialmente los vinculados al exterior, pues afirma que la forma del Yo no es una cuestión privada como parecía hace un tiempo [...] la cuestión de la identidad ha adquirido

un carácter sorprendentemente público (Íbidem.:99). Plantea el autor que las personas construimos nuestro Yo a través de relatos que el sujeto narra a sí mismo y a otros.

Pero los elementos internos apelan a esa tendencia constructivista de abordar los significados individuales y colectivos desde una perspectiva intersubjetiva; en aquella subjetividad propia del individuo lo que influyen son las memorias, las ideas, creencias y sentimientos (Íbidem: 94). Pero al traerlos al *aquí y el ahora* el pasado se convierte en presente, y la intervención del lenguaje, la experiencia, y la propia reflexión basada en aprendizajes propios –del sentido común e incluso académicos –moldean una nueva experiencia que tiene características interpretativas. Por ejemplo, en el caso de Rubén, recuerda una experiencia con su madre. Tal y como podrán recordar del relato, su hermano compra un afiche de mujeres en vestido de baño y lo pega en el cielo raso. Dice Rubén al respecto:

«Al día siguiente mi mamá lo que hace es intervenir el afiche y recorta, así como una especie de collage, recorta unas Vírgenes que ella tiene en un calendario de santos, y las pega sobre los pechos de las tres chicas [...] yo lo cuento como anécdota de mi primer acercamiento al arte conceptual, a esa intervención que hace mi mamá sobre esa pieza» (Relato Harold).

Interviene algo más que la memoria en el episodio narrado; hay una reflexión que no sólo brinda luces sobre aquella vivencia, sino que realiza una abstracción de la escena y la identifica cómo algo significativo en lo que tiene que se relaciona a su interés por el arte; tuvo impacto. Aquel impacto estuvo mediado por sentimientos de relación, pues quien comete la acción es la figura materna; la acción, cargada de sentido, también es importante por *quién* la lleva a cabo. Es primordial ahondar sobre estas figuras a la hora de cerrar las entrevistas. Socavar sobre ellas puede dar luces sobre aspectos relacionales y afectivos que han motivado la acción, o que permiten que parte del relato permanezca en claroscuros.

Lo anterior se puede evidenciar en el relato de Manuel. En esta pieza, la acción está tan orientada hacia su interés por la música y el instrumento, que avanza rápidamente pasando por detalles que permitieran conocer la dinámica familiar, las vivencias entre pares, las anécdotas de su infancia; nos revela sin embargo datos interesantes que pueden dar luces

sobre esos silencios. Planteamos aquí la existencia de una ambivalencia. Para Manuel existe el interés de resaltar ciertos aspectos de su biografía y *acelera* el ritmo de los hechos para matizar aquellos que considera importantes, en relación a su vida como músico. «A mí me llega la música por la familia. Mi familia es de ascendencia paisa y caleña. Es una familia muy grande, jovial. Todo es una excusa para jugar, cantar» (Relato Manuel). Una familia extensa, en donde la gran mayoría de sus miembros están inmersos en el mundo de la música, despierta en él niño Manuel una pasión; no sólo al sumergirse en el arte encuentra gusto, sino también aceptación por parte de sus figuras de autoridad inmediatas, al igual que aquellas personas significativas en su vida. Esa validación logra equilibrar el *Yo* a través del relato, tanto así que este se orienta alrededor de ese eje. Manifiesta Bruner (2002) que la ambivalencia entre la libertad para contar –incluso re-inventar, como en la autoficción de Enrique Vila-Matas –y el compromiso que se tiene con los demás. Sobre esto, Bruner afirma que el relato:

Debe crear convicción de autonomía, persuadirnos de que tenemos una voluntad propia, una cierta libertad de elección, un cierto grado de posibilidades. Pero también debe ponernos en relación con un mundo de otras personas, con familia y amigos, con instituciones, el pasado, grupos de referencia. Pero, al entrar en relación con la alteridad, queda implícito un compromiso con los demás que obviamente limita nuestra autonomía (Bruner, 2002: 113).

Este compromiso puede ser abordado como la necesidad de ser fiel a los hechos, tal cuales como estos puedan ser interpretados. Y no sólo los hechos, sino a las acciones, e incluso a las descripciones calificativas de otros, expresadas en cada relato. «Al tercer día me pillaron cuál era mi intención con el gusano; mi papá en vez de ser dictatorial dijo: no, él tiene otro interés diferente, él tiene un interés por la naturaleza» (Relato Leonardo). *En vez de ser dictatorial* y por ejemplo, haber castigado a su hijo, o haberlo reprendido por saltarse clases, Leonardo evoca, a través de un adjetivo contrapuesto, cierta nobleza que hacían las acciones del padre muy sensibles a su gusto por otros campos de conocimiento y, a la vez, comprensivas por las dificultades de aprendizaje que manifestaba Leonardo tener para la época. La forma en cómo se describen las personas en cada uno de los cuatro relatos no sólo limita la libertad de narración, sino que le da coherencia. Las contradicciones que se

puedan presentar son contenidas al aparecer *otro* que le brinda coherencia a la acción o a la idea. La identidad se construye con el otro.

Al pasar a la vida adulta, los acontecimientos presentados en los cuatro testimonios cobran distintos registros. Para Harold es un momento de búsquedas; para Rubén Darío y Manuel es uno de responsabilidades, pero con el anhelo de que la forma de cumplir con sus compromisos sea a través de lo que les apasiona. Para Leonardo, el deseo de explorar, de reconocer, sigue latente. Podría decirse que comparten el interés por desarrollar su vida laboral en contextos supeditados a sus gustos artísticos y a sus sensibilidades como artistas. Pero si hay algo para resaltar, y que los cuatro tienen en común, es que su vinculación al mundo de la docencia es accidental para los cuatro, y fruto de la necesidad para dos de ellos.

El contexto político, social y cultural de la época se ve reflejado en los relatos, algunas descripciones nos permiten evocar acontecimientos de época, los cuales apuntan a una realidad socio-histórica presente en la narrativa de los entrevistados. Como lo referíamos en el Marco Contextual, las décadas de los 80's y 90's en Cali estuvieron protagonizadas por la expansión de un fenómeno de criminalidad vinculado al crecimiento de los carteles de la droga. En los 80's las manifestaciones de esta violencia se hicieron políticas; en 1984 Pablo Escobar asesina al exministro de justicia Rodrigo Lara Bonilla, años después hace lo mismo con el excandidato presidencial Luis Carlos Galán, y sus secuaces arremeten contra la fuerza pública asesinando cientos de policías en Medellín y otras ciudades. La guerra de carteles originada en esta década, auspiciada por el control de rutas de exportación e incluso conflictos de índole personal entre los jefes; durante los 90's, secuaces de los Rodríguez Orejuela crean un nuevo cartel, *Cartel del Norte del Valle*, organización independiente al Cartel de Cali y que continuaría de forma sigilosa su accionar delictivo una vez desmantelado este último con la captura de los hermanos Rodríguez en 1994 y 1995. «Y, aunque este fue un fenómeno que ocurrió en todo el país, en Cali encontró un terreno propicio para echar raíces profundas que todavía hoy en día se pueden hacer notar» (Otero, 2012: 4). Aunque esta autora señala que existen otras hipótesis para justificar el *estancamiento* que tuvo el departamento durante los noventa, tales como la diferencia en el

ciclo económico respecto a otros departamentos del país debido a una estructura distinta (p.5) y un problema de competitividad (p.6), resalta que la caída del narcotráfico *afectó el desempeño de la economía regional*:

La bonanza por la exportación de droga pudo conducir a la contracción relativa de otros sectores transables como la industria y la agricultura y a una expansión de los sectores no transables como la construcción y los servicios a causa de la enfermedad holandesa. Adicionalmente, con la captura de los principales líderes de los carteles de Cali y Medellín y la promulgación de la Ley de Extinción de Dominio, los retornos del narcotráfico se vieron afectados severamente (Ibídem: 7).

En los relatos se puede evidenciar este cambio, de hecho, Rubén Darío lo señala puntualmente:

pero no contaba con que el tema de la construcción se vino a pique por el tema de la persecución contra el narcotráfico y todo este asunto la construcción en la ciudad empezó a caer: los arquitectos empezaron a emigrar, y pues ya no pagaban dibujantes. Económicamente el asunto dejó de ser rentable. De allí entonces empieza la búsqueda inicial que fue el dibujo, la pintura (Relato Rubén).

La *situación económica* también afecta en cierto punto del relato a la familia de Harold, quienes cambian de residencia a otro municipio fuera de Cali; para Leonardo, el cambio vivido fue en la parte laboral, cuando en su estudio de grabación, donde trabaja como ingeniero de sonido, empiezan a llegar expresiones culturales distintas a las que solía trabajar y no logra aceptar estos nuevos géneros musicales y el asocia esto a los cambios culturales que se dan en una ciudad durante el periodo citado.

En Harold, estas búsquedas que señalamos inician dispersas. Recordarán el Ajedrez en su infancia. A medida que avanza en la narración, aparecen otros elementos que evidencian curiosidad por temas, diríase, *metafísicos*, como lo son la religión e incluso la filosofía.

Entonces era el ajedrez, pero también la iglesia, entonces la iglesia me empezó a interesar

muchísimo, y empecé a leer la biblia [...] me dedico a otras religiones como los Testigos de Jehová, de los cuales me interesaba mucho su método de estudio, porque llegaba a pensar que los métodos que ellos tenían en la biblia me podían llegar a ser aplicables en el mundo del ajedrez. Los Krishna, estoy como un mes, o sea me quedo con ellos, visito el lugar, me quedo allá [...] me hice amigo del Maharasayan, y empezamos a hablar (Relato Harold).

Más adelante en su relato, Harold reflexiona sobre esas búsquedas, y lo contextualiza todo con una frase: *el que mucho abarca poco aprieta*. Se explica el mismo que, durante toda su vida, ha sido muy característico iniciar nuevos proyectos, entusiasmarse con ellos, pero de alguna forma ese gusto e interés se dispersa, se diluye y surge en él la necesidad de encomendarse a otro oficio, pasatiempo o actividad. Para Manuel y Rubén son tiempos de asumir responsabilidades, debido a la paternidad en su adolescencia. Trabajar es una obligación, pues en sus vidas surge la implicación de convertirse en los generadores de recursos para sus respectivos hogares. No hay mención, sin embargo, a un arrepentimiento por verse pospuesto sus proyectos de vida, básicamente porque no plantean reflexión alguna sobre esto en las etapas anteriores del relato. Su atención está en la cotidianidad y en la resolución de los problemas inmediatos. En su narración no hay lugar para el reproche por la vivencia *padres* a tan corta edad, por el contrario, recuerdan con afecto los primeros años de sus respectivas hijas y el cómo se las arreglaron para, empleándose de alguna forma, cumplir con las cuestiones económicas.

Para Leonardo inicia un periodo de trabajos en actividades que, en un principio, son de su gusto –estudios de grabación, ingeniería de música –pero que con el tiempo pierde sentido e interés. El desempeño como docentes llega a ellos de forma, aunque similar –no planificada –, con cierto matiz. Para Harold y Leonardo es un muy circunstancial. Al primero le ofrecen un trabajo como instructor de ajedrez en un municipio cercano, y al otro una catedra universitaria en Cali. Para Rubén y Manuel, en parte están motivados por la necesidad, y en parte por ser uno de los oficios que pueden realizar, debido a sus formaciones en el arte, respectivamente; el tránsito a la docencia para estos últimos no es descabellado, pero se orienta exclusivamente a una necesidad imperante de adquirir recursos para el hogar. El relato de esas experiencias docentes da fe de ello, la valoración que sobre las mismas hacen constituyen elementos para el análisis del siguiente capítulo.

A modo de cierre, quisiéramos señalar ciertos puntos claves para concluir con este análisis general de los relatos. Al inicio ya describíamos los puntos en común, y durante el cuerpo del capítulo nos centramos en los aspectos recurrentes, como la influencia de las figuras de autoridad (padres, docentes y educadores no formales; jefes), el desencanto por la formación en la escuela, el interés por actividades extra-curriculares y la accidentalidad de la aparición de la docencia en sus vidas. Algunos elementos individuales también brillaron para describir, a partir de indicios, fenómenos presentes en el contexto social, tales como la violencia en la escuela tradicional, aspectos sociológicos y psicológicos en las dinámicas familiares y grupales; un impacto del contexto político, social y cultural en Cali durante los años 80's y 90's, que se ve reflejado en tensiones económicas y nuevas búsquedas ocupacionales; lo interesante del ejercicio es describir y analizar con estas trayectorias, con sus indicios, puntos de giro y aspectos recurrentes se relacionan con aquellos significados contruidos alrededor de la educación. El cómo asumen la docencia y la práctica educativa; la enseñanza, el papel e importancia de los actores en los espacios de intervención de la Obra Trascender. Y esto, de igual forma, nos perfila la reflexión pertinente que se debe esbozar desde el Trabajo Social: su lugar en escenarios de construcción colectiva, la importancia de la historia de vida, no sólo del sujeto a quién se enseña sino de quien interviene; y la mejora en todos aquellos aspectos que faciliten una intervención interactiva y contruida junto al otro desde una mirada alternativa, para este caso, el arte y el juego.

## **7. Significados sobre la Educación por parte de artistas-docentes de la Fundación Trascender**

Nos ocuparemos de los significados contruidos sobre la Educación por parte de los artistas-docentes de la Fundación Trascender, y su relación con sus trayectorias de vida; entender esta relación como algo dado es una presunción vaga, debido que la trayectoria de vida expresada en el relato que el sujeto hace de sí mismo se limita a la concatenación de ocurrencias en un plano narrativo; la reflexión del *aquí y el ahora* corresponde a una mirada analítica que el sujeto plantea sobre esa nueva experiencia, la que surge producto de la narración. Así que son elementos separados pero conexos. Podemos identificar esos significados en las acciones descritas, en las creencias, en las reflexiones e interpretaciones que realizan sobre sí mismos y otros. Y nos interesa descubrir cómo estas concepciones han cambiado a través del ejercicio vivenciado en la Fundación, dada las características ya descritas sobre la dinámica institucional. Es pertinente, y volvemos sobre este tema, para el Trabajo Social descubrir esa posible mirada cambiante generada en el espacio de intervención, y como aquellas prácticas de interacción se re-significan conforme los acontecimientos se acumulan en el pasado de quien participa de la misma.

Quisiéramos comenzar este capítulo señalando las nociones previas que los artistas-docentes compartían sobre la Educación, de forma específica, su experiencia con la Educación tradicional en la escuela. Retomando un hallazgo del anterior capítulo, reconocemos el conflicto, la tensión y el rechazo a ciertos aspectos de la escuela como institución social; este conflicto se expresa diferente para los artistas-docentes: por una parte (Harold y Rubén) evidencian un conflicto más abierto, calificando de forma crítica e incluso negativa su paso por la escuela; en Leonardo existen problemas de aprendizaje que justifica minando su propia percepción de sí, al afirmar que sufre problemas cognitivos derivados de la poca aprehensión de contenidos durante el proceso de enseñanza y de Manuel tenemos una breve descripción de su aislamiento y poco interés por los asuntos del colegio.

Aquellos rasgos afectivos que se presentan en los relatos se enfocan más en las personas que en los contenidos. Rubén recuerda la *sensación de llegada al hogar* luego de una jornada de clases:

«Recuerdo... mucho una relación con el colegio. Sobre todo recuerdo la sensación del regreso, [...] Algo muy especial era que mi mamá siempre tenía chocolate con masitas. [...]es un recuerdo que se siente aquí en el pecho, la posibilidad como de transportarse a ese momento a través de ese sabor del chocolate, o del aroma, la sensación. De alguna manera allí hay un asunto afectivo muy fuerte [...] que le permite hacer uno ese traslado» (Relato Rubén).

El hogar es un sitio donde se presenta lo relacional, donde cada acción lleva implícita una carga afectiva. La escuela, por otra parte, es para los entrevistados un sitio *oscuro*. Cuando se nombra en los relatos es para resaltar aquellas características que explican el porqué de esa resistencia:

«En esos días lo único que quería era fugarme, huir. Me sentía encerrado. La palabra es encerrado»; «No quería estar en el colegio, no me gustaba el colegio» (Relato Harold); «Pero en una dinámica no agresiva, sino en una dinámica de reconocer otras cosas, de conocer otras cosas. Entonces el irse más temprano del colegio, entonces era volarse del colegio» (Relato Rubén).

Es pertinente señalar que, como lo describimos en el capítulo anterior, el relato de Harold tiene la particularidad de estar asociado a un contexto de continuas enfermedades y alergias que sufrió en sus primeros años de vida; una de estas alergias, el asma, es reconocida también como una enfermedad psicosomática, que puede derivar en sensaciones de claustrofobia en lugares que presenten características herméticas «Los factores emocionales juegan un papel importante en el desencadenamiento, evolución, mantenimiento y recuperación de las crisis asmáticas» (Benítez et al, 2005:). En el anterior capítulo y el relato pudimos apreciar el origen de esta afección en Harold, a partir del incidente que vivió junto a su madre y hermana. Pero a través del relato describe situaciones y aspectos que permiten la descripción de una continuidad en factores emocionales que inciden en la evolución de su alergia.

El estrés y los problemas psicológicos se han asociado con la sintomatología del asma y con la broncoconstricción y la reducción del flujo pulmonar en niños. Cuando los pacientes asmáticos se someten a experiencias estresantes, como realizar trabajos aritméticos

mentales o ver películas cargadas emocionalmente, el 15-30% de ellos responden con aumento de broncoconstricción. En otros trabajos se ha demostrado que los desencadenantes emocionales pueden provocar una crisis de asma hasta en dos terceras partes de los pacientes (Íbidem: 138).

La crítica sigue siendo pertinente: el diseño del salón de clases, la dotación, la infraestructura educativa, es uno de los elementos que poco propicia diferentes dinámicas o prácticas pedagógicas emergentes, y esto es descrito en los relatos de Harold y Rubén y es una de las apuestas de la Obra Trascender: los espacios de expresión surgen como una respuesta a esta característica de espacios. El marco contextual sobre el servicio educativo en Colombia nos permite contextualizar este fenómeno: los recursos entregados a infraestructura educativa fueron insuficientes para la cobertura proyectada, debido a distintos fenómenos asociados, según los autores, a la dinámica en el cambio de gestión que pasó del Gobierno Central a los Departamentos a partir del Gobierno de Barco desde 1986 y consolidado en la Constitución del 91. «En términos del sector educativo, la Ley 12 entrega a los municipios la labor de construir y mantener la infraestructura educativa que había estado a cargo, hasta este momento, del gobierno central a través del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares» (Ramírez y Tellez, 2006: 12). En la Ley 60 de 1993 se brinda competencias a los municipios para velar y coordinar los esfuerzos en cobertura e infraestructura de los servicios educativos estatales. Debemos resaltar las iniciativas gubernamentales que se enfocaron en mejorar la calidad educativa y que contaban con el componente de infraestructura, tales como el Plan de Reorganización del Sector, el Plan Caminante y el Programa de Educación Rural, los cuales presentaron como resultados evoluciones en las tasas de escolarización (Íbidem: 13)<sup>9</sup>.

Continuando con este punto, resaltamos la importancia del vínculo afectivo en el desarrollo del interés sobre ciertos aspectos y gustos, para este caso, del arte y la ciencia. En la entrevista a Harold él es muy puntual para describir cómo esta vinculación afectiva es primordial para su elección del ajedrez como juego de infancia

---

<sup>9</sup> Para revisar los gráficos de tasas brutas de escolarización del periodo 1995-2005 puede el lector remitirse al informe de las profesoras Ramírez y Tellez (2006) en las páginas 16 y 17.

es importante mencionar a mi abuelo, quien fue la persona que me enseñó a jugar ajedrez, luego compartí con amigos y disfruté de todos los viajes - experiencias que me permitía el ajedrez competitivo-. Esta pasión ha hecho la tarea de enseñar ajedrez más cercano al corazón. Desde esta perspectiva, fue en la familia donde encontré la base: el ajedrez, el esfuerzo y la dedicación (Entrevista Harold).

El mismo escenario de significación en la familia es presente en todos los relatos; Rubén describe varios episodios relativos a expresiones artísticas no intencionales de su mamá, Leonardo hace lo mismo con su padre y el interés por asuntos científicos; en el caso de Manuel el contexto familiar, al convivir con varios músicos, va definiendo un gusto hacia el arte musical.

En el anterior capítulo mencionábamos la afirmación de Leonardo sobre el *tiempo de la regla* y la constitución de violencia explícita en el escenario de clases. Al recordar pasajes donde se evidencian prácticas al interior del aula de clases los entrevistados re-significan la experiencia: no hay una naturalización o aceptación de la violencia como instrumento para la enseñanza; hay una crítica al modelo conductista, a las prácticas rutinarias, cerradas, predecibles que de éste surgen. Y es para nosotros pertinente sugerir cómo el paso por la Fundación fue determinante para la consolidación de estas nuevas percepciones sobre lo educativo: «Quiero resaltar que fue en la Fundación TRASCENDER donde nació este interés, desde la lectura de diferentes autores entre estos a Loris Malaguzzi. Esta pequeña comunidad de amigos y artistas, con los que he compartido, han dado a mis inquietudes un campo de investigación: el arte y la infancia» (entrevista a Harold). El entrevistado logra reconocer la dinámica en la Fundación como un elemento importante para el desarrollo de un interés nuevo en el campo específico de la educación y la pedagogía en el contexto de la infancia.

La percepción de progreso en el ámbito escolar está mediada por una visión muy clásica de la escuela tradicional, y es que se es buen estudiante conforme se obtienen buenas notas.

«En los siguientes grados fui uno de los mejores estudiantes del colegio. Siempre marcó eso la pauta» (Relato Harold); «usted por qué no puede ser como Rubén, mire cómo le va a él de bien en el colegio, que él hace las tareas, mírele los cuadernos» (Transcripción

Rubén). «Claro, era la imagen de Rubén era la imagen del niño aplicado, sobretodo, del niño aplicado, del niño juicioso, del niño inteligente» (Transcripción Rubén). «Empecé a ser bueno en el sentido académico» (Relato Leonardo).

Cuando se otorga valor a una experiencia, expresada en un recuerdo, descripción *de*. Podemos descubrir en estas valoraciones una clara muestra del significado que han otorgado a la educación. Al preguntar sobre estas valoraciones, Harold nos responde en la entrevista.

Asumo el concepto de valor, como la acción de dar valor “a”. Desde esta perspectiva intento dar valor en la educación a: **La escucha:** Escuchar significa estar atento, con todos los sentidos, a reconocer todos los lenguajes de la infancia, en su relación con el mundo. **La observación:** Como la capacidad de esperar lo inesperado, lo imprevisto. Una actitud que nos debe mover desde adentro para vaciarnos de prejuicios. Es romper para construir, mientras se espera con asombro, reflexión y la alegría de compartir, con los niños y niñas. **La investigación:** Como transformación de modelos con iniciativa propia. **La Valentía:** Para defender mis principios y valores -en cada instante que asuma la responsabilidad de rescatar, proteger y dar voz a la cultura infantil- ante la sociedad, el Estado o la institución (Entrevista a Harold).

Estos recuerdos cobran especial importancia cuando ubicamos en contexto el tipo de enseñanza que experimentaron los artistas-docentes en la escuela, modelo que, con algunos reparos, aun coexiste en nuestro presente.

A pesar del devenir histórico y del desarrollo social hacia otras formas de organización algunos de los conceptos primordiales del tradicionalismo pedagógico aún subsisten implícita y explícitamente en las prácticas pedagógicas actuales. Estas ideas básicas están relacionadas con la educación del carácter, la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículo centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza (Castro y Pinto, sin año: 3).

Canfux (1996) sostiene que en el modelo pedagógico tradicional la enseñanza se limita a la transmisión de un *conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados* que se presentan al alumno como verdades finales e irrefutables; en esa medida, aquellos contenidos tienen poca relación con la experiencia y la realidad social de los alumnos, pues al suponerse como *absoluto* elimina las particularidades del contexto, historia e individuo (Canfux, 1996: 15). Flórez (1994) describe cómo se da esa relación estudiante-alumno en el contexto del salón de clases y la escuela.

La experiencia, estrictamente academicista, es guiada en un ambiente de férrea disciplina en el que los alumnos quedan reducidos a receptores pasivos de conocimiento (Flórez, 1994: 60). Castro y Pinto, citando a Canfux (1996) concluyen que desde este modelo pedagógico prima la «memorización de la información» y la realidad es vista como algo estático; «los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad» (Castro y Pinto, sin año: 3). Podemos suponer relaciones rígidas, entre una autoridad incuestionable (el profesor) y un receptor, un individuo al que aún no se le reconoce como sujeto activo y participativo de la realidad, sino como un ente pasivo que, ante el conocimiento, sólo debe adoptar una postura, una conducta: silencio, atención, memorización. El estudiante ideal es aquel que se queda quieto en su pupitre sin *molestar en clase*, quien toma nota de todo lo que escribe en el tablero; quien cumple a cabalidad con sus deberes y no promueve la indisciplina en el escenario de clases. El espacio claustrofóbico de la escuela es narrado por Harold, quien en uno de los pasajes de su relato afirma:

« [...] me sentía encerrado. La palabra es encerrado, porque sentía la silla, donde uno no podía moverse, era muy encerrado, eran los pupitres...incluso recuerdo cómo era el salón. Era una habitación de una casa, está el tablero antiguo pintado con verde, las sillas que se hacían de dos. O sea ese asiento largo, y uno metía los libros debajo de un pupitre. Era muy antiguo. Y yo miraba, miraba y miraba pero no me gustaba la sensación, porque es como estar en una cajita. Y apenas abrían la puerta pues yo sólo quería escaparme de ese lugar». (Relato/Entrevista Harold).

Es un escenario de *estrés*. Y ahí se prestaban las relaciones donde, aunque primaba la transmisión de conocimiento, también se suponía estaba en proceso de formación un sujeto, un ciudadano. Aquel descontento generalizado por la experiencia en la escuela es recurrente en los cuatro relatos, con la salvedad que este *descontento* no impidió que tres de ellos (Rubén, Leonardo y Manuel) llevaran un paso *exitoso* por la escuela, expresado en buenas calificaciones, una percepción propia de ser un *buen estudiante*, incluso el despertar de un interés académico. Esto también mediado por un capital social y cultural que los respalda: el contexto de sus familias, la estabilidad económica expresada en la mayoría de los relatos, la ausencia de violencia en el hogar, la comprensión y apoyo por parte de las figuras paternas. Sin embargo, esperaban más de la escuela y lo que les ofreció esta institución en la infancia los dejó con temas por satisfacer, en torno a la propia actividad docente vinculada a un ejercicio pedagógico, como al ser parte una experiencia educativa innovadora que estuviese relacionada con sus campos de interés (los artísticos); ya en el ejercicio de la docencia, es evidente una necesidad de cambio por parte de los

entrevistados. No quieren repetir lo vivido; no quieren que los niños a su cargo atraviesen la misma jornada. No desean ser el profesor del conocimiento absoluto, la figura de autoridad que triunfa si logra agotar su tema de clase y mantener la disciplina al margen; no quieren que el niño sea un sujeto pasivo, y que perciba la realidad descontextualizada de su propia percepción, fragmentada, resquebrajada; y tampoco desean que el espacio sea algo claustrofóbico, cuatro paredes sin estímulo alguno que sólo provocan estrés, confusión y de esa tensión la represión que conlleva el regaño. Podemos concluir que esa significación de la educación en su infancia es un elemento importante a la hora de asumir el rol docente, porque no quieren repetir: desean transformar:

«Eso que yo espero en la infancia como ese asunto científico, ver a esos niños como era yo, no está. Empiezo a buscar esos niños porque siento que tengo que hacer algo por ellos, lo que no hicieron por mí, por lo menos verlos, saber que están allí» (Relato Leonardo).

Al entrar a la Fundación todo cambia. Cambian sus prácticas pedagógicas; cambia su visión del *docente*, del niño, del espacio. Cambian ellos mismos. La experiencia de intervención con los niños es el escenario en el que estas acciones se re-significan, y lo que buscan es hallar un punto de giro a esas ocurrencias que, vividas en su infancia, se redimen en los espacios de expresión de la Fundación Trascender. La dinámica es distinta, pero hacemos la salvedad que el modelo pedagógico Trascender es complementario a la jornada escolar. Aunque una de las demandas del programa es que no sea una actividad extra-curricular (las instituciones delegan un día de clases a la Fundación para que los niños asistan a las instalaciones). Al ser distinto, no está sujeto a los requerimientos de evaluación del servicio educativo, reglamentados en el PEI institucional, la normatividad sectorial, departamental, nacional e incluso institucional. Su reglamentación es distinta y sus estándares, objetivos y alcances también y esto puede impactar el cómo se asume esa experiencia en los espacios de expresión, en la propia dinámica docente en el espacio y en los logros obtenidos en la relación artista-estudiante, estudiante-espacio, estudiante-modelo pedagógico.

Esta ruptura se da en la Institución, tal y como lo describen en los relatos:

«Cuando ingreso a la Fundación mi formación es muy desde lo deportivo. O sea estoy pensando mucho en el nivel, como el jugador de ajedrez. Las técnicas del jugador de ajedrez. Entonces cuando yo ingreso a la Fundación mi ideal era enseñar ajedrez»; «La estructura del docente ajedrez ya empieza a fracturarse, de alguna forma» (Relato Harold).

«A La Fundación entro como con una expectativa. Vamos a dar clases de pintura, dar clases de arte. A imagen y semejanza como yo he aprendido de mis maestros: Técnica de dibujo, la técnica del color. Pero cuando me encuentro con el grupo de los niños, ellos desbaratan todo eso» (Entrevista Rubén).

Empieza a cambiar su concepción del *proceso educativo*; en sí es el objetivo de la Obra: *impactar* al niño. Al plantear esta propuesta de investigación a los artistas-docentes, uno de los elementos que señalaron como interesante era el ver cómo habían cambiado durante este proceso de siete años en la Obra; porque, aunque los resultados se enfocan en el impacto que hay en el niño, se hace visible también la necesidad de reflexionar sobre los cambios que el propio proceso ha implicado para los ejecutores del mismo, los artistas-docentes.

El propio interés despertado por actividades extra-curriculares nos brinda pistas sobre las motivaciones que logran dar este giro en relación al significado de la Educación en la vida de los sujetos entrevistados. Al encontrarse con cada una de estas actividades (ajedrez, pintura, ciencia y música) se aferran con goce efectivo al aprendizaje de las mismas; no sólo desaparecen las obligaciones inmediatas e incluso el escenario de clases con todos sus objetos y relaciones, se puede afirmar que este gusto, amenizado por el encuentro de un lugar común, un lugar de *agrado*, fortalecen en el sujeto aquella carga motivacional a través de la cual empiezan a identificarse como seres únicos, activos y creadores. Incluso gracias a la participación en estas actividades logran un nuevo *status* en los espacios que frecuentan; tanto familia como las personas en la escuela, pares y adultos, reconocen en aquellos niños una persona interesada en el arte, el deporte o la ciencia.

El acto de significación está ligado en este caso a la capacidad de motivación que la experiencia vivida representa para los sujetos. Esa motivación moviliza el interés y la reflexión. Al recordar los episodios vividos esta carga motivacional ocupa dos lugares: por una parte es la que va entretejiendo la estructura del relato -empieza a hallar una lógica propia -y también sirve como punto de comparación entre distintos momentos.

Es importante reconocer también cómo las experiencias vinculadas a la interacción interpersonal brindan elementos para la reflexión sobre la concepción misma de la Educación, así como la re-evaluación de prácticas, valores éticos y morales. La importancia

de ese reconocimiento para el Trabajo Social es vital, debido a que ese quehacer profesional se construye de forma similar en los escenarios de intervención, en una realidad laboral muy similar a la que enfrentaron los artistas-docentes al inicio de su vinculación laboral: un salto al vacío. Entrar a un salón e interactuar con los niños, sin libretos, sin recetas o ases bajo la manga. Esas experiencias que confrontan suelen ser traumáticas, en el sentido que generan conmoción en el sujeto, y es esa misma emoción la que motiva a repensar prácticas, formas de pensar, posturas e incluso planes de trabajo. Darle trámite a estas confrontaciones, desarrollar de forma proactiva el conflicto es en esencia la base de un trabajo complejo en torno a la intervención social o el acompañamiento a procesos.

«recuerdo la primera vez en que llega un niño, los niños, pero yo digo pero soy muy alto para ellos, entonces lo que yo hice esa mañana fue arrodillarme y dejar que los niños pasaran mientras me miraban los ojos. Al ponerme a su estatura, y al poderlos ver, los niños empezaron a seguir y se sentaron muy juiciosos» (Relato Harold).

Para entender y lograr una relación plena con los sujetos con los que se trabaja, surge la necesidad de reconocer en ellos a un igual. Incluso si se trata de un niño. El docente se ve abocado a abandonar una pre-noción elemental en el trabajo dentro del aula, y es que el niño deja de ser un inferior, de carencias, al cual se debe adoctrinar y llenar de conocimientos; el niño es reconocido como un sujeto dialéctico en la relación comunicativa. No sólo se le enseña, sino que se aprende de él, y se adaptan los contenidos y la pedagogía con el fin de entablar empatía y comunicación con el mismo. Durante este proceso, sin embargo, pueden surgir dificultades que deben ser mediadas. El lugar de autoridad que ocupa el docente no puede ser abandonado, etc. Otro elemento puede ser que esas búsquedas personales de los docentes en formación no se ven correspondidas con la realidad del espacio formativo, con los intereses de los niños:

Esa infancia real de la sociedad que no tiene nada que ver con niños que tengan intereses artísticos. Tienen otro tipo de intereses. De las cosas que decían, profe, préstame el computador para ver YouTube, para ver cosas. Eso que yo espero en la infancia como ese asunto científico, ver a esos niños como era yo, no está (Relato Leonardo).

Los aspectos más recurrentes respecto los relatos los podemos organizar como un diagrama continuo. Los artistas-docentes tienen una pre-noción sobre la educación, construida por su

experiencia como estudiantes en la escuela y el paso por la universidad, afianzada por prácticas docentes previas, a las cuales se enfrentaron sin contar con mayores herramientas pedagógicas o nociones de trabajo en el salón/aula. Y el otro elemento que comparten es cómo el trabajo, orientado por el proyecto pedagógico propuesto por la Fundación Trascender, resignificó y transformó estas nociones; las prácticas pedagógicas se fueron construyendo de forma emergente, en los espacios colectivos, en los espacios de formación, y también en las propias reuniones llevadas a cabo por el equipo pedagógico a lo largo de los años. Este lugar, poco tratado en las entrevistas, es interesante de reconocer como escenario de apoyo y construcción grupal, relevante para la experiencia.

Podemos apreciar cómo en los relatos también se reflejan los distintos modelos pedagógicos a través de las prácticas docentes; para la básica primaria y secundaria, algunos relatos nos describen un modelo tradicional y conductista, incluso en el de Leonardo se evidencia la violencia por parte de un docente hacia un estudiante, y aunque esto no corresponde en sí a algún modelo, va de la mano con la premisa teórica de *moldeamiento de la conducta* a través de un estímulo. El enfoque es la transmisión de conocimientos e incluso valores en ciertos casos. Esto se relaciona con todo un contexto institucional y reglamentario que fundamenta dichas prácticas, las toleraba y legitimaba. Cuando ingresan a la Fundación el Modelo Pedagógico Trascender, en esencia constructivista, el modelo que se empieza a evidenciar va de la mano de este mismo contexto: hay una Constitución nueva, una descentralización del gasto público, una autonomía regional y municipal nueva y la apuesta por la calidad de la educación empieza a desarrollarse en diferentes frentes. Se puede plantear que el nuevo marco jurídico impulsa iniciativas privadas en pos del mejoramiento de la educación en el país. Como lo relatábamos en el capítulo de Marco Contextual, el proyecto *Obra Trascender* surge como una inquietud respecto a la calidad de la educación en el departamento. Atravesaba el Valle del Cauca uno de los declives históricos más pronunciados en calidad respecto a la media nacional (Ramírez y Tellez, 2006). El programa de auxilios educativos es una propuesta que aporta desde el punto de vista económico a las familias de bajos recursos de la zona de ladera, Siloé y Distrito de Aguablanca, pero es con la *Obra Trascender* por medio de la cual la Fundación proyecta un verdadero impacto sobre el modelo de pedagogía, a través de

un proceso de investigación y formación continua que involucraba artistas interactuando en espacios de expresión con niños entre los 3 y los 12 años.

Un último elemento relevante para la reflexión sobre la experiencia docente en la Fundación Trascender, es el cómo el planteamiento pedagógico se conecta con las corrientes constructivistas de la educación –descritas en el capítulo de claves teóricas cuando se refiere a los planteamientos de Vigotsky –. La interacción que hay entre estudiante-educador-ambiente (entendido este ambiente como contexto, y este último como un contexto que trasciende al aula y que se plantea como una serie de elementos histórico culturales que impactan el proceso educativo de los actores involucrados) permite la construcción de herramientas didácticas y de una pedagogía emergente que responde a las particularidades históricas y sociales de quienes se ven involucrados en los *espacios de expresión*. La definición de esta perspectiva educativa la planteaba Chrobak (1998) al afirmar que el proceso constructivista es asumido como «una cosmovisión del conocimiento humano como un proceso de construcción y reconstrucción cognoscitiva llevada a cabo por los individuos que tratan de entender los procesos, objetos y fenómenos del mundo que los rodea, sobre la base de lo que ellos conocen» (Chrobak, 1998: 111). Es vital de este enfoque afirmar que el conocimiento es construido en la intersubjetividad, en la mente humana, y no como algo externo representando la realidad como algo fragmentado, ajeno e independiente al sujeto. Esta visión contemporánea de la educación plantea distintas interacciones y por ende relaciones de poder diferenciadas, y un manejo de contenidos y grupo que plantea nuevos desafíos al educador en diferentes áreas. Pero sobre todo interpela esas nociones previas y, tal y como lo vimos en este ejercicio, construye nuevas formas de *ser docente*.

## **8. Conclusiones**

### **8.1 Sobre los hallazgos**

Las conclusiones de este ejercicio de exploración académica no sólo se relacionan con los hallazgos del proceso investigativo, sino también con los aprendizajes formativos -como estudiante e investigador -y con ciertas particularidades a resaltar del proceso que se

vinculan con una reflexión pertinente para el Trabajo Social, y que estarán en constante relación a lo largo de esta breve reflexión final sobre la monografía.

Lo primero a resaltar sobre los elementos recurrentes y particulares de los relatos respecto al primer objetivo -análisis de los relatos -son los recogidos al cierre del capítulo 6. La intención de este objetivo en el cuerpo de la investigación era la de analizar los relatos a la luz de la orientación inicial -se iba a hablar sobre la educación, de esa forma reconoceríamos detalles en la historia de vida relevantes para construir una imagen de esa identidad previa del artista docente y la construida a partir de la experiencia en la Fundación. Respecto a esos elementos previos podemos señalar:

- ✓ La influencia de las figuras de autoridad,
- ✓ Desencanto por aspectos de la formación en el servicio educativo formal en básica primaria y secundaria, mediados por aspectos socio-históricos puntuales: los relatos reflejan momentos precisos de cambio en la política jurídica y educativa a nivel nacional y regional, así como obedecen a un contexto de profundos cambios en materia económica y cultural, afianzados por una institucionalidad encaminada a la lucha contra el narcotráfico y la violencia política.
- ✓ Interés por actividades extra-curriculares, despertado por vínculos afectivos consolidados desde la familia y desarrollados a través de grupos de pares, búsquedas personales y la experiencia laboral
- ✓ La accidentalidad de la aparición de la docencia en sus vidas.

¿Cómo se vinculan estos aspectos? Se vinculan, estas características gestaron unas nociones previas sobre el trabajo con la infancia, y los entrevistados, al verse vinculados en el modelo trascender, pueden explorar distintas aproximaciones pedagógicas que les permiten expresar. Los artistas-docentes exploran, en el escenario de la propuesta pedagógica de la Fundación, cómo adecuar sus prácticas hacia una reflexividad que les permita un punto de ruptura con su experiencia anterior, y a partir de este ejercicio potenciar su formación pedagógica, investigativa e individual. Son beneficiarios del proyecto y benefician a la población trabajada. Algunos de estos impactos se ven reflejados en factores que, como hemos anotado, son individuales (pertenecientes a la trayectoria específica de cada

entrevistado), de contexto (conexos a una realidad socio-histórica determinada, con implicaciones temporales, territoriales e institucionales) y factores de índole subjetiva.

Los aspectos relacionales también son resaltables: mejoran la comunicación, hacen énfasis en la mejora de sus habilidades con el manejo grupal y ordenamiento de tiempo, tanto en el espacio de formación como en sus vidas. Manifiestan satisfacción con su empleo actual y sienten que se desarrollan como profesionales, como artistas y como seres humanos.

La construcción de significado sobre la educación permite no solo plantear un antes y un después en términos éticos. La descripción de nociones nos permite situar una trayectoria social en contexto que revela cambios y permanencias en las ideas, prácticas y estrategias educativas; opinión sobre el servicio educativo y desafío a los modelos pedagógicos tradicionales a través de una apuesta complementaria de experimentación de valores y liderazgo a través del arte y el juego en la infancia.

### *9.2 Reflexión desde el Trabajo Social*

Son varias las reflexiones que suscita este ejercicio. El contexto de inmersión laboral en las áreas de intervención social comúnmente se conforma de equipos interdisciplinarios de diversas profesiones y experiencias; en algunos casos no están, desde el punto de vista formativo, capacitados para enfrentar ciertos temas o situaciones que demandan una formación específica y/o experiencia. Tal y como en la Fundación Trascender, las prácticas que se construyen en el proceso de intervención suelen ser emergentes. La pregunta sería cuáles son esos mínimos de capacitación, conocimiento y experiencia que un profesional debe contar para desarrollar una práctica con una población determinada y quiénes, en el sector social, ponderan dichos requisitos.

Los relatos de vida fueron una técnica-instrumento de recolección de datos muy fructífera, enriquecedora y motiva profundos aprendizajes para todos los actores vinculados en el proceso de investigación. Los sujetos se sienten identificados, motivados y conectados al momento de hacer la narración. La información es vasta, compleja y sensible. Realizar investigaciones de este tipo demanda de mucha experiencia en el análisis estructural de

relato y de otros elementos teóricos -sociológicos, psicológicos, lingüísticos -que contribuyan a la configuración de un panorama general. El análisis de las trayectorias de vida permite también, como en este caso, la *re-significación* de aspectos personales y sociales que los individuos experimentan al momento del acto narrativo. Es relevante ahondar en estudios que evidencien esta significación sobre el servicio educativo en nuestra ciudad, con miras a mejorar aspectos cualitativos de la misma y contribuir a los esfuerzos institucionales llevados a cabo por la municipalidad, el departamento y la nación.

Los relatos de vida se convierten, tanto en el proceso de la recolección, como en la retro-alimentación y entrega final de los resultados, en una oportunidad para la re-significación de experiencias previas. Su práctica no debería limitarse al contexto de la investigación, pues tiene una conexión práctica *per-se*, tal como lo plantea Bedacarratx (2002); el sentido del relato «estaría dado por su posibilidad de incluir a los sujetos de la investigación como destinatarios y desde allí procurar un aporte para pensar-se (los destinatarios) en sus determinaciones contextuales e institucionales» (pág. 161).

En un caso específico un profesional del Trabajo Social puede desarrollar desde su plan de intervención actividades relacionadas con el acto narrativo (relatos, grupos de discusión, entrevistas...) mediante las cuales se aproximen a un proceso de re-significación de experiencia, o se propicie la misma a través de una orientación y dentro de unos marcos pensados en lo teórico y lo metodológico. Conforme se convierte en un elemento práctico para la intervención y acompañamiento, los productos de esta actividad narrativa también pueden ser recopilados y sistematizados con el fin de atender a las dinámicas propias de la práctica de intervención, y a la vez como un ejercicio riguroso de investigación académica que busque brindar análisis sobre aspectos trabajados con los usuarios. Manifestamos la importancia de este indicio, propiciado durante las entrevistas llevadas a cabo durante este ejercicio, cuando los entrevistados manifestaban encontrarle nuevo sentido a ciertos recuerdos; explicaciones nuevas a detalles que habían quedado solamente en la memoria pero que influían drásticamente en su elección por el arte, en su vocación y evolución por la enseñanza.

Un elemento valioso para las orientaciones individuales y familiares, o para los procesos de inserción que impliquen un desarrollo de herramientas etnográficas. En tanto el encuentro con los otros debe trascender de la búsqueda de conocimiento al despliegue de la subjetividad que les posibilite escucharse y repensar sus determinaciones. Para el caso de los docentes, la entrevista pasó de ser un espacio únicamente de recolección de información para configurarse en un espacio de identificación de aspectos personales y familiares que influyeron en la construcción del ser docentes y de los significados que le atribuyen a la educación. Para la investigación de la práctica profesional la técnica narrativa implica un desafío, pues se pueden incorporar no solamente el relato de quien interviene (el trabajador social, sobre la experiencia) sino de los actores involucrados, construyendo macro-relatos que den cuenta de visiones distintas sobre las significaciones que el proceso ha tenido. Es una proyección metodológica relevante para la articulación investigación – intervención en Trabajo Social, y a la vez es una demanda puesta para el profesional, quien en ocasiones, por las particularidades del proceso, ve imposibilitada la oportunidad de realizar investigación formal en los escenarios institucionales.

Además de la importancia de la narrativa para el Trabajo Social, también lo es continuar indagando en los procesos educativos de diferente índole (llámense formal, no formal o informal) que se vienen adelantado en la ciudad. Este trabajo permitió acercarse a los significados de la educación de artistas docentes, como uno de los actores en el entramado del campo de lo educativo, dando relevancia al reconocimiento de la subjetividad en la construcción de las prácticas educativas, las cuales tienen una gran influencia en el desarrollo de los sujetos no solo en el plano cognitivo, sino actitudinal.

## Bibliografía

ARCHILA (2001) *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia – Centro de Estudios Sociales: Bogotá

BARÓ, Ignacio (1989) *Sistema, grupo y poder*. UCA Editores: El Salvador.

BEDACARRATX, Valeria (2002). Implicación e intervención en la investigación social. En: *Revista Tramas* 18 -19 UAM-X MÉXICO. PP. 153-170

BENÉITEZ. AM, MOLINA.W, CAMPS.T (2005) *Aspectos psicológicos del asma infantil* en *Revista Pediatr Aten Primaria*: Madrid. Supl 2:S 137-149

BERTAUX, Daniel (2005) *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Edicions Bellaterra: Barcelona.

BROCKMEIR, Jens y CARBAUGH, Donal (Cord) (2001) *Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture*. Capítulos: 2. “Self Making and world making” por BRUNNER, Jerome. Pág 25-37; Jhon Benjamins Publishing: Philadelphia.

BOURDIEU, Pierre (1977) *La ilusión biográfica Razones prácticas*. Editorial Anagrama: Barcelona.

BRUNER, Jerome (2002) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Capítulo 3. *La creación narrativa del Yo*. Pág 92-124. Fondo de Cultura Argentina: Buenos Aires.

BRUNER, Jerome (1991) *Self-Making and World-Making* en *Journal of Aesthetic Education*. Vol 25. N°1. Univesity of Illinois: Illinois.

CASTRO, Lucila y PINTO, Ana (Sin año) *Los modelos pedagógicos* en *Universidad Abierta - Revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima*: Ibagué.

CANFUX, Verónica (1996) *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Corporación Universitaria de Ibagué: Ibagué.

CARVAJAL, Arizaldo (2004) *Elementos de investigación social aplicada 2da edición*. Programa Editorial Universidad del Valle: Cali.

CARR, W y KEMMIS, S (1988) *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca: Barcelona.

CHROBAK, R. (1998): *Metodologías para lograr aprendizaje significativo*. Universidad Nacional de Comahue. Editorial EDUCO: Argentina.

DANE (2000). Proyecciones de población. Año 2000.

ENGERMAN, S., MARISCAL, E. y SOKOLOFF, K. (2002). The Evolution of Schooling Institutions in the Americas, 1800-1925, Manuscrito.

FLÓREZ, Rafael (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill: Bogotá.

GALLEGO-BADILLO, Rómulo (1990) *Saber pedagógico*. Mesa Redonda Magisterio: Bogotá.

INSTITUTO DE PROSPECTIVA, INNOVACIÓN Y CONOCIMIENTO Y GOBERNACIÓN DEL VALLE DEL CAUCA (2015) *Vision Valle 2032*. Universidad del Valle en convenio N° 0726 de 2013 con Gobernación del Valle del Cauca: Cali.

LEÓN, Aníbal (2007) *¿Qué es la educación?* en EDUCRE, Artículos arbitrados N° 39. Vol 11. Universidad de los Andes: Caracas.

LUCIO, Ricardo (1989) *Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones* en Revista de la Universidad de la Salle. Año XI, N°17. Universidad de la Salle: Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2001) *Informe nacional sobre el desarrollo de la Educación en Colombia*. 46° Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra Suiza, septiembre 5 al 7 de 2001.

MISIÓN DE OBSERVACIÓN ELECTORAL (2008) *Monografía político electoral Departamento de Valle del Cauca 1997 a 2007*. Documento en línea [http://moe.org.co/home/doc/moe\\_mre/CD/PDF/vdelcauca.pdf](http://moe.org.co/home/doc/moe_mre/CD/PDF/vdelcauca.pdf) . Consultado el 22-02-2016.

MONES, Jardi (1988) *Los modelos pedagógicos*. En Enciclopedia práctica de la pedagogía. Editorial Planeta: Barcelona.

MONTEAGUDO (2000) *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes* en Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la Educación. N° 15. Sin Volumen. Pág. 227-246.

OTERO, Andrea (2012) *Cali a comienzos del Siglo XXI: ¿Crisis o recuperación?* En Documentos de trabajo sobre Economía Regional. Centro de Estudios económicos regionales (CEER). Banco de la República: Cartagena. Documento en línea: [http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser\\_172.pdf](http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_172.pdf)  
Consultado 27-02-16.

PLAN DE DESARROLLO 2008-2011 (2008) *Buen Gobierno, con seguridad lo lograremos*. Anexo 1 Dianostico Sectorial. Consultado en línea: [www.valledelcauca.gov.co/descargar.php?id=2322](http://www.valledelcauca.gov.co/descargar.php?id=2322) 14/03/2016

RAMÍREZ, María Teresa y TÉLLEZ, Juana Patricia (2006) *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Sin editorial. Sin ciudad.

PINTO, Ana Myriam (2000) *Apropiación del modelo pedagógico del instituto de educación a distancia de la Universidad del Tolima por parte de los tutores académicos y pedagógicos*. Tesis de Maestría en Pedagogías activas y desarrollo Humano. Universidad de Manizales y CINDE: Manizales.

PINTO, Ana Myriam y CASTRO, Lucila (Sin año) *Los modelos pedagógicos*. En Universidad Abierta N° 7. Revista del Instituto de Educación de la Universidad de Tolima: Ibagué.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2008) *Hacia un Valle del Cauca incluyente y pacífico*. Informe Regional de Desarrollo Humano IDH 2008. PNUD: Bogotá

SAAVEDRA, Manuel, GONZÁLEZ, Virginia y LÓPEZ VALDOVINOS (2005) *Los problemas de la formación: marco epistémico en Discurso Pedagógico: Horizonte Epistémico de la formación docente*. México DF: Editorial PAX México.

SCHÜTZ, Alfred (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.