

**LA CONSTRUCCIÓN DEL RECONOCIMIENTO DEL OTRO Y SUS
IMPLICACIONES FORMATIVAS**

JUAN FELIPE MEJÍA GARCÍA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
MEDELLÍN
2019

**LA CONSTRUCCIÓN DEL RECONOCIMIENTO DEL OTRO Y SUS
IMPLICACIONES FORMATIVAS**

JUAN FELIPE MEJÍA GARCÍA

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Psicopedagogía

Asesora

HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ

Magíster en educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
MEDELLÍN

2019

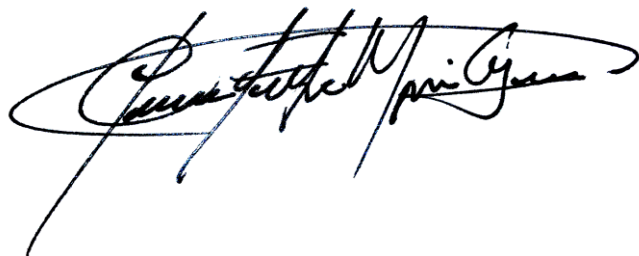
Declaración de originalidad

Medellín, 27 de febrero de 2019

Juan Felipe Mejía García

“Declaro 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

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Juan Felipe Mejía García', written over a horizontal line.

PRÓLOGO	6
¿CÓMO SE ESCRIBE DESDE Y PARA RECONOCIMIENTO PROPIO Y DEL OTRO?	9
NARRAR EN CRÓNICA	12
LAS CONDICIONES DE LA ESCRITURA	14
 CRÓNICAS	 18
 POLICARPA SALAVARRIETA: UNA ESCUELA EN LA MEDELLÍN DE LOS AÑOS OCHENTA	 19
EL INGRESO	19
LOS CUERPOS, LA MÚSICA Y LA CONDUCTA	23
LOS CUENTOS DE MI MADRE	30
TRES MICRORELATOS	34
LOS LIBROS	34
LAS SELECCIONES Y EL GRÁFICO	35
EL CABALLITO JOROBADITO Y OTROS CUENTOS DEL TÍO JULIO	37
SIETE DÍAS ANTES DEL FINAL	39
UNA BREVE DESCRIPCIÓN DE MI PERSONA	42
¡YO, PROFESOR!	49
LOS INVISIBLES	56
GOROBACHI: EL INVISIBLE	59
GUAYABAL 143: LA RUTA DEL ADIÓS	64
NOVIEMBRE 15 DE 1995	66
DICIEMBRE DE 1992	68
NOVIEMBRE 15 DE 1995	71
OCTUBRE DE 1995	72
UN DÍA EN EL INFIERNO	74
OCTACIANO MONTIEL	78
CUANDO APRENDÍ A TILDAR	83
1999	84
 OTRAS FORMAS DE NARRAR	 88
 ¿POR QUÉ EL RECONOCIMIENTO?	 89
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EXPERIENCIA EDUCATIVA	94
EL MAL DE ESCUELA Y EL APRENDIZAJE	100
RITMOS DEL APRENDIZAJE	100
EL SENTIDO PRÁCTICO DEL APRENDIZAJE	102

<i>LA CONCIENCIACIÓN, LOS DESEOS Y LO MORAL EN EL APRENDIZAJE</i>	103
<i>EL APRENDIZAJE COMO DECISIÓN</i>	106
<i>LOS FACTORES EMOCIONALES QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE</i>	107
<i>PSICOPEDAGOGÍA Y RECONOCIMIENTO</i>	109
<i>LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA</i>	115
<i>LA CORROSIÓN DEL CARÁCTER</i>	120
<i>INTELIGENCIA: DON Y ESTEREOTIPO</i>	126
<i>FILTRO CULTURAL</i>	127
<i>INTELIGENCIA, DON Y ESTEREOTIPOS: ¿CÓMO NOS RECONOCEMOS?</i>	130
<i>ENCUENTROS CON EL OTRO: RECONOCIMIENTO Y RESISTENCIA</i>	137
<i>MAESTRA DE PALABRAS</i>	143
<i>EPÍLOGO</i>	146
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	150

PRÓLOGO

No solo soy hijo de mi padre y mi madre; soy, como todos los seres humanos que han poblado la tierra, hijo de un momento histórico. El tiempo de mi infancia y adolescencia, no se halla muy alejado del presente. Es un tiempo plagado de claro oscuros, pese su proximidad al hoy. Es eterno, idealizado y desdibujado, aunque de él se haya escrito y dicho demasiado. El lugar que me vio nacer, en cambio, se haya distante: casi a un millón de años luz de la Medellín que mis juegos infantiles y mis empecinados esfuerzos por conquistar mujeres, sin éxito alguno, suelen recordar. A veces, tengo la sensación que vivo en los atribulados años ochenta y noventa, aunque rodeado de otras montañas, otras calles, otras gentes, otra ciudad que insiste en llamarse Medellín.

En ese tiempo, en ese lugar: que no terminan de pasar y no dejan de existir, se fue configurando mi ser, mi forma de ver el mundo y, sin lugar a dudas, se fueron construyendo también, muy lentamente, las decisiones que he tomado –muchas desde la claridad de la inconsciencia-, para ser el adulto que he pretendido ser.

Justamente, el objetivo primordial de este trabajo es dar cuenta de ese proceso de humanización que acontece en nuestras vidas y que nos permite ubicarnos en el mundo y nombrarnos y ser.

Este proceso de humanización no solo es tarea de la familia. La escuela, es fundamental y no exclusivamente por los conocimientos que allí se puedan interiorizar, sino por las posibilidades de humanización que el acto educativa encarna en sí, evidenciables en las prácticas docentes, puesto que reconocen al otro, aun cuando se empeñan en negarlo: en la escuela, somos.

El presente trabajo, la reflexión autobiográfica sobre la construcción del reconocimiento, no busca mencionar y describir con la precisión que otorga el creerse poseedor de la verdad, los grandes acontecimientos sociales, culturales, políticos y económicos de la ciudad de

Medellín durante las décadas del ochenta y noventa. Las crónicas aquí compiladas, si bien tienen presente ese contexto, dan cuenta de la forma como afectó en lo más íntimo de la cotidianidad, a un sujeto en construcción.

Las crónicas dan cuenta de la muerte absurda que asoló a toda una generación. En ellas, la búsqueda de la identidad de los hijos de los obreros desempleados y sin esperanza, se hace evidente. Los relatos, recuerdan la violencia política en los ambientes escolares: tema del que poco y nada se ha hablado. Ese pasado que se rememora, dignifica la solidaridad de la amistad y de los entornos familiares. El ayer, que vuelve a ser hoy gracias a la palabra escrita, resalta la labor docente, ante todo, como labor humanizadora por sobre el importante papel de transmisor de conocimientos. Mis experiencias, recuerdan la milagrosa y bestial naturaleza del amor... Un amor que no salva ni permite la supervivencia. Es el amor que transforma a la cría de homo sapiens sapiens en ser humano.

El trabajo, en estricto orden, se compone de tres partes. En la primera, una serie de crónicas sobre los aspectos más relevantes en la vida de aquel que se construye a partir del reconocimiento del otro en la familia, el barrio y la escuela. La segunda parte, son una serie de relatos, también crónicas, sobre los conceptos más determinantes en ese proceso de construcción de la propia identidad. La tercera parte, previa a la primera y a la segunda, dan cuenta de la importancia de lo narrativo autobiográfico y de la crónica, para dar cuenta de los procesos individuales de construcción del reconocimiento del otro: un proceso multidireccional e inacabado.

¿CÓMO SE ESCRIBE DESDE Y PARA RECONOCIMIENTO PROPIO Y DEL OTRO?

En este aparte, el primero del presente trabajo, quiero narrar la experiencia del escribir desde y para el reconocimiento. No es mi intención pecar de pretencioso instalando la idea, gracias al título, de la existencia de un método único y exclusivo que permita dar cuenta sobre la forma cómo se construye el reconocimiento que los sistemas educativos, y especialmente las prácticas pedagógicas, han sabido otorgarnos.

Mi objetivo es contar la forma cómo me he relacionado con los que considero elementos primordiales que constituyen el reconocimiento; el por qué elegí la crónica como el medio adecuado para narrar esos pasajes de mi vida que considero cruciales en el proceso de construcción de mi reconocimiento y, dar cuenta de las situaciones cotidianas que influyeron definitivamente en la forma como abordé el ejercicio académico de leer, escribir y analizar mi experiencia vital, animado por la esperanza de hallarme en el mundo, al escudriñar en mí.

No narrar los dolores, las dudas, las certezas -pocas por demás-, el miedo y la felicidad que tuvieron lugar en mí a lo largo de este año de lecturas y análisis de aquel que fui, y sigo siendo, sería negar un elemento fundamental de eso que me propongo evidenciar: cómo nos construimos y nos deconstruimos en una espiral que no tiene final, a lo largo de nuestra trayectoria vital, a través de la palabra que evoca y da sentido al pasado para comprender el presente.

Descubrir qué moviliza a un sujeto para una vez adulto convertirse en profesor, fue el punto de partida de mi ejercicio investigativo. Un ejercicio que afortunadamente no prosperó. Las respuestas obtenidas al indagar sobre un asunto a mi parecer tan relevante, a cuanto colega me crucé, fueron del mismo tipo: concretas, prácticas y con la firme intención de justificar lo que se ha elegido como profesión. Sin dudas, sin asomo de introspección, las respuestas dieron cuenta de un presente que se sostiene así mismo, “*per se*”: un hoy eterno que no sabe de pasados.

Sin ánimo de juzgar o moralizar este tipo de respuesta, es evidente su insuficiencia para dar cuenta de aquello que yo buscaba. No busco la seguridad que brinda la certeza, sino la zozobra y la tensión que provoca la incertidumbre, el no saber, la necesidad del pasado para dotar de sentido el presente. Es entonces cuando la respuesta a esa pregunta, sugiere mi asesora, se construya a partir de mi propia experiencia profesional: azarosa y plagada de dudas. Fundamentada por decisiones inconscientes, inexplicables cuando aparece la interrogación. Llena de errores y con pocos aciertos.

La autobiografía y lo narrativo son, entonces, la metodología y el enfoque mediante el cual reconstruyo pasajes de mi vida durante mi inserción en el sistema educativo público colombiano, en la ciudad de Medellín, desde mediados de la década del 80 hasta mediados de la década del 90. Sin test, sin la posibilidad de medir el impacto en términos científicos positivistas y huyendo del espejismo de la objetividad basada en lo cuantitativo, Rivas (2012) expresa que:

Cuando hablamos de investigación biográfico–narrativo hablamos de un tipo de investigación de tipo cualitativo que se interesa principalmente de las “voces” propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias. (pág. 81); pues, “En este proceso histórico las voces propias de los sujetos son el objeto y el instrumento de la investigación, portadoras de sentido y con valor epistemológico. Como afirma Hargreaves (1996), la investigación biográfico–narrativa reivindica el conocimiento presente en las voces de los sujetos, con valor en sí mismas. (pág. 82)

Sin embargo, debo precisar dos aspectos antes de continuar. En primer lugar, no creo que en lo biográfico-narrativo exista sólo una única forma que asegure obtener resultados científicos válidos. La fotografía y el video; la poesía, el cuento y la novela; me parecen formas, medios y estilos literarios interesantes para reescribir y analizar la vida vivida, que da cuenta del hoy. Yo, me decanté por la crónica en primera persona, básicamente; pero de eso hablaré más

adelante. Por el momento, baste decir que la imagen, el video y la narración en cualquier forma que se dé, puede cumplir con el objetivo del enfoque que plantea Rivas (2012):

Desde este punto de vista, cada sujeto, a través de su experiencia, pone en juego un modo de ver y comprender el mundo en el que vive, el cual, a su vez, forma parte de un proceso colectivo de comprensión de la realidad. Este conocimiento, justamente, es el que está ligado con la acción y, por tanto, es sobre el que hay que intervenir para propiciar una transformación de la realidad social. (Rivas, pág.83)

En segundo lugar, no es posible entender las prácticas pedagógicas como generadoras de reconocimiento en el otro, si no se tiene en la cuenta el contexto político y económico y las formas como ambos construyen o transforman lo socio-cultural; en especial, a instituciones como la escuela, en tanto le entregan una misión, le dotan de unos objetivos, orientan sus prácticas cotidianas incluso en lo más privado e íntimo: el aula de clase y las relaciones que allí se generan; y limitan su accionar para conseguir aquello que resulta necesario para mantener el statu quo o generar los cambios que caracterizan a ese momento histórico preciso donde su ubica la vida del sujeto que narra: un ciudadano ideal.

Los conceptos de práctica pedagógica, reconocimiento y subjetividad son centrales en este ejercicio; al igual que las nociones de don, carácter y estereotipo. Ahora bien, al momento del análisis, resulta imprescindible abordar concepciones que han ordenado en determinados momentos de nuestra historicidad, nuestra vida en sociedad: de tipo político y económico primordialmente que, por un lado, al ser aplicadas a la educación la mercantilizan. Y por el otro, la convierten en el primer tamiz seleccionador de futuros, justificando las desigualdades, las inequidades y el desentendimiento del Estado para con sus asociados.

Pero, estas nociones igualmente permiten comprender las decisiones que llevan al sujeto a comprometerse para resistir y no adherir a ese peligroso sentido común perceptible en el lenguaje y en las formas de interpretar el mundo “momentáneas-actuales”. Decisiones que

dotan de sentido su existir e interfirieren, incluso modifican, las condiciones sociales en las que se halla inmerso.

Siguiendo con Rivas (2012), el enfoque biográfico-narrativo permite cuestionar esos sentidos comunes interpretativos del mundo en tanto:

Investigar de este modo entiendo que es también una manera de construir y transformar la sociedad en tanto que entronca con la experiencia propia de los distintos sujetos. Por tanto está afectando a su posibilidad de actuar en su entorno, generando nuevas perspectivas. Se sitúa en el mismo plano, pues, sujeto, ética, transformación y realidad (...) El objetivo de esta investigación, teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora, es comprender el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación a los contextos socio-culturales (familiares, políticos, económicos, laborales, recreativos, etc.) en que viven. (Rivas, 2012, pág. 83-84)

Narrar en Crónica

Recuperar del olvido los acontecimientos que han marcado un existir, familiar o individual, ha sido el sello distintivo de mi familia. Crecí acompañado de las historias de mi abuela Libia, mi tío Julio César, mi padre y mi madre. Mi infancia y adolescencia estuvieron plagadas de relatos sobre los Mejía y los García que fueron antes de mí; antes de ellos.

Antes del Alzheimer y la muerte, mi abuela y mi tío se caracterizaron por ser excelentes oradores. Mi padre y mi madre marcados también por esa forma de reconocernos en el pasado: individuos que se identifican fácilmente entre los recuerdos devenidos en muchedumbre, continúan con esa particular tradición familiar. La oralidad ha sido el instrumento más eficiente en mi familia para reconocernos como portadores de una herencia, un legado, unas formas de ser y de estar en el mundo; de concebirlo y de concebirnos a nosotros mismos.

Yo, afecto al papel y al lápiz, he transformado esa oralidad en palabra escrita: crónica.

Los textos aquí consignados son eso, justamente: crónicas, las cuales se fueron construyendo gracias al ejercicio de introspección al que me sometí, y a los aportes invaluable de los mil y un relatos familiares invocados para volver palabra escrita ese acontecimiento, esa situación, ese recuerdo que se niega a ser recordado o que yo interpreté de una forma particular. De acuerdo con Rivas (2012) la naturaleza de un ejercicio así:

Necesariamente, nos lleva a establecer un proceso de investigación colaborativa y participativa en el que los distintos participantes (investigadores y sujetos) comparten los diferentes modos de interpretar la realidad como una forma de transformación de las visiones individuales y de su actuación. La narración nos remite, siempre, a una situación colectiva ya que vincula cada historia individual a los procesos colectivos de la cultura, la sociedad y la tradición. (Rivas, 2012, pág. 84)

Mi pasado, que es también el pasado de mi familia, mis amigos, mi barrio y mi ciudad, es una sinfonía de múltiples voces que solo puedo hacer sonar a un mismo tiempo, en sincronía, gracias a la crónica. A diferencia de otras formas de narrar, ella no deja enseñanzas ni moralejas. Tampoco tiene un carácter aleccionador y al ser una sucesión de acontecimientos que, si bien confluyen en forma contextualizada, no pretende generar análisis del tipo causa-efecto, para interpretar los hechos que describe:

No existe una verdad que descubrir o que ofrecer, sino una realidad compleja que comprender, con diferentes teorías, diferentes niveles, diferentes intereses, etc. El conocimiento propio de cada sujeto es valorado como tal y no sólo como una fuente de información para la construcción de una teoría por parte del investigador. (Rivas, 2012, pág. 86).

La crónica, eficientemente, contextualiza una época que parece remota, no por el paso del tiempo sino por el olvido al que ha sido sometida. Sin nombrarse, son apreciables unas prácticas escolares que continúan vigentes, aunque la contemporaneidad insista en su caducidad. Sin proponérselo, surgen unas concepciones de estudiante, profesor,

conocimiento, aprendizaje, enseñanza y práctica pedagógica: elementos sin los cuales es imposible armar el rompecabezas del reconocimiento que la escuela colombiana le dio a sus educandos hace poco más de 30 años:

Cada biografía y cada narración pone de manifiesto esta complejidad, al tiempo que presenta el modo como cada sujeto construye y elabora su propia vida en escenarios particulares. Experiencia y contexto, desde esta perspectiva, son dos modos de mirar una misma realidad, ya que son totalmente indisolubles. (Rivas, 2012, pág. 84).

Pero no solo el contexto escolar queda demarcado; el contexto sociocultural, político y económico de la ciudad de Medellín también puede inferirse y relacionarse con la trayectoria vital que la construcción del reconocimiento materializa en la subjetividad de quien enseña hoy, habiendo sido estudiante ayer. Por último, los textos no están ordenados cronológicamente, otro atributo de la crónica, pues la construcción del reconocimiento no es lineal. El orden, es arbitrario y se halla más bien subordinado a la practicidad del análisis.

Las condiciones de la escritura

El ejercicio autobiográfico ha sido complejo en tres sentidos. En primer lugar, escribir no está exento de exageraciones e imprecisiones. Para evitar esto en la medida de lo posible, otras voces, las de testigos presenciales que recordaron junto a mí hechos que marcaron rupturas o continuidades en mi forma de comprender, ser, sentir e interactuar con lo educativo, complementan los relatos. Unido a esto, la falacia “objetividad” relacionada con la descripción de los acontecimientos, resulta difícil de sostener y, creo, no debe restar méritos a la narración. En García Márquez encuentro el sustento que me permite salvaguardar la rigurosidad del ejercicio. Él, solía decir que:

“la vida no es lo que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”.

Al respecto Rivas (2012) anota:

De acuerdo con esto se puede decir que cada narración contiene: el contexto socio-cultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que ha interactuado a lo largo de su vida, sus historias particulares, y los diversos significados sociales, institucionales, políticos, ... en que este proceso tiene lugar (pág. 84).

Así, estas crónicas:

(...) constituyen los modos en que cada sujeto escribe su participación en la historia colectiva en la que ha ido construyendo su identidad”. (pág. 84); y “(...) las narraciones no son inocentes sino que representan los marcos ideológicos en los que se generan y desde los que se interpretan. (pág. 86).

Ellas contienen mi visión del mundo.

En segundo lugar, no es uno de los objetivos de este trabajo construir una imagen universal de un pasado próximo que ha sido olvidado. Aquí lo pretendido es describir las nociones y sentimientos que un grupo poblacional determinado: hijos de obreros, de familias numerosas, habitantes de un barrio popular y violento, formados en la escuela pública y sometidos a las consecuencias de un Estado proteccionista que deja a su suerte a miles de ciudadanos que pierden sus empleos por la apertura económica del país, a finales de la década del 80 y principios de los 90. Hasta ahí, y creo que es imposible también, llega la pretensión de generalizar una impresión universal del sistema educativo colombiano y del contexto sociocultural de la Medellín de esos tiempos. Porque, como indica Rivas (2009):

Las biografías, por tanto, no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo.

Como ya decía en otro momento (Rivas y Sepúlveda, 2003):

Se trata de una estrategia para dar «voz» a los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social, a partir de la cual es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica. (pág. 21)

En tercer lugar, siendo esta una dificultad más íntima, está el dolor que implica recordar y escribir. Escribir implicó sinceramientos con el pasado; avivar odios que solo eran cenizas aparentemente apagadas; reconciliaciones con situaciones que me llenaron de culpa por acción u omisión. Escribir significó verme desnudo ante el espejo de los recuerdos y tener que lidiar con mis miserias; incluso, cambiar la percepción que sobre muchos de esos dolores había construido: la pobreza, la injusticia, la precariedad, el abandono, la soledad, la escasa solidaridad, la pérdida de la libertad y en último término la muerte, ya no las percibo como castigos; y tampoco nutren mi ego y me llenan de orgullo, por el simple hecho de haberlas vivido y eso, es también parte del proceso de construcción de subjetividad desde el reconocimiento de unas prácticas académicas que, desde luego, hacen parte de la escolaridad, esta vez, en espacios universitarios.

Para completar esta dificultad, me parece digno resaltar las condiciones en las cuales he podido construir estas crónicas: aprendiendo saberes y conceptos nuevos gracias al proceso formativo que se gesta en la maestría y, las vicisitudes del diario vivir: la muerte de seres que he amado con absoluta devoción. La aparición del Alzheimer, la pérdida de sentidos (visión, audición) y el interminable padecimiento que trae aparejado consigo la enfermedad, han afectado a mis tres narradores favoritos. Me es imposible desligar la influencia conceptual que genera la cercanía con la muerte, la comprobación del tiempo que se agota y la eternidad del día y la noche en las salas de espera y las habitaciones de hospital, a la hora de recordar y escribir.

Rastrear y retratar el pasado con el grado de precisión necesaria para entender mi presente y la influencia del reconocimiento, que otros me otorgaron, en la construcción de mi trayectoria vital: acercándome íntimamente a mí mismo para después alejarme, es mi propósito.

He tenido que vérmelas conmigo mismo y no es sencillo. Más difícil aún, me he tenido que volver a cruzar con quien un día fui y de ese encuentro espero haber salido bien librado. Me he acercado un poco más a quien soy en este presente que, gracias a las trampas de nuestro idioma, no puede ser nombrado sino en términos del pasado y del futuro.

CRÓNICAS

POLICARPA SALAVARRIETA: UNA ESCUELA EN LA MEDELLÍN DE LOS AÑOS OCHENTA

El Ingreso

Los alumnos van llegando uno a uno; algunos, tomados de la mano por sus madres caminando dando saltitos evitando pisar las rayas de la acera. Otros, son arrastrados por distraerse mirando piedras, pájaros y hay otros que caminan en dirección contraria, agotados de jugar y aprender; con la libertad dibujada en forma de sonrisa en la que puede leerse: hasta mañana, querida escuela. Otros niños y niñas caminan con cierto aire de superioridad y suficiencia, porque arriban solos; nadie los acompaña en la travesía que implica cruzar la calle 25 y la carrera 65 para, desde la casa, llegar a la escuela. Otros niños y niñas llevan a sus espaldas, o cargan con las dos manos, una maleta de cuero café. Son muchos con la misma maleta que resiste el sol, la lluvia y los pelotazos que recibe cuando, además de cargar con los cuadernos, sirve de portería improvisada en un partido relámpago de fútbol callejero. Ese incómodo y pesado maletín trae como adorno los números del 0 al 9, las vocales, los rostros del Pato Donald y el Ratón Mickey. Todos estos niños y niñas portan el mismo uniforme y la misma maleta. Pero otros, además, traen lonchera, carpeta y uno que otro elemento necesario para la clase de hoy. Caminan con dificultad, como queriendo decir a cada paso que la escuela además de pesar, estorba al libre movimiento del ser... Del ser niño.

Una reja de color café, alta, da la bienvenida a un patio cerrado por un muro aún más elevado, blanco con una gruesa franja café que se eleva del piso hasta alcanzar un metro de altura. A la derecha, un grupo de chicos, madres, padres y hermanos, algunos cubriéndose del implacable sol con una sombrilla, hacen fila contra la pared, ante una pequeña puerta de madera que es la entrada a las escuelas República del Paraguay y Policarpa Salavarrieta: dos escuelas en un solo espacio físico, con distintos profesores, casi todas mujeres; dos directores: un hombre para la Paraguay y una mujer para la Policarpa y, mientras una funciona en la mañana, la otra lo hace en la tarde.

La República del Paraguay tiene fama de ser el lugar donde estudian los chicos más pendentieros del barrio; los futuros guapos que se batirán a golpes, cuchillo o revólver cuando el honor mancillado así lo demande. La Policarpa, en cambio, tiene fama de formar “debiluchos”; niños y niñas que antes de pelearse, prefieren jugar a seguir siendo niños.

Se escuchan gritos y unos niños corren en tropel mientras gritan:

- *¡Giovanny “el calvo” va a pelear contra “Chencho”!*

Las señoras que esperan pacientemente en la fila observan la escena, como si se tratase de una situación común. Unas, aconsejan a sus hijos que no se deben juntar con niños buscapleitos. Otras, protestan porque los chicos que corren se tropiezan con ellas al punto de casi hacerlas caer. Una señora delgada, de falda negra y blusa florida mirando a las otras madres que tiene cerca atina a decir con la suficiencia propia de quien expresa una verdad revelada:

- *Hay que enseñarles a que no se dejen, porque sí no, viene otro y los “casca”. Yo siempre le digo a este...*

Levanta el brazo del niño, de unos 7 años, que tiene tomado de la mano, con fuerza, mientras dice en voz alta, para que todos los allí reunidos escuchen:

- *¡No le busque a nadie, pero no se deje!*

Las miradas de algunos adultos se pierden en el tumulto que cruza la calle para llegar al parque que se ubica frente a la escuela. Ellos, que parecen un enjambre de abejas, corren emitiendo un zumbido eufórico del que se puede escuchar con facilidad:

- *¡Zzzzzzzzz... Pelea, pelea, pelea. Zzzzzz... Dale, dale, dale. Zzzzzzzzz!*

Cinco minutos más y la pelea ha finalizado. Quienes responden a los nombres de Giovanni “el calvo” y “Chencho”, salen rodeados de compañeritos en direcciones opuestas: de sus narices emana sangre que se mezcla con sudor. Se puede oler la adrenalina en las voces chillonas que comentan los mejores puñetazos, porque las patadas, el morder y arañar, están terminante prohibidos; hacerlo, es un acto de cobardía del que difícilmente se pueda volver.

Del combate no puede definirse un ganador o un perdedor. Es una escena cotidiana que todos los chicos de la escuela, algún día, más tarde que temprano, tendrán que protagonizar. No es deshonra perder; la deshonra es negarse a pelear.

Y mientras todo pasa, los adultos siguen sin inmutarse.

En el Barrio Antioquia vive el espíritu pendenciero de Juanito Alimaña, Pedro Navaja y el Zurdo Cruz Medina, no solo en los cafés que pululan en cada calle, definiendo el nombre de la cuadra o del grupo de chicos que allí viven, sino en el Parque que se ubica en frente de la Escuela. El barrio Antioquia es un barrio de guapos que huele a salsa y sabe a tangos.

Pasa el alboroto y aunque la pequeña puerta está abierta, nadie ingresa. La “Negra” Elisa: gorda, de turbante color marrón en la cabeza, compañera fiel de los chicos por los que nadie llega a tiempo; en su mesa de 4 patas ubica los mangos que ha pelado con suficiencia mientras los chicos salen, llegan, se pelean y esperan el ingreso. Los ha cubierto de sal y bañado en jugo de limón. Los vende a 2 y 5 pesos, de acuerdo con el tamaño; sin embargo, está dispuesta al regateo de su fiel y pequeña, en edad, clientela.

- *¡Eso, aprenda a hablar, a defenderse, mijo! ¡No sea bobo!*

Repite como letanía cada que ocurre un “tira y afloje” porque el tamaño del mango no coincide con el precio inicialmente pactado.

Los niños que tienen el suficiente dinero para realizar la transacción, o la suficiente capacidad de argumentación para pagar menos, permiten que sus compinches tomen, cada uno, un “casquito”. Ruñir la pepa hasta dejarla blanca, es una exquisitez. Lanzarla por los aires, sin saber a dónde irá a parar, un premio.

En medio de la calle, estorbando a los eventuales carros que casi no transitan, está Rogelio. Él vende ponche: un líquido espeso, blanco, que se mezcla con otro menos denso, de color azul turquesa. Los sirve juntos en pequeñas bolsas plásticas. Dependiendo del tamaño de la bolsa, el valor varía de los 3 a los 5 pesos.

Es fácil tomarse un ponche, además de refrescante: se abre un agujero con los dientes en una punta de la bolsa, evitando a toda costa derramar el líquido que inevitablemente saldrá, al tiempo que se evita tragar el pedazo de plástico que queda en la boca. Se bebe sin parar, hasta que el líquido se extinga. Algunos, mastican un poco la bolsa, intentando exprimir hasta la última gota del elixir, al que puede sentirse un poco el sabor a licor, que vende Rogelio: gordo, con el bigote grueso como los charros que protagonizan las películas mexicanas que a veces exhiben en la escuela, cuando en las tardes simplemente no hay nada que hacer. “La Mochila Azul”, protagonizada por Pedrito Fernández, mínimo, la ven los niños una vez al año. Rogelio siempre lleva puesto un pantalón de paño, la camisa desabrochada hasta el tercer botón y un trapo rojo en el hombro derecho con el que se seca las manos y el sudor. Su voz, que se deja oír cada que devuelve dinero a un joven comprador o cuando dice:

- *A la orden, ponche, ponche, ponche...*

Tiene un marcado acento campesino. Es analfabeto, todos lo saben en el barrio, pero supo escribir con la N invertida y el resto de letras desproporcionadas, unas muy juntas y otras muy separadas, en tinta azul, un cartelito en su bicicleta “*Cicloby*” en el que se lee una frase sin sentido: **“Ponche Italiano No”**.

Una señora, que parece ser profesora, se pone al frente de la fila que espera sin desesperar y con voz pausada, muy dulcemente, avisa a todos:

- *Bien puedan, ya pueden pasar.*

Se llama Josefina, es la profesora con más años en la escuela. Será una maestra de quinto grado maternal, amable; con su delgada figura nunca negará un abrazo y menos, cuando se entere que Felipe es sobrino de Patricia: la ex alumna que le llamaba “mamá” y que decidió suicidarse a los 15 años. El día que Felipe le menciona su parentesco con Patria, Josefina llorará, inconsolable, abrazada al pequeño estudiante, mientras le repetirá al oído una y otra vez:

- *Yo quise mucho a mi negra Patricia.*

Pasarán más de 30 años para que Felipe pueda dimensionar la tristeza de Josefina aquella tarde de febrero...

... Los padres no ingresan a la escuela, solo los niños lo hacen. Empieza el interminable ritual del efímero adiós: los besos en el rostro, bendiciones en cuerpo presente y a la distancia. “Que la virgen lo acompañe”, “manéjese bien”, “ojo con pelear”; “si me demoro el llegar, me espera, no se vaya”, se escuchan como mantras entremezclados en la multitud. Tanto, que es difícil identificar quien la dice y a quien va dirigida... Decirlo, hacerlo, será suficiente protección para lo que pueda llegar a pasar durante las siguientes 5 horas donde los hijos no verán a sus papás y mamás, aunque para cada uno de los chicos, las profes son sus madres cuando las verdaderas no están.

Los Cuerpos, la Música y la Conducta

La escuela tiene forma de casa Antioqueña del siglo XIX: un patio inmenso que otrora fue de tierra pisada y alrededor de este, como si se tratase de las habitaciones, están ubicados los salones. Toda ella fue, durante mucho tiempo, una edificación de un solo piso, con techos altos, similares a las primeras casas que se construyeron en el barrio. Con el paso del tiempo,

una parte de ella fue reformada, el sector más al oriente, donde se levantaron 4 salones en dos pisos: dos arriba y dos abajo. Los salones del segundo piso están generalmente vedados al paso de los estudiantes; a ellos, solo acceden los niños de “nivelación” que son casi imperceptibles a los ojos de los demás. Tienen su propio horario y pocas veces suelen mezclarse en las actividades del resto de grupos. Salen a recreo mientras los demás están en clase; juegan y comen la lonchera en el único pedazo de patio que se conserva, en homenaje póstumo a lo que fue la edificación: con árboles y el piso de tierra pisada, con un par de areneros, columpios, mataculines y pasamanos. Son la envidia de los demás chicos, porque sus salones además de estar escondidos, están llenos de juguetes y desde allí, se puede ver la calle y el parque. El resto de aulas tienen inmensos ventanales a un jardín mal cuidado, lleno de matas de plátano y sapos, al que no se puede pasar.

Los estudiantes ingresan a la escuela con bolis o banano congelado en mano. Corren, juegan fútbol con una pepa de mango, se deslizan por los corredores recién trapeados o, simplemente, saludan a la profesora que los espera, enfrente del aula.

En silencio, cada grupo forma frente a su salón, frente a su profe, en dos hileras: una para niños y otra para niñas. La broma más usual es empujar a un niño a la fila de las damas, para luego gritar:

- *“fulanito es voltiao”, “fulanito se cree niña”.*

De repente, el bullicio de los niños desciende mientras va *“in crescendo”* las voces de las maestras que solicitan se haga una prudente distancia entre alumno y alumno. Un par de llamados de atención y la amenaza de dejarlos al inclemente sol si no hacen silencio y forman bien. Cada profesora decide el momento apropiado para ingresar al aula, cuidando que el castigo por el bullicio no devenga en un niño fulminado por efectos de un golpe de calor. A veces sucede; a veces, algún niño cae desmayado, pero hoy, no ha sido el día.

Cada salón es la réplica del siguiente: pupitres para dos, ubicados en 4 hileras, cada una de 5 pupitres. Sobran asientos y quedan un par de pupitres vacíos. De hecho, algunos chicos no tienen compañero al lado y todo el puesto es para ellos. Hombres y mujeres van mezclados, pero la ubicación es por orden de lista y en casos extremos, por estatura y méritos de vigilancia y castigo. Cada uno sabe su lugar, cada chico tiene su propio ritual: unos dejan la maleta vacía y ponen todos cuadernos en el cajón que tiene el pupitre. Otros cuelgan la maleta del espaldar de la silla y solo sacarán el cuaderno que la profesora vaya solicitando. Hay un horario, pero no hay ningún sonido que indique el fin de una clase y el inicio de otra.

El saludo de la maestra, además del formal *“buenas tardes niños”*, es una división de dos cifras. O cualquier operación matemática que se esté estudiando, de acuerdo al grado que se cursa. La actividad solo finalizará cuando el último alumno entregue, realizado correctamente, el ejercicio propuesto. Los más listos entregan primero y se mofan de los que no son tan hábiles en matemáticas.

- *Tan fácil eso y no es capaz.*
- *Nooo, quee bruutooo.*

El chico que es motivo de burla, porque siempre entrega de último y gracias a la ayuda de la profe, levanta la cabeza y mira fijo a quien se burla de él. Con rabia y cierto aire de prepotencia le grita:

- *Pero yo soy mejor que usted jugando fútbol. Cuando quiera le doy la pela mano a mano, ¡tronco!*

La profesora no presta atención a la discusión. Al parecer, sucede todos los días.

Ese chico de cabello largo y castaño, dice odiar las matemáticas y sueña con jugar al fútbol profesional en el Medellín de sus amores. Quiere ser Malázquez, quiere ser goleador como el “Patito” Aguilera. Quiere ponerse la 9 del “Rambo” Sosa. Quiere jugar al fútbol mejor

que su hermano mayor, al que siempre buscan para los desafíos contra otros barrios y le pagan 5 pesos por cada gol que hace. A veces, el goleador de la familia llega a casa hasta con 30 pesos.

De matemáticas y biología, no quiere saber nada. Ah, también es bueno para inventar historias con la lista de palabras que la profe escribe en el tablero. Mientras unos no cumplen con la media hoja como mínimo de extensión del cuento, él, a sus 9 años, es capaz de escribir hasta dos páginas. La profesora Josefina suele decir que se distrae con facilidad, fantaseando en su cabeza, y por eso sus errores a la hora de hacer cálculos matemáticos.

El único sonido que perturba el silencio de la escuela es una campana que anuncia el inicio del recreo en su repiquetear. Los niños y niñas salen disparados de sus asientos, rumbo a la libertad del inmenso patio. Sentados en el corredor, o en los muros que lo separan del patio, comen la lonchera. Los que llevan dinero, hacen la fila para comprar una papa caliente, minisigüí, leche en polvo mezclada con azúcar, arroz inflado, un banano congelado, un bolis de maracuyá. Un pan de leche, una lengua o, simplemente, un par de caramelos de leche, moritas o anís. Una vez se consume lo traído o lo comprado, juegan sin parar. Son incansables.

Como las pelotas están prohibidas, juegan ordeño: un juego que nace de la pobreza del recurso material y de la extraordinaria capacidad de burlar la prohibición, el cual consiste en hacer pasar una pepa mango, que funge de pelota, entre las piernas del rival. No hay equipos; todos contra todos, intentar lograr la hazaña. Juegan hoy 11 chicos, de varios grupos; para jugar solo basta decir “yo entro”. Una vez pasa la pepa por entre las piernas de un jugador, el resto tiene derecho a “masacrarlo” a patadas hasta que este toque un muro o un árbol. Es de cobardes, dicen, enfrentar al rival con las piernas cerradas.

La escena más llamativa del día ocurre cuando finaliza el recreo. De la nada, empieza a sonar una canción muy familiar: La Contradanza. Inmediatamente, los niños y niñas dejan de

correr, de comer, de conversar, de jugar y empiezan a marchar como soldados, en sus puestos, sin que nadie se los haya pedido.

Uno, dos; uno, dos; uno, dos: pierna derecha arriba, brazo izquierdo arriba. Pierna izquierda arriba, brazo derecho arriba. Un dos, un dos, un dos, un dos. Al cambio de ritmo, empiezan a desplazarse por su zona más próxima y levantan del piso todo aquello que consideren basura. Al siguiente cambio de ritmo, se dirigen hacia la parte norte del patio; allí, los espera la directora que también observa la escena con mirada complaciente. En menos de un minuto, todos los grupos están correctamente formados y dispuestos a escuchar las recomendaciones de la directora. En otras ocasiones, comenta un chico de grado quinto:

- *La canción es para formarnos para rezar el rosario a la virgen. Es muy largo ese rosario.*

La voz de la directora retumba en toda la escuela. Esta vez no habrá que rezar el rosario. Además de unas cuantas indicaciones generales, les recuerda a todos que:

- *Los grupos de primero recogerán las basuras esta semana; pero eso no les da derecho al resto de ensuciar. La escuela tiene que permanecer limpia, mis niños.*

También anuncia que:

- *El viernes se les dará una hoja con diez números. Cada número vale 10 pesos. Es para rifar un pollo Kokoriko; quien más hojas venda recibirá como premio un yo-yo profesional Coca-Cola. Queremos recoger fondos para el paseo que haremos al Parque Comfama Las Ballenitas. ¿Entendido? Puede retirarse Preescolar. Ahora, en silencio, grados Primero A y B...*

Y sigue hasta que ya no queda ningún grupo en el patio.

Camino al salón, los zapatos negros de algunos niños aún brillan: no han corrido ni jugado ordeño. Los pantalones azul oscuro de todos tienen la misma seña: están desgastados a la

altura de las rodillas. Las camisetas azul celeste van dentro del pantalón y todas tienen marcado el nombre de la escuela formando un arco, a la altura del pecho, sobre la izquierda, donde va el bolsillo más inútil del que se tenga noticia, en una camisa.

Es difícil saber quién tiene más y quien menos. Todos tienen los mismos cuadernos con el protector plástico de colores, todos, debidamente marcados por la maestra. Quizá la lonchera es el más claro identificador socioeconómico. La manzana, el sánduche y el jugo Néctar que Edison trajo en su lonchera, junto a la gaseosa Guaraná Caribe con buñuelo que compró Norman, a quien apodan “el marrano” porque mezcla todo lo que se come justo antes de comerlo, contrastan con el bolis de maracuyá con pan de leche que compró Osquitar, el más bajito de los varones del salón, y la leche con Ponqué Gala que trajo Felipe en su lonchera. Sin embargo, nadie reniega de su pobreza o se jacta de su riqueza. Entre ellos, son todos iguales.

La tarde continúa, a un ritmo más lento. Josefina ordenará que se saque el cuaderno de Ciencias Naturales. Luego, pintarán la bandera de Colombia en el de Sociales. Después, leerán del libro de texto la historia de Indalecio Ortiz: el único ser humano capaz de trovar contra el diablo y salir airoso. Felipe lee y relee ese pequeño relato una y otra vez y dice querer ser como Indalecio, para enfrentarse al diablo y vencerlo.

Mientras escriben, pintan y leen, Josefina les contará como era su salón de clase cuando ella era niña. Les dirá que votará en un par de meses para presidente por quien considera es la mejor opción para el país. Ante la pregunta de Felipe por el nombre del candidato de su predilección, ella lo mirará a los ojos y le dirá:

- *No te voy a decir, porque el voto es secreto. Pero te aseguro, quiero un presidente que les ayude a tener un mejor futuro y no esta porquería de presente.*

Él, no entenderá que le quiso decir su amada profe, pero le gustó la convicción que le imprimió a la última frase. Eso le encanta de Josefina: siempre cree en lo que dice y hace.

A la orden de Josefina, todos cierran los cuadernos y empacan sus maletas. Se ponen de pie y en ese momento suena la campana, otra vez. Todos se despiden de la mamá-maestra de casi 70 años, pero de una vitalidad extraordinaria. Los 5 primeros alumnos de la lista corren a lavar las traperas, barrer el salón y ubicar encima de cada pupitre el par de sillas correspondientes.

Afuera, igual que 5 horas atrás, esperan las madres la salida de sus hijos. Felipe camina junto a Marina, la chica de cabello rubio y rizado del salón, y de Judith: la compañera por la cual siente amor. No le ha dicho que sueña con ella caminando todos los días de la mano, hasta donde sus caminos se separan. Solo le dijo que la defendería de cualquiera, cuando llegue la ocasión:

- *Nunca tenga miedo, que yo la voy a defender siempre.*

Él, cree que esa promesa es suficiente declaración de amor. Ella no dirá nada, solo sonreirá. Nunca caminarán tomados de la mano, aunque cada gol que Felipe anote en el torneo escolar se lo dedicará con una sonrisa y un “es para vos”, que solo ella y él escucharán en medio de la algarabía del gol. Además, Felipe, en lo que le resta de vida escolar, nunca tendrá que defender el honor mancillado de esa niña delgada, alta, blanca, de cabello soleado, aunque varias veces dirá en voz alta a todos sus compañeritos de salón, en tono amenazante:

- *El que se meta con Judith, se mete conmigo.*

Marina, Judith y Felipe caminan hasta la calle 59, donde se separan sus caminos. Van compartiendo un mango y un poche, orgullosos de ser grandes y no tener que esperar a la mamá de él o a los padres de ellas, para regresar a casa. Es el final de otro día en la escuela.

LOS CUENTOS DE MI MADRE

- *¡Peralta, te voy a conceder cinco deseos!*
- *Que siempre gane en el juego...*
- *Concedido.*
- *Que la muerte no sea capaz de alcanzarme y que yo la vea venir...*
- *Concedido...*
- *Que pueda retener a quien yo quiera, cuando quiera y donde quiera...*
- *Deseo muy raro, pero, concedido.*
- *Que me pueda hacer tan pequeño como una hormiga...*
- *Y si así lo querés, pues hombre, te lo concedo.*
- *Que el diablo nunca me pueda hacer trampa en el juego...*
- *Concedido.*
- ...
- *Peeero, el bueno de Peralta, no comprendía laas señaas quee eel viejito de barba y sin pelo en la ca-be-za (ese es San Pedro, mijo) le hacía... Mmm... le señalaba con el dedo el cielo y decía susurraaaaando...*
- *¡Pedí el cielo, hoooombreeee, no seeeas bruto!*

Llevamos muchas tardes sin poder avanzar; ella dice que me duermo y yo le digo que siempre arrancamos desde el principio y no desde la página en la que íbamos. Ya me sé de memoria

los cinco deseos y me desespera saber que Peralta sea medio tonto y no le haga caso a San Pedro que *“está que se desbarata haciéndole señas pa’ que pida el cielo”*, según mi mamá. Aunque largo, me gusta que “Nelucha” me lea este cuento; este y no otro. La semana pasada intentó leer “La Marquesa de Yolombó” y no me gustó. También me leyó un pedacito de “Simón el Mago”, el mes pasado. Tampoco me gustó.

Siempre leemos lo mismo, pero con diferentes palabras. Ayer, dijo que Peralta había abierto los ojos, lleno de sorpresa; pero hace dos días, dijo que Peralta había cerrado los ojos, muerto de miedo. Por eso me gusta tanto este cuento larguísimo que nunca acaba: porque cambia todo el tiempo y lo que hicieron ayer los personajes, no es lo mismo que harán hoy.

Mi mamá lee lindo, aunque no de corrido. Mueve los brazos, comenta lo que pasa y siempre me repite: *“si entendió”*. Además, me hizo reír mucho cuando dijo: ... *¡Ay, Jueputa golpazo!* Después que leyó las ganas con que la muerte le mandó el güadañazo a Peralta pa’ llevárselo pa’l otro lado: *“Es que tuvo a la muerte atrapada en un árbol de aguacates durante muchos años, llena de telarañas, al sol y al agua, entumecida...”* Nelucha es muy graciosa cuando me enseña a decir palabrotas.

Pero escribe feo. Y dibuja peor. Escribe en letra pegada y separa las palabras donde la Profe María Eugenia nos dice que no deben separarse. La, por ejemplo, la escribe l-a. Suma con centavos y en lugar de miles, dice pesos:

- *Mire mijo, 5 pesos más 5 pesos es igual a 10 pesos.*
- *No, Má. 5 mil pesos más 5 mil pesos es igual a 10 mil pesos. Si llevo esta tarea así, la profe me va poner 1.*
- *Hágale hasta donde usted sea capaz. Yo siempre he sido muy bruta. ¡No ve que nunca pasé de segundo!*

Los dibujos que hace no se diferencian mucho de los míos. Es que a mí dibujar no me gusta... Y menos payasos. Pero esa profe siempre me pone a dibujar payasos... Y el 2, me obliga a

que parezca un ganso porque, según ella, si no se parece a un ganso, no es un 2. Ah, pero aprendí a dibujar una cara, Nelucha me enseñó. Ella toma el lápiz, la hoja y empieza diciendo mientras dibuja:

- *Un señor fue a la tienda y le dijo al tendero: Hágame el favor y deme doooooos buñuelos* (dibuja dos círculos uno al lado del otro; esos, serán los ojos) ...
Uuuun cigarrillo (dibuja entre los dos buñuelos el cigarrillo, que será la nariz) ...
Uuuun pandequeso (dibuja abajo del cigarrillo el pandequeso, que será la boca) ...
Yyyy me hace el favor yyyy me los envuelve (hace un círculo que encierra toda la compra. Esa será la cara) ...

Yo en clase de estética hago lo mismo, siempre, repitiendo lo que mi mamá dice que el señor está comprando; pero a la profe tampoco le gusta como dibujo las caras. Dice que son feas. Y yo siempre quiero dibujar las caras así, como me enseñó mi mamá. Lo mejor de pintar la cara, es repetir la historia.

Además, la escuela me aburre. Ya no es tan divertida como con la profe Johana. Ya sé escribir y leer, y yo quiero escribir mucho, sobre todo cuando tenemos que inventar un cuento, con las siguientes palabras: bosque, conejo, árbol, pez, río, león; Siempre escribo de más, pero a la profe no le importa eso. A ella solo le importa decirme: “*con esa mano no*”. Y luego del grito, viene la palmada y el “*Hágale con la otra mano*”. Cuando escribo con la otra mano, siento que un montón de hormigas suben por mi brazo y quisiera arrancármelo.

Cuando estoy en casa, siento algo que me molesta en el pecho y ya nada me divierte. Ni jugar con los carros, ni con mi gato Lucas. Tampoco esconderme bajo la cama a jugar con los muñequitos que vienen en los paquetes de Yupi que me compra mi papá. Tampoco quiero subirme a la terraza por la pared, como me enseñó mi hermano, para ver toda la calle desde arriba y luego lanzarme al morro de arena que hicimos mi hermano y yo en el solar de al lado. Camino por toda la casa, abro la nevera, me como un tomate con sal... ¡Todo es tan aburrido! Quiero llorar, a veces. Otras, quiero dormir.

- *Ma, estoy aburrido.*
- *Mmm... ¿Y yo que hago pa' que se te quite la aburrición?*
- *No sé.*
- *¿No hay nadie en la calle pa' que juegue?*
- *No*

Hace meses que estoy aburrido. Bueno, mi mamá dice que lo que siento se llama aburrición o “malparidés”. Ya me enseñó a hacer galletas, me puso a enhebrar hilos en agujas. Le pidió a Don Oscar: el mecánico del barrio, que además es árbitro, que me lleve a los partidos donde pita. Ya fui a tres, pero no me gustó porque todo el mundo lo insulta: los jugadores, los que están en la tribuna viendo el partido, hasta el señor que vende agua y gaseosas.

Es negro, gordo, tiene el bigote delgadito, pegado al labio; se peina de lado -como mi papá-, pero se le hace un copete muy gracioso que se mueve con el viento cuando corre mirando a ver si hay falta, con el pito en la boca. Ese copete se mueve al ritmo de la panza: paso dado, copete y panza arriba; paso dado, copete y panza abajo...Y corre leeeentoooo, muuuuy leeeentoooo. Yo, me subo a un árbol o camino alrededor de la cancha. No quiero que me vean con él.

Cuando los partidos terminan, nos tiran piedras y tenemos que correr hasta el carro destartalado que tiene. Ese carro es feo de verdad y a mí no me gusta hacerme atrás, porque es largo, como el de funeraria que maneja el papá de mi amigo “Petete”. Don Oscar, nunca me invita a gaseosa Güaraná, que es mi preferida. Solo me lleva, me trae y en el camino me dice: “no le diga a su mamá que nos tiraron piedras” ...

- *¿Má, qué es eso que trajo Anabel?*
- *Un libro.*
- *¿De qué?*
- *Tomás Carrasquilla, dice ahí.*
- *¿Y qué dice?*

- *No sé, pero venga miremos.*
- *¿Por qué ese señor tiene ruana y está descalzo?*
- *Mmm, no sé. Ahí dice “Cuentos”. ¿Lo leemos?*

... Y entonces, las tardes ya no son tan aburridas. Nelucha, después que escuchamos a Montecristo, se acuesta conmigo a leerme “Los Cuentos de Tomás Carrasquilla”. Como ya dije, son varios cuentos, pero solo leemos uno porque es una historia contada mil veces, que no se repite. El buenazo de Peralta, la insoportable de su hermana que se la pasaba todo el día molestando a la pobre Maruchenga; la muerte arriba del árbol de aguacates llena de telarañas; el viejito cascarrabias de San Pedro al que nadie le hace caso; Jesús y su paciencia infinita y el pobre diablo desconsolado perdiendo almas, iluminan mis tardes aburridas.

TRES MICRORELATOS

Los Libros

Anabel llegaba una vez cada 15 días, puntualmente, a casa. Nunca se detuvo en otro hogar, nunca entró a visitar a otra familia que no fuera la nuestra. Más bogotana que la changüa, caminaba despacio con la cabeza alta, mirando siempre al frente, aunque el morral que cargaba le pesara. Y pesaba mucho, porque una vez, lleno de ansiedad, salí a su encuentro y queriendo ser un niño caballeroso, lo cargué unos cuantos metros.

Era delgada, pequeña, cabello largo siempre atado como cola de caballo. Era linda. A mi entender, trabajaba vendiendo ilusiones que cargaba en ese pesado morral; sin embargo, para las demás personas que le conocían ella era, simplemente, la vendedora del Círculo de Lectores para el Barrio Antioquia. Aunque su visita me llenaba de alegría, Anabel además de libros cargaba con la pesada tristeza del mal de amores.

Su presencia en casa generó la aparición por antonomasia de un espacio para libros al que bien llamó mi vieja: biblioteca.

Anabel se sentaba en la sala, tomaba un par de cafés con galletas Sultana; conversaba con mi mamá, mis hermanas y lloraba. Entre tanto, yo ojeaba la revista en la sección infantiles y marcaba el libro que deseaba. Fueron tantas sus visitas que completé la colección de 12 libros de Plaza Sésamo, más uno de números y otros de letras, para colorear.

Mi papá pedía, de vez en cuando, uno sobre la historia política del país. Recuerdo uno en especial, porque me recomendó leerlo cuando cumplí 11 años: Las Guerrillas del Llano. Mi mamá siempre encargaba libros de culinaria: Aún hoy los cuida como si fuesen libros que desentrañan tesoros invaluable que nos deja probar de vez en cuando en los almuerzos dominicales. Mis hermanas, solicitaban los libros de García Márquez, Lobsang Rampla, Leo Buscaglia y Castro Caicedo. Supongo, experimentaban con la lectura. En otras ocasiones, no había nada que pedir y entonces, para que la bella y triste Anabel no cargara “ad honorem” el pesado morral con libros y revista, le pedía mi mamá, o mi hermana mayor, nos trajese cualquier libro interesante. Así, llegaron a mis manos y a las lecturas de mi familia, para luego adornar y engrosar cada vez más nuestra biblioteca: El Doctor Zhivago, Vigilar y castigar, Así habló Zaratrasta, Aura o las Violetas, Los Cuentos de Tomás Carrasquilla, La Rebelión de las ratas y El Anticristo.

Al Parecer, Anabel dejó de llorar por amor al tiempo que abandonó la venta por catálogo de libros. Un día, simplemente no volvió más. La biblioteca todavía se conserva en casa de mis padres, pese al robo o extravío de muchos ejemplares. Al parecer, hay dos elementos en los que se puede sintetizar la historia de un hombre: sus libros y sus tristezas.

Las Selecciones y El Gráfico

Mi papá nunca llegó a tiempo de la fábrica. Excepto cuando hacía el turno 2pm a 10pm. Siempre, se iba para el centro de la ciudad a seguir trabajando en la Cooperativa de SIMESA. De pasada por Bolívar, Carabobo, Pichincha y el Pasaje la Bastilla, compraba Selecciones del *Reader's Digest*, El Gráfico argentino y las historietas de Condorito, Memín y Petete. Los viernes, además del material bibliográfico ya descrito, llegaba con moros de Santa Clara y

pollo Kokorico, En la caja de este último, siempre, incluían libros pequeños sobre diversos temas: desde cuentos resumidos de la literatura infantil universal, pasando por la historia de nuestros deportes autóctonos como el Tejo o turmequé, hasta arribar a la mitología indígena prehispánica. Yo esperaba con ansias los viernes de borrachera de mi padre porque el pollo y los moros no solo evitaban el enojo de mi madre, sino me permitían agrandar mi espacio en la biblioteca.

Sábados, domingos o en las tardes noches durante la semana, cuando el turno de mi viejo había sido cambiado, se sentaba a leer las Selecciones, mientras a mí me entregaba los Gráficos y las historietas. Leíamos en silencio, con la misma canción de fondo: el griii griiii de los grillos que armaban una estupenda sinfonía cuando en mi calle solo había unas cuantas casas y muchos lotes baldíos llenos de iguanas, búhos ratas y gatos salvajes.

Para evitar que empezara a escribir con tiza mi nombre en el suelo, me entregaba las Selecciones y me decía:

- *Lea esto, que es muy interesante.*

Era la sección citas citables: una serie de citas que uno podía aplicar como respuestas ingeniosas en conversaciones de calle. Otras, tenían un fuerte carácter aleccionador y parecían pautas orientadas a un comportamiento adecuado en sociedad.

Mi viejo, hoy está medio sordo y solo ve por un ojo. Sin embargo, sigue leyendo los Gráficos y el periódico que ahora yo le compro, sin necesidad de llegar ebrio a casa. Sigue con su vieja costumbre de enseñarme algo que leyó y le pareció interesante. Sigue sentado en la sala de casa, leyendo como hace 35 años. Mirarlo es darme cuenta que el tiempo transcurre ocasionando estragos, sin que nadie pueda detenerlo; aunque afortunadamente ese tiempo suele tener mala memoria y en ocasiones olvida transitar por algunos recovecos que uno ha sabido construir en la vida: la sala en la que suele leer mi papá desde hace 35 años.

El Caballito Jorobadito y otros Cuentos del Tío Julio

Julio no era mi tío, era un cuento hecho de canas, lentes de marco grueso y hablar pausado. Solía visitar a mi papá en fechas especiales, como mi primera comunión. Verlo, era sentir la libertad del pensar, combinada perfectamente con la del actuar.

Viajaba, y cada que visitaba nuestra casa, me relataba los pormenores de cada una de sus aventuras. No era pretencioso y tampoco se jactaba de presumir los lugares que recorría, a pie, charlando con lugareños. Para él, conversar con un gitano a orillas del Danubio, en Buda, “porque el río la separa de Pest”, era igual de entretenido y enriquecedor que tomarse un café en una tienda frente al parque de Frontino, antes de reunirse con los empresarios de la Frontino Gold Mine, para negociar un pliego petitorio en defensa de los obreros que se adentraban en las profundidades de la montaña, jugándose la vida en busca de una veta amarilla que brillase en la oscuridad.

En cada visita me regalaba una historia, un libro, un radio transistor, un consejo que recién empiezo a dimensionar y aplicar.

Leía a Lenin, Chomsky. Les escribía a los presidentes de la república y le gustaba caminar el monte, buscando soldados y policías secuestrados por las guerrillas. Cuando no caminaba las montañas de Antioquia, lo hacía por las calles de Medellín, junto a Héctor Abad Gómez o, como él siempre le llamó en una muestra infinita de respeto y admiración: “El Doctor Abad”, cuando integró la Comisión de Derechos Humanos Para Antioquia, en representación de los obreros de Medellín.

Admiraba al Che Guevara, a Fidel Castro a Paulo Freire; y en sus últimos años, vio renacer su esperanza por un mundo más justo, más equitativo, en las figuras de Hugo Chávez y Néstor Kirchner.

Fundó, junto a otros “nadies” el barrio la Unión. Nunca se dio el crédito; de hecho, nunca asumió como propia la responsabilidad de una labor social, pero immortalizaba esas gestas que dignifican al oprimido, en cuentos y narraciones que me entregó, antes de partir rumbo a la eternidad, para que yo cuidara de los peligros del olvido.

Se cruzó con Camilo Torres, asediado por el ejército y la guerrilla, en una iglesia de un pueblo que no recuerdo. Juntos, jugaron a las escondidas durante un par de días y noches, hasta que la calma retornó y pudieron volver a ver la luz del sol. Cenó junto a Yury Gagarin, celebrando el 50 aniversario de la Revolución Rusa. Contarme ambos acontecimientos, fue confiarme dos de sus más íntimos secretos.

Se le iluminaban los ojos al escuchar el sonido cadencioso de un vals vienés. Le partía el corazón la voz de Alberto Castillo cantando el tango “La Pulpera de Santa Lucía”. Amaba con devoción a su abuelo, porque le contaba historias en Sonsón, cada noche antes de dormir, cuando despuntaba el siglo XX y él era un niño, sobre la Guerra de los Mil Días y el valeroso y honorable servicio que prestó mi bisabuelo Gregorio al lado del General Rafael Uribe Uribe. La mirada se le perdía cuando hablaba de su madre: mi abuela Ernestina y mis tíos Mario y Orlando, a quienes no conocí. Claro que esa mirada perdida yo ya la conocía; era la mirada de mi papá cuando hablaba de esos tres seres a los que les heredé la sangre: más que abuela y tíos, ellos siguen siendo hoy, gracias a las descripciones de Julio César y Jaime Hernando, los personajes de un cuento de hadas con final triste. Julio y Jaime eran hermanos, el primogénito y el último retoño que sobrevivió a las épocas de hambruna, soledad y enfermedad, porque compartían el mismo dolor 70 años después.

Un café, unos mates, siempre acompañaron sus historias que bien supo compilar en un texto que denominó: “Mis Memorias”. No tiene pasta y en honor a la verdad son un puñado hojas escritas con su vieja máquina de escribir, la que nunca abandonó. El día que me regaló sus libros más preciados, recordó cómo leyó 2 veces todos los libros que había en la biblioteca de Sonsón:

- *No era una biblioteca, sino que una señora tenía muchos libros y vivía de prestarlos por 30 centavos cada uno. Me gustaba leer y todo centavo que caía en mis manos, lo invertía en prestar los libros que esa señora tenía. Dos veces, completa, me leí esa “biblioteca”. Es que no tengo otra forma de llamarla.*

De esa hazaña infantil era de lo único que medianamente se jactaba.

Me dejó sus libros más amados; un gorro y un abrigo cosaco. Un reloj de cuerda, postales de paisajes húngaros, palacios vieneses, jardines alemanes orientales y unas cuantas fotos de sus años en Moscú. Me dejó sus “Memorias”, cientos de historias; el recuerdo nítido de mi abuela Ernestina y mi bisabuelo Gregorio. Me dejó la pasión por narrar, leer, escribir y viajar; sus tangos, sus vales, sus derrotas también me las heredó para que no fuesen olvido y me iluminaran las noches cuando se tornan más oscuras. Me dejó el Caballito Jorobadito y Los Cuentos Populares Rusos: mis primeros libros. En una palabra, su vida transformó mi vida para que el olvido no nos devore y podamos seguir siendo, aunque ya no estemos.

SIETE DÍAS ANTES DEL FINAL

“Me inclino con reverencia ante quienes se han dejado matar sin devolver el golpe. (...) Como ya lo he afirmado, el ser humano no podría sobrevivir sin héroes, santos y mártires porque el amor, como el verdadero acto creador, es siempre la victoria sobre el mal.”

Ernesto Sábato

Trato desesperadamente de recordar esa última semana de abril de 1989. Yo era un chico de 9 años que corría por la calle desolada del barrio Santa Fe sexta etapa, a una cuadra del barrio Antioquia, con una pelota de espuma atada a los pies. Quería ser como Maradona, recuerdo.

Mientras gambeteaba rivales imaginarios en forma de postes de alumbrado público, piedras y árboles ornamentales que crecían en frente de las pocas casas de mis pocos vecinos, narraba las jugadas y analizaba los goles que convertía a porteros que solo vivían en mi mente; goles todos logrados sobre la hora, dando el anhelado triunfo a mi equipo luego de 90 minutos de

sufrimiento generado por un digno y aguerrido rival. Haciendo la gesta más épica, narraba y comenta el importante partido como lo hacía Don Juan Larena en su programa *Trans World Sports*, cada domingo a la mañana.

Sin embargo, esa semana no jugué a la pelota. Asistí a clase puntualmente y en las tardes me dediqué a pintar los marcos de las ventanas de casa de color plateado, emulando a mi papá e intentando ser útil en los oficios propios del hombre de la casa. Escuchaba la radio, pero no ponía tangos, valeses y milongas como mi viejo. Escuchaba a Montecristo, el Manicomio de Vargas Vil y luego, salsa.

Y pude ver a través de los vidrios de las ventanas de mi casa como la muerte nos acechaba. No podía explicarla, pero sí delinearla con cada brochazo. Podía dibujarla de un gris espeso. Tan espeso, que no me dejaba mover la brocha con soltura; la recuerdo muy bien. Su figura no era delgada, sino de contornos gruesos, pesados y paraliza el alma; y te tumba sobre una cama cuando se acerca al ritmo del tic tac que marca el viejo reloj de casa, un poco más. Yo la miraba atrás de los vidrios mientras pintaba mal porque su figura, simplemente, me sobrepasaba. Ni todo el disolvente del mundo podía despegarla de mi brocha.

29 años después los recuerdos suelen difuminarse con facilidad. Pero, en mi mente, aun puedo ver con claridad que, durante la última semana de abril del 1989 no quise salir de casa para jugar a la pelota, ni pude anotar goles a rivales imaginarios sobre la hora y que cuando vi *Trans World Sports* el domingo a la mañana, supe que jamás sería como Juan Larena y que hay partidos que lastimosamente no se ganan ni dejándolo todo en la cancha.

¡Un momentico!, también recuerdo que esa figura pesada que pinté en mis primeros intentos de ser albañil, bailaba salsa.

Los días se sucedieron uno tras otro, sin ninguna continuidad. Cada día parecía extraído de una semana diferente de un tiempo aún no vivido: las experiencias humanas del dolor que se pueden experimentar durante toda una vida, vivenciadas en tan solo 7 días; todos los dolores

relatados en la Biblia pasaron por mí, con cada brochazo, de lo meramente teórico a la práctica. Esos verbos, se hicieron carne gris pintada sobre el marco de una ventana.

A través de la memoria, puedo verme allí, en lo que fue nuestra hermosa casa, levantándome a las 6:00 de la mañana para ir a la escuela Policarpa Salavarrieta gracias al sonido de una trompeta, y una voz masculina, medio aguda cantando:

*“estas equivocado, óyelo,
Estás equivocado, he, he, he,
Pero que estás equivocado...
Y sigues equivocado”.*

De esos siete días de la destrucción, donde Dios dijo hágase la noche y el miedo, recuerdo un último desayuno y una decepción total porque él, mi todopoderoso hermano, no quiso ser mi profesor en la escuelita del tránsito: donde nos formábamos los futuros agentes viales. También había escuela de jóvenes policías, pero yo no quise hacer parte de ella porque el uniforme era verde y él me había hecho jurar en voz alta y mirándolo fijamente a sus ojos color miel: ¡Amarás al Rojo, por sobre todas las cosas!, mientras escuchábamos una canción del DIM y mirábamos en un álbum de láminas que casi habíamos llenado la fotografía del gran Rafael Villazán.

Calles mojadas, cielos grises donde el sol por momentos daba la cara. Calles solitarias, días mojados, noches silenciosas; soledad y más soledad: indescriptible sensación de desamparo. Un desayuno que no volvería a repetirse, una broma sobre el chocolate y la arepa; un último viaje hasta el cruce de la calle 24 con carrera 58, donde nuestras vidas se separaban diariamente pero que ese día, nos separarían para siempre. Una última visita al estadio, porque del DIM había que despedirse. Hoy, le agradezco al “Panelo” Valencia, insigne puntero derecho del equipo amado, por los dos goles de esa tarde, por la victoria: incommensurable alegría para un chico de 18 años que sueña con la vida que sabe que se le escapa, como el agua entre los dedos.

Una última caminata sobre la lluvia, para lavar las culpas. La última conversación madre-hijo, mientras yo jugaba con dos trozos de madera que mi mente transformaba en inmensos camiones conducidos por los muñequitos de Yupi: He-Man, Orco, Esqueletor... El partido final con dos goles y una uña caída, fueron los premios para el crack de la casa, el legítimo heredero de la casta deportiva de mi viejo. Un poco de leche, dos galletas de mantequilla, un beso en la mejilla acompañado por una frase que todavía me retumba en el alma:

- *“dormite que ya regreso”*.

Caminar hasta la puerta, verlo salir. Saber que yo desperté. Intentar comprender que él, simplemente, durmió.

UNA BREVE DESCRIPCIÓN DE MI PERSONA

“Nos merecemos bellos milagros...

Y ocurrirán”

Amok Amok

Y todo era oscuridad, cuando de pronto, vi la luz. Era la madrugada del 29 de abril de 1979. La madrugada de un domingo cualquiera llegué a este mundo justo en el lugar donde solían nacer los hijos de los obreros medellinenses: la Clínica León XIII.

No esperaban a su quinto hijo Nelly (ama de casa) y Jaime (obrero de SIMESA S.A.), quienes habían conformado un hogar junto a tres mujeres y un hombre, desde el año 1964.

Crecí, básicamente, como un niño mimado en ese matriarcado que terminó de configurarse en casa gracias a la presencia de la única tía que he tenido cercana y mi abuela, ambas por línea materna: Cecilia y Libia, respectivamente. Solo mi viejo, mi hermano y el borrachín del padrastro de mi mamá: Hernando, a quien amé profundamente, se erigieron como modelos de hombre. De la familia de papá, de quienes he vivido muy distante, solo sentí afecto de parte de mi abuelo Antonio José, el tío Julio y la tía Soledad. Los dos primeros, los considero una fuerte influencia en lo que trato de construir hoy como sujeto.

Podría decirse que era un chico solitario, callado, que preguntaba mucho sobre por qué no y por qué sí podía o no hacer algo. Mi vieja aún dice que la desesperaba con tanta “*preguntadera*”. Yo solo quería entender porque se prohibía algunas cosas y otras, no.

Ingresé a la escuela por pura y física envidia en 1986. ¡Qué hermoso año! Mis recuerdos más nítidos se definen en tres palabras: pelota, estadio, fútbol. Era un ritual inaplazable pasar las tardes de domingo en la tribuna sur del Atanasio Girardot para ver al DIM comandado por Eduardo Maláquez y Héctor “El Rambo” Sosa; jugadores que intenté tocar, muchas veces, cuando hacían un gol y se subían al alambrado de la tribuna para celebrarlo con la hinchada que feliz saltaba y gritaba:

- *Goooooooooooool.*

Esa proeza: tocar a un jugador mientras celebraba un gol, solo la logré cuando Carlos “El Patico” Aguilera, un año antes, le hizo un gol a Landaburo, portero del Bucaramanga, de penal, faltando 5 minutos para terminarse el partido. 1986, qué hermoso año con Argentina saliendo campeona del mundo, gracias a un tipo que me maravilló y que me sigue maravillando hasta el sol de hoy: Diego Armando Maradona.

Pero volvamos a la escuela. La envidia que me despertó la lonchera y el morral de Jair, mi vecino, me empujó a la escolaridad. Sí, fue una decisión inmadura, lo reconozco.

- *Quiero estudiar.* Le dije a mi mamá.

Pero, en realidad yo solo quería una lonchera, un uniforme y una maleta de letras y números como la de Jair.

Al día siguiente me matriculaban en la Escuela Policarpa Salavarrieta, del barrio Antioquia, aunque yo vivía en Santa Fe. Desde luego, nunca tuve la lonchera, el uniforme y la maleta de mi vecino. A mí me compraron otra porque según mi papá éramos pobres, estudiábamos los cinco hermanos y no alcanzaba la plata. Ah, además porque me ingresaron a otra escuela.

Admito que la escuela me decepcionó en preescolar. Con Johana, una profesora divina que me quiso con el alma, y yo a ella, nos la pasábamos jugando. Yo quería leer, pero ella nos ponía a modelar plastilina, bailar y cantar. Yo quería sumar, pero ella nos hacía dibujar. No tuve problemas, excepto olvidar la lonchera cada fin de semana y pasar por alto una que otra orden, porque me distraía mucho con la música y las voces que sonaba todo el tiempo en mi cabeza.

De mi primaria, solo fue traumático el paso por primer año: cuando a la profesora María Eugenia me obligó a usar la mano derecha, cuando yo prefería usar la izquierda. ¡El mundo al revés! Empecé a ver el tablero como un espejo, a borrar con tanta fuerza que rasgaba las hojas. Me dolían las manos y en otras ocasiones, no las sentía. Encima, cuando usaba la mano izquierda para cualquier tarea, la profe me regañaba o golpeaba, todo dependía de su estado anímico. El mundo al revés me valió ir a 20 sesiones de psiquiatría y empezar a sentir como si un grupo de hormigas caminasen por todo mi cuerpo: la doctora Mónica le dijo a mi papá que esa sensación se llamaba ansiedad.

Tercero y cuarto año fueron peor. La profesora Gabriela estaba enojada todo el tiempo. Gritaba, insultaba, era sarcástica e incluso lloraba y decía que era por culpa nuestra. El hormigueo esos dos años fue insoportable y peor aún después de ese horrible amanecer del 29 de abril de 1989.

En casa era un niño solitario, silencioso, con mucha facilidad para hablar y remedar a la gente. La soledad me fastidiaba y solo podía calmar la ansiedad cuando jugaba fútbol con mi hermano y mis amiguitos, en la calle; al escuchar música y leer con mi papá y mi mamá o, al ver Cosmos, Plaza Sésamo y Mazinger Z. Eran los tiempos de la televisión educativa y cultural. Eran los tiempos donde mi radio Sylvano agarraba todas las emisoras de AM y FM, porque no se le había dañado todavía la antena.

Leía El Caballito Jorobadito y los Cuentos Populares Rusos, ambos, regalos que mi tío Julio me trajo de la Unión Soviética; la sección Citas Citables de las Selecciones del Reader's Digest y El Gráfico Argentino, que traía mi papá cada que iba al centro de la ciudad a hacer alguna diligencia; la colección de Plaza Sésamo del Círculo de Lectores, que me compró mi hermana mayor, Sandra; y escuchaba tangos, música de carrilera, salsa y el noticiero radial Cómo Amaneció Medellín.

Y llegó la horrible noche que, más que noche, fueron 28 años de casi absoluta oscuridad. Empecé a presentir la muerte porque cada vez era más frecuente ir a velorios y entierros de familiares y allegados. Hasta que el turno nos llegó la noche del 28 abril de 1989. Ese día, secuestraron a mi hermano de 18 años, para luego asesinarlo, justo, el día de mi cumpleaños. No solo mataron a mi hermano, ese día también morí yo.

¿Y que sigue cuando tus verdugos son los vecinos con quienes hemos convivido siempre? Nada. Resistir, huir, esconderse y tratar de seguir viviendo con el miedo, la zozobra y en el encierro; correrle a las balas y a las personas: a los 18 años, habían intentado asesinarme 3 veces. El menos esperado, es quien te dispara o te pone el revolver en la cabeza.

Desde esa noche la vida dejó de tener sentido para mí y solo me dejé llevar. Mis días eran vividos bajo una sola premisa: concentrarme hacer todo lo posible para mantenerme vivo. Divagué por la escuela durante cuarto y quinto, esperando a ver qué pasaba, y no pasaba nada.

Las cosas no cambiaron mucho al ingresar al Liceo Nacional Marco Fidel Suárez; solo me dejé llevar por ese río bravo que se llama vida. Nunca volví a tomar decisiones, porque supuse que nada dependía de mí. Inventé mil vidas, me refugié en mentiras pues era insoportable vivir como vivía.

Me volví inseguro, incapaz y desde ese año fatídico el miedo nunca me ha abandonado y seguramente nunca me abandonará. Desde los 10 años, todas las cosas buenas que supongo tengo soy incapaz de verlas, aunque me dicen que las reflejo.

De mis profes recuerdo a Octaciano Montiel, de matemáticas, porque me repetía siempre: “crea en usted”. Y eso es mucho, porque yo nunca tuve como amigos, consejeros o confidentes a mis profes. Desde mi perspectiva de vida, los profes siempre me parecieron tipos ajenos a mi realidad. Ellos, no hacían parte de mi mundo.

La adolescencia fue abrumadora, aunque con un cierto encanto. Luego de años de encierro volví a construir lazos de amistad. Me gradué y anduve la calle aprendiendo lo bueno y lo malo. Viví mil experiencias, esperando a que la muerte me tocará. Y les tocó a muchos amigos por los que aún hoy lloro.

Intenté estudiar Ingeniería civil, pero me segregaron mis compañeros de universidad cuasi privada por mi origen, mi forma de vestir, mi corte de cabello y mi particular acento al hablar: de bajo fondo, de joven pobre...y es que acá, en Medellín, cuando se trata de segregar, al pobre lo asocian con delincuente. Ahí, empecé a recordar que pertenezco a un lugar sociopolítico: yo soy de arrabal, no del Poblado. Ese reconocimiento de mi origen fue, digamos, mi primera posición política ante el mundo.

Fui obrero, ayudante de albañil, amigo de vendedores de droga y sicarios a sueldo. El licor aumentaba mis estados depresivos hasta que conocí el amor (por eso me gustó tanto esa parte del texto de Pennac: El Mal de Escuela) y ella y el acercarme a mi tío Julio, me volvieron a la vida.

Yo quería escapar de la calle, de la muerte y de la vida del barrio y el único camino era estudiar en la Universidad de Antioquia, pues al ser pública, era la única que podía costearme. Y pasé. A lo que sea, pero pasé. Después me enteré que había pasado a Licenciatura en Educación Básica énfasis Ciencias Sociales. No sabía para que estudiaba uno eso, pero igual, era la posibilidad de construir una nueva vida y la acepté con gusto.

El amor, la Universidad, mi tío Julio, mi Papá y mi Mamá, se convirtieron en una inagotable fuente de conocimiento y yo, entonces, me dediqué a rememorar mi vida y tratar de entender que me pasó y cuáles fueron las razones que me llevaron a vivir lo que hasta ese momento había vivido.

Políticamente asumí un pensamiento que, si bien es difícil de categorizar en algún “ismo”, está entronizado con los principios de justicia, equidad, libertad e igualdad. Un pensamiento más consciente y estructurado que ese primero que llegó a mí y que me sirvió para defenderme de la segregación de personas prejuiciosas.

No pretendo dejar de ser quien soy: el hijo de un obrero y una ama de casa, cuya familia ha padecido la violencia de este país desde sus orígenes: a mi viejo, por ejemplo, le negaron el bautismo por ser mi abuelo uno de los pocos liberales de un pueblito pacato llamado Sonsón.

No pretendo dejar de ser el hermano y el tío de unas hermanas y sobrinos que se tuvieron que ir del país por motivos económicos y de violencia.

Soy el nieto del ateo Antonio José; el sobrino del comunista Julio César, y del homosexual de 82 años Ignacio. Me reconozco hoy como el niño que se obnubilaba, todavía hoy me embeleso, escuchando las historias sobre Hiroshima de la pareja de mi tío: Yoshimasa Hitabachi, y las mil y una historia sobre Moscú, Budapest, Alemania Oriental y los gitanos que bailan por monedas, que me relataba mi tío Julio.

Soy el tipo que viaja no por descansar, sino buscando mis raíces, mi herencia; viajo para buscar gente como yo en otros lugares, que me permitan entender esa relación de amor y odio que tengo con Medellín. Entonces, Alejandra, Emmanuel y Don Santiago son personas que me han permitido conocer la realidad de parte de Suramérica: la marginal, la violenta, la pobre, la vulnerada...La que otros no se cansan de pisotear. Miraflores es el Poblado y los limeños blancos segregan. Arequipa tiene las mismas ínfulas de Medellín, pero sin violencia. Puno parece Robledo Kennedy; y el amor propio de los bolivianos y de los indígenas peruanos del Valle del Colca, son tan admirables como su nobleza y humildad.

Yo solo pretendo ser un profesor que les dé una mano a los chicos que andan perdidos, como yo lo estuve cuando tenía su edad. Quiero ser el Octaciano Montiel que les permita entender que hay otras vidas posibles de ser vividas, que se pueden revelar ante la que heredaron por decisión de otros y que lógicamente padecen.

¡Ojalá algún día yo pueda ser como mi profe Johanna de Prescolar! que me recibía todas las mañanas con un abrazo y una frase inolvidable:

- *Te quiero mucho, negrito.*

Deseo ser como la profe Josefina de grado quinto, que leía perfectamente mi tristeza y mi abatimiento ante la muerte; ella me abrazaba y lloraba conmigo, porque así como yo amé a mi hermano, ella amó a mi tía Patricia, la cual se suicidó porque no la dejaron ir a un baile, cuando tenía 15 años.

Ojalá algún día yo pudiese ser como Javier Toro, Jaime Guarín, Omar Arango, Juan Carlos Echeverri, Ramón Pineda y la eterna Lays Vargas: profes que me enseñaron que el saber no se vende, ni se negocia. Profes que vieron algo bueno en mí, pese a todos mis defectos. Íntegros, que pelearon ante las injusticias y defendieron sus posturas desde una sola posición: la moral y ética que encarna su oficio.

Ojalá yo mañana sea el tío Julio de mis sobrinos y les pueda enseñar que el mundo se viene abajo, solo si renunciamos a ver lo bello. Y que el mundo es grande y hay que recorrerlo y conocerlo y compartir la miseria del que nada tiene, pero lo da todo, como mi segunda madre: María Rosales; una indígena argentina con un carácter y una dignidad fascinantes.

Ojalá yo algún día sea el profe de la paciencia infinita de mi madre y de mi padre, que simplemente dejaron que me peleara con el mundo; porque hay peleas que solo uno puede dar, para por fin empezar a encontrarse. Ojalá, yo les pueda enseñar a mis estudiantes no con palabras, sino con actos, que la dignidad no se negocia, que es preferible aguantar hambre de pie, que comer arrodillado; y que, como dice mi cantante favorito “el Indio Solari”, de la banda argentina Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota: vivir solo cuesta vida.

¡YO, PROFESOR!

*“Hay sueños ligeros,
Sueños bonitos,
Sueños frenéticos.”*

¿Por qué será que no me quiere Dios?

El silencio de la noche se ve interrumpido con una melodía que, en tono ascendente, empieza a sonar en soledad. La canción, estratégicamente elegida la noche anterior empieza clara,

pura, sin que ningún otro ruido estorbe los acordes de guitarra, la estridencia de la batería o la armonía de la voz que le dan la bienvenida a un nuevo día. Son las cuatro de la mañana, mi casa está en silencio y mi calle solitaria, como la de un pueblo fantasma; me levanto a tropezones y mientras intento apagar la alarma del celular para que no despierte a nadie más, me dijo a mí mismo en tono sarcástico, intentándome consolar por el fin de lo que no ha sido un sueño reparador:

- *¿Qué hago a esta hora levantado? ¡Por qué no fui futbolista!*

Esta escena la suelo repetir 5 veces a la semana; 40 semanas al año, durante los últimos 10 años de mi vida. Aun no entiendo la razón por la cual siempre que me piden una descripción de mi yo docente me viene esa imagen que repito cotidianamente, a la cabeza. Ha de ser porque nunca alcancé a imaginar que así comenzarían mis días de adultez. Para ser honesto, nunca pensé en ser profesor. Siendo más honesto, nunca pensé que iba a pasar por una universidad. Siendo todavía más honesto, creí que mi vida finalizaría a los 18 años, como la de mi hermano...

... De adolescente, presentía que la vida más intrascendente, más plagada de humillaciones y la que menos valía la pena vivir era, precisamente, la de mis profesores. Ver la angustia en los rostros de unos cuantos maestros cuando eran ridiculizados por nosotros: sus crueles y descorazonados alumnos, debido a los tamaños y formas de sus cuerpos, sus maneras “extrañas” de vestir —lejos de la moda juvenil que nos representaba—, los tonos de sus voces y los ademanes característicos de cada cual, me hicieron primero temer, y luego odiar, la remota posibilidad de algún día tener que estar ubicado allí; en ese lugar desde el cual solo se podía oler un aroma: indefensión.

Claro, eran los años noventa y nosotros, los nacidos a finales de la década del setenta y principios de los ochentas, andábamos por ese mundo apocalíptico que era Medellín, sin dios y sin ley. Éramos chicos que sentíamos que nada ni nadie nos podía frenar. Sin normas, sin límites, sin cuestionamientos, le dábamos rienda suelta a todos nuestros deseos. Y el profesor

era un límite que, en honor a la verdad, impedía mi libertad. Sin embargo, ese obstáculo yo solía burlarlo con una pasmosa facilidad mientras pensaba:

- *¡Jamás quiero estar ahí!*

Pero no puedo ser injusto al recordar. Por supuesto, también tuve maestros que pasaron por encima de esos actos que ridiculizaban, con una dignidad que me asombraba. No se intimidaban ante nuestros proceder. Nunca se sintieron indefensos: cabeza arriba, nos miraban fijo a los ojos y nos retaban sin levantar la voz, sin usar la fuerza.

Eran miradas potentes que inspiraban confianza en lugar de miedo o rabia. Miradas que valía la pena sostener, porque me reconocían, me nombraban. Me permitían existir y salir de las sombras del anonimato. Miradas llenas de conocimiento que no me hacían sentir ignorante, sino en falta...Y la falta, se puede remediar. Miradas que advertían la presencia de un límite y de cuan peligroso resultaba seguir rebasándolo. Miradas que anunciaban que mi racha de novato, evadiendo el límite aquí y allá sin consecuencia alguna, un día no muy lejano, iba a terminar.

Miradas y palabras donde el conocimiento volvía a tornarse importante e imprescindible: un “*sine qua non*” es imposible vivir. Miradas y palabras que le daban valor a mi experiencia vital, que me ubicaban como poseedor de un conocimiento, el de la vida de barrio, que valía la pena ser comunicado y enaltecido; un conocimiento aprendido por fuera de las aulas, que podía entenderse y explicarse solo en el aula.

Pero no era suficiente. Quedaban muchos golpes de nocaute por recibir; quedaban muchos efímeros instantes de alegría, para medio ubicarme en este mundo. Sin embargo, esas miradas quedaron guardadas en lo más profundo de mi ser y son el recuerdo más nítido de mi época como estudiante. Es mi recuerdo favorito cuando invoco la complejidad de la relación profesor-estudiante; que se complejiza un poco más cuando ellos, los profesores, saben que quieren de uno. Pero uno, el estudiante, todavía no sabe lo que tiene, quiere y puede ser...

...Yo no soy profesor por vocación.

Creo, eso ha quedado claro en las pocas líneas de este escrito. Nunca quise serlo y lo único que explica mi presencia en un aula de clase, son los extraños caminos por los cuales ha transcurrido mi vida. Quizá sea muy irresponsable admitirlo, pero, el destino me puso allí...O quizá yo mismo me puse allí, inconscientemente, al dejarme llevar por la incapacidad de tomar decisiones. Francamente, no quería tentar al destino pues este solía, creo todavía suele ser, bastante cruel conmigo.

Y se me volvió una obsesión evadir el lado feo del destino desde el mismo día que pisé por primera vez la Universidad de Antioquia.

Cansado de tanta crueldad, una vez finalizado mi trasegar por la Universidad, me propuse seguir evitando la violencia, la desesperanza y la muerte. Pero estas siempre me han seguido a los lugares donde he laborado. De eso me enteré cuando en febrero de 2005 me paré por primera vez ante un grupo de estudiantes: 6º2, del Colegio Blanquizal en la Comuna 13 de Medellín, al iniciar la que sería mi compleja práctica académica.

Batallando contra el nerviosismo de la “primera vez” y tratando de mantener mi dignidad lejos del alcance de esos alumnos que por azares del destino me encontré aquella tarde, me vi intentando recordar rápidamente la forma correcta de ser profesor sin oler a indefensión. Entré al salón de clase, más que nada, a buscarme en todas esas miradas que me observaban. Me sentía perdido, extraviado en el tiempo, burlado por el destino. Miré al techo e imploré piedad, pero, del fondo de mi corazón una voz muy familiar, mi propia voz, me respondió: ¡NO!

Ese día intenté enseñar la evolución del ser humano a chicos y chicas con edades que no correspondían al grado que habían sido ubicados; chicos y chicas desplazados, junto a sus familias o a los integrantes que quedaban de ellas, por la violencia en el Urabá chocoano y antioqueño; a chicos y chicas hijos y huérfanos de la Operación Orión: la más grande

operación militar urbana que haya tenido lugar en Colombia, según el grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.

Durante los días 16 y 17 de octubre del año 2002, y en el marco de la política de seguridad democrática impulsada por el entonces presidente de la república: Álvaro Uribe Vélez; el también entonces alcalde de Medellín: Luis Pérez Gutiérrez, se armó valor, fusiles Ak 47 helicópteros artillados y unos 1500 efectivos entre Ejército, DAS, Policía, Fiscalía y las Fuerzas Especiales Antiterroristas. El objetivo: retomar el control de la Comuna 13, infestada de delincuencia común y, sobre todo, de células guerrilleras urbanas.

“El triunfo de la institucionalidad sobre la delincuencia” dejó como resultado cientos de familias desplazadas; 98 personas detenidas, solo 4 procesadas, y si se tiene en la cuenta el accionar de los grupos de Autodefensas que quedaron imponiendo el orden en la zona después de acaecida la Operación Orión, más de 300 personas desaparecidas.

Tratando de obviar semejante contexto, intenté enseñarles un sinsentido (conocimiento descontextualizado) a más de la mitad de un salón compuesto por chicas y chicos de raíces afro que, más que incomprendidos, eran señalados y censurados por la institucionalidad escolar. Su delito era resistirse a las formas escolares que describen al buen alumno: callado, quieto; más que obediente, obsecuente, porque cree fielmente en la norma que imparte el más fuerte, el que ordena; es decir, no cree en el profe, sino en la forma como este se impone. Así lo han interiorizado.

Parado frente a estos chicos, entendí el indefenso lugar que puede habitar un profesor si es políticamente correcto, sumiso, o cuando menos, cumplidor de su deber sin permitirse la duda ante lo que hace. Viví durante 120 minutos, aquella tarde sofocante de febrero, la incompetencia docente en su máxima expresión cuando éste no es consciente o no se asume como sujeto político.

Las dudas surgieron, una tras otra, con cada palabra dicha a lo largo de esas dos horas y, en general, a lo largo de todo ese año lectivo. Nunca escuché un disparo, nunca una advertencia y menos una amenaza. Sin embargo, el miedo nos acompañó todo el año. Quizá más a mí que a ellos.

- ¿A que le temo?

Me repetía camino a casa. Y tuve que leer a Todorov para entender que le temía al Otro, al Otro que solía, en un pasado no muy remoto, ser Yo...

...Le temo a ese Otro que en otros cuerpos y en otros rostros, sigue siendo Yo: el Juan Felipe con quien me peleé a los 13 años; con quien, desde entonces, no he querido entablar diálogo alguno. El Juan Felipe que no hallaba su lugar en el mundo, que cargaba sobre sus hombros un pasado muy pesado y un presente con más incertidumbres, adornado de iras, que certezas.

Pero, mejor vuelvo a esa primigenia aula de Blanquizal en el 2005.

Se escucha una orden, que más que orden es un grito. Una voz se impone con violencia frente a las demás hasta volverlas un murmullo aceptable. Controlar, jugársela frente a los otros aparentando ser quien uno no es, sin tener en la cuenta que, en ese juego peligroso, quien lo juega puede llegar a convertirse en eso que aparenta ser: Ser omnisciente, omnipotente, omnipresente; sin error, sin mancha y sin tacha. Un Ser que niega y no acepta la bestial naturaleza humana que se evidencia en el error, pero también en el amor.

Rostro adusto, movimientos coordinados, medidos; palabras fuertes, sin alma y ya está todo listo para que comience la puesta en escena que, según me sugirieron varios compañeros, es el mejor y más efectivo método de enseñanza para *“estos muchachos que no les da la gana de hacer nada”*.

Aclaración. A mí, ese método nunca me ha funcionado.

El tiempo pasó y sumé más experiencias de aula en otros sectores de Medellín: San Antonio de Prado, Aranjuez, Santo Domingo. Empero, los chicos seguían siendo los mismos, con otros nombres y apellidos. Y bueno, también coexistíamos con ellos, los mismos profesores con sus prejuicios y su manía de negar el amor y enaltecer el error; los mismos estereotipos que daban cuenta de los alumnos y la misma puesta en escena como método infalible de enseñanza. Distintos barrios, mismas violencias: unas más expuestas otras más camufladas, pero, a fin de cuentas, los mismos dolores a los que tampoco, creo, me voy a acostumbrar.

Lamento tener que dar cuenta de este panorama tan oscuro. Sin embargo, en los días más nublados también hay rayitos de luz.

Y la luz en mis días más llenos de nubarrones fueron Alba Vahos, Héctor Marín, Oscar, Víctor, Leo, Flórez, Olga... Maestros que me enseñaron a ser un maestro más decente. Humanos, que me enseñaron a reconocer a otros como humanos. Ciudadanos que me insistieron en lo absurdo que resulta enseñar sin esperanza, y en lo anodino y poco coherente del educar si no creemos en lo que hacemos y con quien lo hacemos.

Y he tenido aprendizajes: dolorosos y agradables me han parecido unos, mientras otros se me han hecho efímeros pero importantes e inolvidables. Otros, los olvidé y cada tanto suelo recordarlos cuando me equivoco. Y otros, aun no logro interiorizarlos porque me han parecido difíciles. Uno de ellos es dejar de temer. ¡Lo admito! Al levantarme de lunes a viernes, durante más de 40 semanas al año, me sigo peleando todavía, todos los días, con ese chico desesperanzado que fui hace más de 25 años.

Supongo, hay luchas que nunca finalizan. Luchas que me suelen recordar que el aprender y enseñar son dos actos de nunca acabar.

LOS INVISIBLES

*“Son pájaros de la noche
que oímos cantar y nunca vemos.”*

Juguete Perdido

A veces, me cuesta recordar los nombres de muchos de mis estudiantes. Una vez avanzan de grado o terminan la secundaria, muchos suelen regresar al colegio y pasan a saludarme. Yo, simplemente, no los recuerdo porque además de mala memoria, ellos suelen cambiar con el paso de los años: más altos, más gordos, distan mucho del rostro infantil que yo pudiese recordar, o cuando menos, rastrear entre los cientos de caras sin nombre que juegan felizmente al escondite en mi memoria.

- *¿Por qué no puedo recordarlos a todos? Me pregunto.*

A veces, mientras estoy en clase compartiendo ideas o explicando algún tema, me asalta un presentimiento que me resulta ciertamente doloroso...

... Posiblemente, voy a olvidar a este chico con quien hablo sobre el mundo, a quien le explico los misterios de las ciencias sociales o los dilemas éticos de la vida que se resuelven tan fácil dentro del aula, en un par de años.

A veces, en momentos ínfimos de lucidez, el presentimiento suele tornarse más cruel pues elimina el factor tiempo...

- *¿Cuántos estudiantes me son invisibles en este preciso momento? Pienso.*

Ahí están, sentados en hileras. Levantan el brazo cuando menciono su nombre al llamar a lista. Me sonríen cuando les miro a los ojos, pero su principal característica es el camuflaje: están sin estar. Su presencia física contrasta con lo etéreo de su andar y con la invisibilidad de sus sentires. Son imperceptibles su dolor, sus sueños, sus miedos y sus anhelos.

Yo fui uno de esos. De esos que nunca andan envueltos en escándalos y que por más que se lo proponen, nunca llaman la atención. Hablan, pero no se les escucha. Paradójicamente, ellos si escuchan a los demás -yo los escuchaba a todos-. Recordarán los nombres de sus

profesores -yo los recuerdo a todos-. Sus frases les marcarán el alma -a mí me la marcaron- porque en ellas quizá sin ser esa la intención, y aquí me permito hablar como el invisible que fui, recreamos nuestra existencia o podemos darle explicación a eso que nos ocurre como por obra y gracia del Espíritu Santo. En esas frases o gestos, nos vemos reflejados o nos sentimos ofendidos. En esas frases que soltaban los profesores, hablando en primera persona y en pasado, cabíamos en cuerpo y alma, para bien o para mal.

¿Por qué fui un invisible a los ojos de muchos de mis maestros? ¿Por qué no logro visibilizar a muchos de mis alumnos? Son un par de preguntas retóricas sin respuesta, de esas que me hago con cierta frecuencia, cuando al vivir el presente, siento que renace mi pasado pero en un ser que no soy, sino mis estudiantes.

Me consuelo creyendo que la respuesta es más simple que compleja: la escuela, esa institución social, bancaria diría Freire, cuya misión es la formación de las generaciones futuras, quienes reciben de las generaciones más antiguas todo un compendio de conocimientos, tradiciones y costumbres que nos permiten ser socialmente lo que somos, no está diseñada para reconocer al otro, aunque ello debería ser uno de sus principales objetivos. La escuela permite que nos encontremos con nosotros mismos en mayor o menor medida. Facilita el encuentro con los otros, pero ello no implica el reconocimiento del OTRO.

Supongo que seguiré siendo un fantasma para mis maestros. Ellos para mí no lo son en la medida que puedo hacerme consciente de sus aportes en lo que ha sido mi proceso de construcción como ser humano, ciudadano, hombre. Pero esta introducción no va dirigida a ese ejercicio juicioso de reflexión e introspección individual que uno suele hacer en los pocos ratos libres, cuando ya es adulto en los términos de Kant. Esta introducción va dirigida a esos muchos que deambulan en las aulas como fantasmas, invisibles a las teorías pedagógicas; solo apreciables a los ojos de un profesor que intenta no pasar por alto que en el aula de clase hay mucho más en juego que el conocimiento, el adiestramiento, la introyección de la norma y el éxito académico.

GOROBACHI: EL INVISIBLE

“Cambió la luz

*y él pedaleó
Las callecitas de Basilea
seguían igual
“Mundo exterior”
y “mundo interior”
fueron lo mismo
por el sendero que recorrió.”*

El tío Alberto en el día de la bicicleta

Entre los muchos habitantes de mi barrio, el “Gordo Gorobachi” merece una noble mención. Lo conocí de chico, en la escuela Policarpa Salavarrieta.

Él también era chico pero: el gran tamaño de su panza que quedaba semidesnuda porque la camisa del uniforme no tenía la suficiente tela para cubrirla del ombligo para abajo; su nariz chata- de boxeador que nunca ganó un asalto- con las fosas nasales más grandes que haya visto en mi vida, sumado al tumulto amarillento de pecas que le adornaban los pómulos y, el extraño sonido de su voz que se acompañaba por un vientito silbante que salía de su nariz al mismo tiempo que las palabras salían disparadas de su boca, le hacían parecer el alumno más viejo de la clase.

Siempre me pareció simpático. Era bastante colaborador con la profesora y me buscaba en los recreos para contarme las historias de su vida: realmente, me contaba todo lo que había visto y escuchado en su casa y en la calle; todo lo que había ocurrido en el barrio, nombrándome a los protagonistas de las historias como si estos fuesen personas conocidas para mí. Además, los mencionaba con una familiaridad tal que comencé a creer que él, el “Gordo Gorobachi”, era la persona que más amigos y conocidos tenía en el mundo. Al final de cada historia, le regalaba un pedazo mi ponqué Gala y lo que quedaba de leche en mi termo. Se despedía y no me volvía a hablar hasta el recreo del día siguiente.

Era muy torpe para jugar al fútbol, pero los gritos chillones que salían por su boca y nariz al unísono, y la fascinante capacidad de relatarnos al detalle las jugadas del partido, nos llevaba

a pensar siempre que un día no muy lejano al gordo se le iban a salir los pulmones por la boca y que el partido que acabábamos de jugar, lo confundía con uno que había soñado o jugado en otro momento; porque esas minuciosas jugadas que recreaba nunca habían ocurrido. Y era simple el razonamiento: en todas él era el protagonista de una u otra forma y quedaba como un crack cuando realmente, y en honor a la verdad, apenas si tocaba la pelota cuando salía de la canchita, bien lejos, y nadie quería ir a buscarla.

Yo le presté la camiseta del DIM que mi papá me había regalado con el número 7 de William Knight. Era satinada, brillante, con un enorme siete dibujado con tres líneas paralelas de un azul tan oscuro que parecía negro. Luego de 2 años de uso y abuso, ya no me servía porque mi delgado cuerpo comenzaba a “pegar el estirón”. Gorobachi se la puso por necesidad un día que nos faltó Edison: uno de nuestros mejores jugadores y de quien algún día hablaré, y la dejó tan amplia que la pude usar 3 años más. Claro, el número también se deformó y en lugar de un 7, parecía un ciento once.

Su valentía nunca estuvo en entredicho, aunque nunca se le conoció acto valeroso alguno. Nos revisaba la tarea, los dictados y la copia que la profe Josefina nos dejaba en el tablero. Gritaba cuando notaba un error en nuestros cuadernos y nos retaba a que lo nuestro estaba equivocado y lo de él correcto, pese a no haber copiado ni un solo renglón en su viejo cuaderno Norma de hojas amarillas. A veces, se dejaba llevar por el buñuelo que la profe le regalaba en la mañana mientras le acariciaba su poco y ensortijado cabello rubio; de hecho, la profe era la única autorizada a enredarle el copete tipo Elvis Presley que, supongo, peinaba con esmero cada mañana.

Ahora que lo recuerdo, Gorobachi si tuvo un acto heroico. Y lo hizo delante de todos los alumnos de la escuela. En una mañana fría y lluviosa de abril aceptó, junto con el otro gordo de la clase: Agapito, servir como modelo para que todos los chicos y las chicas aprendiéramos a bañarnos correctamente. La torta de carne que preparaba doña Elsy: grasosa con carne en lugar de carne, y que valía 10 pesos, fue la generosa recompensa que recibió por tan honroso y valeroso acto.

Gorobachi, me confesó, no temía que todas las miradas se posaran sobre su amplia panza. Tampoco que nos burlásemos de su ombligo salido como una pepa de mamoncillo. Valentía le sobraba para mostrar sus calzoncillos rojos desteñidos y coraje no le faltaba para cuando las profes le dieran la orden de “estregarse bien ahí, en el cosito, con ambas manos y mucho jabón”. Tenía miedo, realmente, que el agua de los baldes estuviese fría y que la totuma con la cual lo enjuagarían, fuese la chiquita: la misma que usábamos para lavar los pinceles en la clase de arte.

- *“Esa agua se va a enfriar rápido... Y a mí el agua fría no me gusta, Feli... Por eso no me baño sino una o dos veces a la semana.”*

Me dijo tartamudeando como si sintiese la helada agua caer de la totuma chiquita, para luego recorrer lentamente su espalda...

...Y un día, el gordo no volvió a la escuela. Nadie lo extrañó, nadie preguntó qué habría podido sucederle al chico que más sabía de motos, de carros y de dictados escritos correctamente.

Ya no supe qué hacer con el ponqué gala y el poco de leche que empezó a sobrar en mi termo. Los guardé hasta que mi mamá me regañó porque la lonchera regresaba a casa con harinas rebeldes imposibles de capturar con el trapo húmedo que un día no muy lejano supo ser una media y que ahora servía para limpiar la coca roja y azul con la imagen de los pitufos, donde siempre guardé el ponqué. Claro, me regañaba con mayor rudeza por ese poquito de leche que quedaba en el termo de los transformes, vinagrada a tal punto que no servía ni para hacer “miguelucho”.

Nadie tomó su lugar. Los partidos finalizaban y nos tomábamos los bolis en el más absoluto y sobrecogedor silencio. La Profe se cansó de tirar buñuelos duros como piedras a la cesta de basura 5 minutos antes de finalizar la jornada. A veces, caminaba hasta mi puesto: el número

4 de la primera fila, la cual se alargaba pegada al único ventanal que tenía nuestro salón y que ofrecía una vista completa hacia el jardín mal cuidado que se oponía entre la escuela y la calle. Un jardín que parecía una selva tropical llena de sapos, matas de plátano y cadillos: pequeñas y delgadas ramas que se enredaban en nuestra ropa y que eran muy difícil de sacar.

Caminaba desconsolada la Profesora Josefina, como contando los pasos, hasta llegar a nuestro pupitre. Sus ojos, llenos de una extraña mezcla de ternura y tristeza se quedaban fijos en los nuestros y luego de una pequeña pausa y de un silencio absoluto, intentaba peinarnos el copete a Edison y a mí. Perdía su tiempo y sus pasos, pues Edison era negro como la noche y su cabello ensortijado tan fijo, que no se peinaba y cuando lo mojaba, el agua se quedaba atrapada y no le escurría. Yo, en cambio, tenía un cabello tan lacio, que era incapaz de oponerle resistencia alguna a las leyes de la gravedad.

Y no sé con precisión el día, el mes o el año que nos olvidamos de nuestro compañero el Gordo Gorobachi. Aunque yo siempre recordé que así lo llamábamos por su parecido al personaje de la caricatura japonesa que siempre pasaban por el canal dos los miércoles a las 5:30 p.m.: *Árbegas, el Rayo Custodio*.

El tiempo ha seguido su rumbo. Han pasado muchos años y cada uno de nosotros, los niños y niñas de 4ºA, hemos sido puestos en otros lados. La Escuela Policarpa Salavarrieta, la Maestra Josefina y el parlanchín, osado y leal Gorobachi ya no existen sino en mi memoria. Sin embargo, cada tanto los encuentro en mis recuerdos, que son obstinados como esas migajas de ponqué que el Gordo dejaba en mi lonchera después de comérselo de un solo bocado.

Porque sigue aquí en mi memoria, quizá, nunca me atreví a preguntarle a la maestra Josefina:

- *Profe, ¿A dónde van los que un día no volvieron más?*
-

GUAYABAL 143: LA RUTA DEL ADIÓS

*“Charcos amargos son tus quince años
¡Y está esa piedra que te quiere hundir! ¡Oh! ¡No!*

*La Muerte que te mira, hace visera
Cuencas vacías ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang!
Estás atado en el piso del baño
boca abajo y ¡Bang! ¡Bang! ¡Bang!”*

El callejón de los milagros

Josué quería que su hijo estudiara el bachillerato en Medellín, junto a su hermano Edison, quien era mi mejor amigo de la escuela. Josué, pude intuirlo en las cortas frases que uso para conversar con mi mamá, quería reponer todo ese tiempo de la infancia que no pudo pasar al lado de su hijo mayor.

Edison, de hecho, casi nunca mencionó, en nuestras conversaciones infantiles durante los recreos en la escuela, que tenía un hermano mayor. Al “Negro”, lo creíamos todos los compañeros de clase, el hijo único de Josué: chocoano de mirada afable; maestro de escuela para ciegos y sordos, e intrépido buscador de oro en las selvas del pacífico en sus ratos libres. Y de María: una negra hermosa, maternal, dulce, empleada doméstica de gente adinerada del barrio el Poblado; dueña de un rostro siempre sonriente y, además, bendecida con el don de hacer el arroz con pollo más rico del planeta tierra y sus alrededores.

Fue tremenda mi sorpresa cuando llegó con sus dos hijos tomados de la mano a casa, con el inocultable aire de padre orgulloso, para pedirle a mi mamá que le permitiera matricularme en el Liceo Nacional Marco Fidel Suárez.

El plan era que “Pepe”, otro amigo de la escuela; Edison y su hermano; al que recién acabábamos de conocer; y yo, continuáramos estudiando juntos y cuidándonos la espalda en esa jungla que apodaban “El Marco Piedra” por lo revoltosos que solían ser los alumnos de

dicho establecimiento educativo: constantemente se tomaban a la fuerza las instalaciones del colegio y se enfrentaban en plena vía pública contra tanquetas y efectivos policiales que, acudían de inmediato, para tratar de imponer orden donde los estudiantes generaban caos. Mientras el brazo coercitivo del Estado lanzaba gases lacrimógenos, chorros de agua, balas de goma y de las otras, las que matan; los suaristas respondían con quemas de llantas, ocasionalmente incineraban buses de servicio público, lanzaban bombas molotov y “papas” bombas, al ritmo de letanías pegajosas como:

*“Aaaaleeeertaaaa,
Aaaaleeeertaaaa,
Alerta que camina,
La lucha estudiantil
Por el derecho
A la vida”.*

O:

*¿Quiénes son?
¡Estudiantes!
¿Que piden?
¡Soluciones!
¿Qué les dan?
¡Represión!
¿Quiénes son?
¡El gobierno y sus hampones!*

Mentiría si niego que alguna vez me puse la capucha –que no era otra cosa que la camiseta que llevaba puesta- para, en la intimidad y el anonimato que brindan el rostro cubierto, poder cantar, aplaudir, arrojar piedras a la policía y defender lo que consideraba justo: la educación pública, mi amado “*Marco Piedra*”. Generalmente, también me ganaba un par de golpes de algún intrépido policía que no le temía a mis piedras. Pero esta no es la historia de los golpes

de bolillo que me supe ganar por lento y no mirar a mi alrededor. La historia es la de Don Josué convenciendo a mis padres para que yo, el único hijo hombre que les quedaba, continuara sus estudios en el Marco Fidel Suárez que, difícil de creer, también tenía fama de ser uno de los colegios con mejor rendimiento académico en la ciudad.

- *“No quiero separar a los muchachos. Hicieron toda la primaria juntos, son buenos amigos y, además, quiero que Felipe conozca a mi otro hijo y sea también amigo de él, que recién llegó del Chocó.”*

Dijo Josué, evitando hablar de todo ese contexto escolar violento que mi mamá y mi papá, desde luego, desconocían.

Nelly, mi madre, no pudo negarse al pedido que le hacía el tipo más recto y serio que había conocido en muchos años, por dos motivos: el primero, no quería que yo estudiase en el colegio del barrio, porque le traía los más desagradables recuerdos de la corta vida de mi hermano. La segunda, no tenía la más mínima idea de donde llevarme a estudiar.

En diciembre de 1991, conocí al “Peludo”, Alex o Alexander; cómo yo lo quisiese llamar, para él estaba bien. Ese día, los caminos de mi vida, algunos intransitables y otros conducentes a lugares insospechados, se cruzaron con los de quien sería uno de mis más entrañables amigos.

Noviembre 15 de 1995

El trayecto de casa hasta la parada de bus: Guayabal 143, se me hizo eterno. La mañana era gris y tibia. La amenaza de un estupendo sol de mediodía se dejaba entrever. Sentía que mi pecho iba a estallar, hiperventilaba y la mirada se me perdía en un árbol, un papelito que al pasar del bus se elevaba; en una chica que atravesaba corriendo la calle que, extrañamente, parecía desolada. La gente, como esa muchacha de jean azul oscuro y blusa negra, suele correr ante amenazas invisibles.

Yo, iba sentado, mirando a través del vidrio e intentando explicarme qué estaba sintiendo y qué era correcto sentir. No podía creer la crueldad del destino.

Y en ese tsunami de pensamientos desordenados que me arrastraban a un océano sin fondo, sin posibilidad de oponer resistencia; además del ruido ensordecedor del motor del bus y del traqueteo de la carrocería cada que éste no podía evitar un bache, frenaba, aceleraba o hacía un cambio; aparecía, nítida, mi propia voz dictándome una lacónica sentencia: ¡No me pude despedir!

Al llegar a destino caminé hacia la puerta trasera del bus y ahí lo vi, como siempre me lo encontraba: sentado en la última silla, con las piernas abiertas y sonriendo. Sin embargo, esta vez no me gritó, como de costumbre:

- ¡Pipe!

Solo me sonrió, levantó el brazo derecho y con la mano empuñada, pulgar arriba, hizo el gesto del “*todo bien*”. Luego, desempuñó la mano, la puso en su pecho y me hizo el inconfundible y universal gesto del adiós. Me quedé estupefacto mirando una silla vacía. El chofer tuvo que gritarme:

- ¿Te bajás o no? ¡No te puedo esperar toda la vida!

Traía puesto mis audífonos, escuchando el cassette que había grabado de la radio la semana anterior. Descendí del bus y crucé la Avenida 65 corriendo pese a no transitar por sus tres carriles ni un solo carro. En ese momento, la voz inconfundible de Calamaro empezó a cantar:

*“Igual que un niño abandonado
Que en la calle lo han dejado
Yo te busco, desesperado.
Necesito un amigo,*

Necesito que alguien quiera hablar conmigo...

...No me siento bien, hoy perdí la fe

La suerte juega con cartas sin marcar,

Y no se puede cambiar”

- *¿Por qué esto que siento nunca me lo explicaron en el colegio? ¿Está bien llorar? ¿Está bien gritar hasta que esto que me asfixia salga de mí?*

Pensaba, mientras atravesaba la calle corriendo, llorando, implorando que esas amenazas invisibles que persiguen a la gente no me pudiesen alcanzar, una vez más.

Diciembre de 1992

Él, era tranquilo y hablaba enredado como Josué. Delgado, alto, honesto y muy tímido, siempre me remarcaba lo difícil que le parecía adaptarse a Medellín cuando visitaba mi casa, yo iba a la suya o nos encontrábamos en la canchita de la 23; porque le gustaba ir a ver sus amigos jugar al fútbol en el torneo del barrio. El “Torneo de Fútbol Amistad 92”, hacía parte de esos pequeños pero importantes rituales que los líderes sociales del barrio instauraban para, simbólicamente, sellar los acuerdos de paz entre las bandas que solían matarse a tiros durante años enteros. La pipa de la paz era reemplazada por una pelota, una cancha y los equipos representativos de todos los sectores del barrio. En esos partidos literalmente nos matábamos a patadas, en lugar de a tiros. De ese torneo, salimos campeones.

Mentiría si digo que fui su mejor amigo. Creo, ese honor recae en los hombros de Miller. Pero nos entendíamos muy bien y charlábamos sobre cómo eran Quibdó y Bogotá: que se comía en ambos lugares, como se celebraba el San Pacho en el Pacífico y cómo se bailaba en una meseta inmensa entre cordilleras; me decía en que ríos se podía nadar en el Chocó y lo feo y sucio que era el río Bogotá. Insistía en la diferencia de climas y de gentes. Sin presumir, me contaba cómo era vivir al lado de un jugador de fútbol profesional, conociendo a las estrellas de otros equipos. Esa conversación, específicamente, me fascinaba. Más que charlas, eran clases de geografía, antropología y ética. Clases divertidas y no esas aburridoras de nuestro colegio.

Y es que Alex se había criado al lado de su abuela materna en el Chocó. También conocía Bogotá, que para mí era toda una novedad, porque un primo suyo futbolista profesional, lo llevaba por temporadas a su casa. Bueno, realmente el futbolista era primo de su papá.

“El Peludo” Jugaba de delantero: era veloz y tenía un muy buen dominio de balón; sin embargo, el fútbol no era su pasión y nuestros “cotejos” no pasaron de ser enfrentamientos 1 a 1 en el patio de su casa o en la canchita de la 23, antes del inicio de los partidos. Era buen estudiante, disciplinado y de Medellín y Antioquia le desagradaba hasta el himno. Él, amaba su tierra; amaba la indómita selva chocoana con sus ríos caudalosos, su calor insoportable y, sobre todo, amaba a su abuela.

Nunca estudiamos juntos porque Pepe y yo quedamos en la jornada de la mañana, mientras él y Edison quedaron en la tarde. Eso sí, nos encontrábamos en el bus, camino al colegio, en la entrada del mismo, junto a la estatua de Marco Fidel Suárez, en los pasillos que conducían a nuestros salones y charlábamos, siempre charlábamos un rato. Además, cada fin de semana íbamos juntos al estadio para ver jugar al DIM. No importaba el rival y que yo fuese el único hincha vergonzante, pues Edison deliraba por Millonarios, mientras Alex prefería al Santa Fe, como su papá.

El domingo era un día de rituales un tanto simples, donde se ponía en juego nuestra astucia, audacia y valentía: llegábamos a la una de la tarde y mientras mi papá se emborrachaba con sus amigos, los tres dábamos vueltas por toda la Unidad Deportiva buscando qué comer, porque no teníamos dinero; y con quien jugar, porque tampoco teníamos pelota. Al finalizar los partidos, seguíamos buscando qué comer, sobre todo si no habíamos logrado comprar con 500 pesos antes del inicio del juego, algo de comer para los tres.

Igualmente, intentábamos saludar a los jugadores que salían del camerino caminando, como cualquier hijo de vecino, en medio de saludos, vítores, abrazos e invitaciones a tomar cerveza y aguardiente por parte de los agradecidos hinchas que celebraban, generalmente derrotas

adornadas con un hermoso juego colectivo. Eran las épocas donde Medellín, equipo y ciudad, se regocijaban en la derrota y la tristeza.

Intentábamos, generalmente con éxito, ingresar al camerino y pedirles a los jugadores, generalmente sin éxito, la camiseta que acababan de transpirar durante 90 minutos. Cuando llegaba Santa Fe, esa aventura era demasiado fácil, pues el primo de Édison y Alex era el referente del equipo. Esos días, no íbamos a la tribuna sur, sino a preferencia, porque él, el puntero derecho de ese magnífico Santa Fe y de la selección Colombia de camisetas blancas con el tricolor patrio cruzado, de la mítica camiseta zapote y de la amarilla actual que recibió un espectacular baile de la Argentina comandada por Maradona en 1985 en el estadio el Campín de Bogotá, nos regalaba las boletas.

También jugábamos a colarnos en la cancha. Saltar el alambrado y pisar el gramado del Atanasio era para nosotros tocar el cielo con los pies. Corríamos extasiados en todas las direcciones posibles “shutando” una botella plástica de gaseosa que quizá algún hincha enojado había lanzado durante el partido intentando ponerla de adorno en la cabeza del árbitro o de algún jugador rival, desde luego, sin lograr su cometido.

Nos sentíamos jugadores profesionales; sentíamos que los sueños se podían alcanzar cuando pateábamos una pelota que solo existía en nuestra imaginación: yo pateaba, Alex y Edison se lanzaban intentando detener lo que sería mi gol. La historia era, si se me permite el término, bellamente simple: yo salía gritando:

- *“Goolaaazooo”*

y ellos, se quedaban tendidos en piso, besando la grama y gritando:

- *“Aaaataaaajadón”.*

El juego, duraba apenas unos segundos porque la policía nos corría, bolillo en mano, intentando sacarnos de la cancha como si fuésemos un rebaño de ovejas desobedientes.

Regresábamos victoriosos a contarle a mi papá cuantos autógrafos habíamos obtenido, a cuantos jugadores les habíamos dado la mano y cuantos goles habíamos convertido y atajado con esa botella vacía y esa pelota imaginaria. El domingo, para mí, era el día más feliz de la semana porque en esas tardes nuestros sueños se volvían realidad.

Si, esos domingos soleados, nublados o con lluvia, nos permitían creer en la vida y en un futuro. En semana todos los días, por lo menos a mí, me parecían iguales: misma textura, mismo color, misma incapacidad de relacionar lo que me decían en el aula y lo que yo vivía en casa, en el barrio. Me era imposible conectar la vida con la escuela y ese mundo de sueños posibles que nos sermoneaban algunos profesores, ni siquiera me importaban.

Sí, el domingo era el día donde yo, Quizá Edison y tal vez el Peludo, éramos felices

El tiempo avanzó y los tres, porque Pepe se retiró, fuimos pasando de grado en grado, acumulando hojas de cuadernos con informaciones poco importantes e inútiles. Infortunadamente, mientras los cuadernos se llenaban y afloraba la pregunta: ¿Qué hace uno después de graduarse?, los domingos lentamente se fueron diluyendo hasta convertirse en un mero recuerdo que nos gustaba traer al presente, cuando nos encontrábamos a la salida del colegio y charlábamos, antes que ellos ingresaran a clase.

Noviembre 15 de 1995

No caminé, levité hasta llegar al colegio. Sentía que alguien caminaba a mi lado. Al llegar al busto de Don Marco Fidel, al cruzar el pasillo que de rectoría conducía al patio central. Al llegar a la puerta de mi salón, me fue imposible sentir que estaba llegando tarde a una cita y quien me esperaba ya había marchado.

Busqué en los rostros de mis compañeros su cara y al no hallarla, estallé en llanto. Lucía, una profe a quien nunca le importé, se apiadó de mí. Ese día entré por primera y única vez a la sala de profesores y mientras me daban a beber una horrible aromática y me preguntaban qué carajos me pasaba, yo sólo atinaba a decir:

- *¿Por qué siento esto?*

No hubo respuesta. Mis profesores, que todo lo sabían, no tenían respuesta para mi lamento. Tantas hojas escritas por dictados, tantísimas ecuaciones resueltas y ni un solo renglón escrito y ni una sola x despejada servían para explicar mi tristeza. Años por las aulas de una universidad, dibujando al infante, a quien enseña y los procesos que intervienen en el aprendizaje y ni una sola palabra, en esos años y en esos libros leídos, que le enseñen a uno como profesor a sobrellevar la tristeza del fin de la vida cuando esta irrumpe atrevida, descarada, en la vida de un chico de 16 años.

Octubre de 1995

La última vez que Josué visitó nuestra casa fue finalizando el año 1995. Orgulloso, le dijo a mi mamá:

- *Edison va a estudiar derecho y Alex medicina, ¿Qué quiere estudiar Felipe?*

Mi vieja no supo qué responder porque yo, poseedor del don de nunca tomar decisiones y dejar que todo se fuese dando, ni siquiera era consciente de mi inminente egreso de bachiller.

Me es imposible no sentirme triste al recordar que esa fue la última vez que vi al “Peludo”, a quien a propósito llamaban así porque había nacido con cabello. Él, regresaría un par de semanas después a casa buscando un libro de biología, pero yo no estaba. Tampoco estaba cuando, dos días después y con la satisfacción de haber ganado la materia, me regresó el

libro. Dice mi hermana que me dejó saludos, que recordaba con nostalgia nuestros domingos en el estadio y que esperaba verme pronto.

El 15 de noviembre de 1995, mi viejo me despertó de la peor forma:

- *Felipe, mataron al Peludo. Levántese, que va a llegar tarde al colegio.*

No quiero recordar su agonía. Baste decir que un grupo de chicos del salón quisieron hacer un encuentro para despedir grado 10°. Baste decir que iban en un taxi rumbo a la casa del compañero que iba a ser el anfitrión de la fiesta, en el barrio Guayabal; y en el camino, fueron ¡emboscados! ¡Como si fuesen delincuentes!, por un grupo de encapuchados que notaron en esos “pelaos” algo sospechoso. ¡Por el amor de Dios, eran estudiantes!

No eran delincuentes, no eran drogadictos, no eran asesinos a sueldo y mucho menos ladrones. Eran chicos que soñaban con ser médicos, abogados, ingenieros, futbolistas. Todos esos sueños fueron destrozados a balazos inmisericordes a las 8:00 de la noche. Sin embargo, un sueño quedó intacto: el de mi amigo Alex, Alexander, el Peludo. Abrazó su sueño de ser médico, fuerte, contra su vientre y antes de dejárselo arrebatar por los fogonazos que advierten en la juventud un peligro inminente que debe ser frenado y aniquilado, decidió viajar con él hacia el lugar del que no se vuelve más.

No entiendo, ahora que ya no soy un adolescente, porque al recordar esa mañana de hace ya tantos años, retorna mi agonía de aquel amanecer gris con amago de mediodía soleado. Me veo hoy, atravesando esa calle corriendo, camino al colegio, lleno de tristeza y miedo. Me veo llorando en esa sala de profesores a los que poco o nada les importó mi llanto. Ese día, no obtuve consuelo y tampoco lo tengo hoy, cuando lo recuerdo, porque desde esos años a los días tranquilos del presente, graduarse como bachiller en algunos barrios de Medellín como Guayabal o Antioquia, no es un problema de ecuaciones, disciplina, orden, uniformes correctamente llevados. Ganar el año, graduarse, no es un asunto de estudiar para aquellos a

quienes los escupió el cielo... Es un asunto de sobrevivir y esa asignatura, no te la enseñan en ninguna escuela.

El 16 de noviembre de 1995, le dije adiós a uno de mis más queridos amigos, con una lágrima incontenible y un grito que nadie oyó, pero que sonó fuerte en mi interior:

- “*Buen viaje, médico*”.

Nota al pie. El día después que el DIM se consagró campeón en la ciudad de Pasto, junto a mi amigo Edison me tomé una foto en el gramado del Atanasio Girardot, cuando el equipo llegó a la ciudad y dio la vuelta olímpica. Fotografiarme con mi amigo, fue un pequeño homenaje para su hermano, también mi amigo, que tantas derrotas del DIM me supo consolar.

UN DÍA EN EL INFIERNO

“¿Puede alguien decirme? ¡Me voy a comer tu dolor!

Y repetirme: ¡voy a salvarte esta noche!

¡Que el infierno está encantador!

¡este infierno está embriagador!

¡Esta noche está encantador!

¡tú infierno está encantador, esta noche!”

El infierno está encantador esta noche

Jesucristo estaba enojado y confundido; su tartamudeo incesante unido a la imposibilidad de fijar su mirada en alguno de nosotros, me generaba una desagradable sensación de indefensión que casi podía oler. Jesucristo, daba lástima.

Alto, cabello largo, barba poblada pero bien cortada, ojos grandes y redondos; camisa a cuadros manga larga, jean desgastado y caminar pausado es la forma más precisa que encuentro para describir su no tan fina estampa. A primera vista, uno solía pensar que Jesucristo era el verdadero salvador de nuestras almas perdidas, pero con el pasar del tiempo,

entendí que él simplemente era otro demonio, quizá, el más atormentado del encantador infierno que vivíamos.

Jesucristo dudaba hasta de sus propias palabras. Verdaderamente araba en el desierto porque no tenía la más mínima esperanza en sus discípulos; que no eran 12, sino 36: los 36 integrantes de grupo Noveno B.

Jesucristo era el apodo de nuestro profesor de Ciencias Naturales en el difícil año de 1994. Me acostumbré tanto a llamarlo en silencio así, que olvidé su nombre verdadero.

Al inicio del año, tal vez a la segunda clase, empecé a notar cierto temor en su mirada. Éramos, definitivamente, unos seres a los que él jamás se había enfrentado. Reíamos, gritábamos, nos peleábamos entre nosotros sin importar el tamaño de nuestro oponente y sin fijarnos en la presencia o ausencia del profesor, que permanecía inmóvil, anonadado como en un eterno letargo.

Antes de marzo, esa voz temblorosa y esa mirada temerosa, se transformaron en gritos, insultos y palabras de desaprobación por todo cuanto hacíamos o dejábamos de hacer: Jesucristo, había empezado a predicar...

...Y predicaba, cada mañana, sobre lo mal estudiantes que éramos. Letanías infinitas y condenatorias de nuestro actuar delincuencial. Horas completas para describir de mil maneras lo desagradecidos que alcanzábamos a ser al no aprovechar la magnífica oportunidad de estudiar. Sin embargo, nada de cuanto pudiese decir, de buena o mala manera, me llegaba o me identificaba. Él, atrapado entre probetas, leyes de genética, dictados sobre las características de las mitocondrias y lisosomas y perdido en calificar los contornos y elementos de las amebas o, como él las llamaba “amoebas”, ignoraba lo que en nuestro infierno pasaba.

Y ese infierno no estaba precisamente en nuestras casas. Nuestro infierno empezaba al cruzar la puerta de entrada del colegio. Llegué a pensar que Jesucristo, y quizá por ello lo bauticé así, me rescataría de ese averno en el que supe ser tan desgraciadamente feliz. Jesucristo, por obligación curricular, era el encargado de enseñarnos los misterios de la vida, pero eso, nunca pasó. Jamás intentó siquiera rescatarnos.

Y tuvo la oportunidad de hacerlo la fría y nublada mañana del 16 de noviembre de 1994. Ese día, como siempre, comenzó a regañarnos por nuestro pésimo comportamiento. Ignorábamos todos que se iba a desatar una tormenta: sin truenos, sin gritos, sin sobresaltos. Solo la voz de Jesucristo se escuchaba en el salón durante la primera hora de clase.

Yo jugaba con el lápiz, intentando dibujar con precisión el escudo del DIM. Ya estaba tan acostumbrado a escuchar siempre los mismos lamentos, que prefería mirar por la ventana hacia la calle: aunque cerca, un mundo absolutamente diferente. Encantador.

De pronto, un ruido de chicos que corren torpemente. Gritos ahogados que no piden ayudan, solo se lamentan. Corrí sin importarme Jesucristo; corrimos todos al encuentro de ese grupo de chicos que parecían ser mil, cuando en realidad eran solo cuatro.

Ellos, traían a uno de los nuestros, tomado de pies y manos, en medio de un griterío que no logro borrar de mi mente. Jadeantes, llegaron hasta la puerta de la enfermería que, como siempre, estaba cerrada. Lo tendieron en el piso, justo en frente del ventanal donde yo me sentaba para dibujar y observar con más tranquilidad el mundo de los libres, de los que no tienen que amargarse la vida estudiando; escuchando los lamentos de Jesucristo.

El chico era de tercero de bachillerato, así llamábamos al actual grado octavo, y no alcanzó a esconderse cuando agarraron a "cachazos"; a la profe que había sido mi directora de grupo dos años seguidos, Lucía, era todo lo contrario a Jesucristo: no nos regañaba, discutía con nosotros y ello nos hacía sentir con voz y voto. Profe de matemáticas, siempre iniciaba sus clases enojada con la forma como mentían los noticieros de la noche. Rubia, de baja estatura,

cabello largo y dientes grandes, siempre tuvo una opinión crítica sobre nosotros. Ella no daba amor: daba argumentos. Ella nunca pidió una muestra de afecto: solicitaba razonar con lógica. Para ella, no éramos ni brutos ni holgazanes ni delincuentes; simplemente, muchachitos a los que había que enseñar a razonar.

Misterio de la vida número uno: en el infierno se corre más riesgo si enseñas a pensar. Si te dedicas a regañar y maltratar, estás a salvo.

Quienes queríamos ayudar, no supimos que hacer: éramos todos chicos, la muerte no nos asustaba, pero ese día, nos paralizó. Nada podíamos hacer y fuimos testigos de cómo, entre gritos de auxilio e incredulidad, se moría un inocente, se nos moría un compañero.

Lo levantaron y como mejor pudieron, los mismos cuatro chicos acercaron a nuestro compañero hasta las puertas de infierno. Un maltrecho Renault 4 que a esa hora atravesaba lentamente la carrera 70, se apiadó del herido y de quienes le socorrían. Volví al salón, contrariado, sin saber bien que había pasado. Entré y allí estaba Jesucristo, con la mirada fija en la nada, sin poder reaccionar.

Enmudeció frente a la clase y no fue capaz, imposible culparlo, de explicarnos las sin razones de la vida y la muerte. Idárraga, uno de mis mejores compañeros me diría dos años después, un par de días antes de graduarnos de aquel infierno:

- *“La biología es la ciencia de la vida, pero no da pa’ explicar eso ¡Pobre Jesucristo!”*

No recuerdo haberlo visto más, luego de los dos días de duelo que siguieron a la muerte de nuestro compañero. Tampoco volví a ver a Lucía. Ella, abandonó el infierno porque al demonio no le gusta que sus condenados piensen. Idárraga, David, “El Chivo” y todos lo que fuimos testigos de esa mañana gris de noviembre, seguimos como si nada hubiese ocurrido.

Con el tiempo, a veces suelo recordar lo que viví ese día y me es imposible no repetirme: definitivamente, hay profes que no saben explicar las sin razones de la vida y mucho menos, si son profes de biología.

OCTACIANO MONTIEL

*“Mi amor, la libertad es fiebre,
es oración, fastidio y buena suerte
que está invitando a zozobrar.”*

Blues de la libertad

Su delgada y pequeña figura solía pasearse con humildad por todo el salón de clase. Iba y venía de derecha a izquierda. Volteaba repentinamente apoyando un costado del cuerpo contra el tablero, tratando de sorprendernos “in fragantti”. Supongo yo que suponía él que nosotros, mientras el daba la espalda en sus cortos ires y venires, hacíamos quien sabe qué cosa.

Quedaba como la mujer de Lot: petrificado, mirando a todos y a la nada al mismo tiempo, en una posición geométrica, dibujando un ángulo perfecto cuyos vértices eran su cuerpo y el tablero pudiendo, además de escribir con sus tizas de colores, explicarnos lo que ello significaba. Él, volvía de la sal pétrea solo cuando estaba absolutamente seguro que todos nosotros: el peor grupo de toda la historia del Marco Fidel Suárez, seguíamos como hipnotizados los trazos de sus tizas y su voz melodiosa de encantador de serpientes.

Su presencia nos remitía a los años setenta: camisa de chalís o seda fría manga larga arremangada hasta los codos; pantalón café de presnes muy bien planchados y zapatos de charol lustrados con profesionalismo, hacían juego con sus gafas negras de marco grueso, con lentes grandes y opacos y su escaso cabello que duraba peinado solo las primeras horas de clase. En lugar de burlarme, su imagen se me hacía afable, familiar, cotidiana. Verlo, era recordar la juventud de mi papá y mi tío, grabadas para la posteridad ese par de fotos contenidas en las últimas hojas del álbum familiar que yo solía ojear en mis días de aburrición extrema. Creo, por ese recuerdo, nunca me burlé de su apariencia...Cosa que sí hice con incansable ahínco a otros profes que vestían más a la moda.

Cuando escuchaba una frase sin o con sentido, miraba por sobre los lentes gruesos y opacos de sus gafas gruesas y negras, hasta ubicar al emisor. Se quitaba las gafas y con un paño limpiaba, con la paciencia de un monje de clausura, el polvo que dejaban las tizas; como dándole tiempo al tiempo para saber que decir. Volvía a ponerse las gafas, enfocaba y mirando fijamente a quien había hablado, le respondía con una serenidad pasmosa:

- *“Ajá...Ajá...Ajá... Entonces, ¿lo que quieres decir es esto?”*

Provenía de una familia de italianos que, una vez perdidos en Colombia, decidieron probar suerte y echar raíces en un rincón olvidado de la sabana Cordobesa. Respondía al nombre de Octaciano y se apellidaba Montiel. De joven, dejó el calor sofocante que solo es repelido por la brisa que traen consigo las aguas del Sinú y el San Jorge. Dejó atrás los extensos sembrados de algodón, las tardes de dominó bajo las ceibas y la sinfonía incesante de chicharras al caer

el sol, para dedicarle su vida a las matemáticas, la física y la educación de los jóvenes en la caótica Medellín de las décadas del setenta, ochenta y noventa.

No podría afirmar si lo suyo era vocación por la educación o amor por las matemáticas y la física. Cada clase era una lección auténtica de pasión por lo que se cree y se hace. Nunca gritó, nunca levantó la voz, nunca dictó un solo párrafo. Al contrario, se reía de nuestras ocurrencias y nos invitaba a conocer: preguntaba sobre lo que iba explicando y siempre elegía al que no levantaba la mano, mientras le decía con voz melancólica:

- *“Soy muy de malas, siempre le pregunto al que no sabe. Perdóneme, señor; es la suerte la que lo elige a usted. Es mi mala suerte.”*

Con un par de tizas y miles de historias, marchitaba los temores que otros profesores habían sembrado en mí, sobre las matemáticas, durante años con esmero, amor y muchísima dedicación. Montiel no era de los profes, aunque se formó en esa generación, que aplicaba a raja tabla el dogma de “la labor con dolor”.

De él, aprendimos más de historia que del profesor de sociales. Cada teorema demostrado estaba inevitablemente contextualizado en unas relaciones políticas, económicas, sociales, culturales y de poder. Por Montiel supimos de Giordano Bruno y su muerte digna en una hoguera. Octaciano nos contó que Galileo, aburrido en una misa, había dedicado su concentración a ver como una arañita se balanceaba en la silla de adelante, describiendo lo que ya existía, pero no se sabía: el movimiento pendular. Él, nos relató cómo Galileo prefirió firmar el encierro y arrepentirse, para seguir estudiando lo prohibido, en lugar de morir abrazado al calor de los leños secos y amarillentos en una plaza pública, como Bruno. Según sus historias, Newton no buscaba la gravedad ni sus tres famosas leyes físicas.

- *Ese tipo buscaba era demostrar a Dios y fracasó...Afortunadamente.* Decía con sonrisa burlona.

Era mago...Un mago de la física y la moral, porque además de asumir la responsabilidad de llevarnos al laboratorio: lugar vedado para nosotros por el no infundado miedo de las directivas a que nos robáramos el compresor de aire, que era el único objeto de valor que allí había, nos demostró como caían, creo todavía caen, al tiempo una pluma y un balón.

- *Profe, todavía no lo puedo creer. Lo repite.*

Se rio y lo repitió hasta el hastío, y con otros elementos que nosotros le sugeríamos con cada ensayo, tratando de que fallase en su bien pensado truco.

- *Yo no soy mago; el mago era Galileo encaramado, allá, en la torre de Pizza. Replicaba.*

Al final de la clase, cansado de encender y apagar el compresor él, y nosotros de ver caer cosas al mismo tiempo, pese a ser de diferente forma, tamaño y peso, nos dijo:

- *Muchachos, si desaparece el compresor, no puedo seguir trabajando. No se lo lleven, que sus compañeros de otros grupos merecen conocer porque iban a quemar a Galileo.*

Al momento de graduarnos, un par de años después, el compresor seguía allí donde lo dejó Montiel.

Sin embargo, el recuerdo más nítido y valioso de nuestro encuentro profesor-estudiante ocurrió unos meses antes de su muerte. Le gustaba plantear ejercicios en el tablero y siempre, uno de nosotros debía salir a resolverlo mientras él seguía explicando un tema diferente.

Ese día fui yo quien no levantó la mano y su mala suerte me eligió. Ante el miedo que me generaban los cálculos mal hechos, que generalmente me conducían a un estado de total indefensión y mutismo, Octaciano se acercó, revisó el ejercicio y preguntó:

- *¿Está bien o está mal lo que hizo el señor Mejía?*

- *Maaaal, contestaron todos.*

Posó su mano en mi hombro. A través de sus grandes lentes pude ver con claridad por una única vez sus ojos que, inevitablemente me miraban sin parpadear.

- *¡No jodan, está bien hecho! ¿Quieren que le dé un infarto a este pobre muchacho?*

Respondió mientras se reía. Luego, posando nuevamente su mirada en mí, tratando de contarme un secreto en medio de la muchedumbre, dijo:

- *Acá entre nos y más allá de si está bien o mal hecho el ejercicio, le voy a decir una cosa que a mí me ha servido mucho en la vida: aprenda a creer en usted. Confié en usted.*

Octaciano Montiel sabía, además de matemáticas, física e historias desde Al-Juarismi hasta Einstein, leer rostros angustiados y apaciguar almas desesperadas de muchachos incapaces de ver un futuro posible. Para los demás profesores, 11°C era un agujero negro que se tragaba todo cuanto se le atravesaba en su camino. Para él, 11°C era la materia oscura del universo.

- *Y sin materia oscura, muchachos, no hay universo. Y sin universo, nada existe. Ni ese árbol, ni ese cielo, ni esas rocas, ni usted, ni yo. Recuerden que el universo, aunque inmenso, es finito. Y ahí están ustedes. Se cansó de decirnos*

Sin poses, sin creerse el dueño de la verdad o el que todo lo sabe, sabía lo más importante: quienes éramos en el fondo, nosotros, sus estudiantes.

Octaciano Montiel, consciente de sus debilidades y fallos (que nunca escondía, pero tampoco le enorgullecían) ante nosotros solo supo ser honesto y humano. Y su labor, ahora que puedo analizarla desde la tranquilidad que ofrece la relatividad del tiempo y el espacio; más allá de los catetos, las hipotenusas y el movimiento rectilíneo uniforme, era justamente eso último: un empecinado intento por volvernos humanos.

CUANDO APRENDÍ A TILDAR

“Donde hay dolor habrá canciones...

Acabo de perderlo todo.

Bebamos de las copas más lindas

que tenemos hoy

No sé qué pudo haber pasado...

Y esto no es más que un himno

de amarguras de amor.”

Bebamos de las copas lindas

“Dicen que el amor es la fuerza que hace mover al mundo. Dicen que el amor es la experiencia más extraordinaria que un ser humano puede llegar a experimentar. Eso dicen, aunque yo prefiero decir

que el amor se sufre, porque yo lo sufro. No me refiero al dolor que genera el engaño del amor. Me refiero al enamorarse perdidamente de unos ojos en los cuales nunca te vas a poder reflejar.

Quise verme en los ojos de Claudia, pero ella estaba mirando para otro lado siempre que intenté buscar su mirada de ojos negros. Las pupilas de Sulima fueron siempre esquivas y nunca pude descifrar el verdadero mensaje de su mirar. Como cual perdedor que intenta mantener de pie la poca dignidad que le queda, me refugio en mis pensamientos todas las noches, aprovechando la libertad que me regala esta insoportable soledad. Solo durante mis fantasías nocturnas: una misma historia de amor que se concreta pese a las dificultades que ofrece el destino, puedo sentir que estas cuatro paredes en las que estoy confinado, desaparecen. En esas noches solitarias, imagino una mujer que todavía no conozco, pero que ya existe. Ella, aguarda por mí y cuando nos encontremos, nos amaremos por siempre, hasta que el sol se consuma y solo quede la eternidad de la nada.”

Pensamientos de 1994.

1999

Ferrer me llevó a la casa de Andrea una noche fría de enero. Quería que yo le ayudara en su último intento por conquistar a esa chica de 18 años, llena de madurez y que hasta entonces se había resistido a sus encantos de “trabajador de calle”, de “echador de perros”. Fallamos en el intento. Ni siquiera nos miró y su hermana melliza fue quien atendió nuestra indeseada visita. Sin embargo, la promesa de la letra traducida de “Patience” de Guns and Roses, sirvió como promesa para un nuevo encuentro y, por consiguiente, una nueva oportunidad para que mi amigo el “Loco Ferrer” encontrase el reflejo de su rostro en esos ojos cafés que no lo querían mirar.

Pasaron 7 días y, desde el justo momento que se abrió la reja que daba paso al antejardín del kínder, porque Andrea y su familia eran los vigilantes del kínder del barrio, para desdicha de Ferrer y alegría de su escudero, fui yo quien se perdió en los ojos de Andrea y ella, mágicamente, se encontró en los míos.

- ¿Entonces usted escribe?

Más que preguntar, me retó. Y entonces, empecé a dar vueltas en esa rueda de hámster a la que suelo llamar “las mentiras del amor”.

- Sí.

Respondí con una soberbia y seguridad tal, que me sorprendí.

- *¿Me vas a dejar leer algo tuyo la próxima vez que te vea?*
- *Si, seguro. Decime nomás cuando va a ser esa próxima vez.*
- *Cuando tengas algo escrito.*
- *Déjeme yo pulo algunos detalles a lo que tengo. En 8 días puede ser, ¿le parece?*
- *Me parece.*

Dice Alejandro Dolina que las mentiras en el amor son importantísimas; tanto, como el desamor mismo porque te ayudan a construirte. Para 1999, yo no sabía quién era Dolina, pero creo le asiste toda la razón del mundo porque empecé una loca carrera por aprender a escribir... De ello dependía que yo pudiese seguir felizmente perdido en esos ojos que amé desde el momento mismo que se abrieron las puertas del kínder.

La Biblioteca de Comfenalco, a la cual solo ingresaba cuando quería ojear el libro de los Guinnes Records, las historietas de “Boogie el Aceitoso” o cualquier comic de Roberto Fontanarrosa o, simplemente, entrar sin tener que pagar a las piscinas del parque, se convirtió durante 6 días en mi segundo hogar. Me era imprescindible saber cuándo va un punto, una coma, un punto y coma, un punto y seguido y una tilde. Necesito saber cuándo tengo que marcarle la tilde a la palabra amar, desear y novia... Porque ella tiene que ser mi novia.

Y lo que no pudieron todos mis profesores de la escuela Policarpa Salavarrieta y el Liceo Nacional Marco Fidel Suarez durante 12 años de escolaridad, lo logré yo solo en menos de una semana. Y no fue fácil.

En primer lugar, tenía que sostener una mentira. En segundo lugar, las balas pasaban rozando nuestras cabezas y algunas, venían marcadas con nombres propios. Yo no era delincuente, pero vivir en un sector del Barrio Antioquia te convertía en enemigo mortal de un grupo de muchachos que habitaban otro sector: la 24, la 58, la Cueva, el Coquito, el Chispero, la 6-8, los Ranchos, la 27, eran los nombres de los combos que solían matarse a tiros a cualquier hora del día. Los jóvenes como yo, del sector occidente; y los del oriente, no podíamos cruzar la avenida 65. Los del sur y los del norte, no podían atravesar la calle 25. Osquitar, Ferrer, el Enano, Marlon, Juangui, el Danny, Huevito, Leona, Yarce, el Flaco y yo, no éramos de allí ni allá y eso, nos hacía enemigos de todos.

Pero nos importaba poco y nada, pues estábamos casi todos perdidamente enamorados y pensábamos que jugarnos la vida, todos los días, por caminar tras las huellas de la mujer amada, era un motivo más que suficiente para salir a esquivar balas asesinas y caer desangrados, dado el caso, por las balas del amor. Cupido, nos había flechado.

A mí, el amor me llevó a la biblioteca, a intentar marcar correctamente las tildes y a juntar letras para armar frases que, al ser leídas, pudieran sonar bonito y que ella, mi primera lectora, pudiese dimensionar con que ilusión le amaba.

Junté un montón de letras desesperadas, porque las balas no me dejaban llegar hasta el kínder para poder verla. Una balada rockera que sonaba en Veracruz Estéreo y que grabé en un viejo cassette: All My Love, de Led Zeppelin, y los traqueteos incesantes de las armas, fueron la banda sonora de todas esas noches que pasé escribiendo cartas para Lizbeth Andrea. En ellas, básicamente me quejaba de las ironías de la vida:

“Estamos tan cerca y tan lejos” ...

“Detesto el teléfono, quiero verte y hablarte mirándote frente a frente” ...

“Todas las canciones que escucho me dibujan tu rostro” ...

“Señora Lizbeth Andrea, al igual que las iniciales de su nombre, quiero verLA y amarLA” ...

“Tu amor es mi más grande ilusión” ...

Escribí hasta que las balas se silenciaron. El saldo de esos días violentos fueron casi 50 jóvenes asesinados, muchos de ellos amigos de infancia, y cerca de 20 cartas donde expresaba todo mi amor.

Finalmente, Andrea leyó las cartas sentada en la cama, cruzando las piernas en posición flor de loto, con la paciencia infinita de un monje budista que medita delante mío. Reía, suspiraba, aguantaba la respiración y cada que terminaba de leer una carta, miraba al techo como preguntándose lo más incomprensible de la vida, sin hallar respuesta.

Con una ternura infinita, quizá comprendiendo todo mi noble empeño, entendiendo que nada en la vida es perfecto y que yo soy un mentiroso imperfecto, me miró y dijo:

- *Felipe, todo está muy lindo, pero tenés en todas las cartas el mismo error: ¡ilusión es con s y vos lo escribís con c! No sé qué tan cierto sea yo tu ilusión.*

OTRAS FORMAS DE NARRAR

¿POR QUÉ EL RECONOCIMIENTO?

*“A tu escuela llegué sin entender por qué llegaba,
En tus salones encuentro mil caminos y encrucijadas,
Y aprendo mucho, y no aprendo nada.”*

Maestra vida.

La pregunta ha rondado en mi cabeza desde el preciso momento que me vi obligado a pararme frente a un grupo de 40 estudiantes. Sí, leyó bien: “me vi obligado”. Aquella tarde, me sentí en la peor orfandad. Indefenso, solitario, incapaz; abrumado e impotente, sentí el desprecio en lo que hasta hoy he conocido como su mayor expresión. Para esos 40 chicos y chicas que gritaban, corrían y hasta levantaban una pirámide de sillas, yo simplemente, no existía.

- *¿Qué estoy haciendo acá? Me preguntaba.*

Quizá orientado por mi orgullo, estuve a punto de caer en la tentación de gritar y, en lo que hoy pienso fue un deseo incontenible al sentir herido mi ego, hacerles sentir toda mi fuerza hasta doblegarlos y humillarlos porque:

- *A mí, nadie me “ningunea”; y mucho menos 40 irrespetuosos muchachitos.*

Pero me guardé toda la rabia y cubriendo bien la inmensa herida en mi maltrecho amor propio, callé y los dejé que siguieran estando, aunque yo no pudiese estar con ellos...

...Pasó una semana para que se diese un nuevo encuentro. Durante esos siete días no dejaron de estar en mis pensamientos, aunque creo, ellos ni siquiera me recordaban. Perdido, traté de buscar las voces de los que ya sabían ser profesores: me era imprescindible aprender las artes del buen oficio de domador de fieras.

Esas voces autorizadas y avaladas por años de experiencia pedagógica, me invitaban a dictarles las dos horas completas que duraba la clase, hasta que les doliera el brazo. Otras, a ejercer con rudeza la disciplina, sin diferenciarla del maltrato, como único medio eficaz para llegar a los tan anhelados silencio y quietud, los cuales se confunden con orden. Otras más, simplemente me invitaban a tratarlos con el mismo cariño –sarcasmo- que se suele tratar a un enemigo natural porque, según esas voces:

- *Los enemigos naturales del maestro son los alumnos, y doblegar al enemigo es un excelente indicador del buen educar.*

Sin embargo, no recordé esas voces que me llenaron de sabios consejos. Seguramente las silencé por lo olvidadizo que soy, o quizá porque los hechos acaecidos en la mañana del 10 de febrero de 2005 en la Universidad de Antioquia, unas cuantas horas antes de volverme a encontrar con esos rostros que no me reconocían, me permitieron replantearme no la relación estudiante-profesor, sino las relaciones entre humanos que han de ser fuertes y honestas; que nos protejan ante la fragilidad de la vida.

Después de las explosiones, los heridos y los moribundos de esa mañana en la Universidad; abatido, tratando de hallar consuelo, y armado con un taller de 10 preguntas sobre el universo, ingresé al salón de clase por segunda vez en mi vida deseando narrarles a los chicos no el horror del que había sido testigo; quería narrarles lo imprevisible que es la vida, lo injusta que puede llegar a ser y lo tremendamente difícil que resulta entender muchas situaciones que vivimos a diario, de las que somos testigos presenciales.

Los chicos permanecieron en silencio al verme caminar delante de ellos, apesadumbrado. Mi cara parecía decirlo todo. Reconocieron en mí la tragedia de sus vidas. Fueron capaces de reconocer en mí su dolor y entonces mis palabras, cuando pude articular un par de frases con un mínimo de coherencia, cobraron sentido para ellos. Sin agresiones, sin dictados llena cuadernos y acaba lápices; sin pisotearlos, sin reivindicar mi orgullo deshonrado.

Sencillamente, bueno, tal vez no de forma tan sencilla, nos reconocimos en el dolor, el miedo y la incertidumbre de la vida que vivimos sin opción.

Con el transcurrir del año sus historias de vida fueron emergiendo: casi todos habían sido víctimas de los hechos que ocurrieron durante la operación Orión. Vivían alegres como yo; aunque con miedo, como yo. Pensaban, como pensaba yo, que la vida era traicionera. Pero también pensaban, como pienso yo, que vale la pena levantarse e intentar juntar y pegar los pedacitos de nosotros que la vida rompe algunas veces sin explicación, con inusitada fiereza. “Juntarnos” y “pegarnos” cada mañana es la posibilidad de seguir siendo. No hacerlo, es caer al precipicio del ya no ser.

Para muchos de mis compañeros ellos fueron todo el año “los negritos bullosos”. Para mí, empezaron a ser Darwin, Juliana, Carupia, Jesenia, Carlos, Jhon; sueños, temores, alegrías, temperamentos; Ellos con nombre propio...Ellos: los valientes que cada mañana se juntan y se pegan para seguir siendo, pese a todo.

...Han pasado 13 años desde esa primera experiencia de aula, la cual marcó el rumbo de mi ser docente. Un rumbo que decidí transitar, en primera instancia, inconscientemente y en el que solía perderme porque no tenía claro a dónde quería llegar.

Hoy, con un poco más de conciencia, ya no me pierdo, pero sí dudo a cada paso: las huellas que sigo en ocasiones son apenas apreciables, borrosas y me conducen a lugares insospechados que todavía no sé si quiero habitar: ¿Quién soy yo para determinar el rumbo de otros?

Me parece apenas justo recurrir a la complejidad de lo simple para enunciar a dónde quiero llegar: anhelo dotar de sentido mi quehacer, mi ser docente; porque solo así puedo reconocirme y reconocer al Otro; anhelo descubrir cómo a través de las relaciones y las prácticas pedagógicas nos construimos como sujetos en los procesos educativos y formativos que genera la Escuela.

Es difícil establecer el inicio del ejercicio del reconocimiento del otro. Puedo enunciar, en cambio, un par de elementos que pueden dificultarlo: establecer relaciones dicotómicas entre teoría y práctica (casi que una idea irrefutable en los contextos educativos actuales) y la imposibilidad del profesor de pensarse y asumirse como un sujeto político consciente en su ser y hacer. Aclaración oportuna: sujeto político trasciende la pertenencia a un grupo o partido político y se acerca más a un conjunto de ideas que dan sentido a lo que hacemos nosotros, esperamos de los otros y tratamos de dejar como legado en el otro; es decir, formas de entender, ser y, ante todo, transformar el mundo.

Paulo Freire: una de esas huellas que demarcan el camino que he decidido transitar, en su texto *Cartas a quien pretende enseñar*, enfatiza en la posición política inherente al ejercicio docente, la cual puede asumirse, como ya lo he mencionado, consciente o inconscientemente.

Desde el lugar que ideológicamente entendemos el mundo, se derivan las miradas que permiten delinear y comprender, aunque no sea un trazo firme y una comprensión exacta, a los sujetos que aprenden y con los cuales interactuamos en el aula de clase. Esas miradas, que al principio de este escrito denominé “voces”, dan cuenta sobre lo que creemos es educar y formar; dan cuenta de quién es quién en el mundo de la escuela y, desde luego, dan sentido a todos los elementos que entran en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esas voces, expresiones de la posición ideológica que habita en el profesor, genera expectativas; unos “esperables” en las relaciones pedagógicas, las prácticas pedagógicas, en nosotros y en los otros: voces que enuncian y reclaman un deber ser, hacer y estar de nuestra labor como enseñantes y que deben asumir los sujetos que aprenden casi que por antonomasia.

Lo anterior, no es más que el imaginario del mundo escolar, apreciable según Freire en la forma como enseñamos, aprendemos, instauramos la disciplina y la concepción de norma; que no se puede dissociar de parámetros éticos y morales. Además, Freire insiste para el caso

brasileño – creo no muy distante en tiempo y espacio del caso colombiano-, que los adjetivos usados para hacer referencia al trabajo docente, y que parecieran instalarse como verdades absolutas e irrefutables, también dan cuenta de ese imaginario escolar.

En Brasil a las docentes las llaman “Tías”. En Colombia, nos referimos a nuestra labor como “Apostolado”: formas que denotan una única manera de desempeñar nuestra labor, al tiempo que nos aleja de otras formas posibles de vivir el encuentro con nosotros mismos y con el otro en la escuela. De las formas que nos reconocemos, formas inacabadas y mancomunadas por demás, a partir del reconocimiento del Otro en las prácticas pedagógicas, es de lo que trata el presente trabajo.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EXPERIENCIA EDUCATIVA

La educación, ese mundo lleno de orfandad desde mi perspectiva de adolescente, que solo habita un ser: el incomprendido profesor, empezó a transformarse en un inmenso campo donde solo se cultivaban y cosechaban dudas, conforme avanzaba mi proceso formativo universitario. La duda más amenazante era: ¿qué debo hacer en caso de...? Que, traducido “al castellano”, es la pregunta por la práctica pedagógica en consonancia con la experiencia educativa.

“No hay un manual para resolver las contingencias del día”, me explicaría una profesional admirable como María Paulina Mejía: psicoanalista experta en temas educativos. “No hay una página en el libro de pedagogía, ni un párrafo, que te indique cómo solucionar el asunto del chico que no quiere aprender o dar consuelo a la chica que llegó triste de la casa”, continuaba remarcándome en esa pequeña conversación que rescato del olvido, porque amablemente me ubicó en las contradicciones de mi ser y hacer profesional: para ese momento, una extensión de las confusiones y contradicciones inmarcesibles de mi vida.

Pero uno llega, como bien lo dice José Contreras, a los espacios formativos esperando encontrar las respuestas a esas incertidumbres que serán el diario quehacer de nuestra profesión. Incertidumbres que se transforman en un temor que casi le provocan a uno abandonar la profesión, aún sin haberla iniciado.

“El porqué del Reconocimiento”, una de las crónicas aquí incluidas, enuncia esa dificultad inherente a la labor docente, que los discursos pedagógicos no están en condiciones de subsanar. El lenguaje, incluso, permite vislumbrar cómo desde el imaginario nos ubicamos

en medio de la gran incertidumbre que plantea, más que lo educativo, el encuentro con el otro. Me sorprende cuando noto que he pensado en escribir en esa misma crónica: “enfrentarme a esos chicos y chicas”, haciendo alusión a lo que fue mi primer encuentro con la otredad. Tuve que detenerme un segundo para recomponer esa forma de nombrar y cambiarla por “encontrarme”.

Para Contreras (2010), la Pedagogía está íntimamente ligada a la experiencia de la labor docente. Lo pedagógico va más allá de los discursos ordenados y secuenciados que consideran el acto educativo como controlable. Lo pedagógico, finalmente, se dirime en el mundo de los significados y sentidos de lo que ocurre en el aula, en nuestros alumnos y en nosotros mismos:

Entiendo que la pedagogía no queda resuelta con la posesión de discursos acerca de la educación, sino que necesariamente es un saber que reclama la experiencia educativa, esto es, un saber que ayuda a situarse ante ella y a vivir de un modo orientado las situaciones educativas en las que uno se halla inmerso como educador o educadora. Pero es probable que estemos atrapados en una contradicción: la práctica educativa pretende cosas que no se pueden anticipar, ni asegurar. (Pág. 242)

Y justamente eso que no se puede asegurar, planificar y controlar, que surge con la experiencia, son las prácticas pedagógicas: la cotidianidad de los saberes y del que hacer de los maestros. No están escritos, sino son orales. Es lo que se encuentra entre la teoría y la práctica, pero que no está institucionalizado y que tienen una finalidad:

Busca evidenciar que lo que pasa en una clase es una condensación de lo macrosocial y lo microsocioal, de lo macropolítico y lo micropolítico. Esto permite reconocer la práctica pedagógica no solo como una habilidad técnica, sino como saber, un espacio de debate -y producción- sobre las relaciones complejas de la enseñanza con la infancia y la juventud, las ciencias, la ética, la cultura, la economía y la política. (Saldarriaga, 2016, pág. 2)

Esta cita expresa la necesidad de lo pedagógico como posibilitador del reconocimiento del otro, y de uno mismo como docente. Estas prácticas pedagógicas, se da en el aula, son personales y está relacionada con lo que hemos construido como sujetos y como profesionales de la educación. Para De Certeau, las prácticas pedagógicas hacen parte de la experiencia humana que no ha sido domesticada ni simbolizada por el lenguaje. Las prácticas pedagógicas, lejos de estar institucionalizadas, hacen parte de la cultura y no están amarradas al poder:

La noción de práctica pedagógica hace pareja con la de saber pedagógico, y ese saber no recoge (solo) las teorías pedagógicas -institucionales o alternativas-, sino que reconoce los saberes no formales, los saberes populares y locales. (Pág. 4)

Ellas, escapan a cualquier sistema que considere la experiencia educativa como algo que se controla. Ellas, se esconden en la abstracción de lo que no se nombra, pero se evidencia. “La Pedagogía es un saber que acepta que no sabe lo que pasará en la experiencia educativa, pero que se prepara para acogerlo”, dice Contreras.

Y esto es apreciable en los relatos que iluminan, en la oscuridad de mi memoria, las actuaciones (prácticas pedagógicas) de Josefina y Octaciano. Ambos, acogen la diferencia y con sutileza inigualable, ubican a los sujetos en el camino del reconocimiento sin negar lo que hasta entonces, nosotros sus alumnos, habíamos construido; y sin renunciar a la planificación que solicita un discurso pedagógico determinado, el cual enmarca las relaciones profesor-estudiante.

Ellsworth (2005), citada por Contreras (2010), caracteriza la experiencia educativa como un hecho “*impredecible, incorregible, incontrolable, rebelde, desobediente*”; por más que se planifique, imposible de evidenciar en términos de resultados. Josefina, Octaciano Montiel y “Jesucristo” (me es imposible recordar el nombre de mi profesor de ciencias naturales en grado 9°), no están idealizados en su actuar. No regresan a la vida, en forma de palabras, como seres perfectos sin tacha y sin mancha. Es fácil recordar sus actuaciones y su forma de

encontrarse con el otro, porque no están inscritas en ningún manual de pedagogía que yo haya leído. Simplemente, eran ellos: con sus certezas, sus capacidades, sus confusiones, sus dudas y sus incoherencias, lo que permitía encontrarnos y sobre todo reconocernos, aun en la posibilidad de la negación de eso que ya éramos y vivíamos. Contreras (2010), insiste en la necesidad de:

Una pedagogía que no nos robe la pregunta personal por el sentido de lo que hacemos, y por la búsqueda subsiguiente que despierta; una pedagogía que nos mantenga en la pregunta por nosotros mismos en nuestra experiencia educativa, por el modo en que vivimos la relación, por la forma en que nos abrimos a la escucha y por quienes nos vemos llamados a ser como docentes para nuestros estudiantes. (Pág. 248)

En mi trayectoria profesional, la pedagogía oficial, por llamarla de alguna manera, fue una piedra en el zapato. Un sin sentido que nos vemos en la necesidad de sostener u obviar, sin más razón aparente que la incapacidad de cuestionarnos y de entrar en tensión tres elementos fundamentales: lo que enseñamos y la forma de enseñarlo, lo que son y somos, y el contexto que nos cobija. Contreras también se percató de semejante piedra que no nos deja caminar con soltura y que ningún manual pedagógico está en capacidad de sacarla de nuestro zapato.

Enfrentarnos a ese sin sentido es el primer paso para el reconocimiento del otro; es decir, reconocernos es un producto de la experiencia pedagógica pensada desde la experiencia educativa que, a su vez, es irrepetible, única y personal, que configure una práctica pedagógica que:

La práctica pedagógica es la cotidianidad de los saberes y del que hacer de los maestros. No está escritos, sino son orales. Es lo que se encuentra entre la teoría y la práctica, pero que no está institucionalizado.

Para Contreras (2010) esa relación de lo experiencial con el discurso previamente interiorizado, más que contradictoria, le resulta preocupante y paradójica; digna de profundizar en ella:

Y a mí me preocupa profundizar en esta paradoja; necesito hacerlo, no tratando pues de resolverla, sino de avanzar en su sentido, en lo que ésta tiene que decirme para entender algo de mi propio oficio docente. Necesito hacerlo como modo de explorar en la naturaleza de mi propia tarea (...) No se trata de saber navegar en lo imprevisible, sino de poder buscar algo de sentido en esa relación. (Pág. 244)

Es una búsqueda personal; de hecho, este ejercicio lo es y por ello no deja de tener un valor determinado: desde lo narrativo, buscar y comprender las formas de reconocimiento a las que me vi expuesto y que hoy me permiten ser. Desde lo narrativo, comprender las prácticas pedagógicas que orientan mi labor profesional y que posibilitan el reconocimiento del otro, y sus implicaciones formativas.

Ubicarnos en una paradoja no requiere tomar partido frente a una u otra posición; o darle una solución a la misma. Las paradojas no se resuelven, pero sirven para profundizar y, si bien no hallar una respuesta, si comprender, en este caso, la forma como reconocemos al otro y las posibilidades que les ofrecemos para que acudan al encuentro consigo mismos. Infortunada o por fortuna, continúa afirmando Contreras (2010), la construcción, los medios y las acciones que permitieron ese reconocimiento que hoy nos ubica en el mundo, solo puede ser analizado en retrospectiva: volver tras las huellas de quienes fuimos y de las personas con quienes compartimos caminos: accidentados algunos, otros marcados por la fatalidad y unos cuantos más, tranquilos y sosegados.

Ahora bien, interrogar ese pasado es una experiencia definitivamente conflictiva desde el punto de vista personal, porque urge un ejercicio introspectivo riguroso. Y desde el punto de vista conceptual, porque requiere la comprensión de la experiencia educativa como un

elemento imposible de disociar de las formas como concebimos lo pedagógico y la diferencia al interior del aula:

Y así y todo, a pesar de sus dudas y fracasos, nos están diciendo que, de un modo u otro, ese es el camino por el que hay que transitar, que no se trata siempre de si acertamos en nuestras actuaciones, o de si conseguimos salvar con satisfacción las situaciones, sino más bien, de asumir que mantener relaciones educativas significa enfrentar estos conflictos, cuidar el espacio en el que cada uno puede, en primer lugar, ser quien es y ser visto y reconocido como tal; que la experiencia educativa nos requiere escuchar, mirarnos en esa relación, pensar en lo que estamos poniendo en ella y atender a lo que allí (nos) ocurre. (Pág. 252)

Esto ocurría en la Escuela Policarpa Salavarrieta y en el Liceo Nacional Marco Fidel Suárez durante mis años de escolar. Más allá de intentar controlar el proceso académico, de planificarlo para llegar a un fin que además me parece hoy justo: intentar que nosotros aprendiésemos eso que con tanto esmero nos querían enseñar. Josefina y Octaciano claramente tenían en la cuenta aquello que “Jesucristo” era incapaz de ubicar como paradoja y lo sustituía por una contradicción: su práctica pedagógica enfrentada a nuestro violento entorno, de donde además emergía nuestra subjetividad. Teoría y práctica eran, simplemente, dos polos opuestos e irreconciliables. Lo imprevisto, lo significativo buscaban ser resultas en lugar de comprendidas.

Al erigirse lo pedagógico como el modo de gestionar la educación, en vez de situarlo en el modo de profundizar y de asumir en el hacer la propia naturaleza de la experiencia educativa, hemos interiorizado la aspiración a aquel conocimiento que entiende la educación como acción controlable que garantiza resultados, y esto nos ha entorpecido otros modos de pensar la educación como relación abierta y no resuelta, como experiencia paradójica, como un estar y actuar en una situación que no puede ser mirada ni de modo lineal, ni de modo mecánico, como si de un conjunto de acciones y reacciones se tratara. (Pág. 243)

Insisto, esta perspectiva me permite asegurar que no estamos en el aula por casualidad o error. Incluso, aquel que a simple vista navega en el mar de sus propias dudas también tiene algo para ofrecernos con relación al reconocimiento: no ser, no obviar, no ocultar los sin sentidos del mundo escolar. En este sentido, “Jesucristo” también fue un buen maestro.

EL MAL DE ESCUELA Y EL APRENDIZAJE

Mal de Escuela, el genial libro de Daniel Pennac, permite observar la escuela y las relaciones que allí se dan, desde otra perspectiva que va más allá de la esgrimida por el autor como “la visión del zoquete”. Sin ser un libro sobre pedagogía, es posible rastrear a lo largo de sus 172 páginas los conceptos fundamentales del discurso pedagógico, pudiendo ser, además, resignificados: acción fundamental en la escuela de hoy, en relación a los retos que debe afrontar.

Justamente, el presente escrito tiene como finalidad establecer algunos elementos de la noción de aprendizaje, uno de los muchos conceptos que compone al discurso pedagógico, gracias a los ejemplos utilizados por Pennac, y que dan cuenta de su traumática experiencia escolar. Tales elementos son: el ritmo y el sentido práctico del aprendizaje; la concienciación, los deseos y lo moral en el aprendizaje; el aprendizaje como decisión y los factores emocionales que inciden en él.

Ritmos del Aprendizaje

¿Quién hubiese podido imaginar que Daniel Pennac, de profesión escritor, tardó un año en aprender la primera letra del abecedario? Al respecto, el autor recuerda:

Y yo no comprendía. Aquella incapacidad para comprender se remontaba tan lejos en mi infancia que la familia había imaginado una leyenda para poner fecha a sus orígenes: mi aprendizaje del alfabeto. Siempre he oído decir que yo había necesitado todo un año para aprender la letra a. La letra a, en un año. El desierto de mi ignorancia comenzaba a partir de la infranqueable b.

Además de servir para ubicar la génesis de sus dificultades con relación a los aprendizajes escolares, es posible observar en este recuerdo, un elemento fundamental en la noción de aprendizaje: los diferentes ritmos en que éste se puede dar. Un factor que suele ser olvidado en las aulas de clase, cuando no mal interpretado.

Un ritmo rápido de aprendizaje puede ser entendido como efectivo, en tanto es deseable porque permite cubrir en los tiempos estipulados los conocimientos que se especifican en los planes de estudio. En este mismo sentido, un ritmo lento puede ser asumido como una carencia-característica en el sujeto que aprende o, lo que es peor, la confirmación de un no aprendizaje.

Como si fuesen factorías de la primera mitad del siglo XX, las escuelas han asumido los principios fundamentales de la producción en masa. Formamos sujetos, futuros ciudadanos, como si se tratase de un producto con las mismas especificaciones técnicas de la producción en cadena; borrando cualquier rasgo de subjetividad, los chicos y chicas son clasificados y jerarquizados bajo el parámetro aprende-no aprende, basados, en el tiempo que tarde en ser asumido aquello que se enseña.

El carácter economicista, casi “fordista”, de los sistemas educativos actuales, borra todas las posibles consideraciones que puedan tenerse con relación a los ritmos de aprendizaje, aun cuando Claxton (2001) en su libro *Aprender: El Reto del Aprendizaje Continuo*, exprese que:

El aprendizaje se produce de muchas formas diferentes. Algunas cosas que aprendemos parece que las absorbemos por los poros; requieren poca planificación o deliberación consciente. Otras clases de aprendizaje están muy organizadas y estructuradas. Algunas nos exigen pensar mucho; otras, nada en absoluto. Algunas parecen producirse en un instante, otras necesitan años para madurar. Algunas se producen sin esfuerzo, otras, con mucho trabajo. Algunas son relativamente suaves y serenas, otras, muy emotivas. Algunas parecen necesitar libros y profesores, otras necesitan soledad y ausencia de estimulación externa. (Página 22)

La ilusión de aprendizaje que ofrece una escuela basada en los tiempos y ritmos económicos, es solo eso: una ilusión. Y vale recordar una última sentencia de Pennac con relación a su lentísimo ritmo de aprendizaje, la cual derrumba tal ilusión:

No os preocupéis, en 26 años, dominaré el abecedario completo.

También Claxton habla sobre esa ilusión cuando argumenta que:

En nuestros impacientes tiempos, se supone siempre que más rápido es mejor y que si podemos acelerar el aprendizaje debemos hacerlo. Rápido se usa mucho como sinónimo de brillante o listo, mientras que lento, en el habla de la educación, es un eufemismo de tonto. Pero a la creatividad no se la puede empujar, y las formas más profundas de aprendizaje suelen tardar en madurar. (Claxton, 2001, pág. 28)

El Sentido Práctico del Aprendizaje

Cuando ambos hermanos lo seguían hasta el mar, dejándose llevar a veces por la corriente, otras brincando por los roquedales, llegaban a perderse de vista. Para encontrarse de nuevo, habían aprendido a silbar con los dedos, largas estridulaciones que repercutían contra las paredes rocosas. Hoy el agua ha descendido, los peces han desaparecido, una espuma viscosa y estancada habla de la victoria del detergente sobre la naturaleza. De nuestra infancia solo queda el canto de las cigarras y el calor resinoso del sol. Y, además, seguimos sabiendo silbar con los dedos; nunca nos hemos perdido de oído.” (Pennac, 2008, pág. Página 11).

Otra característica en la noción de aprendizaje que puede inferirse en Mal de Escuela es el sentido práctico y, por consiguiente, lo significativo que resulta un aprendizaje al ser utilizado constantemente en la cotidianidad. Es decir, los aprendizajes están íntimamente relacionados con el contexto en el que se desarrolla el aprendiz. Por ello, algunos aprendizajes se dan de forma “más natural” que otros. Aprender a silbar, seguramente es mucho más complejo que memorizar el abecedario, pero, está más relacionado con el mundo donde se recrea la infancia de Pennac, que cualquier otro aprendizaje escolar.

Para Claxton, los “músculos del aprendizaje” se están ejercitando continuamente, es la intervención del contexto la que determinará la aplicación o el desarrollo de unas herramientas del aprendizaje, en lugar de otras. Además, es necesario recordar que no solo la escuela es un lugar de aprendizaje: la vida misma es una fuente inagotable de aprendizajes.

La concienciación, los deseos y lo moral en el aprendizaje

El recuerdo de la caja fuerte que es hábilmente abierta por Pennac, es quizá el ejemplo donde pueden apreciarse más elementos relacionados con la noción de aprendizaje:

Una llave, una combinación de cifras, otra de letras. Sabía dónde guardaban las llaves mis padres pero necesité varias noches para encontrar la combinación. Ruedecita, llave, puerta cerrada. Ruedecita, llave, puerta cerrada. Puerta cerrada. Puerta cerrada. Te dices que no vas a conseguirlo nunca. Y de pronto, clic, ¡la puerta se abre! Te quedas de piedra. Una puerta abierta al mundo secreto de los adultos. Secretos muy prudentes, en este caso: algunas obligaciones, supongo, títulos del empréstito ruso que dormían allí a la espera de su resurrección, la pistola de ordenanza de un tío abuelo con el cargador lleno pero con el percutor limado, y dinero también, no mucho, algunos billetes de los que tomé lo necesario para financiar el regalo. (Pennac, 2008, pág. 21).

En primer lugar, debo volver sobre la idea que no todo aprendizaje es escolar, la cual puede confrontarse con Dewey, para quien la escuela no debe representar la vida, sino la vida misma

y en ese caso, solo es posible aprender aquello que nos es necesario para vivir en comunidad, para hacer parte del grupo.

Claxton, al plantear que no todo aprendizaje es necesariamente un ejercicio consciente, permite entender el recuerdo que ilustra Pennac y que terminó siendo el causante de su internación en un centro educativo. Aunque no es capaz de dar cuenta en su proceso académico de letras y números, indudablemente ambos ya estaban fijos en su memoria, inconscientemente; de no ser así, es inexplicable que juegue durante noches a hacer combinaciones de números y letras, logrando su propósito: abrir la caja fuerte.

Ahora bien, abrir la caja fuerte obedece a un actuar en contexto, dando respuesta a un problema; esto es justamente, el sentido práctico de los aprendizajes. Necesita conseguir dinero para comprar un regalo a un maestro y se apoya, sin saberlo él, en los aprendizajes escolares que cree no tener, para darle una acertada solución al tema que se le plantea. Estamos frente a lo que Dewey denomina una capacidad, inconsciente, pero a fin de cuentas una capacidad:

“Para saber lo que realmente es una capacidad debemos conocer cuál es su finalidad, uso o función, y esto no podemos saberlo sino en el caso de concebir al individuo como ser activo en las funciones sociales. Pero por otro parte, la única adecuación posible que podemos dar al niño, en las condiciones existentes, es la que surja en ponerle en plena posesión de todas sus capacidades” (Dewey, 1997., pág. 2).

Si bien Pennac está inscrito en un sistema educativo, la capacidad, entendida como razón y objetivo fundamental del aprendizaje ya que prepara al sujeto para la vida, para que entienda el mundo y actúe de la mejor forma, no opera; básicamente porque no hay una concienciación de lo aprendido y porque no logra que el sujeto se cuestione aquello que es capaz de hacer, gracias al aprendizaje escolar.

En otras palabras, en el niño Pennac no está aún instaurada la posibilidad de medir las consecuencias, o de apreciar los límites de su actuar, requisito sin el cual es imposible insertar al aprendiz en el mundo social de forma adecuada. Siguiendo con los preceptos de Dewey, el actuar de Pennac evidencia que el sistema educativo no ha generado una educación moral, puesto que los aprendizajes que se supone deben derivar de ella, no permiten el juicio que mide el alcance de la acción. Al respecto, Dewey concluye que “Los actuales sistemas educativos, en tanto destruyen o descuidan esa unidad (trabajo y pensamiento), hacen difícil o imposible adquirir una autentica y sistemática educación moral” (página 8).

En Meirieu (2013), la educación moral es el imperativo postergar o aplazar, que nace del docente:

“El pedagogo no es el que sanciona en forma sistemática al niño, anulándole y negándole sus deseos; sino el que le da al niño el tiempo y los medios para analizar constantemente el impacto y los resultados que tendrá su deseo” (Pág.17).

Es posible concluir que el sistema educativo que formó a Pennac está más inclinado a la negación de los deseos, que al ejercicio consciente de pensar las consecuencias que puede traer el acceder a ellos.

Por último, Estamos frente a un ejemplo de aprendizaje para solucionar problemas, uno de los principios de Claxton, quien además agrega que no todo aprendizaje es escolar, aunque existen elementos escolares que son necesarios para que sea eficiente (saber los números, las letras, entre otros) entendiendo que son adquiridos en la escuela.

Del recuerdo de Pennac, se puede intuir un aprendizaje contextual, que no está ligado a delincuencia, sino es la respuesta eficiente ante una necesidad: uno de los objetivos del aprendizaje.

El aprendizaje como decisión

¿De qué estaba hecho mi presente? De un sentimiento de indignidad que saturaba la suma de mis instantes pasados. Yo era una nulidad escolar... Y nunca había dejado de serlo. Está claro que el tiempo pasaría, y el crecimiento, y los acontecimientos, y la vida, pero yo pasaría por esta existencia sin obtener nunca resultado alguno. Era mucho más que una certeza, era yo. Algunos chicos se persuaden muy pronto de que las cosas son así, y si no encuentran a nadie que los desengañe, como no pueden vivir sin pasión, desarrollan, a falta de algo mejor, la pasión del fracaso". (Pennac, pág. 34).

Resulta más que evidente, en esta cita, lo que plantea Sánchez Tortosa (2008): aprender es una decisión que cada sujeto debe tomar. Desde luego, y es lo que esgrime Pennac, negarse a toda posibilidad de aprendizaje, por lo menos escolar, es también una decisión.

Desde mi experiencia docente, una decisión conducida y en extraños casos, consciente. La pasión por el fracaso está íntimamente relacionada con lo emocional y con la imagen que en la relación pedagógica profesor-estudiante el primero construye sobre el segundo y éste, sobre sí mismo: un imaginario que gracias a la interacción se va configurando, al tiempo que va efectivamente corroborando la creencia que tenemos sobre los demás y que los demás tienen sobre sí mismo.

En esa interacción de imaginarios, mediada por el aprendizaje, es importante reconocer al otro como ser racional, capaz de aprender y ello significa, según Sánchez Tortosa (2008):

"Tratarlo como un ser libre o, más exactamente, un ser que, como cualquier otro racional, tiene la posibilidad de la libertad en sus manos. Libertad que solo con el esfuerzo de pensar reconociéndose ignorante podrá conquistar." (Pág. 17)

Y ser racional es la naturaleza del ser humano, la característica, según Sánchez Tortosa, que nos diferencia de los demás seres: es una capacidad cuyo objetivo radica en distanciarnos y librarnos de las ataduras naturales. Que la cita de Pennac no nos confunda: lo importante del

aprendizaje es pensar por sí mismo, lo cual implica un verdadero acto de valentía, pues es inevitable enfrentarnos a nosotros mismos y descubrir nuestra ignorancia, nuestros errores, nuestras falencias y dificultades, y tratar de superarlas en un pleno ejercicio de libertad, es decir, librarnos de las ataduras y las imposiciones naturales.

La labor docente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje es desmontar esas verdades absolutas que el estudiante va construyendo sobre sí, marcándole el destino de lo que será su vida. Es necesario, entonces, usar la razón en tanto:

Tiene como cualidad (no siempre deseable, pensarán muchos) descubrir la debilidad teórica, la inconsistencia lógica y lo disparatado de esas ideas y, por tanto, de eso sobre lo que se monta y edifica la vida de cada uno. Y en eso consiste pensar.” (Sánchez, 2008; pág. 54)

Los factores emocionales que inciden en el aprendizaje

La joven Nathalie llora sin consuelo en las escalas que conducen al salón de Pennac. No comprender la proposición subordinada conjuntiva adversativa y concesiva le angustia demasiado. Además de hacerle ver la utilidad que en la cotidianidad tiene esa proposición, un artificio de enseñanza característico en el escritor, y sobre el cual abundan los ejemplos a lo largo del texto, Pennac escucha con atención a la estudiante y encuentra en su discurso la raíz de su imposibilidad de aprender: el para nada halagador contexto económico de la Francia de finales de los años 80 ha despertado el miedo en la aprendiz, pues su padre ha perdido su empleo.

El miedo, una emoción que suele expresarse en parálisis frente a los retos, es un factor emocional que influye definitivamente en los aprendizajes. Desde luego, la emocionalidad que aparece gracias a las características del entorno no son las únicas que influyen en el aprendizaje. Para Claxton, el aprendizaje es en sí mismo un asunto intrínsecamente emocional: un olvido más de la escuela de nuestros días.

En el aprendizaje, es importante la resistencia, en tanto nos da la posibilidad de tolerar las emociones adheridas al acto de aprender:

Incluso cuando el aprendizaje marcha suavemente, siempre existe la posibilidad de sorpresas, confusión, frustración, decepción o recelo, y también, claro está, de fascinación, embeleso, alborozo, asombro o alivio. (...) A menudo el aprendizaje es duro, tedioso, confuso y frustrante, y es necesario ser capaz de aferrarse tenazmente a él y recuperarse de los contratiempos. (...) Los sentimientos son indicadores vitales de qué clase de aprendizaje se necesita y cómo está funcionando, y si lo pasamos por alto o lo suprimimos, nos ponemos en peligro” (Claxton, pág. 27).

Más que abordar la última cita aquí descrita, es pertinente el reconocimiento de las formas en que nosotros mismos aprendemos, y aprendimos en nuestro paso por la escuela. Reconocer estos pocos elementos expuestos a lo largo de este texto, pero en relación a nuestra forma particular de ser aprendiz, y ojalá de sentirnos aprendices eternos, puede darnos luces sobre aquello que no se nombra en nuestra labor cotidiana, pero que puede ser visto e interpretado de manera facilista, errónea, estereotipada, gracias a discursos preestablecidos que no nos permiten ver la realidad con otros ojos.

Estos elementos, hacen visible aquello que los sistemas educativos economicistas actuales quieren borrar de un solo tajo, clasificando, jerarquizado y desechando lo más esencial que tenemos como especie, nuestra diversidad; y dentro de esta, las diversas formas en las que podemos aprender: característica inherente a todo ser humano.

PSICOPEDAGOGÍA Y RECONOCIMIENTO

La reflexión debe girar en este punto a esclarecer lo mejor posible el concepto, el enfoque y el campo de aplicación de la Psicopedagogía en relación con lo narrativo biográfico, cuando éste último es la herramienta que permite la comprensión del reconocimiento del otro en las prácticas pedagógicas. Intento establecer mi quehacer pedagógico cotidiano como un ejercicio que se ha construido a lo largo de mi trayectoria vital, específicamente en lo que fue mi proceso formativo docente. Apelo a lo narrativo auto biográfico, nuevamente, para rescatar de mi memoria, evitando caer en la tentación del anacronismo, mi encuentro con lo psicopedagógico: imposible de encasillar en lo fortuito, en la casualidad. En retrospectiva, un encuentro inconsciente pero buscado, planeado.

Antes de remitirme a lo conceptual, es preciso narrar esos encuentros dados en el ayer, con lo que hoy es la base teórica de mis estudios de postgrado. Revivir brevemente esos encuentros, permiten comprender que lo psicopedagógico no es una sutil casualidad con la que he tropezado en el presente, sino el lugar a donde me ha llevado una búsqueda personal que pretende dar cuenta de aspectos que la educación suele invisibilizar...

... La Psicopedagogía ha sido un concepto con el cual me he relacionado de forma tardía. En el pregrado Licenciatura en Ciencias Sociales solo un par de materias me dejaron ver, en relación con este término, lo que yo denomino “la otra cara de la luna”: un concepto fragmentado, incompleto e inconexo, con el cual se pretendía establecer con exactitud todo cuanto acontece en el aula de clase. Desde tres perspectivas diferentes: lo psicológico, lo pedagógico y lo experiencial, ese par de asignaturas buscaban afanosamente establecer una correlación entre estos elementos y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual me resultaba un ejercicio bastante complicado, pero que valía la pena estudiar, en tanto mencionaban que en el aula “algo” que no se puede dirigir, ordenar y categorizar, sucede y modifica a los sujetos que habitan ese espacio y los procesos que allí acontecen.”

Sujeto y Educación, la primera de esas materias que me adentraron en el campo de lo psicológico educativo, se basó en la teoría psicoanalítica y en develar la forma como las situaciones resueltas o no del individuo influían directamente en su desempeño académico, en el deseo de aprender y de enseñar. En cierto sentido, el seminario taller me permitió no solo entender los múltiples factores que influyen en un individuo cuando este hace parte del acto educativo, sino analizar los factores que influyeron en mi decisión profesional. Por vez primera, me vi en la obligación de evocar mi pasado para comprender el presente.

La segunda materia, seis meses después de cursar Sujeto y Educación, se llamó Procesos Cognitivos. Vygotsky, Piaget, hicieron su aparición triunfal y ese amplio mundo multifactorial que incide en los procesos educativos quedó reducido a las formas como el cerebro se va desarrollando en aquel que aprende (nunca nos hicimos la pregunta por cómo esos mismos procesos se dieron en aquel que enseña). Sin duda fue fascinante descubrir el

funcionamiento del cerebro al aprender, y también muy frustrante, descubrir los varios métodos de que se vale aquello que solemos denominar como educación clásica, para reducir a su mínima expresión las variadas formas como el sujeto inventa, construye y resignifica el conocimiento que va adquiriendo. Dicho enfoque, un discurso de poder más de los muchos que habitan la escuela, terminan despojando a profesores y estudiantes de características tan valiosas y fundamentales como la creatividad y la capacidad de asombro.

Tres años después, Seminario de Educación Sexual y Seminario de Ética y Cultura, volvieron a introducirme en la sexualidad, ya no en el sentido psicoanalítico de la pregunta que devela el qué soy y qué elijo, sino que hemos construido cómo sociedad y que se espera reconstruyamos, resignifiquemos o simplemente cambiemos desde nuestro papel de formadores, en las generaciones futuras. El Malestar en la Cultura y los hallazgos del antropólogo social Bronisław Kasper Malinowsky, me hicieron repensar esa delgada línea por la que transita la cultura y la amenazante animalidad que debemos dominar -domar, quizá sea la palabra precisa- para que este mundo humano en el que sufrimos, vivimos y nos desarrollamos, no desaparezca...Y es latente y constante la amenaza que este mundo se viene abajo sin que nada pueda evitarlo.

En mi área de conocimiento específico nunca hubo una materia que abordara lo psicopedagógico. El saber específico se impuso porque sí, porque ello era lo verdaderamente importante a la hora de relacionarnos con los chicos y las chicas al interior del aula. Y una vez allí adentro, una vez inserto en el sistema educativo, supe de la necesidad de no solo conocer sino contrarrestar, o potencializar como solía decirme María Paulina Mejía, a quien ya he mencionado, que existen *“fenómenos o situaciones cotidianas con las que ninguna teoría, ningún libro o manual, nos enseña a lidiar, y que evidentemente inciden de manera determinante en los procesos formativos y académicos de los chicos y las chicas”*. Por ello, y porque frente a esa cotidianidad que a veces me supera tengo más dudas que certezas, busco aquí, no respuestas sino comprensiones.

Y he hallado en lo psicopedagógico, según la visión de Roberto Careaga Medina, una definición conceptual que simpatiza con lo que ha sido mi experiencia docente. Para Careaga (1995); la Psicopedagogía es:

La disciplina que estudia la naturaleza y los procesos del aprendizaje humano, formal y no formal, contextualizados y sus alteraciones”. (pág. 5).

La preocupación por el aprendizaje ha ido cambiando a lo largo de su devenir histórico. A finales del siglo XIX y durante muchos años, incluso hoy puede apreciarse, la diferencia y las deficiencias individuales, en el orden de lo físico y lo mental que entorpecen los procesos de aprendizaje masificadores propios de la escuela, fue tema de estudio central de lo psicológico y lo pedagógico: disciplina y saber de dónde proviene lo psicopedagógico.

Esta situación hoy está presente en las instituciones educativas y plantean verdaderos retos al educador pero, la definición de Careaga trasciende a ambas problemáticas (diferencia y deficiencia) y ubica un conjunto de situaciones o elementos que también inciden poderosamente en los procesos de aprendizaje, pero que no habían sido tenidos en la cuenta o se habían simplificado a tal punto de no establecer una verdadera correlación o influencia de éstos, con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos es lo que se suele denomina, muy a la ligera, como contexto: palabra mágica para explicar o justificar lo que simplemente no se comprende.

Los condicionantes de todo tipo que caracterizan los contextos en los que nos hallamos inmersos y que van desde deficiencias económicas e injusticia social, hasta prácticas culturales y sociales aceptadas por la comunidad pero que van en contravía de lo legalmente establecido y que falsean los principios fundantes de la escuela como institución, inciden definitivamente en los procesos de aprendizaje de nuestros chicos y chicas y, desde luego, en nosotros y en la forma como impartimos los conocimientos que consideramos son necesarios para la vida de nuestros estudiantes.

Ahora bien, Careaga no solo remite el problema del aprendizaje a los procesos que se dan en la Escuela ni los inscribe a una edad determinada del estudiante: su concepción abarca la no formalidad (procesos de enseñanza presentes a lo largo de la vida de la persona y que va desde lo que se aprende en el hogar y con pares, que resultan necesarios para vivir; hasta la posibilidad de aprender un arte u oficio) y no delimita los problemas de aprendizaje a una edad determinada (generalmente la infancia) sino a toda la vida de la persona, incluyendo la adultez y la vejez.

En relación con los enfoques psicopedagógicos abordados en la maestría, me es absolutamente difícil enmarcar mi práctica pedagógica en una sola corriente psicopedagógica. Las zonas de desarrollo próximo, propias del modelo social cultural, hacen parte de mi labor cotidiana. Sin olvidar, que muchas prácticas de la escuela, y propias, son eminentemente conductistas ya que están direccionadas a obtener una respuesta de aquel que aprende, a partir de un estímulo. Sin embargo, me acerco mucho más al enfoque humanista que, según García Fabela:

Se refiere al estudio y promoción de los procesos integrales de la persona. La personalidad humana es una organización o totalidad que está en continuo proceso de desarrollo y la persona debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. El humanismo incorpora del existencialismo la idea de que el ser humano va creando su personalidad a través de las elecciones o decisiones que continuamente toma frente a diversas situaciones y problemas que se le van presentando durante su vida. Las conductas humanas no son fragmentarias e implican aspectos naturales como el egoísmo, el amor, las relaciones interpersonales afectivas, las cuestiones éticas, los valores como la bondad, o aspectos naturales físicos como la muerte, la sexualidad, entre muchos otros. (García-Fabela, s.f.).

El Humanismo considera aspectos que van más allá del simple estímulo respuesta en el proceso de aprendizaje. De hecho mis estudiantes, típicos chicos de un barrio carenciado que se desarrollan en medio de dificultades de todo tipo, reclaman de la escuela no una respuesta acertada que deleve lo que es la vida a partir de un estímulo, sino un conocimiento que les permita entender el mundo del que hacen parte. La exigencia que me plantea mi contexto

laboral, está más en concordancia con que el sujeto descubra “al sujeto que hay en él” y que le plantea desafíos tan interesantes como entender sus emociones, plantearse la idea de felicidad en un mundo donde ésta se halla anclada al consumismo incapaz de cuestionar y, entender y resolver sus problemas cotidianos desde una perspectiva ética que, en muchos casos, contradice lo socialmente aceptado en su entorno. Desde el enfoque narrativo autobiográfico, el humanismo adquiere una impronta personal que le permite al sujeto comprender que él es el “hacedor” de su porvenir; el constructor de su presente. Además, permite comprender que la vida no es una sucesión de buenas y malas decisiones; que las casualidades de ser, estar o hacer, en nuestra vida, de existir, son pocas. Caminamos por la vida construyéndonos con la influencia, apoya e interferencia de otros.

La misión fundamental de la escuela no puede remitirse al traspaso de conocimientos única y exclusivamente. La escuela es, gracias a los procesos de aprendizaje, el lugar desde donde el mundo es analizado. Consciente o inconsciente, el encuentro del otro en los ámbitos educativos y formativos que propicia la escuela genera sujetos (genera, no fabrica) capaces de mantener o transformar esas realidades cotidianas y propias, por otras.

En cuanto al campo de aplicación, me encuentro más permeado por la Orientación Psicopedagógica, en tanto concepto plantea un *“Proceso de ayuda continuo. A todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano, a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 1998)”*.

Esta apreciación, aplicada al campo escolar, implica la necesidad de ofrecerles a los estudiantes la posibilidad del conocimiento de lo emocional, de la subjetividad y de la posibilidad de alcanzar un desarrollo propio, no masificado, ordenado por principios éticos que mejoren sus condiciones de vida, no necesariamente en el aspecto económico. Sin embargo, pareciera ser que lo económico, en los términos que plantea la educación en los tiempos de la hipermodernidad y el neoliberalismo, es la única y válida asociación posible de establecer, cuando se enuncia la frase “una vida mejor”.

Pensar la vida para comprenderla, a mi modo de ver, un primer paso para mejorar las condiciones de vida que nos limitan y potencializan, es justamente lo que intento hacer diariamente como profesor. Algunas veces es un ejercicio consciente y planificado; pero, más de las veces surge por inercia e intuición (ambas, imposibles de dominar), y que dan la sensación de existir sin que en ellas habite un ápice de conocimiento científico que las sustente. Nada más alejado de la realidad: mis prácticas cotidianas son, precisamente, lo que he construido al relacionar el conocimiento adquirido a lo largo de mi vida y en mi trasegar por la escuela.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA

¿Por qué soy como soy? Es una pregunta que a lo largo de mi vida se ha mantenido como una constante, similar a esas que me enseñaba Octaciano, Fabio y Carlos Medina, para explicarme los vericuetos del álgebra, la geometría euclidiana y la física, cuando cursaba el último grado del bachillerato. Sin embargo, los autores que a continuación reseñaré, con sus lecturas, me han cambiado la pregunta: ¿Qué elementos han incidido en la construcción de mi subjetividad, en tanto soy un sujeto permeado por el sistema educativo?

No es una pregunta de fácil resolución y casi que se convierte en un razonamiento filosófico, pues estoy en capacidad de aceptar que, contrario a los presupuestos de las ciencias positivistas aplicadas a la educación, yo no soy el fruto de un contexto determinista basado en las leyes generales de causa-efecto. Soy el resultado de las muchas realidades a las que me he visto expuesto a lo largo de mi trayectoria vital. Cada experiencia significativa, de la que quizá no fui consciente ni dimensioné en su real magnitud en el momento mismo de vivirla, me han brindaron las herramientas necesarias para modificar las estructuras socio culturales en las que me hallé inmerso; modificarme a mí mismo y, entonces, empezar a construir mi realidad en un movimiento, ni rectilíneo ni uniforme, sino espiral. Una espiral que pareciera no tener principio ni final. En otras palabras, muy filosóficas por demás, yo no soy el fruto de mi realidad; soy también mi realidad.

En retrospectiva, puedo recordar las herramientas que el contexto socio cultural me ofreció para que yo pudiese modificarlo, a escala de mis posibilidades, en sus estructuras políticas, económicas, culturales y sociales: la experiencia ajena –aquella que se percibe en los cuerpos de otros-; la experiencia vital propia, sobre todo la que permite apreciar lo que no es tangible: el verme inmerso con sujetos que no veían ni apreciaban lo que yo observaba como invariable; las experiencias de otros que yo asimilé a mi modo: formas de ser, pensar y estar en el mundo. Otras, fueron el resultado de un proceso académico y formativo que socavaron hasta derrumbar lo que yo asumía como verdades absolutas y, en otros casos, esas verdades se fortalecieron, y continúan fortaleciéndose cada vez más; por ejemplo, usar la escuela como instrumento que tiene la mágica cualidad de robarle sujetos a la muerte.

Esto es lo que Zemelman (2010) denomina amplitud de despliegue. Un concepto que no puede reducirse a la posibilidad que tiene un sujeto de adquirir herramientas que le permitan adaptarse a la realidad que lo contiene, la cual percibe como inmodificable en sus estructuras. Tampoco consiste en moldear un sujeto ideal concebido desde un discurso de poder que se impone, y que se logra gracias a un proceso formativo y educativo, que a su vez es necesario para mantener y reproducir el orden de la sociedad que habita.

Admito que no estuve exento de las prácticas rigurosas que la escuela plantea a la hora de construir las subjetividades: ese sujeto que se impone. Y estas prácticas, al analizarlas hoy, puedo entenderlas como fundamentales para las lógicas positivistas y economicistas que sustentan los sistemas educativos modernos, los cuales tienden a la formación de un hombre homogéneo, olvidando y quizá negándole todo rasgo, latente o explícito de diferencia, que lo aleja de ese Ser querido y deseado, que la escuela se propone fabricar.

Mejía (2007) advierte sobre la forma como los sistemas educativos latinoamericanos actuales han sido pensados desde y para la globalización, salvo contadas excepciones, los cuales son funcionales a la estructura económica hegemónica: el neoliberalismo. La escuela de hoy produce hombres y mujeres por y para lo económico, incapaces de pensarse como colectivo; egoístas, integrantes pasivos de una sociedad de consumo y de una cultura de masas que poco cuestiona, pero que soporta en sus cerebros la idea fija que el bienestar social es solo posible gracias a la acumulación de capital y de bienes materiales.

Desde luego, un sujeto configurado en su subjetividad desde esta perspectiva mantendrá inamovible dicha estructura económica que va en contravía del bienestar común ya que, por su propia naturaleza, como mínimo, depreda los recursos naturales necesarios para mantenernos vivos. Bienvenidos a la sociedad del ¡Sálvese quien pueda! Preconiza la escuela.

Justamente, al relacionar la construcción de las subjetividades desde mi experiencia como alumno y profesor, con lo planteado por los dos autores ya mencionados, entiendo el porqué de mis sospechas hacia los supuestos que rigen el sistema educativo colombiano actual y las prácticas pedagógicas de los establecimientos educativos donde he laborado desde hace más de 10 años; los cuales, inspirados en nobles deseos e ideales, han buscado a toda costa construir ese ser humano, en teoría, que mejorará la realidad no solo suya, sino la de nuestro país. Un sujeto, sujeto, a las condiciones inmediatas de su contexto socio-cultural.

Obviamente, las subjetividades no solo se concretizan en las aulas. Los movimientos gremiales, sociales, políticos y culturales, cuyas luchas reivindicatorias se dan en otras realidades alejadas del ámbito escolar (y que yo viví, aunque parezca contradictorio, en mis años de estudiante, cuando cursé el secundario; y durante mi infancia y pre adolescencia, en mi vida familiar), logran con sus victorias, que no pueden ubicarse en un aquí y un ahora, los llamados cambios paradigmáticos: nuevas formas de relacionarnos con y en el mundo. Cambios sustanciales pero lentos de nuestras realidades que, siguiendo a Zemelman (2010), no se pueden pensar como externas al individuo.

Estos fenómenos, a los que también nos vemos expuestos, inciden de manera determinante en nuestra construcción personal. Sin embargo, los discursos de poder instalados en la escuela todavía hoy intentado desoír esas realidades cambiantes que permean cotidianamente a la materia prima con la que allí se trabaja: los y las estudiantes; los y las docentes. Como resultado, la escuela ha terminado deslindándose de unas realidades inocultables, produciendo una educación incapaz de vincular su saber, que es el saber que históricamente ha construido la humanidad, con la realidad en la que se halla inmersa. Tengo la sensación de hacer parte de un sistema escolar incapaz de producir conocimiento.

Y es que definitivamente la realidad escolar es diferente a la realidad social que nuestros estudiantes, y nosotros mismos, vivimos día a día. Nosotros, los docentes, somos portadores de los discursos de poder que se instalan en la escuela y solemos usarlos (no quiero ser atrevido insinuando para acallar la diferencia en nuestros estudiantes), más sí para en reiteradas ocasiones realizar lecturas erróneas e incompletas de esas realidades con las cuales convivimos diariamente, y con el contexto socio-histórico que nos toca vivir. Me he sorprendido usando frases prefabricadas, con el firme objetivo de describir la realidad y ponerla no como potencia, sino como excusa en mis alumnos y en mí mismo, desechando la inmejorable posibilidad de vincular dos elementos que me han permitido construir mi propia subjetividad desde las prácticas pedagógicas: memoria y utopía. Si acaso, he terminado imponiendo una interpretación de la realidad, peligrosa en tanto imposición, porque a mí también me la han impuesto. Las prácticas pedagógicas tienen la obligación de ser un

ejercicio consciente pues, si se tornan en todo lo contrario, terminarán fortaleciendo la creencia en el sujeto que el mundo es como es y nada la podrá cambiar. Y ese mundo, también es él.

Cabría aquí enunciar el asunto de la ética y la libertad como imprescindibles en la construcción del sujeto y cómo se vivencian, ambas, en los ambientes escolares, teniendo presente nuevamente la existencia de unos discursos de poder que al permear todo lo educativo, difícilmente permiten su expresión. Y ese poder que restringe y ordena es fácilmente detectable no solo en la disposición del currículo, sino en la evaluación cuando ésta se limita a la reproducción del conocimiento, y su objetivo máximo resulta ser “el dato expresado en calificaciones”; como lo menciona Curcu (2008; citando a Pérez Luna). No solo nuestros estudiantes padecen la evaluación, nosotros también. Recordemos que para que exista un estudiante ideal, es necesario un docente ideal que lo posibilite.

Una evaluación que configura subjetividades desde la diferencia y que no las imponga, debe trascender “el dato” y ser un espacio donde se encuentren el conocimiento y la posibilidad de crear que ha logrado el estudiante a lo largo de su proceso académico y formativo. Una evaluación que ayuda al individuo en la construcción de su subjetividad, solo puede ser entendida como un ejercicio ético sustentado en la libertad. En palabras de Curcu (2008)

La evaluación, implica entonces, el rescate del sujeto como forjador de rumbos en el marco definido por lo necesario que contiene una diversidad de sentidos que constituyen opciones posibles de realidades, las cuales se traducen en su urgencia de autonomía y en su propio espacio de vida. (Curcu, pág. 210)

El llamado es, entonces, a hacernos más conscientes de qué somos, hacemos y deseamos como sujetos que hemos construido libremente nuestra subjetividad; y a detectar en nuestras palabras y prácticas los discursos de poder que normalizan, homogenizan y niegan la diferencia o la aceptan como nociva a los órdenes dados, impidiendo la libertad como

ejercicio ético. Para ello, vale recordar, según Ospina-Nieto (2013), el objetivo fundamental de la pedagogía:

Al respecto es importante precisar que su basamento es filosófico y que su objeto de estudio es la “formación”, es decir, en palabras de Hegel, aquel proceso en el que el sujeto pasa de una “conciencia en sí” a una “conciencia para sí” y en el que reconoce el lugar que ocupa en el mundo como constructor y formador. (Ospina- Nieto, pág. 160)

LA CORROSIÓN DEL CARÁCTER

Relatar la experiencia subjetiva no es un asunto sencillo; más aún cuando esos múltiples relatos tienen como finalidad establecer la forma como el protagonista de los mismos se ha constituido, en términos de subjetividad, a partir del reconocimiento que Otros en diferentes espacios socializantes, específicamente en el entorno escolar, le han otorgado y por ende le han permitido ser quien hoy es.

El relato como ejercicio no solo debe salvar las trampas que conlleva el rescatar de la memoria lo que ya fue pero que hoy se concreta en un ser. También debe construir o visibilizar teóricamente nociones que permitan categorizar en qué sentido se dio ese reconocimiento que hoy configura una parte esencial de la subjetividad de quien relata; es decir, de mi subjetividad.

Esas nociones son las que permiten analizar los relatos que aquí se presentan, a profundidad, evitando las distracciones que el lápiz puede dejar sobre la hoja cuando se convoca al recuerdo y se reconstruyen los acontecimientos más definitivos de la vida que poco a poco se fue haciendo. Acontecimientos que delimitaron el camino del sujeto que siendo, aún no era lo que es. Es entonces que la ficción, la grandilocuencia, las omisiones, los silencios de lo que no se puede nombrar propiamente, los desajustes en términos de espacialidad, tiempo y protagonistas, quedan relegados a un segundo plano.

Sin esas nociones, volver a usar la piel que se habitó en otros tiempos y en otros lugares, para luego salir de ella y analizar sus cicatrices: sin eufemismos ni degradaciones, sería una labor imposible de concretar. Y una de esas nociones que sirven de sustento teórico al presente trabajo es la de **Carácter**, abordada por Carina Kaplan en el texto *“Destinos Escolares en Sociedades Miserables”*. Allí la autora, valiéndose de tres frases metafóricas responde a la cuestión: “¿Cómo configuran su identidad los jóvenes alumnos que transitan la escuela media?”

Ahora bien, pese a la relevancia de las otras dos, solo tomaré la primera frase: “*Corrosión del carácter*”, pues en dicho apartado Kaplan además de definir conceptualmente la noción,

la relaciona con los contextos (familia, escuela) que contiene a los sujetos y las dinámicas (sociales, económicas y políticas) que los condicionan. La resultante de estas dinámicas es la construcción del carácter.

¿Qué se entiende por carácter? Es una noción referida a deseos y sentimientos que pueden existir dentro nuestro sin que nadie más lo sepa; está relacionada con la posibilidad de imaginarnos o proyectarnos en una carrera o trayectoria social hacia el futuro. Se centra en el aspecto duradero y estable de nuestra experiencia emocional.” (...) “El carácter, a diferencia de la experiencia, permite estructurarnos a través de una narrativa social de nuestras vidas, pensarnos como sujetos dignos de construir un destino no marcado de antemano o como reflejo directo de las construcciones materiales de vida que nos atraviesan.” (...) “Podríamos sostener que el carácter alude a nuestras amarras o soportes subjetivos para transitar por la vida social, construidas a través de nuestra historia personal y memoria colectiva; una suerte de mentalidad social encarnada en individuos que, a su vez, producen su singularidad. Se trata de la formación de una personalidad en relación con los otros y anclada en contextos socioculturales particulares. (Pág.4)

Las crónicas que relatan mi experiencia de vida, permítaseme hablar en primera persona, enuncian ese carácter que se va construyendo en asocio al contexto social, político y económico propio de la Medellín de mediados de la década de los años ochenta y los noventa. En algunas crónicas pareciera imponerse las condiciones del entorno, sin embargo, los valores adoptados en el entorno familiar y escolar dejan al descubierto lo que Kaplan llama el aspecto duradero y estable de la experiencia emocional, convirtiendo lo inconsciente en consciente en un proceso no lineal ni de causa efecto, sino con altibajos, retrocesos, equívocos y desaciertos que terminan construyendo y fortaleciendo el carácter. De la experiencia de leer a Kaplan y anudarlo a las crónicas de vida escritas casi todas en primera persona, queda la seguridad que los futuros no están escritos: se construyen en amplia influencia con los condicionantes contextuales de las épocas en que se forja el sujeto y que, si bien desde el ámbito económico es persistente la idea de seguir un camino ya trazado, es incluso en los desaciertos del sujeto que ese camino puede ser reconfigurado.

Las experiencias vitales aquí relatadas, muchas de ellas olvidadas y menospreciadas, son nada más que experiencias emocionales que, ancladas en el tiempo, han forjado mi subjetividad. Es un esfuerzo memorístico lleno de alegrías y dolores, que aún se sienten, por hacer visible ese carácter que inconscientemente me ha llevado a tomar la decisión de construir dignamente un destino que nunca he sentido marcado, sino todo lo contrario, impredecible y azaroso.

Siguiendo con lo expuesto por Kaplan, es oportuno acotar que el carácter como noción está dotado de unas características que le condiciona. Al respecto, la autora afirma que:

Nuestros alumnos, hoy, están atravesados por estas transformaciones en las configuraciones sociofamiliares que los determinan (hogares sin trabajo, hogares con trabajo precario, hogares asistidos por planes asistenciales, jefes de hogar que por razones laborales deben migrar de un lugar a otro) y en la representación que pueden hacerse del futuro. En la socialización primaria, los niños van aprendiendo y naturalizando ciertas formas de ver el mundo en relación con sus condicionamientos materiales y simbólicos de la vida. La falta de proyección hacia el futuro atraviesa a todos los alumnos, aunque diferencialmente sea el origen de pertenencia. No se pudo proyectar una imagen sobre el porvenir y esto ha corroído el carácter. (Pág. 6)

Ahora bien, estos elementos que forman el carácter y de paso lo corroen, no pueden disociarse del contexto económico y social que se ha habitado. Ambos, lo económico y lo social, reconfiguran nuestro paso por el mundo y nos invitan a recorrer un camino que ya ha sido elegido, o cuando menos, trazado por otros. Como adolescente, la sensación de no futuro era una certeza. Lo importante era el presente como instante que se eterniza, sin pasado, sin final; y en ese ahora eterno, lo más relevante era la salvación individual: expresión inequívoca del egoísmo económico.

Como niño en los ochentas y adolescente en los noventas, viví en carne propia todo el proceso de pauperización de la condición de obrero en Colombia. Mi padre, obrero en la principal

fábrica siderúrgica de la ciudad fue despedido después de 32 años de labores y lealtad absoluta a la empresa que nos constituyó como familia.

Y es que la fábrica era más que el lugar donde mi padre trabajaba. Era el lugar donde parte de mi identidad como sujeto se construyó. Allí aprendí a nadar (uno de mis primeros procesos pedagógicos, sin duda). Allí tuve mi primer contacto con el arte y la historia (gracias a ellos visité por primera vez un museo). Ellos me llevaron a conocer espacios de ciudad que habían permanecido invisibles a mis ojos. Allí se celebraban las navidades, los días de Halloween; se nos reconocía por buenos estudiantes y a nuestros padres, por buenos obreros. Mi primer balón de fútbol me lo regaló SIMESA S.A.

Esa identidad quedó desligada de nosotros en 1991 y desde allí, ni siquiera la Escuela, sino un grupo reducido de docentes, se encargaron con una voluntad inquebrantable de salvarme, dándome los elementos necesarios para reconfigurar mi identidad en unos tiempos caóticos de desclasamiento social.

Las labores cotidianas en el Liceo Nacional Marco Fidel Suárez de ese puñado de profesores marcaron la posibilidad de aquello que no apreciaba con claridad: un futuro posible, digno, alcanzable, el cual había que construir. Como lo enuncia Kaplan, esos profesores “*concretaron sus esperanzas y generaron confianza en sus alumnos*”, que éramos nosotros. Que era yo.

Desde luego, el carácter heredado en mi familia, de la tradición obrera de mi padre, también mantuvo visible ese camino en los momentos más aciagos de mi adolescencia, justo cuando las condiciones económicas y sociales de la Medellín de los noventa, se empecinaba en cubrir. Esa socialización primaria no me permitió naturalizar el desempleo, la falta de oportunidades y la violencia. Si bien no avizoraba el futuro, intuía que el tiempo pasaría.

Finalmente, el papel del docente en la corrosión del carácter se torna fundamental en tanto el reconocimiento del otro implica no solo validar su existencia, sino dotarlo de esperanza,

confianza y posibilidades de futuro. No hablo aquí de la esperanza en términos espirituales; me refiero a la esperanza en el ser humano y sus capacidades. La confianza no como frase de cajón; la confianza que permite construir utopías, porque le retorna al hombre posibilidad de construir su devenir. No menciono el futuro como la promesa de un mejor mañana; hablo del futuro como la resultante de la esperanza y la confianza en las posibilidades de ese otro que construye su reconocimiento a través de la construcción de su carácter. Con relación a ello, Kaplan expresa que:

Los sujetos tenemos una doble forma de construirnos como tales. Por una parte, estamos determinados fuertemente por los límites o condicionamientos externos, pero a la vez, ponemos en la concreción de nuestras vidas esperanzas subjetivas. Los docentes tienen mucho que concretar con sus esperanzas y generar confianzas en los alumnos. (Kaplan, pág. 7).

INTELIGENCIA: DON Y ESTEREOTIPO

Cuando finalicé mis estudios primarios, el día de la entrega de notas, mi mamá recibió de manos de Josefina una mención de honor en la que se leía mi nombre y un número. En ella, la Escuela Policarpa Salavarrieta certificaba mi alto nivel académico y me ubicaba como el quinto mejor alumno entre los más de 30 chicos y chicas que componíamos el grado 5ºB. Josefina me miró complacida mientras acariciaba mi cabello. Sonriendo, le dijo a mi mamá:

- *Es muy buen alumno, se porta bien. Obedece, es muy colaborador. Se le dificulta un poquito las matemáticas, pero tiene mucha imaginación; habla bien y sabe escribir. Con esta mención honorífica, en cualquier liceo lo van a recibir. No se preocupe, el niño se adapta muy fácil a cualquier circunstancia.*

Este recuerdo es uno de los más importantes que atesora mi madre sobre el paso de su hijo menor por la escuela. Lo recuerda claramente porque sin querer, quizá, mi amada sesentagenaria profesora me ubicaba en uno de los caminos que ofrece el reconocimiento del otro: dotar al sujeto que aprende de capacidades que él mismo ignora; Ella, me asignó una serie de dones y cualidades que necesitaría más adelante para afrontar el violento mundo que, intuía, se me venía encima como hijo de obrero y ama de casa, integrante de una familia golpeada por la violencia y habitante de uno de los barrios más violentos de la Medellín de finales de la década del 80 y principios de los 90 del siglo XX.

Una vez finalizados mis estudios de bachillerato, la escena se repitió. Mi mamá también la atesora en su memoria, ya sin el brillo de la esperanza reflejado en sus ojos. Medellín era un caos, la violencia era cada más difícil de sobrellevar y su hijo, esta vez, no destacaba en nada. Ocupaba un doceavo lugar entre los 27 estudiantes del grado 11C, de un liceo que se caracterizaba por reproducir, a escala, la violencia de la ciudad. No tenía esperanza mi madre, pero si serenidad por haber creído en la voz profética de mi maestra de escuela que, 6 años atrás, le había dicho:

- *Él va a sobrevivir, confíe.*

Este par de recuerdos dan cuenta de tres elementos fundamentales en el reconocimiento del otro: las nociones de inteligencia, don y estereotipo. Por mi experiencia docente, cada una vinculada indefectiblemente a las demás. Somos portadores de capacidades de acuerdo, o pese, a lo que otros creen somos en apariencia.

Ahora que rememoro, muchas veces me he sorprendido, y he sorprendido a los padres de algún alumno despistado, cuando expresó una serie de cualidades que el muchacho no explota al máximo porque no quiere, o porque simplemente no se sabe poseedor de las mismas, durante las entregas de informes académicos. De hecho, releer las viejas fichas de los alumnos, que ya no se tramitan y que reciben el nombre de “Hoja de Vida”, me deja un sinsabor inocultable. En ellas, detallo cualidades, valores y actitudes positivas y negativas frente a la norma y los aprendizajes. Conforme avanzo en la lectura, noto que van repitiéndose las apreciaciones bajo un parámetro: lo que el chico o la chica representan para mi sistema de valores y para el sistema de valores que profesa la escuela. Casi que puedo establecer, con profundo dolor en el alma, que ese primigenio docente que fui solo tenía 4 alumnos, aunque en el listado de la institución figuraban matriculados 52.

Filtro Cultural

Antes de abordar las nociones antes mencionadas, es necesario manifestar algunos planteamientos de la psicología transcultural, que encuentro muy útiles para desarrollar esa triple relación entre inteligencia, don y estereotipo.

David Matsumoto es, entonces, el referente que permite el abordaje de lo cultural desde una posición psicológica que aún no termina de ingresar al mundo de la escuela. Una psicología que se extiende como un discurso crítico frente a los modelos cognitivos que delinean a profesores y, sobre todo estudiantes, a partir del principio estímulo-respuesta. Una psicología que critica abiertamente los discursos de poder que habitan lo científico y que borran o

asumen como no relevante los aspectos culturales de los demás grupos étnicos que cohabitan el mundo. Para Matsumoto (2000):

Cultura se refiere en mayor medida a la vida y modos de vivir, pero la cultura en sí misma no puede ser vista, sentida, escuchada o probada. Lo que es concreto y observable no es la cultura per se sino las diferencias en el comportamiento humano tales como acciones, pensamientos, rituales, tradiciones, entre otros. Vemos las manifestaciones de la cultura, pero nunca a la cultura en sí misma. (...) En este sentido, la cultura es un concepto abstracto, un constructo explicatorio que nos ayuda a entender y a categorizar aquellas similitudes dentro de un grupo, así como diferencias entre grupos. Es una entidad conceptual o teórica que nos ayuda a comprender por qué hacemos lo que hacemos y explicar las diferencias en comportamiento de diferentes grupos de gente. (p. 21) (Matsumoto, pág. 2)

Esta concepción de lo cultural, permite comprender uno de los valores agregados que con el tiempo adquirimos los profesores: explicar y categorizar los comportamientos observables en el aula, a tal punto de reducir, como en el caso de mis fichas, la diversidad de 52 alumnos a 4 tipos posibles de ser. Tal reducción de lo humano es posible porque hemos interiorizado unas formas de comportamiento en el otro, en concordancia con su origen étnico, su color de piel, su orientación sexual, su género y su ubicación en la escala socioeconómica, entre muchos factores. Tal categorización, más allá de ser una actitud correcta o incorrecta, hace parte del paisaje escolar y en pocas ocasiones nos atrevemos a cuestionarla. Por mi experiencia docente en barrios periféricos y carenciados, el motor que nos impulsa a encasillar los comportamientos de los otros, nuestros alumnos, es la tensión entre lo que esperamos el otro sea, lo que él es y lo que nosotros somos. Esa tensión es observable en lo que Matsumoto (2010) denomina elementos subjetivos de la cultura “*Aquellos aspectos que no podemos ver y tocar pero que sabemos que existen tales como normas sociales, costumbres, actitudes y valores.*” (Matsumoto, pág. 2)

En la institución educativa Blanquizal. Lugar de mi primera experiencia docente, los altos indicios de migración desde el Urabá chocoano y antioqueño inmediatamente despertó en los profesores ese valor agregado que se adquiere con los años y que permite explicar al otro.

Los comportamientos, pensamientos, valores y actitudes de los chicos y chicas afro fueron categorizados y nombrados en lo que no puedo evitar mencionar como reconocimiento: “los negritos bullosos” que solo quieren bailar y cantar; poco afectos al estudio y a la disciplina que tal ejercicio intelectual encarna, fue la etiqueta con la cual los marcamos para reconocerlos e interactuar con ellos: supusimos necesidades y les atribuimos dones. Claro está, de vez en cuando nos sorprendíamos y nos resultaba difícil explicar que alguno de ellos escapara al reconocimiento asignado y se interesara por la matemática, el español, las ciencias sociales y las ciencias naturales; las denominadas materias básicas. Porque lo de ellos era destacar por su “swing” para la danza –en especial aquella cargada de erotismo-, y el canto –rap y reggaetón, a nuestro entender música que no alcanza la autoridad moral de la verdadera música- durante los actos culturales y, por supuesto, jugar al fútbol como si los recreos fuesen eternos.

Reconocer los elementos subjetivos de su cultura, implicaba convertirnos en adivinadores de porvenires, en lugar de maestros de colegio. Solíamos vaticinarles, como si la vida se tratase de un camino ya trazado que se debe recorrer sí o sí, los más grandes éxitos deportivos si dejaban de jugar por el simple y noble principio de placer, y lo empezaban a hacer por obligación. No interiorizar lo que los “paisas” consideramos disciplina les aseguraba, según nuestras predicciones, un futuro carenciado o la supervivencia gracias a trabajos mal pagos donde la fuerza física se impone a la capacidad intelectual: estarían relegados a seguir viviendo en ese barrio miserable. Lo paradójico era que nunca nos tomamos la decencia de preguntarles cómo se sentían en como habitantes del barrio. De repente, contrario a los presupuestos de Matsumoto (2010), como práctica pedagógica volvíamos posible las imposibilidades de la etnicidad en relación con la cultura y la psicología:

¿Exactamente cuáles variables relacionadas con la etnicidad dan cuenta de diferencias psicológicas entre individuos y grupos de individuos? Puesto simplemente, el que conozcamos la etnicidad (raza o nacionalidad) de una persona no nos ofrece mucho para explicar respuestas psicológicas cognitivas, emocionales, motivacionales o de salud (31). (Matsumoto, pág. 2)

Interpretamos acciones, pensamientos, valores y actitudes de personas ajenas a nuestra etnia, con el filtro que nuestra propia cultura nos otorga. Esta es la base del etnocentrismo. Ahora bien, todos somos en mayor o menor medida etnocéntricos, de acuerdo a los planteamientos de la psicología transcultural. Sin embargo, es importante, al momento del reconocimiento del otro desde unas prácticas pedagógicas, ser conscientes de ese filtro cultural que nos permite comprender e interpretar al otro. Vale aclarar que, aún sin ser conscientes de nuestro propio etnocentrismo, el reconocimiento igual acontece: en unos términos inconscientes y deterministas. Ser conscientes de nuestro propio etnocentrismo es lo que se denomina desde la psicología transcultural como etnocentrismo flexible, el cual permite *“Aprender a ver el mundo desde otras perspectivas. Esto no significa que tengamos que aceptar o que nos gusten otros puntos de vista; significa hacer el esfuerzo de comprenderlos. (Matsumoto, pág. 3).*

Es decir, surge otra forma posible de reconocer al otro, observable en las prácticas pedagógicas de Josefina, Octaciano y de tantos profesores que, si bien mencioné, no describí con amplitud en su labor. Esta flexibilidad fue mi más importante aprendizaje, ciertamente doloroso, aunque sublime, en el barrio Blanquizar con esos chicos y chicas habitantes de una Medellín que no se percibe en primera instancia; jóvenes poseedores de una visión tan única de la vida, que me parecía inverosímil. Sujetos que sacudieron con una fuerza inusitada todo mi esquema de valores y creencias sobre lo que era vivir a plenitud; vivir correctamente.

Me es inevitable hablar desde el deber ser, cosa que no me agrada, pero es necesario que la práctica pedagógica, en aras del reconocimiento del otro en un sentido más amplio y humano, se aleje del etnocentrismo que caracteriza a la escuela y las relaciones que allí se establecen.

Inteligencia, don y estereotipos: ¿Cómo nos reconocemos?

Carlos Medina, un estupendo maestro de matemáticas y quien corrió con la mala suerte de ser nuestro director de grupo en grado 11; gordito, bonachón y muy simpático, el día de mi graduación me preguntó:

- ¿Qué vas a hacer ahora?
- Quiero ser militar, le contesté.

Igual que Josefina años ha, me puso la mano en el hombro y sin poder evitar lo que era un inminente ataque de risa, me respondió:

- Vos sos un tipo inteligente, ¿por qué te empeñas en demostrar lo contrario? No te dejés estereotipar tan fácil. Por lo menos, hacé un poquito de repulsa.

Fue la primera vez que escuché esa palabra. Aunque irónicamente había permanecido durante 12 años ininterrumpidos habitando un espacio donde las relaciones entre sujetos se dan, básicamente, a partir de esa noción.

Yo no figuraba como un alumno destacado; casi inadvertido transité por las aulas del Marco Fidel Suárez. Los compañeros que acaparaban la atención de mis maestros eran los inteligentes (perdón, quiero decir los que sacaban notas altas) como Jorge Iván, a quien apodábamos el “cabezón” no solo por el tamaño de su cabeza sino por su capacidad intelectual. O los renuentes a asumir las normas institucionales, como Yuliano: el más adulto entre nosotros; padre de familia, pésimo jugador de fútbol y reconocido “delincuente juvenil”, poseedor de un particular don: evitar que las clases se desarrollaran con normalidad. Me sorprendió que Medina supiera mi nombre y más aún, me considerara “inteligente”: una noción que conforme transcurre el tiempo, más ambigua me parece.

No es un secreto que *“la psicología educativa tiene una visión constreñida de la capacidad humana y una carencia de inspiración para entender la diversidad”*, escribe Kincheloe (2004) -referencia directa al cognitivismo-, en Repensar la Inteligencia. Afortunadamente, Carlos Medina era un profesor diferente: le gustaba observarnos en silencio mientras tratábamos de despejar a X en una ecuación. Mentiría si afirmo que pensaba; sin embargo, esa mañana del 29 de noviembre de 1996, antes de recibir mi título de bachiller, supe que

nunca los resultados de despejar a X fue un parámetro para definirme como un sujeto capaz. Para Medina y Montiel -eran cuñados-, al igual que para Kincheloe (2004):

“la inteligencia no es fija e innata: una casualidad misteriosa encontrada solo en casos privilegiados. Esta visión ha hecho hincapié en estabilidades biológicas que se pueden alterar solo por medios quirúrgicos. Una visión autoritaria de esta índole es una psicología de la desesperanza que encierra a las personas en categorías rígidas que les persiguen durante toda su vida (...)” (Kincheloe, pág. 24)

La inteligencia, además de ser un don que provee natura a su libre albedrío, es una forma de estereotipar al otro y desde allí, construir con él una forma de reconocimiento. ¡Pobre de aquel que no haya sido bendecido con semejante cualidad!

Kincheloe, más que criticar una rama de la psicología educativa: el cognitivismo; hace evidente una de las preocupaciones más constantes a lo largo de mi proceso formativo universitario. ¿Qué es ser inteligente? ¿Soy inteligente? Ambos cuestionamientos, incluso, me hicieron dudar de mi idoneidad en algunos espacios académicos; de la pertinencia de mi trabajo de grado y de la posibilidad de obtener mi título profesional. Todavía hoy me pregunto, de vez en cuando, si he sido bendecido por natura y si sobre mis hombros, en mi cerebro, habita eso que llaman inteligencia.

Kaplan, (2008), en el ensayo Comportamiento Individual y Estructura Social, siguiendo los planteamientos de Norbert Elias, explica cómo los “Dones” (condiciones innatas de los sujetos) como discurso, ingresan a la escuela con el objetivo de justificar las desigualdades sociales, fijando un rumbo para la vida de las personas. La teoría biologicista, continúa esgrimiendo, aparece en la escuela con este correlato, cuando la sociedad experimenta un retroceso político o cuando grupos desfavorecidos siembran intranquilidad o intentan usurpar el poder a los grupos dominantes. Su objetivo principal es responsabilizar al sujeto de su éxito o fracaso tanto escolar como social:

El talento homologado a un don natural o a un gen innato, o, lo que es similar, a una capacidad dada desde el nacimiento por fuera de toda memoria social, se constituye en ciertas creencias y discursos sociales naturalizados en una marca de origen anticipatorio de un destino social y educativo. Detrás de la creencia de que hay hombres que nacen con talentos, está implícita la noción de que son las disposiciones innatas las que justifican las desigualdades sociales y educativas. Así, la desigualdad social y educativa se enmascara bajo una suerte de potencial individual o colectivo dado a unos y negado a otros, por naturaleza. (Kaplan, pág. 153)

Es evidente, entonces, que el reconocimiento parta, o mínimamente esté influenciado por esa noción; al sentir de Kaplan, ideológica, de los dones. Lo viví como alumno y lo vivo como profesor siempre que evito cuestionar ese discurso que, como verdad absoluta, permea las relaciones escolares e influye y modifica las prácticas pedagógicas. La vida escolar a veces me supera. Es tan difícil cuestionar ese correlato ideológico y es tan sencillo rendirnos ante la evidencia de los hechos objetivos: el otro actúa como tal y no como la escuela y los profesores deseamos.

Pero volvamos a la autora, para así evitar desestimar que el reconocimiento que efectuamos en el otro no interfiere en la manera como nos relacionamos con ellos. Kaplan (2008), gracias a su trabajo de campo, me permite trascender de mi experiencia personal (me pareció lo viví), a un hecho puntual y observable, que se repite a diario en la cotidianidad escolar, cuando afirma:

Para citar un caso, mencionemos que en nuestras Investigaciones que indagan en las percepciones de los docentes sobre los estudiantes, hemos constatado que en ocasiones bastante habituales, maestros y profesores esgrimen una argumentación sobre la desigualdad educativa, más o menos Implícita, más o menos consciente, que al responsabiliza al individuo de su propio éxito o fracaso y que puede desprenderse de las premisas del tipo: "posee un techo para aprender" o "no le da la cabeza para el estudio" o "no nació para los estudios universitarios", o bien, "no está hecho para las matemáticas" Estas apreciaciones operan como predicciones o estimaciones inconscientes, es decir, como

construcciones simbólicas que estructuran los límites y las expectativas respecto de los alumnos. (Kaplan, pág. 156)

Josefina me veía capaz de sobrevivir a la violencia de mi barrio y ciudad. Avizoraba para mí un futuro que no era el típico que te auguran los maestros: lleno de éxitos económicos; era un futuro posible y no el que les fue negado a mi tía patricia y mi hermano Jaime Hernán, a los 15 y 18 años, respectivamente; es decir, no sucumbir ante la inminencia de la muerte. Octaciano me instaba a creer en mis capacidades. No hay mayor don que mantener intacta las posibilidades de construirnos para poder ser. Carlos Medina, aun riéndose de mi ingenuidad adolescente, veía en mí la posibilidad de resistir y no dejarme arrastrar por los peligros que rondan la vida un chico de 17 años en la Medellín de 1996, donde abundaban las balas y escaseaba la educación superior y los trabajos estables.

Estos maestros tenían la particularidad de, en palabras de Kincheloe, “democratizar la inteligencia” y no simplificarla a un privilegio, que, como todo privilegio, solo se hace efectiva en la vida de unos pocos.

La inteligencia entendida como don, es entonces una forma de estereotipar y, ante todo, un elemento que permea las formas de encontrarnos con los otros y de posibilitar el reconocimiento. Para la psicología transcultural, los estereotipos son:

actitudes, creencias, opiniones generalizadas sobre gente que pertenece a culturas diferentes de la nuestra. Los estereotipos pueden basarse en hechos pero a menudo son combinaciones de hechos y ficciones acerca de la gente de un grupo cultural particular. Los estereotipos pueden ser útiles en darle a la gente alguna base para juzgar, evaluar, e interactuar con gente de otras culturas—una especie de marco referencial—pero pueden ser muy peligrosos y destructivos cuando la gente se adhiere a ellos inflexiblemente y los aplica a toda la gente de ese contexto cultural, sin reconocer las bases falsas del estereotipo o las diferencias individuales dentro de esa cultura. (Matsumoto, pág. 4)

Desligarnos de los estereotipos nos es imposible, pues son parte fundamental de los procesos de culturización a los que nos veos sometidos. Con esas “categorías generales de conceptos mentales, referidas a sujetos”, nos relacionamos en la cotidianidad de la vida y del aula. Los pensamientos, los comportamientos, las actitudes y los valores presentes en la vida de los otros, son comprensibles y explicables gracias a las miradas estereotipadas que nos rigen en el encuentro con y en el reconocimiento del otro.

La escuela, como puede intuirse, es un espacio donde los estereotipos dejan de ser miradas y se transforman en realidades “objetivas” que dan cuenta de los otros. De hecho, en los PEI y en los Manuales de Convivencia, documentos rectores de la cotidianidad en toda institución educativa, se escribe acerca del profesor y alumno ideal: un sujeto dotado de ciertas características, todas loables, que posibilitan la construcción de un mejor país y un mejor futuro; un sujeto formado en un pensar y un actuar determinado; portador de unos valores que la misma escuela pre diseña. Construir ese sujeto, que es una forma de reconocimiento, es uno de los principios fundamentales de toda institución educativa y, lograrlo, significa el triunfo del sistema educativo.

Con esto no quiero poner en tela de juicio la labor de la escuela. Mucho menos, enjuiciar unas formas específicas de reconocimiento que acontecen allí. Como ya lo he mencionado, la intención es comprender esas formas de reconocernos que, en mi caso, permitieron ubicarme profesionalmente como profesor. Reconocerme como tal, no hubiese sido posible sin mi familia, la escuela, mis profesores y las herramientas que sus reconocimientos hacia mi persona me brindaron: necesarias para asimilar las experiencias que componen mi trayectoria vital.

Esas herramientas, que se pueden resumir en una sola y extensa frase: *la educación como medio indispensable para alcanzar la dignidad humana, al posibilitar la transformación de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las cuales nos vemos inmersos, para arrebatarse la mayor cantidad de jóvenes a la muerte*, son el núcleo

fundamental de mis prácticas pedagógicas y del reconocimiento que puedo ofrecerles a los otros con quienes me tropiezo día a día en las aulas de clase: mis estudiantes.

El reconocimiento del otro, una construcción conjunta con un toque personal, me invita a pensar que no hay nada inmodificable en la vida del ser humano, ante lo inevitable de la cultura. Matsumoto y el enfoque psicológico transcultural, me recuerda que las excepciones a la regla, y digamos que la regla es ese reconocimiento determinista inconsciente que se da en la cotidianidad del aula, en la relación profesor-estudiante, a partir de unas prácticas pedagógicas, suelen ser más comunes de lo que me atrevo a pensar:

Los estereotipos existen, aún, entre la gente más pluralista. Lo importante es saber cómo ir más allá de ellos, usándolos sólo como guías básicas para interactuar con personas de otros contextos culturales. Como guías, los estereotipos no están escritos en piedra, sino que nos dan ideas, impresiones o imágenes de la gente que podemos usar en nuestros encuentros iniciales, después de los cuales se pueden desechar o reforzar dependiendo de la naturaleza de la interacción. (Matsumoto, pág. 5)

ENCUENTROS CON EL OTRO: RECONOCIMIENTO Y RESISTENCIA

“Muchas veces somos incapaces de un genuino encuentro porque solo reconocemos a los otros en la medida que definen nuestro ser y nuestro modo de sentir, o que nos son propicios a nuestros proyectos.” (Sábato, 2012. Pág. 20)

Inicio este aparte invocando a Ernesto Sábato. Él, describe con exactitud en tan solo un par de renglones, los términos que definen el encuentro que los hombres y mujeres de nuestro tiempo sostienen con los Otros. Un encuentro que bien podría llamarse **Reconocimiento**.

Según el escritor argentino, encuentros -y por añadidura mía, reconocimientos- cada vez menos genuinos; intencionados, para evitar el cuestionamiento acerca de lo que somos y creemos; planeados, en los términos que exige la obtención del mayor beneficio posible para nuestros proyectos. Encuentros utilitarios y manipulables, que no invita a la pregunta por lo que hacemos y por lo que hacen los otros. Valorados, apreciados, sólo en términos de costo-beneficio.

Me es imposible no trasladar la cita de Sábato para comprender, en términos más humanizantes que conceptuales, el encuentro cotidiano entre profesor-alumno. Mediado por unas prácticas pedagógicas que no solo dan cuenta de un saber y de un ejercicio institucionalizado sobre el enseñar y el aprender, sino sobre acciones íntimas, propias de la privacidad del aula -quizá el único espacio privado, íntimo, del mundo escolar-, donde lo micro y lo macro, del orden social, político, cultural y económico, entran en juego y permiten la construcción del reconocimiento propio y del otro.

Esas prácticas, que no están escritas en ningún manual de enseñanza, unipersonales, apreciables en la oralidad y que escapan a las redes de poder, según Saldarriaga (2016):

Busca evidenciar que lo que pasa en una clase es una condensación de lo macrosocial y lo microsocia, de lo macropolítico y lo micropolítico. Esto permite reconocer la práctica pedagógica no solo como una habilidad técnica, sino como saber, un espacio de debate -y producción- sobre las relaciones complejas de la enseñanza con la infancia y la juventud, las ciencias, la ética, la cultura, la economía y la política. (Saldarriaga, pág. 2)

El encuentro profesor-estudiante no es diáfano por el simple hecho de evidenciarse en las relaciones escolares. Lo enturbia la dinámica escolar que tiene en la cuenta al sujeto que enseña y aprende, pero no sus trayectorias vitales: decisiones que responden a la cotidianidad, inconscientes o conscientes cuyo resultado, justamente, es encontrarse allí con los otros y con ellos mismos, dispuestos a enseñar y aprender.

Preciso aclarar que inconsciente y consciente no son sinónimos de error y virtud. Nadie está en el aula por equivocación, me atrevo a afirmar. Sábato, sobre los vericuetos del destino, que a veces por influencia del sistema económico nos llevan a considerar las trayectorias vitales como una sucesión de errores y aciertos, expresa que:

El destino se muestra en signos e indicios que parecen insignificantes pero que luego reconocemos como decisivos. Así, en la vida uno muchas veces cree andar perdido, cuando en realidad siempre caminamos con un rumbo fijo, en ocasiones determinado por nuestra

voluntad más visible, pero en otras, quizá más decisiva para nuestra existencia, por una voluntad desconocida aun para nosotros mismos, pero no obstante poderosa e inimaginable, que nos va haciendo marchar hacia los lugares en que debemos encontrarnos con seres o cosas que, de una manera o de otra, son, o han sido, o van a ser primordiales para nuestro destino, favoreciendo o estorbando nuestros deseos aparentes, ayudando u obstaculizando nuestras ansiedades, y, a veces, lo que resulta todavía más asombroso, demostrando a la larga estar más despiertos que nuestra voluntad consciente. (Sábato, pág. 26-27)

Este encuentro, al que prefiero llamar reconocimiento, está prescrito por unos intereses institucionalizados en leyes, normas y manuales que no solo rigen los destinos de la escuela, sino conceptualizan a los sujetos allí inmersos, su labor, y lo que se asume como deber ser en razón a: la formación, la educabilidad, el aprendizaje y la enseñanza de aquello que nuestra cultura arbitrariamente ha considerado valioso, necesario.

Resulta ingenuo pensar, entonces, que esos intereses institucionalizados se han mantenido imperecederos: la escuela es hija de su tiempo histórico. Una construcción social que da respuesta a las contingencias de la sociedad que la contiene. Marco Raúl Mejía (2007) en su texto: Educación(es) en la(s) Globalización(es), advierte la concepción que fundamenta la escuela de nuestros tiempos, desde finales de la década de los ochenta y principios de los 90 del siglo pasado, es eminentemente económica.

La institución encargada de pasar de generación en generación el saber que las prácticas culturales han sabido forjar durante siglos, no tiene otra misión sino constituirse en empresa. Una escuela que aplica los principios del Taylorismo y Fordismo, para que las nuevas generaciones respondan con eficiencia y eficacia a los retos de un mundo que encuentra en la producción y el consumo en masa, que no sabe de límites y todo lo convierte en mercancía, la plenitud del ser humano. La inferencia de la economía en la educación, es evidente según Mejía (2007):

Por ello, el capitalismo globalizado refunda su escuela: 122 nuevas leyes de educación en el mundo, 25 de ellas en América latina. Asistimos en 20 años a tres generaciones de reformas

educativas. La primera, descentralización neoliberal, tuvo su lugar experimental en las dictadoras de Corea, Chile, Argentina. La segunda o leyes generales de educación, que fueron la modificación de las leyes nacionales de educación para colocarlas a tono con el capitalismo globalizado (en Colombia, Ley 115 de 1994); y la tercera o contrarreformas educativas, colocaron la educación como un gasto, la reestructuración se realiza en términos de eficiencia y eficacia, según la racionalización neoliberal de la producción fabril, y las reformas son hijas del ajuste fiscal neoliberal (en Colombia, Ley 715 de 2001). En los últimos 20 años, la mayoría de estas reformas se realizaron con el patrocinio y asesoría del Banco Mundial. (Mejía, pág. 85-86)

El saber que, en palabras de Contreras (2010):

No es un conjunto estructurado de argumentos, de ideas o de teorías, sino un estado en permanente apertura de pensamiento (...) No existe, no funciona como saber en sí, saber fijado, sino en la relación que, por un lado, quien cuenta establece entre su experiencia y el pensar que la acompaña y que la reelabora para darle sentido; y , por otro, en la relación que quien escucha establece entre su experiencia vivida y por vivir y los efectos que aquello que le cuentan hace en él, para abrir nuevos significados y potencialidades a su hacer. (Contreras, pág. 256)

Además de las prácticas pedagógicas, terminan convertidos en un eslabón más de esta interminable cadena de producción en la que se ha transformado no solo la escuela, sino el mundo, en términos de Serroy y Lipovetsky (2009), “Hipermoderno”. Ahora bien, la naturaleza económica que rige la escuela de nuestros días, es apreciable en todos los espacios y en todas las formas de relación posibles entre los sujetos que hacen parte del sistema escolar.

Los encuentros íntimos profesor-estudiante, van direccionados hacia el establecimiento y la concreción de una homogénea subjetividad: el hombre económico, tecnológico, que considera, parafraseando a Mejía (2007) la empleabilidad como mayor logro de lo educativo.

Vemos, me atrevo a afirmar, nuevamente, no un sujeto sino una pieza más en el engranaje de la máquina económico social.

Un lenguaje economicista permea las relaciones que acontecen al interior de la escuela. La interpretación amañada de los principios de igualdad e inclusión (principios políticos y no económicos), proyectan el fracaso y el éxito escolar. Naturalizamos, hacemos parte del lenguaje escolar cotidiano los márgenes de “perdida” y “ganancia” que debe arrojar toda institución educativa, como si se tratase del memoria y balance que al final de cada ciclo económico las empresas deben entregar a su masa societaria. La escuela devenida en empresa, con el agravante que esa masa societaria a quien debe rendir cuentas es la sociedad misma.

Esas mismas políticas también reorganizan la vida escolar: el papel del maestro, el estudiante, la razón de ser de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambian a una velocidad extraordinaria, desde la norma, y a paso de tortuga en la cotidianidad, sumiendo en una profunda histeria colectiva a todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, ya que resulta complejo sostener los sin sentidos que postulan las orientaciones desde y para lo económico, aplicados a una institución históricamente social.

Cada vez nos resulta más complejo ubicarnos como profesores y estudiantes: los límites, como todo en esta sociedad de consumo, hipermoderna, se tornan difusos e incomprensibles. El solo hecho de enunciar a los alumnos repitentes y que avanzan de grado con los términos “pérdida” y “ganancia” (como si uno pasara por la escuela sin aprender), despoja arbitrariamente al docente de su papel transformador de la sociedad para ubicarlo en uno más simple, pero no menos complejo: eficiente operario. ¿Qué clase de reconocimiento puede establecer el operario con su máquina?

Esa máquina que me atrevo a llamar escuela, retomando el discurso que en este sentido ha dado a conocer Sir Ken Robinson, y que quienes fungimos de profesores debemos operar con suficiencia, cuenta con una materia prima que simplemente no se deja manipular sin oponer

resistencia; y entonces, es allí donde las palabras de Sábato adquieren una importancia sin igual para este trabajo: ese reconocimiento va a ser dado al otro de acuerdo a cómo este es funcional a mis objetivos como profesor, o en el peor de los casos, como operario.

Trato afanosamente de no llevar al plano de lo moral y lo ético esta discusión y por ello no describo en términos de correcto e incorrecto; bueno o malo, ese reconocimiento que nuestras prácticas pedagógicas ofrecen al otro. Otro que años ha fuimos nosotros mismos; es decir, quienes enseñamos en el presente. Pennac, en *Mal de Escuela* se reconoce como “Zoquete”. Yo, desde mi niñez, fui nombrado como proclive al delito; insípido, sin habilidad específica, excepto jugar a la pelota. En el último informe que recibió mi madre, me nombran “adaptable al cambio”, eufemismo de sumiso, como capacidad que me asegurará el éxito en la vida. Y así como el novelista francés tropezó con un maestro capaz de marcar la diferencia, yo me crucé con otros que, en lugar de encasillarme, se dedicaron a des etiquetarme... Aún en contra de mi voluntad.

Zoquete, inteligente, sumiso, rebelde, adaptable, no son buenos o malos; correctas o incorrectas formas de reconocimiento. Son, simplemente, formas posibles de nombrar al otro, frente al caos que genera la negación o aceptación de la materia prima a dejarse convertir en un noble producto: ya sea este un ciudadano ideal que permita el sostenimiento actual del orden social o, por el contrario, un sujeto capaz de transformarlo y reorganizarlo.

Pero en esa vasta cadena de producción en que se ha convertido la escuela, el tiempo influye poderosamente en la forma cómo nos encontramos con el otro. Recuérdese que la eficacia y la eficiencia, pilares del sistema educativo, sin la convergencia del tiempo, son insostenibles.

Y entonces, esos afanes cotidianos y esas piezas (estudiantes) que no se dejan modelar en los tiempos estipulados, generan un fenómeno paradójico: la añoranza o, el factor tiempo como elemento que permite entender las relaciones que se establecen con el otro, en el presente. Un encuentro en los términos inicialmente planteados por Sábato; es decir, ficticio en tanto comprendo y reconozco al otro solo en función de un pasado mejor al que evidentemente no

pertenece, ni existe. El problema que encarna el reconocimiento queda saldado gracias a la idealización de un “pasado mejor” donde ese otro no puede siquiera ser nombrado y, entonces, los esfuerzos por llevar a feliz término el objetivo de la escuela se resumen en llegar a un futuro que es, ante todo, pasado.

Entendido así, el tiempo es uno de los sin sentidos más grandes de la escuela ¿Cómo puede ser considerado el futuro como promisorio, si los esfuerzos se encaminan a volver a un pasado idealizado, inexistente? Contradicción insostenible que nos empeñamos en sostener.

No parecemos percatarnos que nuestros días no tienen ayer y que el presente está contenido en un delicado envase que no es posible detallar, si nos regimos por el tiempo de la producción en masa al momento de educar, formar, enseñar y aprender. En ese orden de ideas, el hoy que me mortifica, las dificultades y vicisitudes del presente en el mundo de la escuela, predisponen unas prácticas pedagógicas que imposibilitan reconocer la relación profesor-estudiante, como una relación transformadora que permite el cambio y la transformación social. ¿Qué es reconocer, entonces? Reconocer, es, ante todo, resistir.

MAESTRA DE PALABRAS

El salón ha sido organizado de una forma distinta. Todas mis compañeras observan el altar que la profesora armó al unir cuatro mesas. Caminan alrededor, en la misma dirección que se mueven las manecillas del reloj. Observan, tocan, leen, ríen; comentan algún recuerdo que les viene a la memoria o simplemente exclaman:

- *¡Yo tenía uno igual!*

La profesora también hace parte de ese pequeño grupo de peregrinos en el que nos hemos convertido por un momento. Venimos de muy lejos unos: 1980, 1986, 1989, 1996. Otros, no han caminado tanto: 2000, 2008, 2012. Somos todos peregrinos que adoramos ese pequeño

altar, en medio del salón, donde reposan los restos de lo que fue nuestro paso por el sistema educativo colombiano.

Me inclino ante la cartilla que una compañera ha traído. Es la misma cartilla que María Eugenia, la profesora de primero de primaria, usó para enseñarme a leer. Ella, creía que servía a Dios, también, evitando que yo escribiese con la mano izquierda: clara evidencia de un germen maligno que habitaba en mi corazón, el cual me hacía propenso a la delincuencia. Eso le explicó la psiquiatra, Mónica, a mis padres, luego de atenderme un día a la semana, durante 9 meses, con voz y gestos de indignación.

Observo fotos de graduandas. Fotos de la vida cotidiana de una escuela que no conocía: en esas postales de 10 x12, no logro reconocer ni a Policarpa ni a Marco Fidel, pero sí las escuelas y los colegios donde mis amigos de infancia y adolescencia fueron formados en las buenas maneras y los conocimientos básicos y fundamentales para la vida.

La profesora, con rostro adusto, también se inclina ante los restos del sistema educativo colombiano. Acaricia con sus delgadas y finas manos los bordes del que supo ser mi cuaderno de tareas en segundo de primaria. Lee las hojas amarillas que han sido alimento de las polillas durante más de 30 años; lo levanta, como el sacerdote levanta la ostia y el vino durante la misa y exclama:

- *¿Este de quién es? ¿Puedo llevármelo para fotografiarlo?*

Le digo que sí, por supuesto. Ella no lo sabe, pero ese cuaderno guarda mis más íntimos secretos: los escudos de los equipos del fútbol colombiano, el intento de mi firma, auto retratos, frases sueltas e inconexas, mis fracasos a la hora de sumar y restar. Todo lo que fui, amé y sufrí a mis cortos 8 años de vida.

Yo no lo sé, ni siquiera lo intuyo, pero ella sabrá más de mí y, en un par de meses, me consolará por el dolor que me causará las muertes de mi alumna Estefanía y mi amiga Paula.

Me consolaré ante la derrota que no tiene consuelo: el amor no correspondido. Y pacientemente esperará la evolución de las enfermedades de mi madre y mi padre, para que vuelva a escribir. Me regalará un libro, El Tiempo de mi Casa; un brownie, un café, un cuadro imantado, poemas y muchas palabras justas, precisas, mientras me mira a través de sus lentes, como lo hacía Josefina, como lo hacía Octaciano, y me dirá:

- *Yo no sé consolar.*

Pero sabe reconocer. Me reconoce en cada palabra que escribo, en cada frase que emito. Reconoce mi tristeza y mis ausencias, con solo mirarme a los ojos. Me permite ser y reconocerse, algo que suelo olvidar con facilidad. Yo, le regalaré al “Indio” Solari, una revista en la que bien supieron publicar una crónica de mi autoría y un par de mis programas de radio: música, letras y palabras; lo que soy, para una mujer en cuya alma habitan las esencias de mi amada Josefina y mi querido Octaciano...

... Levanto del altar la que fue mi camiseta de educación física, autografiada por mis 27 compañeros del grado 11C. Sabíamos que nunca más nos volveríamos a ver, y de hacerlo, no sería lo mismo. Por eso, decidimos todos inmortalizar el momento. Esa camiseta, que básicamente son letras, han sabido darme la certeza que mi paso por la escuela, como canta el “Indio” en Jijiji: *“no lo soñé”*. Ellos, serán eternos en mi memoria.

... Es el último día de clases y todos tratamos de armar un mapa conceptual sobre las implicaciones psicopedagógicas de la pedagogía. Hilda, mi profe, observa sentada, serena. Yo la miro de reojo y vuelvo a sentir que las casualidades en la vida, no existen. Nos conocemos de antes, de antes del ayer. A ella la he visto en libros, poemas y cuentos. A ella la he visto deambular en crónicas, relatos y novelas. ¡Claro que la conozco de antes! Ella es la palabra hecha inmensidad, como inmenso es el Mar, mi querida Hilda Mar.

EPÍLOGO

Aquí estoy, sentado nuevamente ante la computadora, mirando fijamente la pantalla y releendo algunos pasajes de las crónicas que he sabido escribir durante el último año. Salto de una hoja a otra, sin ningún orden pre establecido. Me dejo llevar por la angustia; nuevamente aparece esa indescriptible pero familiar sensación que por momentos me paraliza, que por momentos me moviliza y que por momentos, como este precisamente, me hipnotiza: en esos párrafos observo con nitidez el sujeto que un día fui, la escuela que hace mucho habité, los amigos que un día tuve, los dolores que me atormentaron, las alegrías que me fascinaron y los afectos que me consolaron.

“Escribir es liberador y debe permitir tu liberación”, suele repetirme acertadamente una muy querida maestra. Pero no es posible la liberación narrativa sin una dosis de angustia generada, entre otras cosas, por la posibilidad latente de exagerar los acontecimientos vividos, ubicarme en el relato desde lugares imprecisos (me rehúso a ser tratado o considerado como víctima) o caer en la tentación de la falsedad del hecho, al tratar de expresar con claridad el carácter aleccionador de algunas experiencias de vida. Sin embargo, al enfrentarme a la escritura, experimento una angustia mayor: idealizar mi pasado y lo que es y será mi vida.

Ahora bien, más allá de las angustias que me invaden, escribir ha sido uno de los pocos caminos que la vida me ha permitido transitar y, además de camino, a algunos sujetos de mi generación que andan por ahí, camuflados detrás de unos lentes, ejerciendo la labor docente mientras buscan afanosamente imágenes poéticas, sin querer ser identificados, nos sirvió como refugio donde salvaguardamos la vida cuando el mundo, simplemente, ardió.

Escribir ha sido el único medio para establecer contacto con la vida, conmigo mismo y con mis soledades. La palabra, solía fluir entre hojas de cuaderno arrancadas a la fuerza. Llegaban al otro sin la esperanza de una respuesta. Me bastaba con expresarme. El contacto cara a cara era superficial, momentáneo y conveniente; en cambio, el contacto a través de la palabra era profundo, eterno y sincero: tres anhelos del adolescente promedio en la década de los noventa, porque todos los caminos que podíamos transitar eran inciertos, plagados de dudas,

cuando no balas, y miedos. De hecho, puedo asegurar que mi generación fue la generación del miedo. Así empecé a ser.

Pero, no solo empecé a ser gracias a la escritura. El carácter, elemento fundamental de la identidad, se fue forjando en los espacios que habité: familia y escuela. Y poco a poco, el miedo se transformó en rebeldía, y sin ella, mantenerme vivo habría sido una misión imposible.

Las crónicas, dan cuenta de la influencia de ambos espacios socializantes en la construcción de mi ser. La familia, la escuela, fueron espacios vulnerados frecuentemente, con facilidad y una intensidad inusitada. la violencia llamó a la puerta de casa y se matriculó como un estudiante más. Y en ambos lugares, se paseó con señorío.

Volver a mi querida Policarpa Salavarrieta y mi amado Marco Fidel Suárez, no tiene el objetivo de resaltar la violencia, sino los posicionamientos heroicos (no encuentro otro término para definirlo) de familia y profesores. No se podía huir, porque no había lugar a dónde ir, pero, las posiciones éticas ante un mundo que se viene abajo, son la enseñanza más importante para quien empieza a aprender el duro oficio de vivir y a recorrer el difícil camino del conocimiento.

Me es casi imposible recordar a mis profesores por su saber. Sin embargo, aparecen nítidos en mi recuerdo cuando evoco sus posiciones frente a la vida, la justicia y el amor. De mi entorno familiar, puede apreciarse la constante tendencia a la rebeldía, resumible en una frase: no dejarse llevar por los demás, no actuar como actúan los demás. Las lecturas, los gustos, los quehaceres, están orientados desde una posición social que nunca perdieron de vista mis padres, quienes siempre pensaron que su hogar era el hogar de una familia obrera clase media y que como tal, debíamos actuar.

Recordar tiene sus ventajas: el observar a la distancia el hecho consumado, permite un análisis más certero y la aceptación de lo vivido como necesario en la construcción del ser, en el reconocimiento del otro y sus implicaciones formativas.

Sin el reconocimiento que mis maestros me otorgaron desde sus prácticas pedagógicas: imperceptibles, en consonancia con la forma como se comprende la relación estudiante

profesor y el acto educativo, basada en unos principios éticos; yo, simplemente, no podría ser el tipo de profesor que hoy nombra y reconoce a sus estudiantes.

No creo en los dones que “otorga natura”, ni me escudo en la carencia como imposibilidad del aprendizaje. Reconocer al otro implica ubicarlo en un grupo social y aportar con ello a la constitución de su subjetividad: ninguno de nosotros somos seres acabados y pese a que los condicionantes sociales determinen en cierto grado nuestra existencia, siempre existirá la posibilidad de ser otro: el otro que queremos ser. No existe un reconocimiento adecuado y mucho menos un manual que nos indique cómo ofrecerle al otro, posibilidades de constituirse.

Para bien o para mal, de acertadas o equivocadas formas, el reconocimiento se da y, como puede apreciarse, no en una única vía y no gracias a un único agente: familia, escuela, amigos, experiencias vitales; todo ello en el caos de lo cotidiano, posibilitan la construcción y deconstrucción de nuestra subjetividad. Justamente, he intentado ordenar ese caos inmarcesible de mi vida en dos bloques de crónicas. El ejercicio, ha consistido en recordarme para comprenderme y entender mis decisiones y mis posiciones frente a la vida y mi labor profesional. Un ejercicio que no culmina con esta tesis y que finalizará el último día de mi existencia.

Por el momento, me he encontrado. He podido comprenderme. He podido hacer conscientes mis decisiones, gracias al evocar esas formas en que otros me nombraron y reconocieron; esto, me permite hoy reconocer a otros que se sientan cada mañana a escuchar una de mis clases sin tener muy claro el por qué se encuentran allí: medio dormidos, medio atentos, dispuestos o simplemente inmersos en sus propios dilemas, frente a mí y mi discurso académico que además de involucrarlos en el mundo del conocimiento, los invita a ver la vida de otras formas posibles.

Hoy, gracias al ejercicio de retrospectiva que he realizado, también puedo reconocer a otros, sobrevivientes al igual que yo, de una década fatídica. A ellos, los reconozco por sus palabras, sus gestos y su búsqueda incesante del amor. Son seres capaces de encontrar la belleza al recordar cómo, embelesados, veían arder una llama azul de un fogón de petróleo en medio

de la oscuridad, en los años noventa: perfecta imagen poética que simboliza las esperanzas, los miedos y los anhelos de mi generación. Resistir, cuando alrededor solo está la infinitud de la oscuridad, de la nada. Reconocerme y reconocer al otro, es aceptar, como dice Alejandro Dolina que:

“El universo es una inmensa perversidad hecha de ausencia. Uno no está en casi ningún lado. Sin embargo, en medio de las infinitas desolaciones, hay una buena noticia: el amor”.

BIBLIOGRAFÍA

- Bedoya, J. (2010). *Comenio. Pampedia*. Revista Educación y Pedagogía, 4 (8-9), 294-296. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5692>
- Claxton, G. (2001). *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós
- Contreras, J. y Pérez, N. (Compiladores). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: ediciones Morata.
- Curcu, A. (2008). *Subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 13. (pp. 95-216).
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico: teoría de la educación y la sociedad*. (Lorenzo Luzuriaga, Trad.). Buenos Aires: centro editor de América Latina. (Orig. 1897).
- Feixa, C. (2003). *La imaginación autobiográfica*. Nómadas, núm. 18. (pp. 80-93).
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- García Fabela, J. (s.f.) Que es el paradigma humanista en la educación y Carl Rogers. Disponible en <http://www.ucla.edu/ve/viacadem/dtaa/PARADIGMA%20HUMANISTICO.pdf>
- Kaplan, K. (2008). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. En Kaplan, K. (coordinadora). *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. (pp. 151-168). Argentina: Mino y Dávila.
- Kaplan, K. (2009). Destinos escolares en sociedades miserables. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Compiladoras). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (pp. 179-191). Buenos Aires: Manantial y FLACSO.
- Kincheloe, J.L. Steinberg, Sh. y Villaverde, L.E. (compiladores). (2004). *Repensar la Inteligencia*. Madrid: ediciones Morata.
- Meirieu, P. (2013, octubre). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia presentada en el ministerio de educación de la república argentina.
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Ospina, Y. (2013) *La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos*. Hallazgos, vol. 10, núm. 20. (pp. 157-170).
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Random House.
- Pestalozzi, J. (2003). *El canto del cisne*. (José María Quintana Cabanas, Trad.) Barcelona: Laertes. (Orig. 1826).
- Rivas, J. Herrera, D. (Coordinadores). (2010). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: editorial Octaedro.
- Sábato, E. (2012). *La resistencia*. España: Seix Barral.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio.
- Saldarriaga, O. (2016). *¿Práctica pedagógica o saber-hacer? Entre Foucault y De Certeau*. Revista Internacional Magisterio, núm. 78 (pp. 44-54).
- Sánchez, J. (2008). *El profesor en la trinchera*. Madrid: la esfera del libro.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (2010). *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. Polis, vol. 9, núm. 27.