

RETRATOS DE MAESTROS: UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA SOBRE LA
SUBJETIVIDAD

ELIANA ESPINAL OROZCO
KARLA ALEJANDRA GÓMEZ VALENCIA
MELISSA CAÑAS OCHOA
JULIANA PATIÑO PÉREZ

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN INGLÉS ESPAÑOL

MEDELLÍN

2016

RETRATOS DE MAESTROS: UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA SOBRE LA
SUBJETIVIDAD

ELIANA ESPINAL OROZCO
KARLA ALEJANDRA GÓMEZ VALENCIA
MELISSA CAÑAS OCHOA
JULIANA PATIÑO PÉREZ

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Inglés- Español

Asesor

FÁBER PIEDRAHÍTA LARA

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS ESPAÑOL

MEDELLÍN

2016

Julio 11 de 2016

Eliana Espinal Orozco

Karla Alejandra Gómez Valencia

Melissa Cañas Ochoa

Juliana Patiño Pérez

“Declaramos que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada

Firma

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
1. EL MAESTRO DETRÁS DEL MAESTRO: UNA MIRADA AL DESCONOCIMIENTO DE SU BIOGRAFÍA.....	9
1.1. LITERATURA, MAESTRO, RETRATO Y SUBJETIVIDAD.....	13
1.1.1. MAESTRO COMO SUJETO.....	13
1.1.2. EL MAESTRO EN LA LITERATURA	19
1.1.3. EL RETRATO EN LA LITERATURA.....	23
1.1.4. UNA MIRADA BREVE AL RELATO	25
1.2. RUTA METODOLÓGICA.....	27
2. RETRATOS DE MAESTROS: ENTRE LA TEORÍA Y EL RELATO.....	29
2.1. RELATO: NARRAR AL MAESTRO	29
2.2. MAESTRO: RETRATO Y SUBJETIVIDAD	31
2.3. LOS MAESTROS EN SUS NARRACIONES	36
2.4. SISTEMATIZACIÓN DE MAESTRO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: NOTICIAS	45
2.5. CREACIONES: RETRATOS DE MAESTROS.....	58
2.5.1. UN MAESTRO POLÍTICAMENTE INCORRECTO (MELISSA)	58
2.5.2. ELIANA.....	63
2.5.3. KARLA.....	67
2.5.4. JULIANA.....	73
3. CONCLUSIONES	78
BIBLIOGRAFÍA.....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXOS.....	89

RESUMEN

Este texto presenta la investigación *Retratos de Maestros: una investigación narrativa sobre la subjetividad*, desarrollada en el Semillero de Literatura El hombre de arena y cuyo cuestionamiento consiste en comprender cómo es el retrato del maestro -el cuerpo, el lenguaje, la historia y la interioridad- cuando se lo presupone como modelo de autoridad moral e intelectual, técnicamente eficiente e insensible a los cambios de humor. Esta pregunta surge desde lo que Greene (1995) llama “el hombre detrás del hombre”; esto es, un sujeto maestro que, en el contexto nacional, es invisible para sí mismo y para los demás porque es objeto de endilgaciones, exigencias y prescripciones.

Abstract

This paper presents the research *Teacher's Portraits: A Narrative Research about The Subjectivity*, it was developing in the Hotbed of Literature “El hombre de arena. Moreover, whose questioning is to understand how the teacher's portrait -the body, language, history and interiority- when it is assumed as a model of moral and intellectual authority, technically efficient and insensitive to humor changes. This question emerge from what Greene (1995) calls "the man behind the man", a teacher who, in the national context, is invisible to himself and to the others because he is a subject of hearsay, requirements and prescriptions.

PALABRAS CLAVE: MAESTRO, NARRATIVA, SUBJETIVIDAD, RETRATO

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado *Retratos de Maestros: una investigación narrativa sobre la subjetividad*, del semillero de investigación El hombre de arena de la Universidad Pontificia Bolivariana, surgió dado a que investigar sobre el retrato del maestro desde una perspectiva narrativa no ha sido muy mencionada en la parte investigativa; además, la escritura de este trabajo ha implicado darle paso a elementos tanto reales como ficticios de las historias que cada uno de ellos tiene por contar, es decir, a partir de una selección de docentes de diferentes contextos educativos, se hace una recolección de información de sus vidas y de su recorrido académico a través de entrevistas que posteriormente son recreadas y transformadas en el retrato. De aquí que la verosimilitud de las historias se ponga en entredicho con la invención de otras; sin embargo, captar la esencia de un retrato no radica en entender su verosimilitud, sino en comprender la figura educadora que dentro de él se encuentra.

Se entrevistó a maestros tanto del sector privado como del oficial, sin embargo, nos enfocamos en investigar en el sector oficial, debido a las condiciones sociales que enfrenta día a día como la violencia, el abandono familiar, la pobreza, el abuso del poder en contra del maestro, etc. que se relatan en los retratos y que son producto de esta investigación. La elección del objeto estudiado permitió reconocer el campo educativo al igual que la imagen que se muestra del maestro del sector oficial por medio de las historias y los relatos.

En este sentido, la investigación muestra que cada una de las historias responden al sentido no sólo de quién es el maestro, sino de quién es el otro, fijando en el lector la comprensión del mundo y las diferentes características de las personas que lo rodean; por tanto, a través de los relatos, el maestro se convierte en figura educadora para los lectores en términos de reconocimiento de la subjetividad - susceptibilidad y vulnerabilidad- del mismo.

Además de lo anterior, la investigación presenta un análisis de cómo el rol del maestro se ve afectado por su papel social y la necesidad de sobrevivir, pues al ser un agente socializador y productor de significados ante la comunidad, es por esto que nos preguntamos sobre cómo es el retrato del maestro en condiciones adversas cuando institucionalmente está obligado actuar de manera políticamente correcta, es decir, ser eficaz y eficiente ante las exigencias institucionales, estatales y sociales.

Para desentrañar esta pregunta, el proyecto tiene como propósito la comprensión a través de la escritura de relatos, el retrato del maestro, cuando se lo presupone como modelo de autoridad moral e intelectual, técnicamente eficiente e insensible a los cambios de humor. Para lograr esto, primero se establecen las categorías de maestros desde las tres fuentes de información: textos literarios, historias de maestros en medios y entrevistas; segundo, el análisis de la imagen del maestro en relación con los referentes literarios, teóricos y conceptuales; y finalmente, la escritura de retratos en los que se representa la interioridad (microcosmos) del maestro.

De acuerdo con lo anterior, el docente pasa de ser un individuo que facilita el saber, a ser una persona que enfrenta las dificultades del aula, de la escuela y la comunidad en general; sin tener en la cuenta sus propios problemas, porque “El maestro como sujeto social vive una contradicción que no siempre empata: la calidad educativa que busca la población con la calidad de vida del maestro como persona, condición de la que pocos toman conciencia” (Anchi, 2004, pág. 249).

Por otra parte, se hizo un análisis de las historias que se encuentran dentro de los textos “Los maestros cuentan”. Esta es una publicación realizada por la Secretaría de Educación de Medellín y que es el reconocimiento que se le hace al maestro. En estos textos los maestros plasman su testimonio de vida y experiencias pedagógicas. De este análisis se identifican seis categorías de maestros: *maestro*

inmerso en la violencia, maestro problema, maestro exiliado, maestro virtuoso o líder, maestro paternalista, maestro con discapacidad; éstas ayudaron al análisis de la subjetividad del maestro, al igual, que a la construcción de los retratos literarios. Este análisis sirvió para reconocer y comprender el personaje narrado en los retratos que aquí se presentan, es decir, se convirtieron en referente narrativo.

Así pues, se escribieron cinco retratos literarios teniendo en la cuenta los artículos encontrados, las historias de los maestros cuentan y las entrevistas realizadas; cada uno de estos tiene como protagonista a un maestro que se ve permeado por su quehacer docente tanto en su vida profesional como personal, allí radica el quién es y así se muestra en cada uno de ellos. A estas narraciones se les hizo un análisis en el que se puede encontrar *quién* es el maestro como personaje literario y *la acción* que emprende en su labor docente.

1. EL MAESTRO DETRÁS DEL MAESTRO: UNA MIRADA AL DESCONOCIMIENTO DE SU BIOGRAFÍA

“Las artes cultivan las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y deben expresarse en las opciones de los ciudadanos” (Nussbaum, 2001)

En el contexto educativo nacional, el maestro ha sido objeto rotulaciones que configuran su imagen: apóstol-virtuoso, moralizador, escolarizador, administrador del currículo, funcionario estatal, facilitador de los aprendizajes (Martínez Boom & Álvarez, 1990); y aunque en los últimos años se le han hecho reconocimientos importantes a través del Premio Compartir al Maestro, Colombia Aprende y en el ámbito local Maestros para la vida, entre otros, para reivindicar no sólo al maestro sino, la enseñanza y la educación como responsabilidad social. Esto crea una versión de lo que es ser maestro en tanto se erige como el ideal modélico a seguir o, por otro lado, se convierte en el estímulo que desea alcanzar. Además, estos esfuerzos por reivindicar al maestro tienen que ver, a su vez, con lo que se espera de él, es decir, de acuerdo con Greene (1995), que sea eficaz y eficiente, con un conocimiento enciclopédico, emocionalmente controlado y ecuánime, sumiso ante las exigencias institucionales y del medio, pero que al mismo tiempo sea autoritario, firme y sereno para los estudiantes.

Sin embargo, ¿Qué sucede con el maestro como sujeto frágil, vulnerable, cansado, desencantado cuando “El hastío es el modo en el que el miedo a la nada y a la indiferencia se revelan a la conciencia.”? (Greene, 1995, pág. 100). Al suponer, obviar o cancelar la biografía personal del maestro se le desconoce como sujeto que está atravesado por las emociones y las percepciones que se han construido, como lo plantean Connelly y Cladinin (1995), a través de la experiencia de lo vivido y que son la economía del sentido que él le da a la vida y, como parte de ella, el contexto escolar.

A partir de lo anterior, el maestro no es ajeno a su vida personal, debido a que en ocasiones tiene cambios de humor; es un ser que, a lo largo de su vida, ha pasado por diferentes situaciones, reflexiona sobre ellas; busca soluciones con respecto a las problemáticas que se le presentan tanto en su vida personal como en el aula. No es sólo un sujeto generador de conocimiento, que debe enseñarlo y evaluarlo en el momento indicado, también es un ser humano como todos sus estudiantes que se ve permeado por las situaciones que acontecen a su alrededor.

Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así como las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo (Greene, 1995, pág. 85).

En este sentido, Martínez (2008) afirma que la subjetividad del maestro ha sido surcada con la oficialidad, por tanto, el maestro tanto en su formación como tal y en el ámbito personal y social, es una persona con vacíos en estos aspectos, teniendo en la cuenta, también, su subjetividad política. Además, porque el maestro ha sido pensado únicamente como un individuo que transmite conocimientos, sin derecho a la creatividad, crítica y reflexión, sin derecho a ser un sujeto que piensa y vive la cultura. Es en este horizonte que este proyecto se pregunta cómo es el retrato del maestro -el cuerpo, el lenguaje, la historia y la interioridad- cuando se lo presupone como modelo de autoridad moral e intelectual, técnicamente eficiente e insensible a los cambios de humor.

De acuerdo con esto, también se plantea la pregunta, ¿Por qué narrar al maestro o por qué construir su retrato? En la historia reciente de la educación en el país, la imagen del maestro se ha reducido a un recurso del Estado. La tecnología educativa se emplea en la década de 1970 para obtener una “instrucción más efectiva” (Lopera Rendón & Piedrahíta Lara, 2012). En su momento, Téllez (1984) afirmó que esto se da por una subdivisión de la labor educativa en la que se deja en último lugar al docente como ejecutor de los expertos e ingenieros de la

educación. Flórez (1986) también denuncia este problema al agregar que en estas condiciones lo que se hace es insertar en un círculo vicioso en el que el maestro no hace una práctica pedagógica inteligente, mal remunerada y mal recompensada socialmente. Sin embargo también se ha dicho y exhortado al maestro a actuar como escritor (Zuluaga, 1987: 18), intelectual orgánico (De Tezanos, 1984: 20-21), constructor de la cultura (Martínez Boom & Rojas Moncriff, 1984: 7-9), productor de conocimiento, narrador de su experiencia (Martínez Boom, 2004).

En medio de esta situación, cuando se hace la pregunta de por qué narrar al maestro, la posible respuesta no tiene que ver con contar su práctica, sino con quién es él, es decir, su retrato. Greene (1995) lo expone de la siguiente manera:

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. Los especialistas en educación parecen presuponer 'un hombre dentro del hombre' cuando describen a un buen profesor como alguien infinitamente seguro, atento y complaciente, técnicamente eficiente, insensible a los cambios de humor. Probablemente le definan por el rol que 'se espera' que desempeñe en la clase, con todos los cabos bien atados y todas las dudas resueltas. Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así en las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo. (pág. 85)

Además, el autor agrega que si está en un sistema "impermeable a lo que podría perturbarle" (Greene, 1995, pág. 85), en este caso, nuestro sistema educativo, es muy difícil que pueda animar o estimular espiritualmente a otros para que se definan a sí mismos como individuos. Destacar la subjetividad del maestro, es decir, su retrato, por medio de relatos permite establecer comprensiones en torno

a su identidad, sus perspectivas frente a lo que hacen y lo que no hacen, de lo que ven y de lo que permanece, muchas veces, oculto ante ellos.

Investigar sobre la subjetividad del maestro desde una perspectiva narrativa implica darle paso a elementos, tanto reales como ficticios de las historias que cada uno de ellos tiene para contar. He aquí que la verosimilitud de las historias se pongan en entre dicho con la invención de otras; sin embargo, captar la esencia de un relato no radica en entender su verosimilitud, sino en comprender la figura educadora que dentro de él se encuentra.

Según Nussbaum (2001), la literatura representa las posibilidades humanas, por tanto las obras literarias responderían al sentido no sólo de quienes somos, sino de quién es el otro, fijando en el lector la comprensión del mundo y las diferentes características de las personas que lo rodean; por tanto, por medio de los relatos el maestro se convierte en figura educadora para los lectores en términos de reconocimiento de la subjetividad (susceptibilidad y vulnerabilidad) del mismo. Mediante las historias (relatos) el lector entiende y se comunica con la vida de los otros, él mismo reconoce la posibilidad de ser el personaje, así como descubre a su alrededor muchos otros parecidos a él. “[...] si queremos entender la situación de un grupo, haríamos bien por comenzar con lo mejor que han escrito los miembros de ese grupo [...] cuando hacemos eso se nos hace posible ampliar nuestras propias comprensiones de ese grupo.” (Nussbaum, 2001) FALTA LA PÁGINA

Destacar la subjetividad del maestro, es decir, su retrato, por medio de relatos permite establecer comprensiones en torno a su identidad, sus perspectivas frente a lo que hacen, a lo que no hacen, de lo que ven y de lo que permanece, muchas veces, oculto ante ellos.

1.1. LITERATURA, MAESTRO, RETRATO Y SUBJETIVIDAD

1.1.1. Maestro como sujeto

Cuando se habla de maestro, muchas veces se piensa en un ser omnisciente (Gadotti, 1998) (Coto, 2002), es decir, un individuo que todo lo sabe, o, al menos, en su saber específico; una persona encargada de formar la inteligencia y llenar de conocimientos al estudiante, que explica de forma permanente. Sin embargo, como los tiempos van cambiando y con ello los avances tecnológicos, los paradigmas también cambian, y más en lo que concierne a las ciencias sociales. Por tanto, el maestro es un buscador, que tiene conciencia de su ignorancia, un sujeto que enseña pero que también aprende (Pullias & Young, 1999).

Este último aspecto, el aprender, es considerado para los maestros algo tormentoso, pues habiendo estudiado y ejercido mucho tiempo, además de su autoridad, pueden considerar inadecuado ser un buscador (Pullias & Young, 1999). No obstante, para muchos otros –sobre todo los que están en formación-, consideran que la búsqueda de la verdad es algo trascendental para su quehacer como docente. De esta manera, cuando el maestro se da cuenta de que es un individuo que no sabe, se impulsa hacia la investigación y se va configurando como sujeto.

El maestro, con todos sus problemas personales y sociales, es un individuo que constantemente está sujeto a los cambios, épocas, condiciones y modelos, una persona que va preparando con su representación el retrato y estatus que le da la sociedad (Anchi, 2004). Por tanto, tal retrato es puesto como un modelo para que sus estudiantes y, asimismo, la sociedad sigan. Así, pasa de ser un individuo que facilita el saber, a ser una persona que enfrenta las dificultades del aula, de la escuela y la comunidad en general; sin tener en la cuenta sus propios problemas, porque “El maestro como sujeto social vive una contradicción que no siempre

empata: la calidad educativa que busca la población con la calidad de vida del maestro como persona, condición de la que pocos toman conciencia” (Anchi, 2004, pág. 249).

Según Dri (2007), el maestro como tal no existe, sino que es una abstracción, porque quien existe verdaderamente es el sujeto: “Un universal que se enriquece particularizándose en la actividad profesoral. Pero la sociedad tiene la necesidad de elaborar una ficha, “profesor”, que el sujeto [...] tenderá a asumir como identidad, con lo cual el universal, el sujeto, ha sido devorado por el particular, profesor” (Dri, 2007, pág. 189). Porque ser sujeto se va adquiriendo mediante esa lucha por el reconocimiento, es ejercer y desarrollar poder. Pero no el poder en el sentido del sometimiento ni el dominio sobre el otro, ya que, en este sentido, sería el debilitamiento del sujeto. En cambio, si el poder es un poder intersubjetivo – poder de servicio-, es un aspecto afirmativo, en tanto el sujeto se hace más sujeto mientras ese poder se incrementa, y siempre y cuando sea en pro de la creación de la intersubjetividad. Porque mientras más poderoso es el sujeto más libre se concibe, entendiendo, por supuesto, el concepto de libertad en lo que el sujeto pueda crear.

Actualmente, en Colombia, por ejemplo, la construcción del maestro ha venido aconteciendo en dos aspectos, ambos en resistencia continuamente: ni los procesos de formación del docente ni el régimen que orientan y sistematizan esos procesos determinan una medida para reconocer e implantar la función social y política como algo inseparable al quehacer docente (Martínez, 2008). De esta manera, las subjetividades instauradas desde la oficialidad han hecho del maestro un individuo con vacíos tanto en su formación como en su subjetividad política. Sin embargo, se ha producido otras maneras de formación y reconocimiento del docente en este último aspecto: la subjetividad política, en Colombia, desde los años 80 por medio del Movimiento Pedagógico, fortalecido por intelectuales, sindicatos y maestros para potenciar la subjetividad política de los docentes.

Según Martínez (2008) ser maestro se sujeta simplemente a poder dirigir lo que se ha planeado sin creatividad, crítica ni reflexión; sometiendo su posición a objeto, únicamente a la función de transmisor. Además, dice Zuluaga, citado por Martínez (2008), que la formación de maestros se fortalece en los indicadores de calidad, ya que estamos viviendo la educación expresamente para el mercado y la productividad. Así, los maestros y los estudiantes no se dan cuenta de lo que sucede en la cultura y, en sí, en todo lo social, dejándoles de lado la contingencia y la congruencia para proceder como sujetos que construyen el país. De esta forma, entonces, según Martínez (2008), argumentando la posición de Zuluaga (1998), el maestro no se concibe como sujeto, ya que no se le permite a este que piense en los ámbitos social y político.

Martínez (2008), sin embargo, expresa que, por medio del Movimiento Pedagógico y sus estrategias políticas y sociales, los maestros pueden implantar una conciencia positiva de una nueva escuela y, por tanto, de una nueva sociedad. Martínez (2008) se expresa de la siguiente manera como un aspecto trascendental para el cambio de objeto a sujeto de la educación; es decir, como sujeto de saber, relacionando tanto las teorías como las políticas educativas desde su quehacer diario:

Sin ser indiferente a las luchas sociales, presenta otra naturaleza, un tipo de lucha más cercano a la conquista de una subjetividad en lo pedagógico, lo político y lo social, es decir, los interrogantes se desplazan a la pregunta por quiénes somos: quiénes somos en la cultura, quiénes somos como maestros, qué nos diferencia de otros sujetos, es el problema de la singularidad. (Martínez, 2008, pág. 51)

Lo anterior, nos lleva a mirar los diferentes retratos acerca de las diversas formas de ser maestro en Colombia. Según Martínez (2008), a los maestros se les ha concebido desde diferentes disciplinas haciendo diversos diagnósticos sobre su ser y quehacer. Desde la sociología se la ha pensado como un trasmisor de

valores; desde la psicología, como un propagador de los conocimientos a través de técnicas de enseñanza-aprendizaje; a partir la religión, como los que continúan con las acciones de Jesús; desde la economía, con el consumismo; la administración de empresas, a partir de la administración del currículo. Esto es, someter al maestro con una subjetividad anticipada para reproducir y no para crear.

En este sentido, existen, entonces, según Martínez (2008), diferentes retratos de maestros, es decir, con subjetividades diferentes en un orden cronológico a través de la historia. Para encabezar la lista está el maestro apóstol, que fue concebido, en el siglo XIX, como un “salvador moral”, quien da ejemplo a la sociedad; por tanto, era vigilado continuamente por la comunidad y por la iglesia católica que tenía un ideal fijo para el educador de aquel siglo, ya que era el sacerdote quien dirigía la educación de entonces para asegurar un orden social; así, la religión era el eje fundamental de la instrucción, dejando de lado enfocar a los estudiantes hacia el pensamiento crítico y la reflexión. El maestro apóstol, entonces, era el retrato de virtudes, con poca relación con el saber, un individuo ejemplar de excelente e intachable conducta.

Siguiendo la lista, está el maestro sindicalista asalariado, que sitúa la concepción de maestro como una profesión, con deberes y compromisos ya establecidos, y que su trabajo no va más allá del aula. Ya no es maestro por vocación, sino que tiene que prepararse para poder obtener habilidades específicas en el ámbito pedagógico. Así, es un maestro que lucha por su gremio y salario. La actividad sindical motivó a algunos docentes a participar de la política y principiaron una batalla por el reconocimiento de su estatuto como individuos que son profesionales en el ámbito educativo, por lo que establecen un vínculo en lo político y estatal, aunque ello era entendido como una acción partidista.

En tercer lugar, está el maestro artesano, mas no como el trabajador creador de esculturas o pinturas o aquel que imparte la educación como un arte, sino, más

bien, como una persona que tiene la habilidad en trabajos manuales. Así, el concepto de artesano es concebido como una manera concreta de ejecutar el trabajo, es decir, “cuando réplica por imitación lo formal de la estructura de una lección, imitación a la que subyace el afán de mantener una imagen determinada de sociedad y de sujeto” (Martínez, 2008, pág. 58). Este retrato del maestro artesano se basa en repetir mecánicamente unas maneras de la práctica y de este modo, se omite el reconocimiento de su intelectualidad ya que siempre está repitiendo el mismo modelo de enseñanza que ha sido impuesto para todos los maestros.

De otro lado, se encuentra el maestro funcionario (la tuerca de la máquina estatal). Este nombre se le da a partir de la concepción que se tiene del maestro de ser una ficha clave al servicio de lo que desean las multinacionales y el fondo monetario internacional; y se afirma la tradición de que el maestro se convierte en un repetidor y transmisor de conocimientos, quien es dirigido por el estado sin poder resistirse haciendo de él un ser conformista y sin reconocérsele como tal ni estableciendo una relación con los desarrollos del pensamiento actual; un individuo que solo transmite e instruye, un individuo no sujeto y funcional que atiende la educación como si fuera una empresa que tiene que cumplir con ciertos requerimientos e indicadores para lograr la eficacia y eficiencia.

Luego, está el maestro “taylorizado” (administrador de procesos). Una manera de llamar al maestro funcionario pero ya tecnificado, que estuvo en la década de los sesenta hasta los ochenta. Un administrador y aplicador del currículo y, además de experto en su área, su tarea se basa, prácticamente, en transmitir y reproducir. Este retrato de maestro se afirma en el momento en que llega la tecnología educativa. Su trabajo se dispone por medio de un texto guía y controles de asistencia; es decir, un individuo instrumentalizado, y no es su saber el que le da las herramientas para su labor, ya que es un aplicador y no un intelectual, en efecto, no sujeto.

Por otra parte, se encuentra el maestro intelectual subordinado, que empezó a destacarse en los inicios del siglo XX. Este maestro intelectual subordinado es un individuo sujeto al médico, al abogado, al teólogo, al catedrático, etc., que lo limitan para impartir una educación crítica y ser un individuo intelectual, confinando, así mismo, el interés que había porque el estudiante fuera una persona autónoma, ya que el estudiante era lo más importante, pues realmente el profesor no era preocupación para aquella época.

Así, prosigue el maestro líder social, considerado este como un luchador y líder en la sociedad, destacándose como un sujeto público y, asimismo, un sujeto político, originando un desarrollo de su conciencia como sujeto. En este sentido, el maestro líder social se afronta la realidad atendiendo a las necesidades de los estudiantes y del contexto en general, formando al estudiante como un ciudadano apto e íntegro para la sociedad.

Por otro lado, continúa el maestro trabajador de la cultura, el cual se forma con el movimiento pedagógico que se interesó por mostrar al maestro como un funcionario trascendental de la socialización que lucha por los derechos políticos y, así mismo, por la democracia, teniendo en la cuenta el contexto y la ciudadanía en la década de los ochenta. De esta manera, se piensa la educación de una forma diferente, ya que “La construcción de esta imagen situó al maestro en condición de despojo y búsqueda. Despojo de esos destinos que la historia le había fijado –maestro apóstol, como instrumento-; y búsqueda de un reconocimiento (Martínez, 2008, pág. 64).

Después de esto, se encuentra el maestro innovador de proyectos y de experiencias; experiencias que eran necesarias comunicar a los demás; en otras palabras, realizar una escritura acerca de su práctica para realizar teoría e intentar nuevas maneras de su quehacer como docente. Es, entre otras cosas, pensado como un ser intelectual, ya que con la escritura comparte con sus pares abriéndose a otra subjetividad.

Seguidamente, está el maestro sujeto de saber y deseo de política. Este maestro inicia en la década de los noventa, e intenta resignificar lo que se pensaba del maestro en otras épocas. Es un productor del conocimiento y de las explicaciones a los problemas que los estudiantes o su grupo de trabajo se plantean. Ya no es un simple transmisor de conocimiento, ahora es un maestro que tiene la conciencia de actuar por él mismo.

Y finalmente, para concluir, se encuentra el maestro expedicionario. Este tipo de maestro se refiere a los más de seiscientos maestros que participaron en la Expedición Pedagógica nacional y, a otros doscientos, en otras rutas. Después, la cifra alcanzó más de dos mil maestros que se vincularon. No obstante, ellos no solo viajan físicamente sino, también, con el pensamiento, ya que están inmersos en otras realidades y modos de vida y, esto sujeta, nuevas formas de pensar y de actuar; además, descubren otras pedagogías y otras formas de hacer investigación muy diferentes a la tradicional.

Dicho lo anterior acerca de los diferentes retratos que ha tenido el maestro a través de la historia se puede ver que el reconocimiento y la reconstrucción del maestro como sujeto se ha venido construyendo desde la década de los años ochenta, que conciben al maestro como un ser social: líder social, trabajador de la cultura, luchador de la cultura, en la que se forja en relación con los otros y fortalece su capacidad en la acción colectiva.

1.1.2. El maestro en la literatura

La tarea del maestro a través de la historia ha sido la de ser un modelo reflejo de la sociedad, por lo cual la formación impartida por él mismo va en pro de los ideales sociales y culturales que plantean los diferentes sectores sociales frente a cómo deben ser los sujetos. En la novela "Tiempos difíciles", de Charles Dickens (1854), el autor intenta retratar las problemáticas de los sistemas sociales de la época; las fases y perspectivas de la Industrialización denotan un cierto orden y

estructura en los sujetos, entre esos, el maestro: “La postura rígida, la americana rígida, las piernas rígidas, los hombros rígidos [...], hasta su misma corbata, habituada a agarrarle por el cuello con un apretón descompuesto, lo mismo de una realidad brutal [...]” (Dickens, 1982, p.7-8).

Las características que se describen en la cita de Dickens (1982) son aspectos que configuran las formas del maestro, son herramientas que describen, aunque de manera implícita, la actitud, cultura y hábitos del mismo. Esa rigidez del maestro Grandgrind, de Dickens, representa unas formas de rectitud, de autoridad y de fuerza.

En esta misma línea se desarrolla el personaje de la maestra Trunchbull en la novela infantil “Matilda”, de Roald Dahl, que, para el caso, es la representación de la educación positivista:

Let me for your own good tell you something about Miss Trunchbull. She insists upon strict discipline throughout the school, and if you take my advice you will do your very best to behave yourselves in her presence. Never argue with her. Never answer back. Always do as she says. If you get on the wrong side of Miss Trunchbull she can liquidize you like a carrot in a kitchen blender. [...] Miss Trunchbull deals very very severely with anyone who gets out of line in this school. (Dahl, Roald. 2001, p. 63)

La maestra Honey habla con sus estudiantes acerca de Trunchbull, y se nota esa misma rigidez y autoridad. Esta maestra, al igual que el maestro de Dickens (1982), representa la severidad e incluso el ambiente tensionante con los estudiantes; ambos maestros son imágenes de seres agigantados y con el poderío ensimismado en su profesión, es una imagen de maestro impaciente, ceñido al positivismo de las ideas, con la visión de una realidad fuera de las abstracciones creativas que puedan surgir; son, por así decirlo, imágenes meramente racionales y de poca visión.

El maestro de Dickens, por ejemplo, es un hombre enteramente racional, es una imagen de lo obtuso y pragmático debido a la concepción positivista de la educación de la época; es un maestro de realidades, un maestro que según las políticas sociales necesita ser práctico y enfocar toda su enseñanza en las experiencias exactas de la vida cotidiana, en las realidades científicas de la existencia de las cosas.

Un hombre de realidades. Un hombre de hechos y de números. Un hombre que arranca del principio de que dos y dos son cuatro, y nada más que cuatro, y al que no se le puede hablar de que consienta que alguna vez sean algo más. [...] Un señor con la regla, la balanza y la tabla de multiplicar siempre en el bolsillo, dispuesto a pesar y medir en todo momento cualquier partícula de la naturaleza humana para decirnos con exactitud a cuánto equivale. Un hombre reducido a números, un caso de pura aritmética. Podríais quizá abrigar la esperanza de introducir una idea enfática cualquiera en la cabeza de Jorge Grandgrind, de Augusto Grandgrind, de Juan Grandgrind o de José Grandgrind (personas imaginarias e irreales todas ellas); pero en la cabeza de Tomás Grandgrind, ¡jamás!” (Dickens, 1982, p.p8)

Ahora bien, siendo la educación un reflejo de los ideales sociales y culturales, ha sido, como lo sugiere Frank McCourt (2005) en el prólogo de su libro *El Profesor*, “la fregona de las profesiones”, en tanto que es el profesor quien hace una tarea que no es visible sino con el pasar de los años, o de la vida. Tampoco es una profesión que le permite vivir lujosamente, ni mucho menos le ofrece fama. Por tanto, la enseñanza, no es una profesión admirada con los elogios propios de una sociedad que vive y se alimenta de la inmediatez de los hechos y la categorización de status. La subjetividad del maestro se “difumina entre las sombras” del imaginario social sobre lo que él “es”. McCourt (2005), en su relato autobiográfico, resalta ésta imagen construida por la sociedad Americana:

En Estados Unidos se admira y se premia a los médicos, a los abogados, a los generales, a los actores, a la gente de la televisión y a los políticos. No a los profesores. La enseñanza es la fregona de las profesiones. A los profesores se les dice que entren por la puerta de servicio o por la parte de atrás. Se les felicita por tener TTL (Tanto Tiempo Libre). Se habla de ellos con condescendencia y se les dan palmaditas, a posteriori, en las canas. «Ah, sí, yo tenía una profesora de Lengua Inglesa, la señorita Smith, que me inspiró mucho. No olvidaré jamás a la buena señorita Smith. Solía decir que si en sus cuarenta años de enseñanza conseguía llegar al corazón de un chico, todo le habría valido la pena. Moriría feliz.» Luego, la profesora de Lengua Inglesa que nos inspiró se difumina entre sombras grises para subsistir el resto de sus días con una pensión mezquina, soñando con ese chico al que podía haber llegado. Sigue soñando, profesora. No te rendirán homenaje. (McCourt, 2005, pág. 8)

La escuela, por su parte, también construye una imagen sobre el profesor, McCourt (2005) deja entrever éste ideal de maestro que moldea la conducta de sus estudiantes ejerciendo control, y haciendo uso instrumentos de poder, para mantener la disciplina y el orden. Éstas, están simbolizadas en su relato en un instrumento simple, pero con una connotación poderosa: el bolígrafo rojo, el cual pone en evidencia lo “malo” o aquello que se debe corregir.

En las fichas anotaré sus faltas de asistencia y sus retrasos, y haré pequeñas marcas cuando los chicos y las chicas hagan cosas malas. Me dicen que debo tener un bolígrafo rojo para las cosas malas, pero el centro no me ha proporcionado ninguno, y ahora tengo que pedir uno con un impreso o comprarlo en una tienda, porque el bolígrafo rojo para anotar las cosas malas es el arma más poderosa del profesor. (McCourt, 2005, pág. 10)

El maestro es, entonces, una extensión de la escuela que vigila y registra sistemáticamente este acto de vigilar, con el fin de darle a las malas conductas su posterior castigo. El profesor, puede no estar de acuerdo con las políticas impuestas, sin embargo, debe ejecutar la norma, por absurda que le parezca. Esta descripción del maestro como ejecutor del poder es presentada, también, por Steiner, en su libro *Lecciones de los maestros*, cuando dice

Se podría considerar la enseñanza como un ejercicio, abierto u oculto, de relaciones de poder. El Maestro posee poder psicológico, social, físico. Puede premiar y castigar, excluir y ascender. Su autoridad es institucional, carismática o ambas a la vez. Se ayuda de la promesa o la amenaza. El conocimiento y la praxis mismos, definidos y transmitidos por un sistema pedagógico, por unos instrumentos de educación, son formas de poder. (Steiner, 2011, pág. 3)

1.1.3. El retrato en la literatura

González (1996), en el libro “Lectura crítica de la literatura americana”, habla sobre el retrato al describir físicamente a un individuo; es decir, su color de piel, los gestos y facciones de su rostro, su caminar, la manera en la que tal individuo piensa y siente; así mismo, sus cualidades y defectos.

Edgar Allan Poe (2014), en su cuento “El retrato oval”, se refiere a una pintura. Ésta, en particular, era una joven que comenzaba a ser mujer. El retrato, además, abarcaba, a parte de su rostro, los hombros, los brazos y los senos; en este sentido, a parte de la descripción física y manera de ser de un individuo, también es entendido como una pintura.

Otro autor que nos muestra la concepción de retrato como una pintura que representa el físico y el alma a una persona es Oscar Wilde (1980) con su novela “El retrato de Dorian Grey”. En esta novela, Basil Hallward, un artista que queda

maravillado con la belleza de Dorian Grey, pinta un retrato del joven, como una representación simbólica del alma del personaje, como un espejo que refleja las transformaciones de Dorian y su dualidad. Así, para este artista “Dorian es el responsable de su mejor obra artística, porque la personalidad de éste le ha sugerido una forma de arte totalmente nueva” (Cifo & García, 2012, pág. 117)

En consecuencia, el hermoso joven se angustia porque se da cuenta de que va a envejecer y, con esto, su belleza; llega a sentir celos de su mismo retrato. Por tanto, su idea fue que todo sucediera completamente al revés, y que en vez de envejecer él, envejeciera el retrato; y su deseo se cumple. De esta manera, al finalizar la novela, Dorian Grey no puede soportar ver su imagen espantosa en el retrato, por lo que decide apuñalarlo. El hermoso joven murió, y su retrato quedó tal cual como se le podía ver a él: joven y bello.

Bravo (1989) dice, por ejemplo, que “El retrato en pintura es equivalente a la biografía en literatura. Hay retratos idealizados como biografías idealizadoras, y hay retratos tan realistas que la biografía más veraz no podría superarlos” (Bravo, 1989, pág. 59). Además, Bravo (1989) habla de los niños en el retrato; así, se refiere que el retrato del niño simboliza, a menudo, su infancia, beldad y gracia. Esta autora describe, también, diferentes posturas, atuendos y situaciones en las que el niño está inmerso, y todo esto suele ser un fiel retrato de su personalidad.

Según Escudero (1994), “la utilización de la descripción paraliza los retratos, que quedan en suspenso mientras dura el paréntesis descriptivo” (pág. 174). Esta descripción, según la misma autora, puede ser muy reducida o, en cambio, muy amplia, como sucede en las novelas de tipo lírico, dado que las descripciones ora personajes ora espacios se desenvuelven sin que el tiempo transcurra.

Los retratos iniciales de la literatura son los que aparecen en la obra “Vida de Santa María Egipciana”, en la que se muestra descripciones acerca de la belleza de esta mujer y, luego, sobre su vida ermitaña. Esto es, que “el retrato de tipo físico es un recurso que trataba de llevar el mundo de la imagen a la creación

literaria” (Bravo, 1994, p. 174), pues esto viene de antaño, cuando se invitaba a comenzar por la descripción del rostro y, posteriormente, por la descripción del cuerpo y demás. El retrato, sin embargo, también puede ser psicológico, y, además de la simple observación, requiere también la reflexión para, de esta manera, poder interpretar ciertos rasgos del carácter, por supuesto, teniendo en la cuenta una forma de proceder.

1.1.4. Una mirada breve al relato

“[...] el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad” (Barthes, Introducción al análisis estructural de los relatos, 1972, pág. 9).

El relato, aunque hoy en día es considerado una forma de narración literaria, ha sido, según varios autores, el eje transversal de todas las narrativas en la historia; lo que hace evidente que el relato sea una manifestación cultural de diferentes grupos sociales, una manifestación de la subjetividad de cada persona frente a los acontecimientos vividos, el discurso, la historia y el lenguaje. Lo anterior, entonces, ha hecho que el relato haya sido analizado desde diferentes puntos de vista: histórico, psicológico, sociológico, estético, lingüístico, entre otros.

Ahora bien, en *el relato*, desde el punto de vista lingüístico, los formalistas rusos de la escuela de Propp proponen un análisis estructural del relato, en este sentido Ricoeur (2002) comprende que

[...] la semántica profunda del texto, a la cual remite el análisis estructural, nos invita a comprender que la intención del objetivo del texto no es, a título primordial, la intención del autor, las vivencias del escritor a las cuales sería posible llegar, sino lo que quiere el texto, lo que quiere decir. (pág.144)

Por tanto, el análisis estructural da cuenta del sentido y significado de cada palabra en la acción del discurso sin fijarse en la lógica contextual que lo acompaña. Es decir, que a las palabras se limitan su orden de acción según el nivel gramatical y semántico en el que se encuentren.

Autores como Barthes, Greimas y Todorov (1972), ponen de manifiesto la estructura del relato en la lógica de las funciones que lo cobijan. Estos autores plantean tres direcciones: la función, la acción y la narración; las cuales abarcan el sentido, la temporalidad, el espacio y la historia dentro del relato.

El *nivel funcional* del relato se constituye en sí mismo en las unidades de contenido, esto es, en todas las palabras que hacen parte de una frase que, de alguna u otra manera, logran no el sentido exacto del contenido de la misma, sino el sentido de lo que ésta quiere expresar dentro del discurso. Por tanto, según Barthes (1972), todo cuanto constituye al relato es un todo articulado que le abre paso a dos clases de unidades funcionales: las funciones, las cuales plantean un lenguaje de significados (metonimia); y los indicios, que constituyen la expresión abstracta del lenguaje (metáfora).

Ambas funciones, aunque hacen parte de un análisis semántico diferente, son la estructura del discurso narrado (la unidad más alta) ya que la articulación de ambas produce el sentido real y complejo de lo que se describe. Así mismo, para Ricoeur (2002), “[...] el sentido del relato está en la combinación de los elementos y consiste en la capacidad del todo de integrar subunidades” (pág.138). Dicho sentido del discurso permite dar cuenta de la historicidad de lo relatado, el contexto del narrador e, incluso, el del lector.

El análisis de *la acción* dentro de la semántica estructural se refiere al actuar de los personajes dentro del relato. Greimas (1972), propone clasificar al personaje dentro de un relato, no según lo que son, sino según lo que hacen; es decir que el análisis estructural se aleja un poco de la esencia psicológica del personaje, para definirlo no como un “ser”, sino como un “participante” dentro de la historia – de allí el concepto de actantes propuesto por Greimas (1972) –. De esta manera, un personaje, a pesar de ser secundario, puede ser héroe de su propia secuencia. T. Todorov (1972), por su parte, analiza a los personajes fuera de su persona, y se ubica en las relaciones recíprocas entre ellos (acciones) y las transformaciones que estos presentan.

La narración, por su parte, es el campo discursivo de la historia del relato, es el lenguaje que constituye las relaciones de los sujetos, su interacción y su temporalidad. En la narración el relato es visto como la estructura que constituye al discurso, es decir, como un objeto. En este sentido, “[...] el relato como objeto es lo que se juega en una comunicación: hay un dador del relato y hay un destinatario del relato” (Barthes, 1972, pág. 32). Es aquí que se entablan las relaciones entre el escritor y el lector, entre quien habla y quien escucha y entre las subjetividades que constituyen a los mismos. El relato, por tanto, es tensión entre lo expuesto y lo interpretado.

1.2. RUTA METODOLÓGICA

El proyecto de investigación tiene una metodología narrativa entendida como la manera en que se estructura la experiencia de lo vivido (Connelly & Clandinin, 1995), con un enfoque cualitativo que permite ver una realidad subjetiva y contextual de acuerdo con las situaciones presentes en los objetos de investigación: los maestros. La metodología permite recabar información acerca

del maestro e identificar, dentro de sus subjetividades y experiencias (historias de vida), cuál y cómo es su retrato.

Esta idea de retrato tiene su fundamento en referentes literarios como “El retrato oval” de Edgar Allan Poe (2004), “El retrato de Dorian Gray” de Oscar Wilde (1981), “El retrato de un artista adolescente” de James Joyce (1916), entre otros; y cuyo elemento en común es la transformación física y psicológica del personaje en el curso de una vida (Véase Marco Conceptual). Los retratos que se deriven de la investigación son ficcionados, de acuerdo con la información recabada en los instrumentos aplicados en la misma, y darán paso a la escritura de relatos que tienen como referente las características subjetivas de los maestros.

Los sujetos que participan en la investigación se seleccionan por conveniencia en relación con dos criterios: primero, los sujetos participantes son voluntarios; segundo, los sujetos son docentes de instituciones educativas oficiales o privadas del Valle de Aburrá. En éste sentido, se pretende que los testimonios sean diversos y que permitan ver las relaciones contextuales y heterogéneas de cada uno de los sujetos dentro de la investigación (Mejía, 2000, pág. 169).

De este modo, se plantea la entrevista semiestructurada como técnica que permite ver, a través de la conversación, las diferentes características, rasgos, historias y experiencias de los sujetos siguiendo una secuencia narrativa que se establece en el guion de la entrevista como instrumento base. Dicha secuencia narrativa es:

- Ser profesor: se indaga el porqué de la decisión de ser docente y las situaciones en las cuales estuvo inmerso.
- Formación docente: responde a los eventos de la vida universitaria y experiencias sociales de la época.
- Práctica docente: permite entender la transformación de su práctica docente desde los inicios hasta la actualidad además de las experiencias y situaciones más destacadas en las cuales se han visto.

- Experiencia: aquí se pregunta por las situaciones contextuales dentro de las instituciones educativas que han marcado la práctica docente en algún momento.
- Retrato: pretende establecer, desde la perspectiva del sujeto, cómo actúa, quién es y cuáles son sus perspectivas frente a conceptos como: trabajo, vida, amor, familia, etc.

2. RETRATOS DE MAESTROS: ENTRE LA TEORÍA Y EL RELATO

2.1. RELATO: NARRAR AL MAESTRO

Investigar sobre la subjetividad del maestro para construir su retrato, desde una perspectiva narrativa, implica darle paso a elementos, tanto reales como ficticios de las historias que cada uno de ellos tiene para contar. He aquí que la verosimilitud de las historias esté en función de la comprensión, a través de la representación del relato, de la condición humana, es decir, captar la esencia de un relato no radica en entender su verosimilitud, sino en comprender la figura educadora que dentro de él se encuentra. El relato, aunque hoy en día es considerado una forma de narración literaria, ha sido, de acuerdo con varios autores (Connelly & Clandinin, 1995; Mélich, 2002; Xu & Connelly, 2010), el eje

transversal de todas las narrativas en la historia; lo que hace evidente que el relato sea una manifestación cultural de diferentes grupos sociales, una manifestación de la subjetividad de cada persona frente a los acontecimientos vividos, el discurso, la historia y el lenguaje.

Nussbaum (2001) sostiene que la literatura representa las posibilidades humanas; por tanto, las obras literarias responderían al sentido no sólo de quienes somos, sino de quién es el otro, fijando en el lector la comprensión del mundo y las diferentes características de las personas que lo rodean. Por medio de los relatos el maestro se convierte en figura educadora para los lectores en términos de reconocimiento de la subjetividad (susceptibilidad y vulnerabilidad) del mismo; mediante las historias (relatos) el lector entiende y se comunica con la vida de los otros, él mismo reconoce la posibilidad de ser el personaje, así como descubre a su alrededor muchos otros parecidos a él: “[...] si queremos entender la situación de un grupo, haríamos bien por comenzar con lo mejor que han escrito los miembros de ese grupo [...] cuando hacemos eso se nos hace posible ampliar nuestras propias comprensiones de ese grupo.” (Nussbaum, 2001)

De acuerdo con esto viene la pregunta, ¿Por qué narrar al maestro o por qué construir su retrato? En la historia reciente de la educación en el país, la imagen del maestro se ha reducido a un recurso del Estado. La tecnología educativa empleada en la década de los 70's para obtener una “instrucción más efectiva” (Lopera Rendón & Piedrahíta Lara, 2012). En su momento, Téllez (1984) afirmó que esto se da por una subdivisión de la labor educativa en la que se deja en último lugar al docente como ejecutor de los expertos e ingenieros de la educación. Flórez (1986) también denuncia este problema al agregar que en estas condiciones lo que se hace es insertar en un círculo vicioso en el que el maestro no hace una práctica pedagógica inteligente, mal remunerada y mal recompensada socialmente. Sin embargo también se ha dicho y exhortado al maestro a actuar como escritor (Zuluaga, 1987: 18), intelectual orgánico (De

Tezanos, 1984: 20-21), constructor de la cultura (Martínez Boom & Rojas Moncriff, 1984: 7-9), productor de conocimiento, narrador de su experiencia (Martínez Boom, 2004).

En medio de esta situación, cuando se hace la pregunta de por qué narrar al maestro, la posible respuesta no tiene que ver con contar su práctica, sino con quién es él, es decir, su retrato. Greene (1995) lo expone de la siguiente manera:

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. Los especialistas en educación parecen presuponer 'un hombre dentro del hombre' cuando describen a un buen profesor como alguien infinitamente seguro, atento y complaciente, técnicamente eficiente, insensible a los cambios de humor. Probablemente le definan por el rol que 'se espera' que desempeñe en la clase, con todos los cabos bien atados y todas las dudas resueltas. Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así en las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo. (pág. 85)

Además, el autor agrega que si está en un sistema "impermeable a lo que podría perturbarle" (Greene, 1995, pág. 85), en este caso, nuestro sistema educativo, es muy difícil que pueda animar o estimular espiritualmente a otros para que se definan a sí mismos como individuos. Destacar la subjetividad del maestro, es decir, su retrato, por medio de relatos permite establecer comprensiones en torno a su identidad, sus perspectivas frente a lo que hacen y lo que no hacen, de lo que ven y de lo que permanece, muchas veces, oculto ante ellos.

2.2. MAESTRO: RETRATO Y SUBJETIVIDAD

Plasmar las identidades de los sujetos en la literatura constituye un acto de retratar las formas y características de los mismos. José Luis González (1996), en el libro “Lectura crítica de la literatura americana”, habla sobre el retrato al describir físicamente a un individuo: su color de piel, las expresiones de su rostro, su caminar, la manera en la que tal individuo piensa y siente, sus cualidades y defectos, y la formación de éste en diversas situaciones, entre otras.

Si se piensa en cuál es la identidad del maestro, podría decirse que su figura se constituye en una imagen de: razonador, conciliador, transmisor de valores y conocimientos, apóstol, líder y trabajador de la cultura; el maestro no es sólo un sujeto generador de conocimiento que debe enseñarlo y evaluarlo en el momento indicado, sino también es un individuo permeado por las diferentes situaciones que acontecen a su alrededor; éste está constantemente sujeto a los cambios, épocas, condiciones y modelos que constituyen su retrato (Anchi, 2004).

Entonces, la tarea del maestro, a través de la historia, ha sido la de ser un modelo reflejo de la sociedad, por lo cual la formación impartida por él mismo va en función de los ideales sociales y culturales que plantean los diferentes sectores sociales frente a cómo deben ser los sujetos. Sin embargo, no se puede desconocer que algunos contextos desbordan el *deber ser* del maestro. Esto es lo que plantea una investigación realizada por un estudiante de maestría del Cinde-Universidad Surcolombiana en el 2001 en la, a través de la autoenunciación, los maestros cuenta cómo es su práctica en zonas de conflicto.

Mire profe, yo ya estoy viejo, sobreviví la violencia del Tolima, colonicé en el Caquetá y de ahí también me sacaron, y de acá quiero salir pensionado y poder morir en mi tierra, pero ir caminando, no con los pies por delante, sobre todo después de ver lo que hicieron los paracos. (s.a, 2001, págs. 2-3)

Así como sucede con las vidas de los maestros en el ámbito nacional, la literatura también se ha ocupado sobre este asunto. Por ejemplo, en la novela “Tiempos difíciles”, de Charles Dickens, el autor intenta retratar las problemáticas de los sistemas sociales de la época; las fases y perspectivas de la Industrialización denotan un cierto orden y estructura en los sujetos, entre esos, el maestro. “La postura rígida, la americana rígida, las piernas rígidas, los hombros rígidos [...], hasta su misma corbata, habituada a agarrarle por el cuello con un apretón descompuesto, lo mismo de una realidad brutal [...]” (Dickens, 1982, p.p7-8). Las características que se describen en la cita de Dickens (1982) son aspectos que configuran las formas del maestro, son herramientas que describen, aunque de manera implícita, la actitud, cultura y hábitos del mismo. Esa rigidez del maestro Grandgrind, de Dickens, representa unas formas de rectitud, de autoridad y de fuerza.

Un hombre de realidades. Un hombre de hechos y de números. Un hombre que arranca del principio de que dos y dos son cuatro, y nada más que cuatro, y al que no se le puede hablar de que consienta que alguna vez sean algo más. [...] Podríaís quizá abrigar la esperanza de introducir una idea entástica cualquiera en la cabeza de Jorge Grandgrind, de Augusto Grandgrind, de Juan Grandgrind o de José Grandgrind (personas imaginarias e irreales todas ellas); pero en la cabeza de Tomás Grandgrind, ¡¡jamás! (Dickens, 1982, p.p8)

El maestro de Dickens (1982) representa la severidad e incluso el ambiente tensionante con los estudiantes; es una imagen de un ser agigantado y con el poderío ensimismado en su profesión, es una imagen de un maestro impaciente, ceñido al positivismo de las ideas, con la visión de una realidad fuera de las abstracciones creativas que puedan surgir; es, por así decirlo, meramente racional y de poca visión; es un hombre enteramente racional, es una imagen de lo obtuso y pragmático debido a la concepción positivista de la educación de la época; es un maestro de realidades, un maestro que según las políticas sociales necesita

ser práctico y enfocar toda su enseñanza en las experiencias exactas de la vida cotidiana, en las realidades científicas de la existencia de las cosas.

Por su parte, McCourt (2005) en *El profesor* presenta al maestro, en la sociedad americana de mediados del siglo XX, como aquel que realiza la tarea que sólo se visibiliza con el paso de los años o de la vida, por tanto, en una sociedad que se alimenta de la inmediatez de los hechos y la categorización del status la enseñanza pasa a ser “la fregona de las profesiones”. Es así como la subjetividad del maestro se “difumina entre las sombras” del imaginario social sobre lo que él “es”. McCourt (2005), lo relata de la siguiente manera:

En Estados Unidos se admira y se premia a los médicos, a los abogados, a los generales, a los actores, a la gente de la televisión y a los políticos. No a los profesores. La enseñanza es la fregona de las profesiones. A los profesores se les dice que entren por la puerta de servicio o por la parte de atrás. Se les felicita por tener TTL (Tanto Tiempo Libre). Se habla de ellos con condescendencia y se les dan palmaditas, a posteriori, en las canas. ‘Ah, sí, yo tenía una profesora de Lengua Inglesa, la señorita Smith, que me inspiró mucho. No olvidaré jamás a la buena señorita Smith. Solía decir que si en sus cuarenta años de enseñanza conseguía llegar al corazón de un chico, todo le habría valido la pena. Moriría feliz.’ Luego, la profesora de Lengua Inglesa que nos inspiró se difumina entre sombras grises para subsistir el resto de sus días con una pensión mezquina, soñando con ese chico al que podía haber llegado. Sigue soñando, profesora. No te rendirán homenaje. (pág. 8)

La escuela, como institución que forma al individuo, también posee un imaginario sobre *quién* es el maestro: es aquel que moldea y ordena las conductas ejerciendo control a través de instrumentos de poder, para institucionalizar al individuo. McCourt (2005), valiéndose del simbolismo, deja entrever éste ideal, dotando a un

instrumento simple el poder de poner en evidencia lo “malo”, éste es: el bolígrafo rojo.

En las fichas anotaré sus faltas de asistencia y sus retrasos, y haré pequeñas marcas cuando los chicos y las chicas hagan cosas malas. Me dicen que debo tener un bolígrafo rojo para las cosas malas, pero el centro no me ha proporcionado ninguno, y ahora tengo que pedir uno con un impreso o comprarlo en una tienda, porque el bolígrafo rojo para anotar las cosas malas es el arma más poderosa del profesor. (McCourt, 2005, pág. 10).

El maestro es, entonces, una extensión de la escuela que vigila y registra sistemáticamente este acto de vigilar, con el fin de darle a las malas conductas su posterior castigo. El profesor puede no estar de acuerdo con las políticas impuestas; sin embargo, debe ejecutar la norma, por absurda que le parezca. Lo anterior, lleva a mirar los diferentes retratos del maestro en Colombia. Según Tamayo, citado por Martínez (2008), a los maestros se les ha concebido desde diferentes disciplinas, haciendo diversos diagnósticos sobre su ser y su quehacer: desde la sociología se la ha pensado como un trasmisor de valores; desde la psicología como un propagador de los conocimientos a través de técnicas de enseñanza y aprendizaje; desde la religión como evangelizadores; desde la economía como consumidor; desde la administración como el administrador del currículo, etc. Esto es, someter al maestro a una subjetividad que no le pertenece. Anchi, lo plantea de la siguiente manera: “El maestro como sujeto social vive una contradicción que no siempre empata: la calidad educativa que busca la población con la calidad de vida del maestro como persona, condición de la que pocos toman conciencia” (Anchi, 2004, pág. 249). En este sentido, se puede afirmar que el retrato del maestro termina siendo una construcción colectiva en la que convergen diversas miradas: social, política, cultural, psicológica, sociológica, filosófica, religiosa, etc.

2.3. LOS MAESTROS EN SUS NARRACIONES

Esta investigación tiene como objeto la comprensión la subjetividad del maestro desde diferentes fuentes de información; una de ellas son las historias que se encuentran dentro de los textos “Los maestros cuentan” como resultado de un concurso realizado por el Ministerio de Educación en el que cada uno de ellos plasma su testimonio de vida y experiencias pedagógicas; aquí se tienen en la cuenta los textos desde el año 2007 hasta año 2012.

En el análisis de las historias de maestros emergen siete categorías de retratos: **Maestro inmerso en la violencia**, que se refiere a todas las situaciones, ya sean sociales o institucionales, en las que se le agrede a él como maestro y a su subjetividad; **Maestro problema**, es aquel que, dentro de los textos, se presenta de forma violenta y afecta a sus estudiantes; **Maestro exiliado**, es aquel maestro que su práctica pedagógica se ha desarrollado en las zonas lejanas de los centros urbanos, por lo que quedan aislados; **Maestro virtuoso o líder**, se refiere al maestro que es admirado dentro de la comunidad educativa y que tiene un espíritu de proyección social; **Maestro paternalista**, es quien refleja en los estudiantes una parte de la familia y se encarga, en parte, de sus situaciones y lo que les pasa; **Maestro con discapacidad**, son aquellos que tienen dificultades físicas.

Ahora bien, *Maestro inmerso en la violencia* establece las situaciones y las dificultades sociales que han sufrido en diversos contextos, ya sea por maltrato físico hacia ellos, hacia sus estudiantes o amenazas de algún tipo debido a que sus prácticas no son bienvenidas para los guetos que integran la comunidad educativa; un ejemplo de esto es la historia de Clementina Buitrago en su texto “La maestra de mis sueños”:

Ese fue el inicio de mi pesadilla. Recibí una carta que decía que tenía veinticuatro horas para abandonar el municipio; que si no cumplía con ese plazo, la vida de mis hijas estaba en peligro. Una profesora y profesor recibieron mensajes parecidos: a ella el recado le llegó acompañado con un ataque de tiros a su carro particular; a él se lo pintaron en la puerta del salón. Nos vimos obligados a salir de Salgar. Después de varias semanas de hacer parte de la lista del Comité de Amenazados, y de visitar todos los días la Secretaría Departamental de Educación, funcionarios del DAS descubrieron que habían sido dos profesores y el nuevo rector los autores intelectuales de este complot. Nos ofrecieron volver, pero ninguno quiso hacerlos. (Secretaría de Educación, Alcaldía de Medellín, 2009, pág. 52)

Este ejemplo da cuenta de la violencia que vive el maestro en los contextos sociales y que lo afectan, tanto en su vida personal como profesional. Otro ejemplo de la violencia que vive el maestro es el conflicto en el que se encuentran sus estudiantes que lo afectan de forma indirecta; aquí un fragmento de la historia de la maestra Elizabeth Torres en su texto “Bailarina del arcoíris”:

¿Cómo es posible que un muchacho de 16 años, lleno de vida, de hermosa juventud y de sonrisa amable pierda el horizonte en un ir y venir entre amigos?, y ¿cómo es posible que nosotros no percibamos su angustia? Aquel día salía y entraba del salón. Como lo noté inquieto le dije: “¿Qué pasa, Daniel? ¿Qué haces en este salón?”. Y me respondió: “Me cambiaron hoy. No me pasa nada, profe. ¿Me dejas ir al baño?”. “Claro... No te demores”, le contesté. Al rato regresó. Me acerqué discretamente a su oído y le dije: “Hueles a marihuana. Ve y te sientas. Sacas tu cuaderno a trabajar. [...] Cuando terminó la clase, se me arrimó y me pidió hablar un rato. Empezó a contarme tantas cosas vividas mientras jugaba con una escoba. Le digo que hablemos con sus padres, pero me responde: “No... no... no... profe. Se calienta el parche y yo voy a cambiar” [...] No pensé ni por un segundo que sería su despedida definitiva. A las doce del mediodía

se oyeron gritos y llantos. Mataron a Daniel. Una bala segó su vida...una vida joven. Ante el dolor profundo de sus padres, de su familia, de sus amigos, de sus profesores solo quedaba preguntarse: “¿Por qué?” (Secretaría de Educación; Alcaldía de Medellín, 2010, págs. 56-57)

En el libro *Los maestros cuentan 2010* de la Secretaría de Educación de Medellín una narra sobre la violencia que vivió en el barrio de la institución educativa en la que trabajaba:

“Aún conservo en mi memoria los rostros de algunas personas a las que vi morir. La situación era tal que recuerdo el afán de algunos alumnos alumnos de once por tener un hijo que les sobreviviera; decían que tenían que “dejar la pinta”, pues padecían la incertidumbre de ser asesinados en cualquier momento. En una ocasión fui invitada al matrimonio de dos ex alumnos. En la misma misa se celebró su unión y se oficiaron las exequias de un estudiante. A un lado estaban los dos reclinatorios para los novios y al otro el féretro del muchacho de noveno grado” (2010, pág. 116)

Se podría decir, entonces, que la labor del maestro está llena de problemáticas: violencia, agresividad, abandono y vulnerabilidad, las cuales son difíciles de solucionar en un medio donde se prefiere guardar silencio; donde las familias juzgan y los estudiantes (hijos) temen. Estas problemáticas ponen en jaque al maestro, coartando su posible intervención ante las situaciones.

Sin embargo, existe el *Maestro problema*, aquel que pareciera enojado con su profesión y que forma con dureza a sus estudiantes, que los ridiculiza, menosprecia y reprime, generando en ellos problemas psicológicos, complejos y desmotivación por la educación:

Cuando la miro a usted recuerdo a otra profesora: Blanca Nery se llamaba. ¿La recuerda? Ella fue mi profesora de segundo grado. ¡Ay, qué grado tan traumático! ¿Cómo podía existir tanta dureza en un ser humano? Yo tenía siete años, y no comprendía por qué la profesora me pegaba o ridiculizaba ante el grupo. Sentía pánico cuando me preguntaba las tablas de multiplicar. ¡Se le notaba el enojo! Me llamaba para que escuchara lo que estaba escribiendo con lapicero rojo en el boletín de notas: “La alumna va muy mal, no entiende multiplicación ni división, y no tiene padres responsables”. Fue maltrato físico y psicológico el que soporté de esa maestra que, años después, cuando regresé a mi escuelita, fue mi compañera de trabajo. (Secretaría de Educación; Alcaldía de Medellín, 2012)

El *Maestro exiliado*, es aquel que ha tenido que ejercer su profesión en las veredas lejanas, aquel al cual le toca trabajar “con lo que hay”, ya que sus materiales son limitados y los nuevos sólo pueden ser gestionados desde su recursividad. Todo para él es demorado: los recursos, el transporte, la academia e, incluso, las acciones políticas y sociales del entorno. Desde ahí, hay tres características que configuran a éste maestro: la reflexión, los problemas de formación profesional y la representación de la comunidad.

El siguiente fragmento de la narración de una maestra encontrado en *Los maestros cuentan 2012* de la Secretaría de Educación y la Alcaldía de Medellín se caracteriza por la reflexión:

En la vereda Monte Redondo la soledad marcó mis días. La riqueza natural, paisajística y humana no tenía precio, aunque el recio invierno obligara a caminar por las trochas empantanadas, donde era tan difícil ir a pie como a caballo, pero esto no le quitaba la magia a la nueva misión que el destino me había regalado. (2012, pág. 29)

Además, en torno a la construcción y formación de su profesión, se encuentran narraciones de maestros que presentan dificultades que tiene la escuela en zonas veredales y de escasos recursos:

“([..]) un año conviví en la vereda entre mis estudiantes, las serpientes, la inmensa selva de la llorona en Dabeiba con la escuelita de tablas incrustada en ella y los libros que la universidad me proveía para hacer mis estudios de pregrado “a distancia” (...) devoraba a la luz de la vela de lunes a viernes, porque los sábados dejaba las botas pantaneras para presentarme en el alma mater a dar cuentas de lo aprendido después de siete horas de viaje en bus”. (Secretaría de Educación; Alcaldía de Medellín, 2011, pág. 50)

En el libro *Los maestros 2010*, una maestra demuestra la responsabilidad de liderazgo en las zonas alejadas del casco urbano; el maestro aquí se constituye en un representante de la comunidad, el cual debe resolver todas las problemáticas y conflictos de la población. Además, su imagen se convierte en un referente de la comunidad, una persona de autoridad y modelo de sujeto.

De esa época vienen a mi mente los viajes a la vereda en el tractor que cargaba la leche, producto básico de la economía familiar; las noches dedicadas a enseñar a algunos vecinos a hacer sus cuentas; las tardes de lectura de cuentos; las jornadas para colocar piedra para mejorar los senderos; los convites para el mejoramiento o la construcción de la casa de algún vecino necesitado; los exitosos partidos de basquetbol nocturnos y diurnos en la cancha que construimos con esfuerzo de todos; la elaboración de un gran mural para que la escuela se identificara en lo alto de la vereda. (2010. Pág, 36)

Incluso, esta maestra es el ejemplo perfecto de ese *Maestro virtuoso o líder*, que ayuda a la comunidad y crea estrategias para unirlos a la escuela. Otra maestra que demuestra sus capacidades de liderazgo es Clementina Buitrago, ella creó en conjunto con sus estudiantes y otra maestra amiga una cooperativa en la cual pudieran practicar sus estudiantes de emprendimiento:

[...] creamos la cooperativa escolar, que era manejada por los estudiantes. Esta cooperativa dio muy buenos resultados y ganancias, con lo que se pudieron cambiar algunas máquinas de escribir manuales por eléctricas, comprar escritorios para la empresa, una fotocopidora, y crear una pequeña papelería [...] (Secretaría de Educación; Alcaldía de Medellín, 2012, pág. 52)

Otro ejemplo de maestro virtuoso o líder es se encuentra en *Los maestros cuentan 2009*, éste tiene claro que un maestro debe preocuparse por la comunidad educativa en cuanto a la proyección social. Es decir, comprende que no se trata de él mismo sino de los demás, de estudiar a sus estudiantes y sus contextos propios, y apasionarse no solo por enseñar sino por ellos y ayudarlos:

Pero la gran lección me la dio la vida cuando me enseñó a servir. Sí, aprendí a servir. Sé que es a eso a lo que uno viene al Planeta Tierra, pero algunos lo aprendemos tarde. La vida me convirtió en maestro de matemáticas. (2009, pág. 224)

Así mismo, se entiende que la formación de la comunidad requiere acciones educativas contextualizadas, pues la necesidad de los habitantes del colegio amerita responder a los perfiles que se plantean en el mundo de hoy:

El proyecto informática para padres es en el que trabajo hace ya siete años, en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez. Pretende capacitar el

mayor número de habitantes del sector de Guayabal, en el sur de Medellín, que sean mayores de edad y que tengan la disponibilidad y el deseo de superación personal, para formarse en el manejo y aplicación de Windows, Word, Internet, Power Point y Excel. (Secretaría de Educación, Alcaldía de Medellín, 2009)

De este modo, en cuanto a la proyección social de los maestros, existe otro ejemplo en un maestro quien con su labor educativa y acción transformadora lleva a cabo soluciones a las necesidades que se sustentan en lo contextual reconociendo, así, a los sujetos de la comunidad:

También dicté un curso de proyección a la comunidad dirigido a las guarderías del pueblo y de las veredas cercanas, a los ancianos y a los presos de la cárcel municipal. Los estudiantes les dictaban a los presos clases de español y matemáticas, les llevaban refrigerio y en la fiesta de la Virgen de las Mercedes organizaban actos culturales. (Secretaría de Educación, Alcaldía de Medellín, 2009, pág. 113)

Más adelante, la misma Blanca Elisa Calderón Gallego sigue trabajando en el ámbito social en su labor de rectora en un colegio del barrio Santo Domingo Savio, en acuerdo con algunas parroquias, para solucionar ciertas necesidades de dicha comunidad:

Cuando uno de mis profesores de universidad de que yo era la rectora de Santo Domingo Savio me propuso que hiciera el trabajo de campo en el barrio. Aprovechando la experiencia del restaurante, organicé un programa que nada tenía que ver con la informática y se llamó Cristopán, que realicé con la ayuda del párroco Hugo Roberto López. Un grupo de parroquias pudientes de la ciudad hacía un aporte económico mensual, nosotros

seleccionábamos a algunas familias que recibían el mercado y ellas preparaban el almuerzo para ellos y los ancianos y niños desprotegidos que vivían cerca de sus casas. (Los Maestros Cuentan, 2009, pág. 117)

Por otro lado, representando a este maestro virtuoso en el cual la familia y la comunidad confía porque es un referente de ciudadano y de persona, se encuentra el siguiente fragmento:

[...] un día, mientras tomábamos el descanso de la mañana, escuché un grito que me estremeció. “profe, corra que William se murió”. Estaba tirado en el piso y una babaza cubría todo su rostro. La mamá que tardó varios minutos en llegar a la escuela, se lo llevó para el Hospital San Vicente de Paúl. A la semana siguiente la mujer fue a retirar a William de la institución, pues le habían diagnosticado epilepsia. Mientras me daban la noticia, se me vino a la mente la imagen de mi hermana Luz Marina, a quien le profesaba un cariño muy especial ya que era quien animaba mi vida con los chistes que escriba y a quien mis padres, por su ignorancia, nunca le dieron estudio por padecer esa misma enfermedad. Así que hice un convenio con la señora: ella lo dejaba en la escuela y yo me comprometía a vigilarlo. Lo adopté mientras estaba en la escuela como si fuera mi hijo y resulté siendo su madrina de confirmación. (Los Maestros Cuentan, 2009, pág. 20)

Además, existe el *maestro paternalista*; aquel que de alguna manera termina por hacer el papel de padre o de madre de sus estudiantes; es un maestro que en ocasiones se ve envuelto en eventos familiares:

Diana murió en diciembre de 2006; le descubrieron tarde una complicación cardiopulmonar. Fue durante las vacaciones, ocho días después de la Clausura del grupo. Su padre Alberto me llamó a las 6:00 de la tarde para

darme la noticia. Quedé petrificada, y como pude me arreglé para dirigirme a la sala de velación.

Allí estaban los padres de Diana, Alberto y Luz Mary, desolados. En medio del dolor me concedieron un privilegio: escoger el féretro de su hija. Al principio les dije que no, que eso les correspondía a ellos, que cómo iban a renunciar a la última decisión que podían tomar sobre ella. Me dijeron que no, que lo hiciera yo, que ella había sido muy feliz con sus compañeritos y conmigo.

Con el corazón enmarañado, y avergonzada por tanta bondad de su parte en semejante momento, me desplacé por la sala llena de féretros. Ellos se quedaron en un rincón, observándome mientras yo caminaba. ¿Caminaba?, más bien arrastraba los pies. Todo me parecía terriblemente feo y nada me gustaba o me parecía espectacularmente hermoso, y todo me parecía lindo para ella. Finalmente, dejé la ambigüedad y, desde algún lugar de ese recinto, saltó a la vista un féretro lila perlado (era el color más parecido al rosado, el preferido de Diana), sencillo y hermoso como ella.

La velaron en su casa, con el vestido de la Primera Comuni3n. (Secretaría de Educaci3n, Alcaldía de Medellín, 2009, pág. 98)

Al mismo tiempo, se encuentra el *Maestro con discapacidad*, que presenta sus impedimentos físicos, pero no en forma negativa que dificulte la práctica docente, sino como oportunidades de práctica ya que trabaja con comunidades con características similares a las suyas:

Nunca supe desde cuando comencé a tener problemas para escuchar con mi oído izquierdo. Ni los médicos ni mi madre Linda me explicaron qué me había sucedido. Ella solo me dijo que nací a los seis meses de gestaci3n y me tuvieron en incubadora. Igual desde que tengo memoria siempre he tenido que girar el rostro hacia la derecha para escuchar bien a quien me habla. (2009, pág. 92)

2.4. SISTEMATIZACIÓN DE MAESTRO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: NOTICIAS

Para esta investigación se tomaron 26 noticias de maestros en Colombia; de acuerdo con esto se establecieron diferencias entre la visión que tiene cada una de ellas del maestro colombiano y lo que intentan decirnos sobre la sociedad colombiana en torno a ellos. Es importante establecer que las noticias aquí resaltadas no hacen parte de las políticas de los maestros, sino, más bien, son parte de su subjetividad y las vivencias que han tenido debido a su quehacer como docentes.

De acuerdo con las noticias seleccionadas, se establecieron cuatro categorías de maestros: **Maestro en la sociedad**, se refiere a cómo son vistos socialmente, al qué hacen, cómo son en familia, si tienen alguna discapacidad y cómo le hacen frente a eso ante la sociedad; **Maestro en la institución**, se divide en dos tipos, el indiferente con su institución y el responsable con la misma; **Maestro y educación**, que trata de abordar al maestro desde lo académico y su dignidad profesional; y, por último, **Maestro en la violencia**, que se refiere a todos aquellos maestros que, por algún motivo, han sido amenazados, asesinados y hasta extorsionados, ya que su labor se visualiza con cierto riesgo, ante una comunidad determinada.

Ahora bien, **Maestro en la sociedad** da cuenta de una visión del maestro que en definitiva es feliz, que debe ser apasionado por el estudio y entusiasta con la transmisión de conocimientos, en general se describe como un héroe académico, un sabio que entra en las escuelas e ilustra a los niños de una forma creativa, innovadora y con un alto grado de sensibilidad por la subjetividad de sus estudiantes:

Colombia necesita un maestro que tenga confianza en sí mismo. Que lea, escriba, investigue, sueñe y sea comunicativo. Que no sea transmisor de

conocimientos sino generador de cambio. Que sea creativo, innovador y tenga sensibilidad para descubrir las aptitudes de sus alumnos. Que arme a sus pupilos con las herramientas que requieren para construir su propia vida... Mejor dicho, que no sea lo que es hoy. (Frías Rincón & Jeréz, 1995)

Éstas fueron algunas de las conclusiones que brindaron algunos personajes del sector educativo en un foro realizado por el tiempo en 1995; si detallamos la información dentro del párrafo, no se podría estar más de acuerdo con que el maestro debe tener un interés intrínseco y sistemático sobre su quehacer, dentro de las políticas del país se establece que el maestro debe ser un sujeto novedoso y dispuesto a los cambios sociales.

Hay maestros quienes se encuentran, de una u otra manera, enamorados de su profesión y motivados a hacer una “mejor sociedad”:

Tiene 33 años y es licenciado de la Universidad de Antioquia, donde ejerció de docente. Sonríe recordando que la gente se sorprende porque llegó por su cuenta a ese municipio y a la escuela, que hoy tiene memorizada y explica “yo veo la vida con otros sentidos, al principio las personas les cuesta creer que un ciego pueda ser profesor, pero peor que la discapacidad física es la mental. Y yo nunca quise provocar lástima y como profesor me siento realizado, feliz de aportar a transformar la sociedad. (El Colombiano, 2015)

Luz Stella Lopera, con 32 años de experiencia como docente, trabajaba en la Institución Educativa Santa Teresa de Medellín cuando se enteró del programa y en 2010 empezó a asistir a los talleres de ‘Ser + Maestro®’, donde entendió que los niños van a la escuela para ser felices y por ello, empezó a cuestionar la metodología que estaba usando y cambió la forma de dar sus clases. (Semana, 2014)

Sin embargo, para todos, la visión no es tan simple. Las2orillas dio con un testimonio de un maestro del sector público bogotano, la noticia lleva como título “Ser maestro en Colombia no paga”, un testimonio dado en el 2014 que deja un sabor amargo para todos aquellos docentes. Esto no implica para nada una visión desalentadora para el docente cuya sociedad quiere que sea héroe, por el contrario, concibe una oportunidad de cambio y de transformación social, pero el problema es, precisamente, que la sociedad vea al maestro como un héroe salvador del mundo y no como un sujeto que sufre los cambios sociales, familiares y de sus alumnos.

Y continúa diciendo:

Por lo anterior, es que mis estudiantes de último grado, cuando piensan en su profesión, no contemplan la idea de ser maestro. Quiénes mejor que ellos para conocer que la profesión docente los condenará, a tener dos y tres trabajos para lograr compensar el déficit en su canasta familiar [...].
(Las2Orillas, 2014)

La visión social aquí es clara; el maestro es un ser de vocación, quien quiera serlo debe asumir los riesgos y los déficit que esta profesión acarrea. La sociedad omite, de algún modo, que para lograr transformaciones es necesario que la visión de la profesión docente ante la sociedad se dignifique, que las formas heroicas del maestro se materialicen en unas más humanas y plausibles para cualquier miembro de la sociedad, que no se inscriban como hormas inmateriales, porque la visión que se tiene de un maestro, en cierta medida, aún sigue siendo de un sujeto ficticio.

De acuerdo con lo anterior, es preciso aclarar, entonces, la categoría del **Maestro en la institución**. Aquí se establecen dos tipos de maestros muy distintos, y uno, quizá, más realista que otro; en primer lugar se encuentra el maestro idealizado, o por lo menos, aquel que es responsable con la institucionalidad, es decir, aquel al cual la institución es una prioridad más dentro de su compromiso social.

¿QUÉ TIPO DE MAESTRO QUIERE UN ESTUDIANTE PARA QUE LOGRE DESARROLLARSE A PLENITUD?

- Un maestro con vocación para que oriente sus procesos físicos, intelectuales y emocionales.
 - Un maestro que apunte directamente a su situación o ritmo de aprendizaje para que su intervención se traduzca en una oportunidad para que se supere.
 - Un maestro que se respete así mismo y a sus estudiantes por sobre cualquier eventualidad.
 - Un maestro 100% ético.
 - Un maestro con carácter y personalidad, auténtico e investigativo.
- (Las2orillas, 2014)

Esto lo dice en el año 2014 una docente del sector privado, cuyo pensamiento por la educación radica en un espíritu comprometido socialmente y con una vocación entregada a la enseñanza. Aquí la exaltación de la vocación docente se hace evidente; el maestro que todo lo puede, el héroe de la sociedad, está condenado a no esperar mayores recompensas que las dejadas por la enseñanza, pareciera que no fuese importante tener vocación y reconocimiento al mismo tiempo. Hay que tener presente que este perfil vocacional del maestro parece no tener rastros de sufrimientos, o, si los hay, son minúsculos dentro del quehacer.

“ [...] el asunto es de ética profesional del maestro, de principios, de reconocerse fuertes en unas cosas y débiles en otras, estén en la posición que estén, y con mayor razón si tienen en sus manos pequeñas personitas que aprenden de sus actitudes y sufren con sus errores; son sus papás en su segundo hogar, el colegio.” (Gracia, 2013)

Esto lo dice la periodista María Claudia Gracia en su columna titulada “¿Maestro por trabajo o por convicción?”; aquí ella entra en un debate sobre cómo debe ser el maestro en la institución y el aprendizaje de los niños, y quienes deben asumir

sus responsabilidades. Esto surgió por la indignación de una madre al ver que el profesor no le enseñaba de forma diferente a su hija, ya que, argumentaba, no todos aprendían igual ni al mismo ritmo.

El asunto de ética profesional del maestro propone un límite entre aquel docente que está dispuesto a construir y transformar a través de la adversidad, y aquel otro (nuestro segundo perfil) que prefiere ignorar las dinámicas institucionales y que, en sí mismos, parecen carecer de todo un propósito social. El asunto, entonces, queda limitado a dicho propósito y, por supuesto, al enfoque que el maestro le da a este mismo.

Aparece el profesor sabelotodo que por su experiencia considera que no tiene por qué hacer nada distinto a lo que su 'sabiduría' le dicta, que ni se toma la molestia de analizar el esfuerzo y tácticas de otro profesor con el que el niño sí funcionó y progresó, y que se ufana de su temperamento porque así deben ser las cosas. Debo decirles que este es el caso de la oyente que originó esta columna. "A este tipo de profesores nos enfrentamos todos los días en los colegios", dicen los especialistas. (Gracia, 2013)

Continúa diciendo Claudia García (2013) en su columna y frente a este aspecto se debe preguntar si algunos de estos profesores, por lo menos son licenciados. Si es este el caso hay que tener en la cuenta que muchos profesionales con saberes específicos, que nunca han estudiado nada relacionado con pedagogía, son aceptados en las instituciones sólo porque poseen un saber, pero no saben enseñar. Si llegase a ser el caso contrario, si el maestro fuese licenciado, entonces se tendría que pensar en dos cosas: la primera es que tanto el que es responsable con la institución como el que no lo es, pueden ser recelosos con sus saberes y esto puede ser debido a las dinámicas que se manejen dentro de la institución con respecto al "*colegaje*"; la segunda es que la visión de los padres de familia con respecto a las formas de enseñanza docente son sesgadas por los

aprendizajes y comprensiones del niño, sin mirar los comportamientos del mismo dentro de la institución y las relaciones que él establece con sus maestros.

Ahora bien, en cuanto a la categoría de **Maestro y educación** las acciones del maestro se ven afectadas de acuerdo con el contexto y con las demandas y exigencias que este tiene; hay un grado de justicia y dignidad profesional que deben ser respetadas para que los docentes alcancen las exigencias que se pide en cuanto a lo educativo; ser un maestro (uno bueno) debe ser merecedor de mejores condiciones de vida y de igualdades sociales, el problema radica cuando no es un símbolo de excelencia profesional, sino un símbolo vocacional.

Un día cualquiera un maestro empieza a buscar trabajo y revisa los anuncios y se encuentra con perlas como estas: “Docente con titulación para dictar Ciencias Sociales e Inglés. Salario: \$ 750.000”; “Docente con maestría y experiencia de 5 años comprobable. Horario: Lunes a viernes: 6:30 a.m a 4:00 p.m, los martes hasta las 6:30 p.m y un sábado al mes de 8:00 a.m a 2:00 p.m. Salario: \$ 1.200.000”; “Docente de preescolar con experiencia. Horario lunes a viernes de 6:00 a.m a 5:00 p.m. Salario: \$ 350.000” Todas tentadoras ofertas que son apenas la muestra de lo que hay en el mercado laboral para un maestro. (Díaz, 2015)

El problema educativo no es neto de la falta de profesionalización docente, sino de unas condiciones sociales que le exigen más, pero que inevitablemente lo apoyan menos; su dignificación profesional queda resquebrajada por la falta de una buena remuneración, su trabajo queda a disposición de su propia voluntad, de la “bondad” de su espíritu para con sus estudiantes y de la vocación, su compañera de trabajo.

La capacidad vocacional del maestro a veces se pierde en la verosimilitud de las situaciones externas a la escuela. Mientras el maestro sea parte de la institución hay un límite que no se trasgrede (o por lo menos eso es lo que se pensaría); sin

embargo, afuera de los muros escolares el maestro es un ciudadano, un ser vulnerable, que no tiene otra protección sino su misma condición de educador, aunque ésta, en ocasiones, ya no lo acompañe. La categoría de **Maestro en la violencia** destaca la soledad del maestro y su vulnerabilidad en una sociedad donde su voz ya no tiene eco y su labor cada día se ha vuelto poco apreciada.

Los maestros han sido asesinados de todas las formas y en todos los lugares: en la sede de sus sindicatos, como el caso de Luis Felipe Vélez. También han sido asesinados delante de sus estudiantes, como ocurrió el 25 de Agosto del 2012 en Miranda (Cauca), donde fue baleado por dos paramilitares el profesor Joselino Beltrán, de 40 años, los propios estudiantes capturaron a uno de los asesinos. El Día del Maestro tampoco ha sido la excepción, el domingo 15 de mayo fue asesinado el educador Dionis Alfredo Sierra Vergara, quien se desempeñaba como docente de primaria en la institución educativa, Luis Fernando González Botero, del municipio de La Apartada, según crónica del diario El Universal de Cartagena. En su casa tampoco están seguros: en pleno 31 de diciembre de 1989 fue asesinado en Tolú, Sucre, el presidente de sindicato de educadores de Córdoba, Fermín Meléndez Acosta, mientras descansaba en una mecedora. (Suárez, 2014)

La época de la violencia en Colombia afectó en gran medida al gremio de maestros debido a su carácter contestatario y transformador; las diferencias ideológicas de los maestros han sido la mira de muchos otros que piensan diferente y lo que no se entiende y no se aprecia es la característica transformadora de su profesión, la capacidad de ampliar pensamientos, de generar nuevas rutas hacia una mejor convivencia, la responsabilidad social para educar un sujeto que apoye de manera positiva una sociedad, que haga de ella y de sí mismo un espacio pacífico y de diálogo, un espacio para pensar.

2.5 EL RETRATO LITERARIO

El retrato literario supone responder creativamente a la pregunta de *quién* es el personaje a través de un relato. Este ha sido el recurso literario para comprender cómo es el maestro desde un horizonte en el cual, según Greene (1995), ha sido borrado: su biografía, su historia personal a expensas de una respuesta eficaz y eficiente de sus funciones. Así pues, la *acción*, podría decirse, define al personaje; con cada una de las situaciones que se narran en la historia; de este modo se conoce al personaje, porque si antes la literatura trataba de hadas, duendes, monstruos, héroes, es decir, una literatura mitológica, ahora, más que eso, cuenta las experiencias, los sentimientos, los pensamientos: lo cotidiano. Esto es, un personaje que trabaja en una oficina, que se emborracha, que no tiene con qué pagar el arriendo ni con qué comer, que embaraza la novia y la deja: lo que pasa día a día.

De este modo, el retrato se convierte en un recurso literario para conocer al personaje, porque se describe, se caracterizan esos rasgos y acciones únicas del ser humano, y este puede ser real o imaginario; por tanto, el observador o narrador escoge determinados rasgos físicos y psicológicos, y los adapta a las situaciones que vive el individuo que se está narrando en su diario vivir; así, se detiene el tiempo narrativo, y se centra más en sustantivos y adjetivos. Además, el observador que tiene la oportunidad de resaltar unos rasgos más que otros, de detenerse en determinada cualidad tanto física como interior, o bien, hacer relaciones entre estas y, por supuesto, del contexto en el que este está inmerso vinculándose con él.

Consecuentemente, se puede hacer referencia a dos tipos de descripciones que son fundamentales para la descripción de un personaje. La primera, la prosopografía, cuenta los detalles físicos del sujeto narrado, esto es, lo externo: los gestos, la cara, la ropa, la altura, entre otras. Posteriormente, se encuentra la etopeya, que hace referencia a los rasgos morales y psicológicos: cualidades,

defectos, cómo actúa, la forma de ser, sus costumbres, y más. (Bernabeu, Rodicio, Rodicio y Rodicio, 2011).

En este sentido, el retrato –que es el nombre genérico que recibe la descripción literaria de personas-, en la literatura, es un recurso fundamental que nos presenta a un personaje, nos acerca a él a modo de relato. Sin embargo, no es lo mismo el retrato de un personaje en una novela que en un cuento, pues este último es conciso, sin oportunidad de extenderse mucho para conocer mejor al sujeto que se está narrando y su entorno, lo que no pasa con la novela, porque en esta hay ocasión para ampliar acontecimientos y poner al personaje en diversas situaciones y no solo en desarrollar una como en el cuento.

No obstante, no basta con realizar una enumeración de datos o referencias, sino que hay que relacionarlos entre sí para visionar, en conjunto, esos detalles, porque al combinar estos diferentes aspectos se forma una descripción integral y el lector puede conocer fácilmente al personaje. Por tanto, es fundamental la descripción subjetiva, ya que la objetiva es propia de los textos técnicos o científicos, en cambio la descripción subjetiva es propiamente para escribir literatura. Bernabeu, López y Planet (1998), en su libro “ Lengua castellana y literatura 2º”, señalan que en la descripción subjetiva “el emisor, además de reflejar la realidad, introduce valoraciones personales o transmite sus emociones o sentimientos [...] utiliza un lenguaje rico y expresivo” (Bernabeu, López y Planet, 1998, pág. 46).

Esta manera de concebir el retrato del personaje, o sea, decir *quién* es este personaje no sólo se restringe a la descripción, dado que es un recurso literario que aporta a la narración, sino que consiste en definir la identidad del personaje desde el relato de las acciones que emprende. Esto implica un corpus conceptual que lleve el retrato literario a una dimensión hermenéutica de la vida humana, en este caso, la del maestro, no para reivindicar, reconocer o juzgar; sino para acudir a otra forma de razonamiento lo que implica la vida del otro como posibilidad y proyectarla sobre la propia, es decir, tener conciencia a través de un relato.

En este punto, uno de los conceptos de dicho corpus, para la escritura del relato del maestro, es la *acción*. Esto significa que, aunque la tradición literaria ha acudido a la biografía del personaje para construir relatos (Lodge), Arendt plantea la idea de que la acción es creadora de historia y que ésta es imprevisible, lo que permite, entonces, que el personaje maestro se defina en la narración no por lo que es, sino, por lo que hace en la historia.

Además, la autora, en “*La condición humana*” reflexiona sobre la *acción* en la que plantea que la vida del hombre transcurre en la búsqueda de sentido, el cual encuentra en pluralidad y distinción en la interacción con otros seres humanos. Si trasladamos este concepto de acción a lo literario, para explicar la construcción de los retratos de maestros, podría decirse que el personaje (maestro) revela su ser a través del actuar principalmente, que en un sentido general significa tomar la iniciativa, o, como indica la palabra griega *archein*: comenzar, conducir, gobernar (Arendt, 2009, p. 201).

La acción, entonces, es la que define al personaje maestro en tanto le permite comunicar su yo en la historia, puesto que dicha acción es la condición humana de recrear su vida dentro de la pluralidad, por tanto, es a través de ella que el hombre se da a conocer tal cual es a los otros. Ahora, el personaje nace y se desarrolla mediante la acción (acto) y el discurso (palabra) dotando de sentido a su existencia. Dice Arendt: “Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física”. (Arendt, 2009, p. 201)

Ahora bien, esta cualidad de ser distinto, gracias a la acción, también permite que el maestro, como personaje, se desligue de encarnar la concepción que se tiene de quién debería ser, puesto que “el hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable.” (Arendt, 2009, p. 202). Ello justifica que el personaje exprese su ser en lo novedoso, misterioso, lo inaudito o prohibido, pues es

imprevisible y espontánea, es decir, ¿se piensa en el maestro como una persona humana falible? Al construir estos relatos se refleja la realidad humana que viven los maestros en sus vidas, esto es, un ser con dificultades y emociones también, pero invisibilizadas por la cotidianidad escolar.

[...] No pretendemos que el profesor perciba su experiencia diaria como un absurdo, ni le pedimos que se aparte de la comunidad. Sólo le sugerimos que luche contra el “no pensar” de aquellos que están desde siempre sumergidos en la realidad social que se les impone”. Un hombre metido dentro de un hombre lo cual significa “control”, “generalización”, “descuido de vida propia”, “denegación de la propia experiencia”, “separación entre la vida y la práctica”, “discurso excluyente. (Greene, 1995, p.4)

Como lo menciona Greene (1995) en el fragmento anterior, se espera una eficiencia intelectual, académica y emocional al borde de la perfección de parte del mismo. En los relatos escritos en este trabajo se puede evidenciar la humanidad del maestro, las dificultades que lo atraviesan y que aún así debe permanecer en una posición de autoridad y disciplina frente a sus estudiantes.

Es como si la institución y el gobierno quisieran que el maestro fuera dos personas en una sola, en la que debe ser un sujeto con emociones neutras, controlado, eficiente, eficaz, investigador y que la "otra persona" fuera de la institución si pueda tener emociones, equivocarse y cometer errores. Entonces, surge la pregunta por la identidad, es decir, lo es el maestro, dado que este personaje se debate entre ser y la institucionalidad. Según Larrain (2003) se define como “un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas.” (p. 32)

En este sentido, la construcción de su identidad se ve permeada por el medio en el que se desenvuelve y la forma en como actúa y se relaciona con el otro; como ya se mencionó anteriormente es un proceso que se va edificando con experiencias y aprendizajes. La identidad de una persona tiene influjo de la identidad colectiva como por ejemplo: la identidad de ser paisas es de los

antioqueños que comparten unas costumbres y formas de vivir; la identidad de cada individuo de Antioquia está relacionada con la identidad colectiva de la que hacen parte.

Asimismo, “La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.” (Vaillant, 2007, p. 3). Como profesional su identidad es tanto parte de lo social como esto hace parte de sí mismo; el lugar donde trabaja y sus condiciones sociales y culturales determinan quién es y construyen su identidad personal y hace parte de la identidad colectiva.

Estas acciones, en mayor o menor medida, pueden generar, cierto grado de *identificación*, una especie de vínculo íntimo del lector con el personaje que depende de la experiencia de lo vivido. De esta manera, casi que se podría afirmar que esta es, tal vez, una manera de obrar de la *verdad literaria*. Este efecto de verdad se logra cuando lo lejano se vuelve cercano, cuando lo cotidiano y lo singular en la vida se vuelve narración. Esto, podría decirse, es la función de lo que Nussbaum (1995) llama *imaginación narrativa*, una representación de la vida del otro a través de la literatura.

La imaginación narrativa, como parte del corpus de conceptos para entender el retrato, requiere que sus lectores se pongan en el lugar de los agentes descritos y asumir sus experiencias a partir de la diversidad. De igual modo, al hablar de imaginación narrativa en la vida pública, es hacer referencia a la transmisión de sensaciones entre el personaje y el lector, realizar un análisis meticuloso de la realidad y a partir de ella, organizarla, transformarla y comunicar experiencias para la construcción de una historia.

Desde esta perspectiva, la imaginación narrativa comprende a las personas a partir de una relato de las experiencias de vida, en este caso el maestro, quien, por muchos años, ha sido un sujeto atravesado por las emociones y las percepciones de lo vivido, ya que, como es bien sabido, este tiene una historia que

contar, en la que describe obstáculos, amenazas y conflictos ya superados que consecuentemente dejan huellas.

Durante la narración imaginativa, el lector le adhiere a esas vidas fantasía, el cual son diferentes a él y, es a partir de allí, donde imaginar se convierte en la capacidad de vivir la vida de otra persona dotándola de atributos morales y físicos que permiten distinguirlos entre sí. (Nussbaum, M.1995). falta la página

La imaginación, al permitir la ampliación del pensamiento, posibilita el seguimiento de historias que serán interpretadas gracias a principios regulativos que dan unidad y sentido a episodios en los que se narran historias que acontecen o que podrían acontecer en la propia vida del lector.

De acuerdo con Nussbaum (1995) en el artículo “La imaginación literaria en la vida pública”, la imaginación literaria es capaz de formar lazos de identificación entre personaje y lector en cuanto a los rasgos mutables de sociedad y circunstancia que permea al personaje, es decir, de acuerdo con las vivencias del personaje el lector tiene la posibilidad de recrearlas y volverlas ficticias.

Graham (año) tiene otra manera de nombrar esto: *explicación por trama*. La particularidad radica en que en esta oportunidad la trama son retratos de maestros para acercarnos a formas inéditas de ser y de vivir. Tal vez, ésta podría ser una de las bondades racionales y sensibles del retrato literario para mostrar rasgos particulares del maestro cuando es sometido a las circunstancias y a los rigores de su propia identidad.

En síntesis, podría decirse que el retrato puede ser también un relato, no sólo una descripción para dar respuesta a la pregunta de *quién* es el personaje que nos ha ocupado en este proyecto: el maestro. Este personaje emprende una *acción* ante los conflictos que se le presentan que, para este caso y como se dijo

anteriormente, tienen que ver con la cotidianidad y que en la manera de encararlos es posible ver quién es. De este modo se revela su *identidad* o también se construye. En cualquier caso, es posible identificarse con él por vía de la imaginación narrativa, es decir, que a través del retrato como relato podemos representar la vida de este personaje no sólo como figura modélica, sino como sujeto frágil y vulnerable, a pesar de él y de lo que le pasa, enseña y forma.

2.6. CREACIONES: RETRATOS DE MAESTROS

2.5.1. Un maestro políticamente incorrecto

¿Por qué dicen que soy un modelo a seguir? ¿Acaso no soy un ser como cualquiera? A veces, no me baño los fines de semana, sobre todo los domingos, si me baño un domingo al mes quizá diga una tremenda exageración; me parece más costosa la leche que el aguardiente; tengo las mismas chanclas viejas bajo la cama desde hace por lo menos cinco años; guardo mis libros en cajas de cartón porque pienso que el dinero que gastaría en una biblioteca sería mejor utilizado en cigarrillos; la ropa que me quito diariamente la tiro en un rincón de “la alcoba del rebujo” hasta que en mi closet casi no tenga prendas limpias, entonces, las lavo, y me da mucha pereza planchar, por lo que, en un balde, la meto en suavizante porque tampoco pienso gastar dinero en comprarme una lavadora; y, ¿en serio soy un modelo a seguir?

Pero lo acepto, en algún momento pensé que podría, efectivamente, ser un modelo a seguir; tal parece que me equivoqué. Al principio, yo pensaba que podía salvarlos, que yo era como una especie de héroe, de esos que salían en los libros de la literatura norteamericana, la de corte mitológico, una especie de dios o semidiós que debía rescatarlos, aunque no sabía de qué. Sin embargo, luego me di cuenta de que ni yo mismo me podía salvar: me había condenado.

Todo empezó aquella tarde de mayo, era mi segundo año de profesor de español, y los estudiantes de undécimo, bueno, realmente uno, Juan Gallego, me invitó a

una fiesta que iban a hacer. Siempre me han gustado las fiestas. En la universidad, todos los fines de semana, casi siempre iba al mismo bar, con las mismas personas, a escuchar las mismas canciones de rock y beber lo mismo: cerveza. Ya se dirán ustedes que eso no es una verdadera fiesta, pero lo que no saben era lo que hacíamos luego de que cerraban el bar. Siempre, y es de verdad, cada fin de semana, hacíamos lo mismo, nada cambiaba; al terminar en el bar nos íbamos adonde Julio, él vivía solo, su familia vivía en un pueblo a un poco más de tres horas de la ciudad, por lo que Julio no podía transportarse diariamente, así que sus padres le ayudaron a que rentara un apartamento. Allí, la fiesta era diferente, no nos faltaban las drogas ni el sexo, casi siempre había con quien juntar el vientre, y ni hablar de las orgías.

Envidiaba mucho a Julio por vivir solo, yo siempre había vivido con mis padres y mi abuela, y no veía la hora de graduarme, conseguir un empleo y mudarme, creo que es el sueño de todos, ese sueño que comienza en la adolescencia, cuando, en algún momento, sentimos que nuestros mayores nos estorban. Así que apenas me gradué, busqué un trabajo, y, al mes siguiente, ya vivía solo. Pero extrañaba la universidad, las fiestas en casa de Julio; ahora sigo extrañando eso, y también mi juventud que se me va yendo, y no sé hacia dónde.

Creo que por eso acepté ir a la fiesta, era como recordar viejos tiempos, pensé, además, en ese segundo año, cuando entré a trabajar con el estado, me mandaron a un pueblo no muy cerca de la ciudad, por lo que casi no conocía a nadie, y casi todos los profesores eran mayores que yo; entonces, me relacionaba mejor con los estudiantes, ya que no era un maestro tirano; por el contrario, les hacía bromas, jugábamos ajedrez, leíamos poesía, y con un par de ellos hasta llegué a fumar yerba.

En fin, solo quiero que entiendan algo: yo quería ser aceptado, no quería ser odiado como el resto de los profesores, porque, de hecho, fui al único al que invitaron a la fiesta, ya había dicho que casi todos eran viejos y yo era jovial.

Siempre me llamó la atención Susana. Era una linda chica: cabello negro y lacio hasta la cintura, ojos verdes, cara de muñeca, buenas curvas, buen trasero... pero tenía un defecto: su novio, que en paz descanse: Juan Gallego, mi primer amigo en ese colegio, el que me invitó a la fiesta, estudiante del último grado. Lo encontré amenazando con una navaja a un compañero, y le guardé el secreto con la condición de que me la diera, que al final de la jornada se la regresaría y que no la volviera a llevar, que la utilizara para pelar naranjas o hacerle una cruz en la cara al que le cayera mal pero no en el colegio, creo que eso fue lo que más le cayó en gracia porque me sonrió y me la entregó. Ese fue uno del par con quien fumé yerba; la otra persona fue Susana, mi delirio.

La finca en la que hicieron la fiesta no era muy grande; sin embargo, era acogedora. La piscina no estaba muy limpia, pero no me importaba, de todas maneras, no iba a entrar; solo me sentaba en un rincón para ver las curvas de Susana, verla balancearse sobre el agua, ver cómo el sol se metía dentro de su piel oscureciéndola sin ninguna malicia, ver esas pecas como pequeños puntos de pantano que ha dejado caer la luna en su espalda. Sin embargo, yo no quería solo mirarla ni desearla en silencio, quería hablarle de algo, hacerle saber que yo era mejor en muchos aspectos que Juan Gallego; quería que se diera un poco cuenta de que me interesaba, únicamente de esa forma me daría cuenta si ella se molestaba o le agradaba eso.

- Muy bacana la opinión sobre la lectura para los niños que dijiste en clase la semana pasada, muy útil- le dije, tratando de entablar una conversación con un tema medianamente interesante diferente al de la yerba.

-Cierto, profe. Lo leí en internet y me gustó mucho. Creo que los niños deberían acostarse con un cuento de la boca de sus padres.

- Sí, es cierto, sirve incluso para uno que todavía lee a medias y no sabe utilizar el barro y a veces duda del libro. Dicen que los amigos que leen, pero los que leen

con el corazón más que con la cabeza, son tan interesantes y raros como un buen libro.

-Eso dicen. Y sí. Las personas que leen se les siente. Cuando uno habla con ellos, uno lo nota. Así como usted, profe, que habla casi siempre como con metáforas, todo bonito- me lo dijo y me sonrió mientras me miraba los labios que yo mordía. Empecé a mirarle los de ella, y fue como si la tierra hubiera dejado de atormentarse y se hubiera detenido para mirarnos a través de ese telescopio que era el sol, ese telescopio que iba iluminando pero también oscureciendo esa piel que yo deseaba tanto, esa piel en la que había desgastado mil pensamientos durante cada noche desde que la vi por primera vez y, a medida que la iba conociendo, solo quería llamar su atención, por lo que siempre leía alguna poesía en clase, siempre para ella; me hice amigo de su novio para estar tan cerca de ella como en ese momento mirando sus labios, y besarla luego de interpretarle un poema de Cortázar, de cómo puedo dibujarle una boca con un dedo.

Luego me pregunté por qué seguía ahí de pie, mirándome. Y como si no lo pudiera soportar, bebí un trago de cerveza y le di la espalda como disponiéndome a tomar asiento, pero justo antes de acabar con ese giro, me arrepentí, me arrepentí de haber querido por un momento dejarla allí, de pie. Entonces, no me importó ni Juan, ni los que estaban en la piscina tan cerca de nosotros, ni las que se bronceaban, nada. Y me di la vuelta otra vez para ofrecerle un trago, pero solo vi su espalda y sus largas piernas caminando en sentido contrario de mí. Y no lloré por pura vergüenza, pero me propuse emborrachar a Juan Gallego, para que Susana fuera tan solo mía esa noche. Porque hay una serie de trucos para engañar al inconsciente que es el que nos jode la vida, porque de la conciencia saben las mariposas. Y es tan fácil que las mujeres se dejen llevar por los halagos; no obstante, lo que ellas no imaginan es que detrás dormita una cierta tiranía. Esa noche debía ser mi noche, pensé.

Y más me convencía de eso al ver a Gallego emocionado con el licor; yo le acolitaba toda clase de revolturas, convenciéndolo de que aquello provocaba unas sensaciones entre místicas y perversas, una manera de salir aunque quedara un poco detrás de las cortinas. Y lo vi tan emocionado, que le susurré que lo hiciera con cierta intimidad, sin que nadie notara lo que estaba haciendo, que yo estaría pendiente de él. Y lo hice, no fue mentira, lo premedité, estuve muy pendiente de él, sobretodo, para, de vez en vez, hablar con Susana, a ella le gustaba hablar acerca de literatura, así que siempre buscaba algún tema relacionado con eso.

Y así estuve toda la noche, hasta que Gallego quedó dormido, y creo que le dio a más de uno algunas revolturas de licor, porque la mayoría estaba casi como él: borracho; además, escuché un par de veces la palabra mística, seguramente utilizó el mismo parlamento. Sin embargo, me hizo un favor, porque ya entrando la madrugada, y casi todos dormidos o borrachos, yo podía tener a Susana solo para mí, pensé.

Y no me equivoqué, porque ella, algo entonada con el ron, me sonreía más de lo normal. Le dije que tenía algo que mostrarle, y subimos por detrás de la casa, por una manga, y le mostré las estrellas diciéndole que eran las palabras que alguna vez había pronunciado para ella, que las había puesto allí para que cada noche las viera y suspirara aunque nunca se diera cuenta de que esos suspiros me pertenecían. Entonces, me miró, miró las estrellas, y me besó. Y nada podía ser más perfecto que sus labios, acariciar su cabello y sus mejillas, escuchar ese suave vallenato romántico mientras nuestras manos se liberaban de prejuicios, de ropa, de todo. Besé su cuerpo como en mis sueños, lo saboreé tal y como cada noche lo deseé; hasta que no hubo más música que sus gemidos en mis oídos ni más movimientos que solo los de ella balanceándose en mí casi al compás de los ramajes.

Ahora, han pasado algunos meses; y cada día hasta hoy, recuerdo aquella noche. No de la misma manera, no con esa ilusión. Ya pronto será la audiencia, la más esperada en todo el país, del profesor que embarazó a su estudiante menor de edad, la novia de su amigo. Tal vez debería tener el valor que tuvo Gallego al suicidarse, o tal vez las niñas bonitas no deberían ir nunca al colegio.

2.5.2. Una maestra entre nosotros

Iban a entrar. Estaba nerviosa, quería irme a casa y hacerle caso a mi mamá de estudiar otra cosa. Si hubiese podido ser estudiante siempre, lo habría hecho. Muchas veces me pregunté por qué no cambié de carrera a Comunicación social en el segundo semestre, como es el plan de muchos y el mío inicialmente, pero me gustaba leer y escribir y eso lo encontré estudiando literatura y me mantuvo atrapada durante nueve semestres más. Por ahí de a poco me fui enganchando con ésta idea de la educación, y allí estaba, con un nudo en el estómago al saber que me enfrentaría a cuarenta muchachos yo sola sin más armas que mi propio ser.

Tenía 22 años y era la primera vez que sentía la zozobra de no tener la respuesta a un interrogante profundo sobre la vida. En mi casa siempre quisieron que estudiara otra cosa. En el colegio fui buena estudiante, como esperaban, aunque era muy amigüera y conversadora, lo que me llevó a visitar la oficina de la Hermana Rectora muchas veces.

Era 1995. Los habitantes de Medellín habíamos aprendido con sangre la cifra de muerte que dejó el narcotráfico y ahora era perpetrada por los grupos paramilitares, presentes en los barrios, que se pugnaban el negocio. En la comuna dos cerca al Barrio Santa Catalina y el Barrio Federal se encontraba el colegio “El socorro” al cual fui a parar después de presentarme al concurso del magisterio.

A este colegio le llamaban “La jaula”, y no era para menos. Había barrotes en las ventanas, las puertas estaban amarradas con cadenas oxidadas, la pintura de las paredes se caía a pedazos, desnudando el cemento y el ladrillo, olía a húmedo y a orina. En los corredores estrechos, la poca luz dejaba entrever unas especies de nichos en los que los estudiantes fumaban marihuana y espantaban a las mujeres que transitaban este pasadizo. Las paredes parecían tener manos que te tocaban con morbo. “No es conveniente que las mujeres vayan solas, menos una jovencita bonita como usted que puede pasar por estudiante en vez de profesora. Los estudiantes no respetan, y seamos honestas, en este contexto las mujeres tenemos desventaja”, me advirtió la coordinadora el día anterior mientras me mostraba las instalaciones.

Siete en punto; sonó el timbre. Abrí el salón, pero creí abrir algo más que una simple puerta. Me sentí hundir en el piso de baldosas maltratadas por el tiempo y las vidas de muchos estudiantes aplastados violentamente por el peso de la injusticia social; habían desaparecido silenciosamente, no existían, nunca existieron. Las paredes se iban cerrando lentamente, me ahogaba, y esas malditas rejas en las ventanas gritaban que eras preso; el aire escaseaba a pesar de que los vidrios estaban rotos. Pronto me vi obligada a salir de mi abstracción cuando noté que sólo había unas quince sillas en el salón, no en mejor estado. Sólo quince pobres sillas esperando a cuarenta muchachos. El escritorio del profesor era apenas decente, no había tizas, no había nada.

Después de una estampida hubo un ruido ensordecedor por varios minutos, en él los gritos y el sonido de las sillas golpeadas contra el suelo y las paredes se confundían: “¡Ey! una profesora nueva”, decían; “está mamasita”, dijo otro; “pero se ve muy gomela”. “¡Ey! respetá güevón, no ha empezado la clase y ya la estás cagando”. “Profe, no le haga caso”, me dijo otro: “él se cree el duro porque anda con los del combo”.

Estaba perdida en un bosque de ojos hambrientos como hienas carroñeras que esperan jadeantes un pedazo de carne putrefacta; me miraban y temía. Recordé:

soy la profesora, debo comenzar la clase. Antes de poder decir alguna palabra una voz se levantó: “Profesora, me estoy orinando ¿me deja ir al baño?”. Era un estudiante de aspecto lánguido, tenía una cicatriz en el rostro que iba desde la oreja hasta el labio. Me miró sonriente; tenía la mirada perdida en otro lugar lejos de ese salón. Quizá en otro mundo mejor que éste, seamos honestos, para estos muchachos cualquier cosa podía ser mejor que este mundo. Recordé que la coordinadora me advirtió que no les permitiera salir al baño porque, como decía ella, “se van a fumar marihuana y quién sabe qué otras cosas harán, y debemos mantener el orden y la disciplina”. Listo, como era nueva, obedecí: “no podés salir al baño, acabamos de entrar. Además, durante las clases, no está permitido”. El estudiante me miró y sonrió de nuevo, de forma desafiante respondió: “Ah bueno, entonces orino aquí”. Se bajó el cierre del jean, sacó el pene y orinó en un rincón del salón.

Las paredes se cerraban aún más y las fauces de las hienas se abrían preparadas para dar el primer zarpazo. “¡Qué hijo de putica!” pensé, y quería gritárselo “¿por qué no? ¿Por qué soy la profesora?”, decía para mí: “¿acaso los profesores no podemos hijueputiar cuando nos sacan la rabia?” Traté de recurrir a lo que aprendí en la universidad, recordé a cada profesor, cada teoría, lectura, examen, y nada, a pesar de todo lo que estudié, tenía la sensación que aún me acompaña, de que la universidad, en ocasiones, te esconde de la escuela y luego, te arroja a ella. ¿Cómo te llamas? dije, “Juan, pero me dicen Chili”, “Bueno Juan, ya descansaste, podemos comenzar la clase”.

Ese fue mi primer día en “La jaula” y situaciones como ésta eran el pan diario. Crecí como profesora enseñando a jóvenes que, como Chili, nacieron para “cagarla”, porque es lo que el mundo les dice cuando los desconoce e ignora. Cada día, mientras caminaba largos trayectos en subida, desde donde me dejaba el bus hasta el colegio, escuchando rock y blues, y pensaba en esos muchachos que no tienen futuro, sino que sobreviven en esta ciudad de contrastes. Con el

tiempo los llamé “mis muchachos”. Cada lunes, al empezar el día, contaba las cabezas porque no era extraño que en el fin de semana mataran a alguno.

El Chili siempre me generó cuestionamientos, era como un acertijo que deseaba descifrar; joven mezquino: hacía bromas crueles y luego se tiraba al suelo a carcajadas, sin embargo, tenía el poder de controlarlos y ser el líder de un grupo. Yo yo pensaba que eran idiotas “¡Poder alcanzado mediante el temor!” pensaba “¡por supuesto, qué mejor forma de dominar al otro que apabullándolo!” ¿Quién era el Chili? ¿porque actuaba así?

Poco a poco gané confianza en mi labor y los estudiantes me reconocían como amiga, decían que era una profesora muy “soyada”. Chili se sentaba conmigo en los descansos, hablábamos de literatura; él había empezado a mostrar gusto por los libros de ficción, un tanto infantiles, y decía que quería vivir en uno de esos mundos, me parecía muy inocente: un niño en el cuerpo de un joven de 17. Solía decirme que él me protegía y que si tenía algún problema con alguien en el barrio, él lo resolvía si yo le decía. Alguna vez se me ocurrió preguntarle por la cicatriz de su rostro, agachó la mirada: “Profe, no pregunte tanto, no todos nacimos en familia play como usted”. Lo abracé en un impulso y sentí un bulto duro debajo de su saco, era un arma. Al preguntarle por ésta me respondió: “Profe, usted sabe que yo tengo que estar moscas”. No le dije nada, sólo lo miré silenciosamente sin culparlo, no le increpé, tampoco le dije a nadie a pesar de que el porte de armas estaba prohibido en el colegio.

Las bromas de Chili se hicieron cada vez más pesadas, y la situación me sobrepasaba, ya no dormía. La coordinadora me dio un ultimátum: “Profesora aquí no se le paga para ser amiga de esos muchachos, sino para educarlos y si tiene que ser con mano dura nos va a tocar. Citemos a la mamá de Chili a ver si por fin la conocemos. También hable con la psicóloga, a ver qué hacemos con ése, entre más evidencias tengamos para echarlo, más fácil será”. Obedecí, no sin antes llorar un poco encerrada en el baño ante la impotencia de no poder ayudar a Chili al tiempo que una parte de mí quería gritarle y mandarlo al carajo de una vez,

quería irme a mi casa, tomarme una cerveza y olvidar este maldito colegio de mierda.

El 20 de marzo de 1996, año que se quedaría en mi memoria, conocí a la mamá de Chili. Ceño fruncido, mirada punzante, agarraba su reloj nerviosa. “Pobre mujer” pensé “su vida no parece fácil, obvio, siendo mamá de Chili”. Le conté que el puesto de Juan en el colegio estaba en peligro; su rostro cambió, sus ojos encolerizados asesinaban a su hijo al tiempo que se ensañó con él a puños y patadas, mientras repetía: “¡Te odio, te odio, hijo de puta, vos te tiraste en mi vida vos no debiste nacer! Vení, vení yo te rajo el otro lado de la hijueputa cara de una vez, te marco esa hijueputa sonrisa para siempre, y ahí sí no te vas a dejar de reír!”. La detuvimos agarrándola de las manos otro profesor y yo.

La respuesta al acertijo estaba allí: Juan fue engendrado en un vientre hostil y luchó para nacer, luchó contra su propia madre y luchaba cada día por sobrevivir a ella. No dijo palabra alguna, no se defendió; sus ojos vidriosos miraban a través de mí como si yo no estuviera allí; él estaba abstraído, en otro mundo, como siempre. Más tarde, estando en clase, sentimos un disparo, aunque nos habíamos familiarizado con el sonido de las balaceras, se me hizo extraño que solo fuera uno. Corrí a través del largo corredor oscuro, al final, encontré a Juan tendido boca abajo con el cráneo destruido. Había usado el arma que nunca le quité.

2.5.3. Café Matutino

Nacho, como generalmente le decían sus compañeros, yacía en la sala de profesores, aprovechando su minúsculo tiempo de descanso leyendo un particular libro: “Deshojando Margaritas”, de Walter Riso, indicios de su pasión por la música que, a propósito, sonaba en un volumen muy bajo, música guapachosa para, quizá, darle otro matiz al ambiente de lectura y desligarse de ese sonido estudiantil que llevaba impregnado en la mente; además, como dice ese

antiguísimo refrán proveniente de Pamplona, Santander: “músico y artista: pachanguero a la vista”.

Ignacio, en el entorno de los profesores, se caracterizaba por ser el solterón extrovertido, bohemio y perfeccionista en todos los ámbitos, especialmente en la preparación de los cafés mañaneros que consistían en sumergir, cautelosamente, la cuchara entre los granos, dos o tres veces, escuchar el diminuto golpe con la porcelana de la taza y ver emerger el humo bailando desde la superficie que se iba poniendo cada vez más y más oscura. Así lo hacía cada mañana, como programado para lograr el café perfecto y que a la vista de sus compañeros era algo completamente extraño y sumamente característico de Nacho.

Había mañanas, en la sala de profesores, en las que Nacho paralizaba su mirada en ese volcán cafesudo e inestable, irguiéndose sobre la cuchara y prediciendo erupciones de sabor que recorrían todo su rostro, mientras remitía sus pensamientos a un amor que le hacía fruncir sus labios gruesos y rojizos, el mismo que lo hacía sufrir y desearla en silencio. Él pensaba en la forma en que ella danzaba con sus estudiantes, días enteros y, de cómo movía ese cuerpo escultural y esbelto al ritmo de la música, al igual que su pelo negro, más negro que la noche se hacía participe del ritmo moviéndose salvajemente.

Otras veces, realizando la misma dinámica de tomar el café, se le perdía la mirada en las líneas negras de la baldosa, tocándose la cabeza y, con ella, su peinado afro a lo Jackson five. En ocasiones, en vez de su cabeza, se pasaba la mano por la barba que atisbaba desordenadamente en las mejillas, al parecer impaciente por su prolongada soltería.

Ese día, el tiempo en la sala de profesores sudaba su tarde copiosamente, indicio de que la jornada laboral llegaba a su fin. Mientras Ignacio divisaba el reloj, tomaba la última taza de café y, al mismo tiempo, se resguardaba en su silencio, oteando el panorama estudiantil que jugaba en medio de una polvareda rojiza que cada vez se acrecentaba por el multitudinario juego que departían. Así pues, en

medio de aquel silencio que abrazaba a Ignacio, observó, a través de la montonera, un jovencillo que llevaba una camisa con un dibujo de Charles Chaplin. Y fue como si aquel chico hubiera sido el espejo de su infancia, el camino hacia el pasado, porque al verlo, empezó a recordar, melancólicamente, aquel tiempo de travesuras con su hermano gemelo.

Aquella camiseta fue el punto de partida para hacer una retrospectiva minuciosa, o casi, ya que toda la infancia su hermano y él, hasta se peleaban por usar la única camiseta de Chaplin que su madre había podido comprar. Ignacio se trasladó al momento en el que destrozaba el mundo a su paso, y de cómo su madre, con los ojitos iluminados de tristeza, tomaba un viso de templanza y de castigo absoluto hacia él por ser el más revoltoso.

La madre de Nacho, doña Maruja, originaria de una familia sacerdotal, permeada de creencias netamente religiosas y algo obsoletas, pasaba noches de delirios y días enteros en vela, pensando qué hacer con su hijo que, desde que inició casi la flor de la juventud, no había ocurrido nada en su casa que no hubiese sido por culpa de su hijo gemelo Ignacio. Recordaba la desesperación de la madre cuando pensaba que iba a llevar a su hermano por los mismo malos pasos, sin saber que era él, precisamente, quien encubría a Nacho, verbigracia las salidas clandestinas al parque para verse quien sebe con quien. Entonces, le dolió la memoria, las lágrimas de la madre que ni la tierra las quiso, ni las flores fueron regadas con ellas, se olvidaron como se olvidan todas las tristezas de la humanidad.

Mientras Ignacio, en la sala de profesores, terminaba a sorbos su café y escuchaba los primeros truenos que daban inicio al invierno lúgubre de abril, recordó otro momento del pasado. Empezando la adolescencia, Ignacio comenzó a consumir marihuana. Sus primeros acercamientos se dieron a través, de una vecina que a él siempre le parecía que era como un híbrido entre hippie y roquera; además, los comentarios que hacía su madre con respecto a ella le confirmaron las sospechas: “ahí viene la marihuanera, que tiene facha de

recicladora y de mal oliente, se parece a un caño, porque se baña cada año”. Así que él se fue acercando cada vez más a ella; primero, fue ayudarle con las bolsas de mercado hasta la casa; luego, una invitación al parque, aunque Ignacio, al principio, dudó de esta idea, ya que ella era un poco mayor que él: ella terminando la adolescencia y con un novio rastafary casi con 34, y él con tan solo trece años.

Un día, se quedaron solos en casa de ella. Janes Joplin invadía el ambiente en un volumen suave, y la noche lluviosa se iba escampando en sus notas altas. Él le preguntó que si le gustaba la marihuana. Ella se puso de pie y entró a un dormitorio, se encendió la luz, se escuchó el sonido de un cajón mientras la grabadora soltaba un “Cry baby”. Entonces, lo vio, ahí, ante sus ojos, algo parecido a un cigarrillo, como un “piel roja” sin filtro que alguna vez había fumado.

Recordaba que la vio aspirarlo solo cuatro veces y se lo pasó. Comenzó a cantar lo que sea que cantara Joplin, y cerró sus ojos como una diosa embriagada por los sonidos de la guitarra. Nacho la miraba mientras iba aspirando rápidamente, como quien comete un delito y desea huir al instante del lugar del crimen. Y fue solo en cuestión de algunos minutos que ella empezó a reír, mirando la mano de Nacho que ya se lo había fumado todo: “Estás loco, cómo se te ocurre fumarte todo eso de una sola vez”, le dijo ella, entreabriendo más y más los ojos. Él había enmudecido, y por más que quisiera decir algo, por lo menos gutural, fue incapaz hasta de bostezar. Ignacio trataba de recordar, como en todos los años siguientes, de qué manera se despidió de ella, si salió en silencio o en puntillas; solo tiene un vago recuerdo del parque del pueblo y su figura reflejada en los vidrios de cada ventana de la alcaldía, mientras les arrojaba piedras y chutaba los vidrios.

Y a pesar de eso, cada vez quiso más y más, ya sin la compañía de Joplin, quien lo había abandonado repentinamente para irse de mochilera con su novio al Brasil, vendiendo manillas y, dejándole como único recuerdo la adicción. Como la vecina ya no le vendía, Ignacio tenía que robarle a su madre o extorsionar a algún

compañero. Recuerda cómo una tarde le pidió permiso a una profesora para ir al baño y “relajarse un poco”, al volver al salón y sentarse en su pupitre, la maestra se le acercó para ver qué tan avanzada estaba la actividad, y notó en Ignacio un olor muy particular: “¿Qué estabas haciendo en el baño?”, le preguntó la maestra: “pues lo que hace todo el mundo en el baño, profe”, le dijo en tono desafiante; “no todo el mundo”, denunció ella terminando con la conversación. Sin embargo, Ignacio no se salvó de que llamaran a su madre por ese motivo, y la pobrecita se iba decepcionando cada día más de su hijo.

A los quince años, Ignacio empezó a vender drogas, y, realmente, las vendía para abastecerse él mismo de ellas. Era un adicto empedernido. Sentía que no podía pasarse ni un momento del día sin “estar trabado”, Situación que le achaca a su vecina, quien, en innumerables oportunidades, le enseñó técnicas para armarlo, para venderlas e inclusive como camuflarlas en su casa para que su madre, ni se inmutara en hacer averiguaciones

Un día cualquiera, su madre comenzó a rebujar su cuarto, diciéndoles a sus otros hijos que Ignacio no dedicaba tiempo al arreglo del mismo, inclusive sus fachas se asemejaban a las de Joplin la contracultural, que se dejaba de bañar el pelo semanas enteras, como quien dice, su pelo se asemejaba a un nido de pájaros. Dicen que las madres tienen un sexto sentido; la señora sospechaba que algo no iba bien con su hijo, pues este casi no permanecía en casa, y cuando estaba allí, siempre estaba encerrado en su cuarto; cuando salía, siempre miraba hacia el suelo y no volvió a hablar con sus hermanos.

En una caja, debajo de las cobijas y tapada por estas, la madre encontró una cantidad exagerada de marihuana en bolsas pequeñas y transparentes. Al anochecer, cuando Ignacio llegó a casa y se encerró en su cuarto sin ni siquiera comer, la madre llamó a su puerta, pero Ignacio no contestó ni mucho menos la abrió.

-Has lo que tengas que hacer, pero quiero que esa puerta esté abierta cuando acabe de comer- le dijo la madre a su hijo menor.

Ignacio, escuchándola desde su alcoba, sabía que aquello no era usual en ella y que algo pasaba. Fue hacia el closet y notó, mientras su hermano empujaba la puerta bruscamente, que las cobijas estaban desorganizadas y la caja tenía un ala arriba. De pronto, se empezaron a escuchar golpes diferentes en la puerta, e Ignacio notó que algo la estaba traspasando. No sabía por qué, mas no podía resistir esos golpes, y rápidamente fue a abrir la puerta.

Inmediatamente, la madre entró a su cuarto, cerró la puerta y se sentó en la cabecera, mientras Ignacio le daba la espalda. Él sentía cómo su madre sollozaba, cómo se movía allí sentada sin saber de qué manera acomodarse. Ignacio tuvo toda la noche para reflexionar, hasta tal punto, de que sus ojos empezaron a gotear y se acordó de ese lema que siempre llevaba consigo: “los hombres no lloran”. Así que se secó, y prosiguió con las memorias. Temprano en la mañana, fue a despertarla y la abrazó, la llevó de la mano hasta su alcoba y le pidió ayuda. Le dijo que se sentía muy solo, que sus sueños ya no eran de él, fueron, pero no sabía quién se los robó, o si los vendió.

Nacho volvió a la realidad por un momento para secarse los ojos y proseguir con ese recuerdo tan latente que parecía que había sucedido ayer, y que, hoy en día, estaba viviendo situaciones similares con varios de sus estudiantes. Pasados unos cuantos minutos, su compañero Tomás se le acercó, y le preguntó dónde estaban metidos sus pensamientos, pues este, segundos atrás, desde su escritorio lo estaba llamando y Nacho ni se dio por enterado.

Tomás se emocionaba con la historia de Nacho, pensaba que aquel hombre tenía un modo muy singular de contar historias; las contaba con tanta pasión y humor, que podía ser la historia más tonta, pero se quería seguir escuchando. Ignacio le contó a Tomás la verdadera historia de por qué fue maestro, la lucha que tuvo era

algo que ni sus hermanos sabían, solo su madre, porque él le juró que todo iba a ser diferente, y continuó la historia.

Finalmente, los padres de Ignacio pensaron en llevar a su hijo a la cárcel, pero sabían que no lo podían dejar preso porque era menor de edad, por tal motivo, decidieron llevarlo a un lugar donde lo enderezaran y le enseñaran hacer algo productivo. Ignacio ingresó a un lugar de rehabilitación para drogadictos un par de meses. La madre siempre le guardó el secreto al resto de sus hijos, en pero, no duró mucho porque como es bien sabido, en ese tipo de lugares, se prohíbe que los hombres lleven el cabello largo, asunto que llevó a Ignacio a escaparse y erradicarse nuevamente en su casa sin mejora alguna.

2.5.4. El proceso Cecilia

La profesora Cecilia, exhausta, se encontraba en su turno de la noche; por esta época ella estaba trabajando en un hogar de niños con necesidades especiales; además estaba terminando sus estudios de danza en Bellas Artes. Siempre hacía el turno con otra compañera; la de esa noche estaba retrasada para llegar al hogar. Entonces, ella era la única responsable a cargo. Entre los niños del hogar había una niña de nueve años llamada Paulina, quien tenía un retraso leve. Ella era una niña alegre y espontánea, era un poco escuálida y pálida, Paulina era una gran ayudante para las profesoras, les ayudaba, a veces, con tareas simples como limpiar, ir por una cobija a las habitaciones o un tetero a la cocina, entre otras cosas.

Esa noche, Cecilia, con desaliento y voz pausada, le pidió a Paulina que fuera por el tetero de Tomás, un niño de tres años que recién había llegado al hogar. Paulina bajó a la cocina cantando y bailando en su euforia usual; al regresar al cuarto donde se encontraba Cecilia con Tomás, la palidez y el asombro invadieron el rostro de Cecilia, casi le hace dar un infarto del susto al mirar lo que la niña

llevaba: en la mano izquierda, ella, sonriendo, tenía el tetero y en la derecha sostenía de la cola a una rata, un animal que era casi de la mitad de su cuerpo, pelaje oscuro y opaco y una trompa tosca alargada, de ojos rojos y dientes filosos, no se dejaba de mover, se estremecía y estaba a punto de tumbar a Paulina. La única reacción de Cecilia, con los ojos abiertos y el corazón en la garganta, entre repeticiones, sin lograr decir la frase completa fue “¡tira, tira eso por la ventana!”, Paulina no se veía muy contenta cuando la arrojó a la calle por la ventana, pues ella la veía como una mascota con la que podía jugar. Cecilia no podía creer que ese animal, que para ella significaba horror y suciedad, para Paulina fuera como un juguete.

Cecilia tenía un horario bastante ocupado, estudiar dos carreras y trasnochar trabajando no era algo que le diera mucho tiempo para sí misma. Durante el poco tiempo que tenía disfrutaba de la danza, de figura delgada, no muy voluptuosa que resaltaba sus habilidades en la pista de baile. Cecilia le apasionaba inmensamente el enseñar danza, aunque en esos momentos debía primero terminar sus estudios. Su piel era de tez trigueña, una estatura promedio y su cabello negro con capul resaltaba sus ojos color miel. Tenía unas manos delicadas, siempre bien arregladas y uñas cortas pintadas con colores vivos. Ella se caracterizaba por ser fraternal con sus estudiantes, sus estudios en trabajo social le despertaban el amor por el otro.

En esos momentos estaba próxima a terminar su tecnología en educación especial, en cuanto se graduó comenzó a trabajar en una institución diurna y retomó sus estudios de danza en las noches. En esta institución le tocó enseñar en el grado quinto, los niños le sacaban más de un suspiro al día. El salón era un caos, había siete niños con problemas de atención e hiperactividad, la calma y paciencia se expresaban en su rostro, pero, en su interior, Cecilia gritaba del desespero. Los quintos tenían varios niños con los mismos problemas, el quinto de la profesora Rosita, quien era toda risas y dulzura, era el peor de los salones y uno de sus niños le causaba muchos problemas.

El coordinador académico, aclarando la garganta y soltándose un poco la corbata, al ver esta situación, le pidió a Cecilia que tomara este niño en su salón y mandara uno de los suyos al salón de la dulce profesora Rosita. Cecilia, con el rostro inexpresivo y tragando más saliva de lo normal, no tuvo ningún problema, pues cambiar uno de sus niños hiperactivos no iba hacer mucha diferencia. Mientras decía esto, movía la mano con despreocupación. El coordinador con una sonrisa de alivio se marchó satisfecho.

Carlitos era un niño de ojos claros y muy blanco, decían que era muy agresivo, aunque con la profesora Cecilia aún no lo demostraba. Era el cuarto periodo del año, los papás de Carlitos estaban muy intensos con el tema, pues, él llevaba perdidos los tres primeros periodos del año y con el cambio de salón tenían grandes expectativas de que su hijo cambiaría. Un martes, cuando sonó el timbre para volver al salón del segundo descanso, Ana, una de las niñas más juiciosas de la profesora Cecilia, encontró a Carlitos, serio y malhumorado. Sentado en la entrada del salón, ella lo miró, abrió los ojos y la boca y le preguntó: “¿qué le pasó en el ojo?” y Carlitos, con el rostro fruncido, le respondió: “Pedro me pegó”.

Todos ingresaron al salón y la profesora Cecilia comenzó su clase, se tomó unos minutos calmarlos, pero finalmente todos estaban callados. Comenzó a escribir en el tablero cuando escuchó un estruendo en la parte de atrás; volteó y se encontró con Carlitos, violento y furioso, había tumbado de la silla a uno de sus compañeros; Santiago, le estaba dando puños. Cecilia, absorta por lo que veían sus ojos, los fue a separar de inmediato: “Bueno, ¡Se calma!”; se hizo en medio de los dos, a Carlitos no le importó y con la furia que se veía en su rostro, lanzó otro puño con el que caso la golpea. Cecilia, indignada por la desobediencia de Carlitos, le ordenó que se saliera del salón hasta que se calmara.

Carlitos se salió furioso del salón, tirando la puerta. Santiago, le dijo asustado, que le había dicho marrano porque estaba eructando y que entonces Carlitos se le fue encima. No pasaron ni dos minutos cuando Cecilia abrió la puerta del salón para

decirle a Carlitos que entrara nuevamente; por desgracia, no estaba afuera. Cecilia, preocupada, empezó a buscarlo y no lo vio. De repente, vio que el salón del lado estaba vacío y vio a Carlitos sentado en una de las sillas de ese salón; muy calmada, le dijo que le explicará por favor que había pasado y Carlitos le gritó: “¡dejé de ser metida!”. Cecilia, inhalando profundamente, desde la puerta del salón a donde se había metido, le ordenó que entrará nuevamente al salón, pero Carlitos se negó.

Cecilia se dio la vuelta para ir nuevamente al salón. Ana, muy curiosa, fuera del salón, trataba de ver qué había pasado, le ordenó que se entrará. Cecilia se dispuso en la mitad del salón recta, seria, con la mirada fija en todos y callada; cuando todos estaban atentos, callados y mirándola comenzó a darles un discurso acerca de lo importante que es el respeto por el otro, y que el diálogo es la herramienta más útil para resolver los malos entendidos. En ese momento entró Carlitos, la furia en su rostro era evidente, agarró su morral y salió del salón.

Cecilia, lo miró y trató de no darle importancia a su entrada, continuó con su reflexión y así terminó la clase. Ella se sentía agobiada por todo lo que acaba de pasar; logró pasar las dos siguientes horas sin pensar al respecto y al sonar el timbre para el segundo descanso se dirigió a su escritorio, allí, encontró una nota del rector: “Cecilia, vaya a mi oficina tan pronto termine clase.” Una expresión de confusión, pero a la vez de familiaridad se veía en su rostro. Al llegar a la oficina del rector, tenía los ojos saltones, la boca fruncida y se rascaba la cabeza. Al notar la presencia de Cecilia, exaltado y con rabia contenida, le dijo: “¿cómo así que usted le pegó a un estudiante? ¡Vino un papá a la quinta hora diciendo que usted le había pegado a su hijo!”. Cecilia, en shock, no podía creer lo que estaba escuchando ¿cómo era posible que un papá creyera que una profesora le iba a pegar a su alumno?

“Además tiene un ojo morado”, dijo el rector. Cecilia no pudo evitar fruncir el ceño y dejar medio abrir su boca; ella no podía creer lo que estaba escuchando. El

rector, entrando en furia, le dijo: “¿qué fue lo que pasó?”. Cecilia, tragando constantemente saliva y tomando una bocanada de aire, le respondió: “vea señor rector, yo no le he pegado a nadie. Venga yo le explicó lo que pasó”. El rector, manoteando, le dijo:” ¡no me explique nada! Páseme el informe de lo que pasó mañana a primera hora”.

Cecilia, preocupada, pero con la cabeza en alto, entró a la oficina del rector a primera hora a dejar el informe. El rector, muy serio y frunciendo el ceño, le dijo: “el papá la demandó”. Cecilia no modulaba palabra, su rostro se puso pálido y con la garganta seca le dijo: “yo no le pegue”. Pasaron dos semanas y la corte encontró que Cecilia era inocente, pues los niños del salón hicieron una carta y firmaron diciendo que la profesora no le había pegado a Carlitos; la carta estaba soportada por los padres de familia.

Los padres de Carlitos lo retiraron del colegio y para reingresarlo a una nueva institución necesitaban las notas de los tres primeros periodos que habían pasado. La madre de Carlitos fue al colegio por las notas. Llegó a la sala de profesores y preguntó por Cecilia. Ella salió, no sabía lo que le esperaba: “Hola, profesora ¿cómo está? Yo soy la mamá de Carlitos, mucho gusto”, dijo la señora. Cecilia, perpleja, le extendió la mano y con voz firme le dijo: “buenas, ¿en qué le puedo colaborar?”. “Profesora, es que necesito las notas de Carlitos y quería saber si a usted le interesa que nosotros retiremos la demanda y usted nos colabora” dijo la señora en un tono amigable. Cecilia trago saliva, respiro profundo, negó con la cabeza y se retiró.

3. CONCLUSIONES

Las investigaciones narrativas no cuentan la verdad en el sentido fáctico, sino que emplean, lo que Mélich (2002) denomina el *paradigma literario* para alcanzar altos umbrales de comprensión sobre el hombre y, en este caso, sobre un tipo particular de hombre: el maestro. A esto Nussbaum (2005) lo llama *imaginación narrativa*. Graham (2005), por su parte, lo denomina explicación por trama. Sin lugar a dudas, este encuentro ayuda a pensar que el retrato de un maestro, logrado a través del relato, permite conocer versiones inéditas de lo es él y, tal vez, ser conscientes de las implicaciones de borrar o desconocer la biografía de un individuo; esto es, ignorar sus conflictos, sus miedos, fragilidades, ambiciones o sueños que lo hacen persistir en la idea de la transformación humana.

Este ejercicio, al servirse de la plausibilidad o la verosimilitud, privilegia el relato como bastión de conocimiento en medio de la polifonía de subjetividades que superponen en un collage de historias o una biblioteca, como lo llamaría Larrosa (1998). En este sentido, es importante advertir que la narrativa no es la irrupción de la subjetividad, como lo plantea Larrosa (2003). Es, más bien, una modalidad discursiva en la que la autocomprensión depende de las intertextualidades, es decir, el giro semiológico que consiste en redes de participación en las que se producen, se median y se interpretan las historias. Estas historias no son definitivas. Desde luego, se muestran como terminadas y de algún modo el proceso investigativo se cierra de acuerdo con los alcances que el investigador narrativo se propuso. Pero la vida continúa y las dinámicas sociales también. Esto le otorga al relato una condición re-historiadora (Connelly & Clandinin, 1995), una especie de actualización hermenéutica de la narración a la manera de Ricoeur (2006) en la que sea posible observar los giros y las transformaciones que ha tomado la historia.

En este punto, es importante anotar que el retrato, en la tradición artística, se ha entendido como una pintura (Bravo, 1989). La literatura también ha utilizado esto como objeto para contar historias, pero éstas son del retrato. Otra perspectiva que se tiene del retrato en la literatura hace referencia a la descripción que consiste en interrumpir la narración para describir al personaje. Para Bravo (1989) y Lodge el retrato es una biografía breve en la que se da cuenta de la vida del personaje. De acuerdo con esto, los retratos de maestros que se narran en esta investigación suponen un distanciamiento de esta visión en tanto que el retrato no es sólo una descripción, sino que también se constituye en una modalidad de escritura narrativa. La narración no se interrumpe como una suerte de digresión en la que se despliega una prosopografía y etopeya del personaje, en este caso, del maestro, sino que es a través de la narración que se dice quién es el personaje. De esta manera, el retrato ya no es solamente una imagen, sino que es el relato mismo.

Esta interrupción del relato también supone detener el tiempo para contar la imagen del personaje. En los retratos de maestros la descripción no deja de ser un recurso narrativo pero la construcción del retrato como tal no está subordinada a la descripción, dado que, como ya se ha advertido, el retrato sería decir quién es narrativamente el personaje a partir del conjunto de acciones que el maestro protagonista emprende.

Por otro lado, la construcción del retrato del maestro, por medio de la narrativa como metodología de investigación, se inscribe en el cambio de los paradigmas de investigación, dado que este es el aporte de la tradición literaria de obras como “Las uva de la ira”, “El amor en los tiempos del cólera”, “A sangre fría”, “Salambó”, “El diablo”, etc., y en las que no se cuestiona su verdad, sino que se valora las verdades sobre nosotros mismos que nos permite alcanzar, y podría decirse, en este sentido, que estos retratos funcionan como hermenéuticas o tecnologías de sí, en el sentido que Foucault (1990) lo expresa, para emprender acciones sobre nuestro cuerpo y nuestro espíritu para alcanzar una transformación.

De acuerdo con esto, el retrato del maestro no es una visión única y definitiva de su idiosincrasia, sino, que son relatos que pretenden mostrar diferentes versiones de una imagen singular que socialmente se tiene como modelo ejemplar, es decir, los retratos son una suerte de historias discontinuas que escapan a las generalizaciones.

En las historias de maestros, que analizamos en la investigación, por ejemplo, ellos cuentan sus experiencias de su trabajo bajo condiciones ciertamente difíciles, además, con limitaciones de recursos y con muy poca apreciación y consideración. Asimismo, los héroes en la literatura, más que todo la mitológica, al igual que los éstos maestros tienen que superar los obstáculos mediante la lucha continua, ya que casi siempre se presentan necesidades sociales y emocionales entre los estudiantes, esto es, conflictos; igualmente, tienen que responder a las

expectativas que tienen los padres de familia y los directivos, además del currículo.

Así pues, muchas personas consideran que los maestros son héroes, pues a ellos se le supone un gran trabajo, siempre recibiendo quejas personales, llamadas telefónicas, correos, impartir vigilancia, que el currículo se cumpla a cabalidad, formar a los estudiantes en valores adecuados para una mejor sociedad, entre otras responsabilidades. Consecuentemente, al maestro se le presupone ser un individuo perfecto, con todas las cualidades que soportan una vida impecable, intachable e inmejorable, con la vocación para enseñar, por su generosidad en el proceso de formación, por ayudar y valorar al prójimo.

Lo anterior, considera que las sociedades necesitan pensar que tienen un héroe que los salvará del abismo de la cultura y de la misma sociedad, como se observa en las historias analizadas, aquí se afirma que el maestro es un salvador pensando siempre en el bienestar de la comunidad, convirtiéndolo en un “héroe”; respecto a esto, Cowley (1962) señala que:

Con los tiempos cambió, como cambiaba la nación, de tal suerte que el problema actual es saber qué nuevos mitos habrá que crear para reflejar los nuevos medios suburbanos o industriales, las nuevas aventuras [...] los caracteres representativos, los profundos temores y las desasosegadas aspiraciones de nuestros días, y no solo deberá reflejar todo esto, sino también nos deberá permitir creer en nosotros mismos como personajes del drama [...] (Cowley, 1972, pág. 274)

Así pues, el hecho de que habitualmente se diga o se piense que el maestro es un sujeto heroico habría que replantearse nuevamente, ya que el hecho de que una persona esté inmersa en situaciones épicas no significa que sea un héroe. Cowley (1972) se refiere que “Con frecuencia los mitos pueden ser o de hecho son falsos históricamente” (pág. 274), ya que, parafrasear

La prueba de un mito no es su veracidad o su falsedad juzgadas por los datos existentes. La prueba de un mito es su aptitud para dar forma a la mente popular de donde podemos concluir que la verdad de un mito descansa en el futuro. (Cowley, 1972, pág. 275).

De este modo, el pensamiento del mito del héroe es vigente, es decir, que existe en la sociedad en cuestión de ideales comunes, de creencias populares que empezaron a fundamentarse históricamente, por tanto, el maestro se destaca por sus cualidades y la excelencia en su actuar y, al ser figura pública está sometido a vigilancia. En referencia a esto Martínez Boom, Castro V., & Noguera R. (1998) expresa:

El maestro aparecerá entonces en medio de un doble juego, de una doble presencia: de una parte, bajo la condición de formador de la juventud, de los vasallos, elemento esencial para la permanencia y cohesión social, elemento útil para asegurar la existencia de la escuela; pero también y en donde lo importante no será tanto su oficio como su persona, la de centro de miradas, motivo de rigurosa vigilancia, calificación y control. (pág. 49).

En este sentido, el maestro, a través de la historia, se le ha endilgado, por su índole pública, llevar su vida diferente al común de las personas, ya que, por ser una figura ejemplar, su conducta debe ser intachable en la medida de lo posible, o, incluso, más de lo posible:

Conducta irreprochable, de vida pura, cristiano viejo. Siendo lo esencial su conducta moral, el maestro debe sujetar sus mínimas flaquezas distanciándose de su condición primera de “hombre libre”, aquel que andaba por las estancias, pasando a ser sujeto público, delineando desde la virtuosidad en sus condiciones personales y por las directrices estatales en los que respecta a su oficio. (p. 49).

Contrario a esto, los retratos de maestros creados en ésta investigación, dan cuenta de la vida personal del maestro, en los que se lo puede conocer como un ser corriente con una ética y moral cuestionable, que es proclive al error, de una fragilidad pasional y emocionalmente vulnerable. No se trata de negar esa condición heroica o las acciones heroicas, si se quiere, que emprende el maestro en la cotidianidad escolar, pero tampoco se trata de asumir que él como sujeto y como personaje en los retratos relatados es infalible, porque esto supondría contar una perspectiva muy restringida de este personaje.

A lo que está sujeta la imagen del maestro, como se plantea en el problema, es a mostrar un ser actúa de manera políticamente correcta. En el ámbito social, fundamentalmente en el ámbito de las comunicaciones, al maestro se le reconoce por aquellas acciones desinteresadas que están por fuera de sus actividades contractuales, y que son las que aparecen en los premios nacionales como “Premio Compartir” o “Los maestros cuentan” de la Secretaría de Educación de Medellín. En estos reconocimientos aparecen versiones idealizadas del maestro, en tanto se ponen a la vista de todos para ser elogiados por sus acciones ultra pedagógicas, sin desconocer, desde luego, que hay experiencias de maestros en este contexto que también ponen de relieve la virtud por encima de la necesidad de reconocimiento. De esa constelación de profesores reconocidos, como dice Eloísa Vasco “son parte de la estirpe del espíritu”

Sin embargo, la sociedad ha establecido que el maestro sea otorgado de una ética y una moral en actitud de una excelente y adecuada forma de vida. Por tanto, el maestro, en la historia, siempre ha aparecido como el héroe; además “[...] desde su surgimiento el maestro ha ocupado un plano secundario en el terreno intelectual, ha sido desplazado por otros sujetos, otros han hablado por él, otros han definido históricamente su estatuto, otros han condicionado su hacer y su decir.” (pág. 51).

Es así que el maestro se puede analizar y pensar como personaje literario tal como lo plantean Ricoeur (2002) y Larrosa (1995), y que el recurso literario que se ha utilizado para narrar a este personaje ha sido el retrato, desde esta perspectiva, en esta investigación, el retrato no solo se reduce a cumplir una función descriptiva o biográfica del personaje sino que se define a partir de la acción o el conjunto de acciones que emprende, y , de esta manera, se define o se resuelve la pregunta de quién es. Éste ser del maestro en los retratos que se han relatado en esta investigación, no son personajes políticamente correctos, sino, que su atención se ha centrado en contar historias de este personaje para tener de ellos un sentido de la fragilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Anchi, F. (2004). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades. Las actividades cotidianas del maestro fuera de la escuela.* . Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arendt, H. (2006). *La condición humana.* Barcelona: Paidós.

- Barthes, R. (1972). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes, A. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, . . . G. Genette, *Análisis estructural del relato* (págs. 9-43).
- Barthes, R., Greimas, A., Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., . . . Genette, G. (1972). *Análisis estructural del relato*. .
- Bernabeu, N., & López Aguilar, E. y. (1998). El bien mas valioso. *Lengua castellana y literatura 2º*.
- Bernabeu, N., Rodicio, A. M., & Rodicio, B. M. (2011). Tu retrato. *Lengua castellana y literatura 1º*.
- Bravo, C. (1989). *Ensayos de literatura infantil. Retratos de niños y niñas en la pintura*. España: Universidad de Murcia.
- Cifo, ,. M., & García, R. M. (2012). *Literatura universal segundo de bachillerato*. .
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de narrativa, experiencia e investigación. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* . Barcelona: Laertes.
- Coto, B. D. (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Cowley, M. (1972). *Facetas de la crítica: ensayos sobre literatura y escritores norteamericanos* . México: Pax.
- De Tezanos, A. (1984). ¿Por qué un Movimiento Pedagógico? *Educación y Cultura. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores CEID- FECODE*, 18-22.
- Díaz, M. M. (11 de Marzo de 2015). *Las2orillas*. Obtenido de Las2orillas: <http://www.las2orillas.co/lo-triste-es-ser-maestro-en-colombia/>
- Dickens, C. (1854). *Tiempos difíciles*. Obtenido de <http://www.ataun.net/BIBLIOTECAGRATUITA/Ci%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Charles%20Dickens/Tiempos%20dif%C3%ADciles.pdf>
- Dri, R. (2007). *Hegel y la lógica de la liberación: la dialéctica del sujeto-objeto. La idea, reino de la libertad*. México: Biblios.

- El Colombiano*. (13 de Febrero de 2015). Obtenido de *El Colombiano*:
<http://www.elcolombiano.com/agregadora/director-por-un-dia/andres-la-luz-de-los-estudiantes-LY1230049>
- Escudero, C. (1994). *Didáctica de la literatura. La narrativa y su análisis didáctico*. España: Universidad de Murcia.
- Flórez Ochoa, R. (1986). El futuro de los maestros: Inteligencia con dignidad. *EDUCACIÓN Y CULTURA. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores CEID - FECODE.*, 49-54.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Frías Rincón, A., & Jeréz, Á. C. (03 de Noviembre de 1995). *El Tiempo*. Obtenido de *El Tiempo*: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-448409>
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas: El pensamiento pedagógico de la escuela nueva*. . México: Siglo XXI.
- González, J. L. (1996). *Lectura crítica de la literatura americana: La formación de las culturas nacionales. Literatura e identidad nacional en Puerto Rico*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Gracia, M. C. (02 de Octubre de 2013). *Las2orillas*. Obtenido de *Las2orillas*:
<http://www.las2orillas.co/maestro-por-trabajo-por-conviccion/>
- Greene, M. (1995). El profesor como extranjero . En J. Larrosa, *Déjame que te cuente* (págs. 84-130). Obtenido de *El profesor como extranjero*:
<https://razonesysentidosdelfilosofar.files.wordpress.com/2014/10/dejame-que-te-cuenta.pdf>
- Greimas, A. (1976). *La semiótica del texto: ejercicios prácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Joyce, J. (1916). *El retrato de un artista adolescente*.
- Larrosa, J. (2003). *La Experiencia de la Lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Las2orillas*. (02 de Junio de 2014). Obtenido de *Las2orillas*:
<http://www.las2orillas.co/que-tipo-de-maestro-quiere-un-estudiante/>

- Las2Orillas. (2014). Obtenido de Las2Orillas: <http://www.las2orillas.co/el-maestro/>
- Lopera Rendón, M., & Piedrahíta Lara, F. (2012). Pugnas entre el Movimiento Pedagógico y el Estado. En G. P. (PDS), *La cuestión maestros: pensamiento, escritura e instituciones* (págs. 289-316). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Martínez Boom, A. e. (2004). El Itinerario del maestro: de portador de a productor de saber pedagógico. En A. e. Martínez Boom, *Lecciones y lecturas de educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A., & Álvarez, A. (junio de 1990). El maestro y su formación: la historia de una paradoja. *Educación y Cultura*(20), 5-8.
- Martínez Boom, A., & Rojas Moncriff, F. (1984). Movimiento Pedagógico: Otra escuela, otros maestros. *Educación y Cultura. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores CEID - FECODE*, 4-12.
- Martínez Boom, A., Castro V., J. O., & Noguera R., C. E. (1988). Crónica del desarraigo: Una reflexión en torno a la historia del Maestro en Colombia. *Educación y Cultura*, 46- 53.
- Martínez, M. C. (2008). *Redes pedagógicas: construcción del maestro como sujeto político. Nociones y problematizaciones para pensar al maestro como sujeto político*. Colombia.
- McCourt, F. (2005). *El profesor*. Obtenido de <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/McCourt,%20Frank%20-%20%20El%20Profesor.pdf>
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 165-180.
- Mélich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (1995). *Isegoría*. Obtenido de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/254/254>
- Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, 42-80.
- Poe, E. A. (2004). *El retrato oval*. España: Ediciones 74.

- Pullias, E., & Young, J. (1999). *Maestro ideal. Un investigador: uno que no sabe* . México: Pax México.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (Primera edición en francés 1986 ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- s.a. (2001). (C.-U. Surcolombiana, Ed.) Recuperado el 25 de Mayo de 2011, de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol1/Mauricio.pdf>
- Secretaría de Educación, Alcaldía de Medellín. (2007). *Los Maestros Cuentan*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Secretaría de Educación, Alcaldía de Medellín. (2008). *Los Maestros Cuentan*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Secretaría de Educación, Alcaldía de Medellín. (2009). *Los Maestros Cuentan*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Secretaría de Educación; Alcaldía de Medellín. (2012). *Los maestros cuentan* . Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Secretaría de Educación; Alcaldía de Medellín. (2010). *Los maestros cuentan*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Secretaría de Educación; Alcaldía de Medellín. (2011). *Los maestros cuentan* . Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Semana*. (07 de Octubre de 2014). Obtenido de *Semana*: <http://www.semana.com/educacion/articulo/que-es-ser-maestro/405383-3>
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de los maestros*.
- Suárez, H. (28 de Agosto de 2014). *Las2orillas*. Obtenido de *Las2orillas*: <http://www.las2orillas.co/si-matan-un-maestro-mas-seran-1000/>
- Téllez Iregui, G. (1984). Hacia un nuevo enfoque de las relaciones pedagogía y sociedad. *Educación y Cultura. CEID-FECODE*, 52-59.

Wilde, O. (1981). *El retrato de Dorian Gray*. Filadelfia: Lppincott's Monthly Magazine.

Xu, S., & Connelly, M. (2010). Narrative inquiry for school-based reserch. *Narrative Inquiry*, 349-370.

Zuluaga, O. L. (1987). El movimiento pedagógico. *EDUCACIÓN Y CULTURA (FECODE-CEID) #13 - Diciembre*.

ANEXOS

