

Maestros colombianos ilustres del siglo XX : crónicas	Titulo
Vásquez Rodríguez, Fernando - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
Bogotá D.C.	Lugar
Universidad de La Salle	Editorial/Editor
2017	Fecha
Pesquisa docente	Colección
Política educativa; Didáctica; Pedagogía; Docentes; Maestros; Historia; Colombia; América del sur; Bogotá D.C.;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ce-unisalle/20180225094523/maestroscolombianos.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



MAESTROS COLOMBIANOS ILUSTRES DEL SIGLO XX

• Crónicas •

Editor Académico:
Fernando Vásquez Rodríguez

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2017

MAESTROS COLOMBIANOS ILUSTRES DEL SIGLO XX

Crónicas

© 2017

Primera edición, noviembre de 2017

Fernando Vásquez Rodríguez
Gloria Marlén Rondón Herrera
Óscar Saldarriaga Vélez
Alberto Martínez Boom
Juan Camilo Cuesta Redondo
John Edyson Galvis Osorio
Germán Romero Otero
Luz Dary Castillo
Amparo Torres
Marisol Solórzano
Camilo Sarmiento
Sandra Yamile Bogotá Lozano
Diana Carolina Castellanos Suárez
Wilson Jair Hernández García
Camilo Andrés Goyeneche Grisales

Edith Marcela Estrada Alarcón
Carlos Alberto González Salgado
Emilce Beltrán Fernández
Adriana Inés López Segura
Harold Ricardo Godoy
Cristian Camilo Penagos Torres
Ludivia Montero Cerquera
Guillermo Adrián Linares Puentes
Óscar David García Moya
Karina Patricia Gómez Barrios
Glenis Gisela Guevara Garavito
Clara Ingrith Peña García
Gustavo Alejandro Labrador Mancilla
Pablo Augusto Rojas Hernández

Editor Académico

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo

Julio Mateus

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN papel: 978-958-5400-64-1

ISBN digital: 978-958-5400-65-8

Impresión:

Xpress - Kimpres

PBX: 6020808

Bogotá, D.C., Noviembre 2017

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Preámbulo

Nueve héroes pedagógicos en la historia contemporánea de Colombia

Óscar Saldarriaga Vélez

• 27 •

Macroproyecto de investigación: “maestros colombianos ilustres del siglo XX”

Fernando Vásquez Rodríguez

• 37 •

El cronista y el etnógrafo

Fernando Vásquez Rodríguez

• 43 •

**Un caballero de pensamiento moderno:
El perfil humano de Agustín Nieto Caballero**

*Juan Camilo Cuesta Redondo, John Edyson Galvis Osorio,
Germán Romero Otero*

• 69 •

Olga Lucía Zuluaga: una maestra artífice de conceptos
Luz Dary Castillo, Amparo Torres, Marisol Solórzano, Camilo Sarmiento

• 81 •

**Estanislao Zuleta: de desertor de la escuela
a pensador de la educación**

*Sandra Yamile Bogotá Lozano, Diana Carolina Castellanos Suárez,
Wilson Jair Hernández García*

• 5 •

• 97 •

Eloisa Vasco, una mujer intelectualmente trascendente

*Camilo Andrés Goyeneche Grisales, Edith Marcela Estrada Alarcón,
Carlos Alberto González Salgado*

• 111 •

Jaime Carrasquilla Negret: el “amor” como modelo pedagógico

*Emilce Beltrán Fernández, Adriana Inés López Segura, Harold Ricardo Godoy,
Cristian Camilo Penagos Torres*

• 129 •

**Carlos Eduardo Vasco Uribe: entre políticas educativas,
formación de maestros y didáctica de las matemáticas**

*Ludivia Montero Cerquera, Guillermo Adrián Linares Puentes,
Óscar David García Moya*

• 143 •

**Alberto Martínez Boom:
de ingeniero forestal a investigador de la educación**

*Karina Patricia Gómez Barrios, Glenis Gisela Guevara Garavito,
Claudia Ingrith Peña García*

• 163 •

Guillermo Hoyos o la didáctica del pensar

Gustavo Alejandro Labrador Mancilla, Pablo Augusto Rojas Hernández

• 181 •

Epílogo 1

**Del camino recorrido a la construcción de saber educativo,
pedagógico y didáctico**

Gloria Marlén Rondón Herrera

• 211 •

Epílogo 2

Un acto de reconocimiento exhorta a la atención y la memoria

Alberto Martínez Boom

Preámbulo

NUEVE HÉROES PEDAGÓGICOS EN LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE COLOMBIA

Óscar Saldarriaga Vélez*

http://caracol.com.co/programa/2013/06/12/audios/1371033300_914712.html**

GESTO Y PALABRA

El proyecto al que me han invitado a sumarme el maestro Fernando Vásquez y su equipo de alumnos es colosal, desafiante y de largo aliento: leer en contexto la vida y obra de nueve personajes de la pedagogía colombiana, desde don Agustín Nieto Caballero, fundador en 1914 del Gimnasio Moderno y emblema de la Escuela Nueva en nuestro país, continuando por ilustres fallecidos que han sido maestros de nuestras generaciones desde los años sesenta, y cuyo duelo aún no terminamos, como Estanislao Zuleta, Jaime Carrasquilla, Eloísa Vasco y Guillermo Hoyos, hasta llegar a figuras presentes entre nosotros, maestros vivos, como Lola Cendales, Carlos Eduardo Vasco, Olga Lucía Zuluaga y Alberto Martínez Boom.

* Historiador; profesor en la Pontificia Universidad Javeriana; miembro del Grupo “Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”.

** Programa radial de Diana Uribe.

La vida de un maestro, como toda vida humana vivida con espíritu, se juega entre el saber y el sentido. Y si nos ponemos en la perspectiva histórica a la que nos invita este proyecto, tendríamos que situar a cada uno de nuestros personajes, por un lado, en el campo del saber pedagógico tal como se ha ido estructurando —y desestructurando— en nuestro país en el arco de los últimos cien años. Y por otro lado, reconocer en su obra escrita y vivida lo que llamaré su *gesto pedagógico*, ese acto irrepetible de sentido que cada uno nos ha dibujado con su cuerpo.

Pues es sabido que el saber pedagógico, como toda otra tarea verdaderamente humana, está atravesado, o sostenido, entre dos polos: el de la verdad, es decir, el saber, el conocimiento, el concepto, la racionalidad y la cientificidad, y el del sentido, esto es, la significación, la valoración, la ética y la estética, la emocionalidad y la comunidad. Dos mitades como los hemisferios cerebrales derecho e izquierdo, si se permite recurrir a esa imagen de nuestro aparato cognitivo. La pedagogía está hecha de razón y de sentido a la vez, pero las verdades de la razón no son del mismo orden que las verdades del significado, y su relación es tan compleja como que son a las vez opuestas y complementarias.

Por ello afirmo que estamos ante un proyecto colosal y hondo, como nuestra propia historia, como nuestra propia alma. Solo podré esbozarlo aquí como un horizonte de trabajo y pensamiento para los próximos años.

EL CAMPO DEL SABER PEDAGÓGICO EN COLOMBIA, 1916-2016: UN MAPA

Si preguntáramos a los historiadores actuales de la educación y la pedagogía en Colombia cómo sería el mapa del campo del saber pedagógico en nuestro país, tendríamos tantos dibujos como historiadores, y con serios desacuerdos entre sí. Ya desde el nombre hallaríamos querrela, pues para unos sería el campo de la educación, para otros el campo intelectual de la educación, el campo de la pedagogía para aquellos, el campo conceptual y narrativo de la pedagogía para algotros. Como estos nombres son resultado de las herramientas que cada analista utiliza, pondré sobre la mesa las que acá voy a utilizar.

Mi opción al llamarlo ‘campo del saber pedagógico’ implica, primero, no usar el término ‘pedagogía’ secas, para que no se interprete como un mero método

de enseñanza sino como una práctica de saber; y segundo, para distinguir lo específico de lo pedagógico respecto del campo general de la ‘educación’, que estaría más referido a las políticas estatales e institucionales, a las reformas educativas y a sus metas ideológicas y sociológicas. De nuestros nueve héroes, ciertamente algunos de ellos se han movido en los territorios de las políticas educativas estatales y privadas, pero si lo han hecho ha sido por un desplazamiento —a veces forzado— desde los nichos de la pedagogía y sus saberes conexos. Sobre estas dos distinciones, la una entre pedagogía y saber pedagógico y la otra entre campo pedagógico y campo educativo, puedo empezar a construir un mapa —o mejor, una hipótesis de mapa— para tratar de situar los proyectos intelectuales de nuestros personajes. A partir de los trabajos del Grupo “Historia de la práctica pedagógica” se puede proponer una división en tres períodos, o mejor, tres modos de existencia de la pedagogía en estos cien años, modos que aún nos habitan y por ello importa entender sus lógicas.

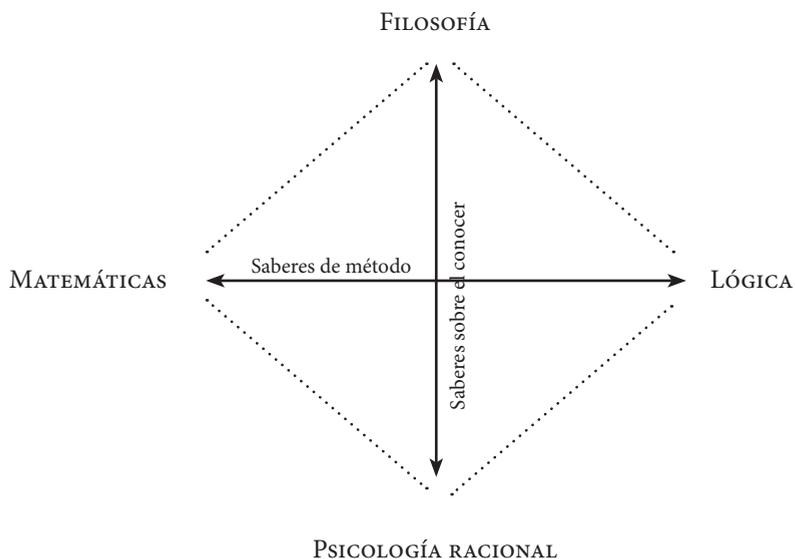
LA PEDAGOGÍA RACIONAL

Aproximadamente, desde la conocida como *reforma instruccionalista* de 1870, hasta mediados de la década de 1930, la pedagogía se constituyó con el carácter de ciencia y arte de enseñar (el primer tratado conteniendo los principios y el segundo los procedimientos). Esto le viene por ser una hija consentida de la filosofía y de las humanidades, y hallarse fundada en ciencias como la lógica, la gramática y la llamada psicología racional o psicología de las facultades del alma (luego se dijo “de la mente”). Y también se fundaba, aunque no ha sido muy visible, en las matemáticas, que hacían pareja con la lógica. He aquí la razón de por qué esta pedagogía, y sus ciencias correlativas, han podido ser llamadas ciencias racionales, ciencias de método lógico-matemático. Puede decirse que la pedagogía se organizaba como un largo silogismo, desde los primeros principios hasta los últimos corolarios, tanto en la razón como en la moral.

Como la filosofía era una, la pedagogía también era una. Su proyecto era llevar a los niños incultos los rudimentos de esta alta cultura. Por ello, su alcance se condensaba en un único texto, un manual-enciclopedia, donde un maestro podía disponer de todo el conocimiento teórico y los procedimientos prácticos para su ejercicio, que se concentraba en el nivel de la enseñanza primaria. La institución soporte de este saber para la formación de maestros era la Escuela Normal con su campo de aplicación la Escuela Anexa. Este fue el

formato que caracterizó la pedagogía pestalozziana o pedagogía objetiva traída al país por los liberales radicales entre 1870 y 1886, y luego reacomodada por las comunidades religiosas católicas durante el período de la Regeneración y de la Hegemonía conservadora. El pedagogo ilustre y emblemático de esta modalidad fue don Martín Restrepo Mejía, y su texto de dos tomos, *Elementos de Pedagogía*, fue el manual-enciclopedia con el que se formaron los maestros colombianos en las escuelas normales oficiales, hasta que hacia la década de 1920 la Escuela Normal Central se entregó a los Hermanos de las Escuelas Cristianas, los lasallistas, y esta congregación docente entró a ocupar buena parte del campo del saber pedagógico colombiano con su prolífica batería de textos escolares firmados por ese autor colectivo conocido como G. M. Bruño.¹

MATRIZ I. Saberes constitutivos de la *pedagogía racional*



¹ Creo que este es el lugar apropiado para corregir un grave error de atribución en el que incurre el historiador Javier Ocampo López, en su artículo “G. M. Bruño San Miguel Febres Cordero, el Hermano cristiano de los textos escolares”, en: Revista Historia de la Educación Latinoamericana (2011), núm. 16, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Rudecolombia, Shela, Hisula, pp. 15-32. Allí afirma que el santo lasallista ecuatoriano, “El Hermano Miguel Febres Cordero, con su seudónimo G. M. Bruño, se dedicó con entusiasmo a la elaboración de textos escolares, alcanzando a redactar y publicar más de cincuenta, según la relación que se hizo de los numerosos textos publicados en Ecuador, Francia y España”. Es cierto que san Miguel Febres fue autor de varios textos de enseñanza, pero el seudónimo G. M. Bruño (castellanización de Gabriel Marie Brunhes, 14.º superior de la congregación entre 1897 y 1913) no fue suyo con exclusividad. Al fundarse la editorial en 1895 se acordó que este sería el pseudónimo con el que firmarían todos los hermanos que escribieran los manuales de la Colección.

La pedagogía experimental

Antes de esbozar el segundo período es necesario hacer una aclaración: el uso de estas fechas es ante todo indicativo. Por una parte, se pueden fijar ciertos hitos claves que emblemizan los cambios: así, 1938 es el año en que se suprime la Sección de Pedagogía de la Escuela Normal Superior, estatuyendo el nuevo régimen de saber para ella, el de su subordinación técnica e instrumental respecto de las ciencias experimentales y las ciencias sociales. Este será el régimen de las Facultades de Educación y el de las recién llamadas ciencias de la educación, que presentaré de modo sumario más adelante. Asimismo, 1980, es fecha de eclosión del Movimiento Pedagógico colombiano, que reclama para los maestros el carácter de trabajadores de la cultura y de productores de saber pedagógico, marcando con ello el umbral del tercer régimen de existencia de la pedagogía en nuestro medio. Pero, por otro lado, como no se trata solo de cambios conceptuales o institucionales decretados por ley, sino de luchas por la hegemonía intelectual y cultural en un territorio nacional regionalizado, jerarquizado y con una fracturada presencia del Estado, los regímenes de saber más antiguos no se terminan de modo automático ni uniforme con la emergencia de los más nuevos, de tal forma que tenemos entre ellos complejos procesos de coexistencia, por yuxtaposición, por hibridación, por selección, por enfrentamiento o por fractura; de modo que nuestro presente es el campo de batalla y reacomodación de todos esos tiempos, de todos esos regímenes, como estratos arqueológicos que marcan y tensionan nuestros gestos pedagógicos en la contemporaneidad.

Retomemos, entonces, la presentación de estos períodos-matrices. Se ha indicado que un nuevo estatuto le es asignado a la pedagogía con la fundación de las Facultades de Educación y la conformación de las denominadas ciencias de la educación, cuyo proceso ha establecido bien el investigador Rafael Ríos: “La fundación de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia en 1926, y luego, de las Facultades de Ciencias de la Educación en Bogotá y Tunja, en 1933 y 1934 respectivamente” con el propósito explícito de formar maestros y directivos para el nivel de enseñanza secundaria, la cual empieza a ampliar su demanda bajo las presiones sociales de democratización del sistema educativo². Finalmente, tras el cierre de casi todas las escuelas

² Ríos, Rafael (2004). “Las ciencias de la educación en Colombia”, *Memoria y Sociedad*, (17), jul-dic., p. 74; Ríos, R. (2005) “De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano”, *Educación y Pedagogía*, (44).

normales del país, y de la fusión de las Facultades de Bogotá y Tunja, se crea la famosa Escuela Normal Superior donde, sintomáticamente, se potenciaron las ciencias naturales, humanas y sociales, y la pedagogía rápidamente se convirtió en un pequeño número de cursos comunes, como un conjunto de 'técnicas y métodos' a su servicio.

Paralelamente, emergen las ciencias de la educación como saberes especializados fundados en tres ciencias positivas, experimentales: la biología, la psicología y la sociología, y luego la antropología. Este es el régimen de las Facultades de Educación, que institucionalizan la separación entre los maestros y los expertos, y donde, de modo paradójico, se consolida el carácter subalterno del maestro como técnico y de la pedagogía como tecnología educativa. Este nuevo régimen de cientificidad genera, a la vez, la tensión entre una pedagogía como saber general sobre la enseñanza, cada vez más desprestigiado, y las didácticas especializadas de cada disciplina, que se afirman como saberes experimentales emergentes.

Este proceso se vivió en medio de fuertes tensiones políticas entre los partidos Liberal y Conservador, entre la Iglesia y el Estado, y entre la educación pública y la educación privada. La creación de la Escuela Normal Superior, y la renovación de los métodos de enseñanza impulsada por los modernos saberes experimentales, se presentaron como un logro exclusivo de un partido, el Liberal, y la politización de los debates fue otro factor que conspiró para la fragmentación y desplazamiento del lugar central que había tenido la pedagogía en el período anterior. En *Mirar la infancia* hemos sostenido que

la primera mitad del siglo XX fue una época de visibilidad de la pedagogía, en ella se ubicaron los debates sobre la naturaleza humana y sobre las características de la infancia, las disputas más enconadas entre la Iglesia y el Estado, y todos los proyectos de reforma nacional... [pero] en la última década del período, se presentó un conjunto de factores que auspiciaron el progresivo desplazamiento de la pedagogía y del lugar central que habían alcanzado, hasta llegar a convertirse en asunto marginal para la vida nacional: en especial, su marginación y fragmentación e instrumentalización, así como su subordinación a estrategias económicas y a la racionalidad partidista³.

³ Sáenz, Saldarriaga, Ospina. *Mirar la infancia*, t. I, pp. xix-xx.

En la encrucijada de la modernización de los métodos de enseñanza y la creación de las Facultades de Educación se sitúa la vida y obra del primero de nuestros personajes, don Agustín Nieto Caballero. Don Agustín fue tanto un intelectual de la pedagogía al viejo modo humanista, como un maestro comprometido con la difusión de los métodos y la filosofía de la Escuela Nueva, y el ámbito de su acción fue la escuela primaria y la enseñanza secundaria. No es cierto que se limitó a la educación privada de élite, fundó una versión del Gimnasio Moderno para clases populares (la Escuela Girardot); entró a la burocracia estatal como inspector de Educación Nacional en 1933 y recorrió el país tratando de aclimatar los nuevos métodos en las regiones. La politización partidista frustró su compromiso como misionero laico de la pedagogía activa. También es cierto que hacia el año 1956, ante una propuesta democratizadora del bachillerato hecha por el ministro de Educación del general Rojas Pinilla, Aurelio Caicedo Ayerbe, Nieto se sumó a sus antiguos adversarios, los educadores católicos, para defender todos, como un solo hombre, el bachillerato clásico ofrecido por el sector privado. No voy detenerme acá en su vida y obra, aunque vale la pena recordar, como una fulguración, que su gesto pedagógico, inspirado en la idea de autogobierno de la Escuela Nueva y en la pedagogía democrática de John Dewey, nos legó un nombre: la *disciplina de confianza*. Confiar en los niños, darles confianza, hacer que confíen; ese es un legado de la heroica época de los años treinta que aún, cien años después, no hemos terminado de alcanzar en buena parte de nuestras escuelas del siglo XXI. Esta es una herencia intelectual de pedagogo, tanto en su sentido teórico —aunque don Agustín no dejara realmente un texto sistemático de pedagogía, sino artículos y ensayos— como en su sentido de acción, pues aún sigue activa su institución, el legendario Gimnasio Moderno.

Me permito hacer acá un alto en el relato histórico del campo de saber para indicar una primera manera de situar a nuestros nueve personajes en su relación con el sistema educativo y la institución escolar, en sus niveles primario, secundario y universitario. De entre la lista de los maestros ilustres seleccionados podemos distinguir aquellos que vivieron dentro de la escuela o el colegio en el cotidiano, maestros de aula, mientras que otros han vivido como maestros universitarios, o alguno, como Estanislao Zuleta, por fuera de la escolaridad. Entre estos ‘ilustres con escuela’ están quienes fundaron una institución completa para realizar su proyecto, y allí tenemos, como figuras pioneras, además de don Agustín, al amado Jaime Carrasquilla. Ninguno de los dos asumió definitivamente el rol de

profesor universitario. Yo los llamaría 'los constructores de escuela', en este caso, escuela privada, en un país donde la gran mayoría de los colegios públicos no han podido, por complejos factores, abrirse por completo a la experimentalidad.

Otros de nuestros personajes, que vivieron o han vivido dentro de la escuela lo han hecho primero como maestros de secundaria (Eloísa Vasco siempre prefirió presentarse como profesora de colegio y luego como formadora de maestros, y Lola Cendales ha recorrido América Latina haciendo alfabetización, haciendo escuela primaria y luego formando maestros); y entre esos no podemos dejar de lado, en un país cuya educación ha sido marcada profundamente por la Iglesia católica y por el sector privado, quienes por su oficio originario como sacerdotes o religiosas, tuvieron su primer entrenamiento pedagógico como maestros o maestras de colegio privado: los exjesuitas Carlos Vasco y Guillermo Hoyos, y la misma Eloísa Vasco, así como el compromiso con la teología de la liberación en Lola). Pero todos ellos (salvo la excepción libertaria ya mencionada, la de Estanislao Zuleta), han venido, en su época de madurez, a hallar un nicho de trabajo en la universidad, sobre todo porque esta les garantiza tiempos para la investigación y la escritura, así como una cierta protección política. Algunos de ellos, con breves pasos por la enseñanza secundaria, han sido principalmente profesores universitarios, como Alberto Martínez u Olga Lucía Zuluaga.

Este salto a la universidad habría que analizarlo más despacio, pues implica un cambio de relación con las escuelas y los colegios: vistas desde la universidad, estas pasan de ser sus ámbitos de experiencia para convertirse de cierto modo en sus objetos de investigación. En ese punto se instaura una tensión que atraviesa el rol intelectual de cada uno de estos maestros ilustres: una brecha, que toma amplitudes variables en cada caso, brecha entre su rol como maestros de aula y su rol como expertos sobre la escuela y la pedagogía. Yo cerraría esta breve digresión con dos anotaciones: la primera es que esta brecha entre el maestro y el investigador es una alternativa indeseable producida por el lugar que el actual sistema de las ciencias le ha asignado a la pedagogía, de modo que para hacer investigación hay que salir de la escuela; y (soñemos) que cuando el saber pedagógico de los maestros tenga reconocimiento social y lugar institucional para ser producido por los propios maestros, la distancia entre los maestros ilustres y los maestros anónimos de aula se habrá transformado en otra cosa. Y segunda: que el modo como estos maestros ilustres han tratado

de restañar esta brecha ha sido una vía fecunda, que es la que, por demás, ha convocado este proyecto colectivo: la formación de maestros.

Y aquí debo decir que todos y cada uno de nuestros personajes, de nuevo cada uno a su modo, han contribuido a constituir un tipo de relación pedagógica paralela a la institucional, en algunos casos rebelde y antiinstitucional (en ello el fuerte Estanislao Zuleta y la dulce Lola Cendales encarnan dos modos de la misma radicalidad política de izquierda, junto con la radicalidad habermasiana de Guillermo Hoyos); rebeldías que usan los espacios públicos y populares para su trabajo (la calle, los patios, los bares, las salas comunitarias, los locales sindicales, las ONG y hasta las parroquias...). En los otros casos, y aunque la mayor parte de nuestros personajes han actuado en los ámbitos universitarios de posgrados, en realidad ellos mismos, por su carácter, se han convertido en instituciones itinerantes, nómadas, que se meten entre los intersticios de la formalidad académica, pero sobre todo en las verdades admitidas por los discursos oficiales y las rutinas de la institucionalidad. Su palabra se ha convertido en una nueva escuela normal alternativa y creativa, y dan aire y luz a las cerradas disciplinas que inmovilizan la vida cotidiana de los maestros de aula.

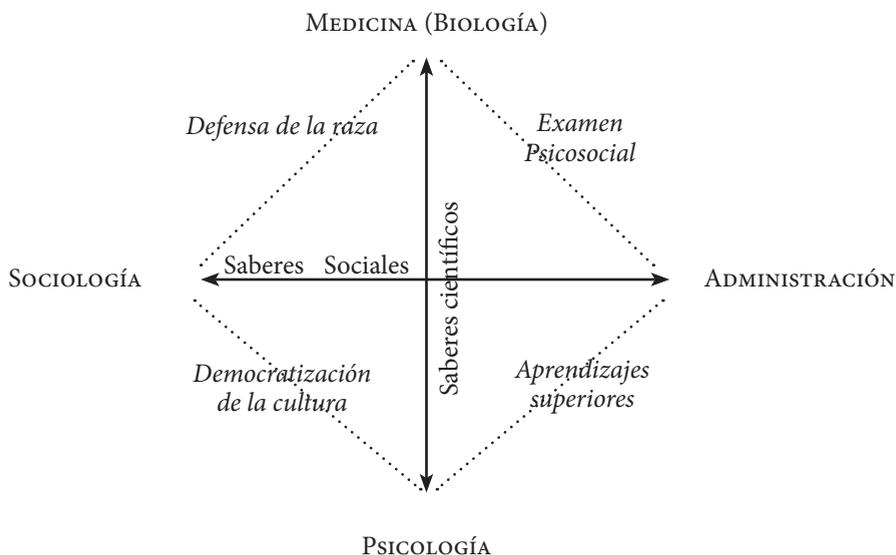
Y por esta vía, mencionemos, así sea de paso, otra dimensión de estas vidas pedagógicas, las de sus modos singulares de incursionar en la política, o de hacer de su magisterio un acto político. Además de los radicales ya mencionados, a los cuales hay que agregar los contactos de los investigadores académicos con el Movimiento Pedagógico, donde prácticamente todos nuestros héroes participaron (en especial Olga Lucía y Alberto Martínez, Carlos Vasco y Lola Cendales), otros también han intentado incidir políticas públicas e incluso dirigir las (siguiendo de otro modo la línea de Agustín Nieto), como Carlos Vasco en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en la Comisión de Sabios, Olga Zuluaga en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), o en instituciones no gubernamentales como Lola Cendales en Dimensión Educativa o Guillermo Hoyos desde el Instituto Pensar, o como asesores de proyectos y planes de colectivos de maestros o sindicatos. En un país con una institucionalidad educativa tan descuadrada el saber, el alto conocimiento experto, es tan necesario, tanto para la institucionalidad estatal como para la oposición política, y varios de nuestros ilustres se han sentido llamados —o impelidos— a trabajar en ambos bandos en distintas coyunturas de la

convulsionada vida nacional. También los pasajes y pasadizos entre la educación pública y la educación privada han sido franqueados por nuestros personajes en ambas direcciones⁴.

Retornemos de nuevo al panorama histórico del saber pedagógico. Lo que quiero presentar enseguida es más bien un cuadro que esquematiza la compleja situación de los saberes apropiados para la pedagogía en esas décadas de la primera mitad del siglo XX. Ya queda dicho que la creación de las Facultades de Educación vino apoyada por la institucionalización de las ciencias naturales y las ciencias sociales, y en especial, la biología de un lado y la sociología de otro. En nuestra investigación *Mirar la infancia*, tras una lectura de la documentación de este período, años 1940 y 1950, ensayamos una esquematización de la dinámica de esos saberes del siguiente modo: las estrategias mayoritarias de reforma educativa de las escuelas se fundamentaron, básicamente, en cada uno de esos dos saberes; esto es, que una corriente teórico-política buscó orientar las reformas fundada en una visión biológica de los problemas de la infancia, mientras que la otra se apoyó en una visión sociológica. Pero cada una de esas corrientes tuvo a su vez dos versiones, una para la élite y otra para el pueblo; de modo que tenemos una resultante de cuatro 'tipos de estrategias' para la escuela y la pedagogía, que buscaron ser implantados en Colombia entre las décadas de 1930 y 1960, cada uno pretendiendo ser el más indicado para asegurar la eficacia de las estrategias de gobierno de la población, de las familias y de los individuos. Las hemos identificado así: la Escuela para la defensa de la raza, la Escuela examinadora, la Escuela pedagogizadora y la Escuela para la democratización de la cultura, que propongo graficar en la siguiente matriz:

⁴ Sobre este asunto de los pasajes de los intelectuales del campo de la educación (de expertos a políticos, y en sentido inverso), ver el significativo trabajo de María Isabel Heredia (2014), *La Educación en Colombia: saberes técnicos y políticos, 1978-1994*, Bogotá: Editorial Javeriana.

Matriz 2. ‘Tipos de estrategias’ para la escuela y la pedagogía



Esquematisando de nuevo, se pueden delinear sus características del modo siguiente: a partir de la matriz de los saberes biológicos y experimentales se formaron dos corrientes entre los pedagogos y los políticos de la educación, que Javier Sáenz ha identificado como la *eugenista* y la *examinadora*. La primera enfatizó, por supuesto, en la función eugenésica, según la definición del fundador de esta disciplina, sir Francis Galton, primo de Darwin: “entrabar la multiplicación de los inaptos, y mejorar la raza favoreciendo la reproducción de los más aptos, preparándolos para la lucha por la vida”. Ella impulsó la puesta en práctica de todo lo necesario para que en la escuela se desarrollaran desde campañas higienistas y antialcohólicas, restaurantes escolares, hasta controles médicos constantes, con el fin de hacer de la escuela la punta de lanza de la lucha masiva contra la propagación de “factores hereditarios negativos”, frontera de combate contra las endemias y las patologías, y en general, convertirla en el espacio propicio para tomar control del desarrollo fisiológico y orgánico de la infancia colombiana y de sus familias. Su ‘héroe pedagógico’ fue el abogado, sociólogo y pedagogo conservador Rafael Bernal Jiménez (1898-1974)⁵.

⁵ Fundador y primer decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, como secretario de Educación de Boyacá lanzó un programa de reforma educativa que denominó “La Escuela Defensiva”. Ver: Ocampo López, Javier (2001). *Rafael Bernal Jiménez. Sus ideas educativas, sociológicas, humanistas, y la Escuela Nueva de Boyacá*. Tunja: Ed. UPTC.

La segunda corriente, la del examen, nacida de la misma matriz, era menos masiva y más experimental, pues se centró en el análisis patológico, en particular de los problemas psicológicos y mentales de los niños; y cercana a los reformatorios y a los hospitales psiquiátricos, se ocupó de las anormalidades, las conductas delincuenciales y viciosas. Esta estrategia, a diferencia de la primera, que tenía un carácter preventivo y asistencial, pretendía que la escuela fuese ante todo un laboratorio de experimentación sobre los infantes anormales de las clases pobres, y que permitiera extraer información sobre las patologías que afectaban a la población. (Sus 'héroes' fueron médicos antioqueños como Tomás Cadavid Restrepo o Eduardo Vasco, padre del doctor Carlos Eduardo Vasco).

En el otro plano, a partir de los saberes socioculturales también fueron posibles dos tendencias diferenciadas: la Escuela denominada por Sáenz *pedagogizadora*, puesto que su proyecto pretendía que la escuela debía estar exclusivamente destinada a la formación intelectual y pedagógica; esto es, hacer de ella un centro de experimentación e innovación pedagógica, contar con maestros altamente calificados y disponer de recursos para locales, materiales, excursiones y talleres. El centrarla exclusivamente en su función docente garantizaría la formación de buenos ciudadanos, eficientes, solidarios y honestos. Esta línea está ejemplificada en la institución bandera de la Escuela Activa en Colombia, el Gimnasio Moderno, y en las ideas de su fundador, don Agustín Nieto Caballero, quien a pesar de conocer y utilizar algunos los métodos biologicistas del médico belga Decroly, siempre desconfió de la excesiva medicalización de la escuela propugnada por sus colegas, así como tampoco compartió el laicismo de sus maestros españoles de la famosa Institución Libre de Enseñanza (ILE). La línea de Nieto se acercó más bien a la pedagogía social de John Dewey, la cual, amplificada en la versión sociológica de Luis López de Mesa, otro ilustre psiquiatra, sociólogo y pedagogo liberal, encarnó la segunda de las tendencias surgidas de esta matriz, la *Escuela para la democratización de la cultura*. Para esta otra tendencia la escuela sería la punta de lanza de la expansión de la cultura citadina, universal y cosmopolita, del aprendizaje de los valores de lo público, lo nacional y lo democrático; ese lugar donde las maestras venidas de las capitales enseñarían a las campesinas a coser vestidos modernos, a comprar en los mercados y aprender los métodos de crianza científica y liberalizadora; y a los campesinos, a escuchar la radio y a ir al cine, a destinar una parte de sus economías a la compra de colecciones de libros populares (Campaña de Cultura Aldeana).

Cuatro tendencias que se alternaron, se entrecruzaron y combinaron, y que también se apropiaron o privilegiaron según condiciones locales y regionales bastante específicas: las tendencias de la escuela examinadora se desarrollaron con bastante fuerza en regiones como Antioquia, donde se formó un cuerpo de médicos y psiquiatras muy influyente, aunque en las otras regiones, sobre todo en las capitales de provincia, también surgieron múltiples instituciones de este corte, pero con menor disponibilidad de recursos y cubrimiento. Las tendencias pedagogizadoras fueron notables en Bogotá, mientras que las experiencias de escuela medicalizadora y asistencialista se probaron con gran éxito en Boyacá y los Santanderes durante los años de la Hegemonía conservadora. Pero, y esto solo va a título de ejemplo sobre lo paradójico y abigarrado de este proceso, este modelo, orgullo del Partido Conservador, despojado de su origen católico y boyacense, fue retomado como la gran innovación de los gobiernos liberales, para ser generalizado en toda la república, o al menos para todas las zonas donde el sistema clientelista prometía ganancias electorales mostrando las realizaciones pedagógicas del gobierno de turno.

Uno de los efectos de esta doble tendencia (biológico/social) de las reformas pedagógicas a la escuela, es que, a partir de la década de 1920, el campo del saber pedagógico colombiano queda tensionado —unas veces escindido y otras en extraña complementación— entre las dos visiones del pueblo, del individuo y de la raza: la de una disciplina de confianza —confianza en la autonomía del sujeto— por una parte, y por otra, la desconfianza en la degeneración de la raza —desprecio de las élites hacia el mestizaje— y, por tanto, desconfianza en los maestros y en sus prácticas y saberes.

Hubo, por otra parte, un proceso singular en el paso de la pedagogía católica humanista y la pedagogía liberal experimentalista. Las historias oficiales de la educación colombiana se han detenido, y con razón, en la gran institución intelectual en que se convirtió la Escuela Normal Superior, entre 1936 y 1945, tanto por su significado como institución de saber que dio nacimiento y estatuto científico a las ciencias sociales contemporáneas en Colombia, como por su valor político de institución liberal, secular y crítica. Ciertamente, pero también debe decirse que, si en un comienzo, y con su nombre, la Escuela Normal Superior marcó el acceso de la pedagogía al nivel universitario, al poco tiempo, ya avanzada la organización de los saberes modernos sobre lo social, la pedagogía fue ‘descendiendo’ en estatuto científico y valor intelectual. Luego, entre fines de la década de 1940 y los años cincuenta, con la llegada de misiones

internacionales, la adscripción de Colombia a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1949) y la entrada de los saberes económicos (los saberes y funcionarios del desarrollismo y la planificación), la pedagogía terminó por asumir ese carácter de técnica e instrumento de enseñanza que ha sido, desde la década de 1970, objeto de resistencias e inconformidades.

Habría también que detenerse un poco sobre los años de la “Restauración conservadora”, entre 1946 y 1957 (si incluimos allí la dictadura conservadora del general Gustavo Rojas Pinilla). Pero este es, en efecto, un período tan oscuro como poco estudiado,

en este período, la Iglesia y las congregaciones católicas buscaron convertir la pedagogía católica de sus instituciones educativas en la pedagogía oficial del Estado, propósito que en buena medida lograron⁶.

Hasta el punto que este autor caracteriza ese periodo como de ‘contrarreforma pedagógica’, que ‘significó el ocaso de la pedagogía activa y la reorientación confesional de la educación pública’.

La pedagogía activa fue atacada de manera sistemática y los conservadores emprendieron una persecución a los funcionarios y maestros liberales, en especial tras el “Bogotazo del 9 de abril de 1948, en especial a partir de 1949, cuando Laureano Gómez obtuvo la candidatura del Partido Conservador”⁷. Los ‘héroes pedagógicos’ reconocidos por la opinión pública de este periodo fueron, por un lado, la vieja guardia de las ideas liberales, representada por Agustín Nieto Caballero, y la vieja guardia de las ideas católicas, representado por el jesuita Félix Restrepo, rector de la Universidad Javeriana, al lado de laicos conservadores como Rafael Bernal Jiménez, o don Nicolás Gaviria, quienes, sin dejar de reconocer la validez de la Escuela activa, reinsertaron sus ‘innovaciones’ en los valores católicos de la *filosofía perenne*, rechazando la raíz liberal de las opciones éticas de aquella corriente, lo que significó reducir la pedagogía activa a mera técnica didáctica. Pero para todos, conservadores y liberales, laicos y católicos, el 9 de abril fue la terrible constatación del colapso de “la

⁶ Sáenz, Javier. “Saberes escolares generales en la Restauración Conservadora 1946-1957: institucionalización, gobierno católico, emociones y sentimientos” (manuscrito inédito).

⁷ Sáenz, Javier. “Saberes escolares...”, p. 3. Helg, Aline (1987). *La educación en Colombia. Una historia social, económica y política, 1918-1957*. Bogotá: Cerec.

educación”, un colapso intelectual, moral y social. En palabras del expresidente liberal Alberto Lleras Camargo:

La insurgencia de pasiones brutales, la crueldad que caracterizó a una época recientísima de nuestra historia, no habrían prendido tan frágilmente sobre una nación educada, sobre un país civilizado. El regreso de un salto a las más primitivas formas de coexistencia social, solo pudo ocurrir porque no había fundamentos morales y espirituales bastante sólidos para resistir el desbocamiento de la furia política. La insensibilidad que se apoderó de buena parte de las nuevas clases dirigentes ante la tremenda gravedad de la violencia es también otro síntoma de la defectuosa educación, aun en las más altas jerarquías de la inteligencia. Fallaron, pues, la escuela, el colegio, la universidad. Fallaron los sistemas educativos complementarios, fallaron el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia. Este es un hecho histórico⁸.

Durante el período nefasto recordado como *la Violencia*, el sistema educativo colombiano agudizó sus tensiones e inequidades constitutivas: por un lado, preso de las pugnas partidistas y el sistema clientelista, además de precarizar el ejercicio del magisterio, arraigó una escisión entre el sistema educativo público (asociado en últimas a educación ‘para el pueblo’), y el circuito educativo privado (asociado a educación de calidad para quienes puedan pagarla), escisión que se agudiza hasta nuestro presente.

Pero también debe decirse que estos años (las décadas de los cuarenta y cincuenta) fueron el momento de la eclosión de nuevas modalidades teóricas y prácticas de concebir y diseñar el sistema educativo. A partir de la visita de varias misiones extranjeras para asesorar al Estado colombiano, nuevos discursos sobre el desarrollo y el subdesarrollo, y prácticas de planificación y administración sectorial, dieron lugar a la creación de varios organismos de reforma y ampliación del sistema educativo: el Icetex (Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior), diseñado y creado en 1950 por Gabriel Betancur Mejía). Betancur sería quien luego, como ministro de Educación en 1955, introdujo la metodología de la planificación de la educación, y con una comisión de expertos de la Unesco creó la Oficina de Planeamiento

⁸ Lleras Camargo, Alberto (diciembre 19 de 1954), en *El Tiempo*, Suplemento Dominical, cit. en: Helg, *La educación...*, p. 215.

Educativo a fin de diseñar el Primer Plan Quinquenal de Educación Integral para Colombia⁹. Gabriel Betancur representa una nueva figura del ‘héroe pedagógico’: el funcionario de las entidades internacionales de diseño, financiación y evaluación de los sistemas educativos nacionales. Aun así, agrega Helg, “Betancur no logró asegurar un financiamiento de la educación independiente de la política, como lo recomendaban la Unesco y la Organización de Estados Americanos (OEA), por ejemplo”¹⁰.

Otras entidades de orden nacional se forjaron en la década de los cincuenta: el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, 1957), que buscó darle un nuevo estatuto democrático a la educación secundaria técnica; y también la Iglesia católica impulsó iniciativas tecnificadas de alfabetización, la famosa ACPO (Acción Cultural Popular), a partir de la utilización de la radio como centro de difusión que llegó a tener escuelas radiofónicas en 601 parroquias rurales de Colombia. ‘Héroes pedagógicos’ de esta epopeya: monseñor José Joaquín Salcedo y un grupo de Hermanos Cristianos que redactaron cartillas y dirigieron institutos de formación campesina.

Cerremos esta ‘burbuja de tiempo’. El año 1957 es emblemático por el pacto denominado Frente Nacional, cuando en un doble movimiento los dos partidos tradicionales hicieron un paradójico acuerdo político, dado que

representaba un cierto retorno a la confesionalidad del Estado, pues estaba encabezado en nombre de Dios como fuente suprema de toda autoridad y reconocía que una de las bases de la unidad nacional era el reconocimiento que los partidos hacían de la religión católica como la de la nación: como tal, los poderes públicos deberían hacerla respetar como elemento esencial del orden social¹¹.

Este reconocimiento al catolicismo tuvo, sin embargo, como efecto, el desarmar la polarización religiosa como eje de la movilización política, desarmando poco a poco ese dispositivo de “fratricidio colectivo como fuente de nacio-

⁹ El presidente conservador Mariano Ospina Pérez había creado en 1947 el Consejo Superior Permanente de Educación, cuya principal función era actuar como la comisión colombiana de la Unesco, a la cual el país se había afiliado en 1946. Cfr. Helg, *La Educación...*, p. 231.

¹⁰ Helg, *La Educación...*, p. 232.

¹¹ González, Fernán. “La Iglesia en el siglo XX. Las reformas al concordato”, recuperado de <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/septiembre2002/laignlesiaXX.htm>

nalidad”, como ha denominado de modo contundente el historiador Marco Palacios al sistema bipartidista heredado del siglo XIX¹². Un efecto liberador sobre la educación se hizo empezar a sentir: los saberes sobre lo social, las pedagogías activas, las psicologías, las sociologías y antropologías, los debates sobre la vida, la sexualidad, la ética y la ciencia empezaron a desarrollarse sin ser sospechosos de herejía o ser marginales. Y los años sesenta, por la fuerza o por la resistencia, acabarían de tomarse los bastiones refractarios con los discursos de la libertad, e incluso, la revolución.

De modo que, con la excepción de don Agustín Nieto Caballero, todos los héroes pedagógicos evocados acá por el equipo del *profe* Vásquez, en su diversidad, su heterogeneidad y sus grandes diferencias, son herederos, justamente, del pesado y doble legado de la historia educativa del país del Frente Nacional; por un lado la violencia bipartidista, y por otro, el ejercicio de planificación y racionalización para un sistema altamente jerarquizado y excluyente. Pero fueron también herederos de ese *big-bang* de los saberes sociales que fueron los años sesenta, ese ingreso súbito y vertiginoso al mundo de la crítica, de la conceptualización y de la resistencia a lo establecido (¡y qué tan mal establecido!). Así, tenemos en nuestro grupo de héroes pedagógicos contemporáneos, a unos, jesuitas que renunciaron a la filosofía tomista y a la herencia de Félix Restrepo y abrazaron las ciencias, la crítica y la política, a militantes de la teología de la liberación o del marxismo que denigraron de la escuela, a rousseaunianos soñadores de la pedagogía como amistad y conversación; a licenciados devenidos doctores de la epistemología de la pedagogía (la pedagogía, esa pobre ¿tenía epistemología...?).

Para (no) terminar, quiero retomar mis hipótesis sobre el lugar de estos pedagogos colombianos contemporáneos en el campo actual de la educación y la pedagogía. En una investigación del todo diferente a la que referí arriba sobre los saberes biológicos y sociales que gobernaron la pedagogía a mediados del siglo XX, el profesor Jairo Gómez Esteban, pedagogo y escritor de la Universidad Distrital de Bogotá, al hacer una caracterización de las modalidades de enseñanza de las ciencias sociales en escuelas bogotanas actuales¹³, propuso identificar cuatro tipos de fines y métodos de enseñanza de las ciencias sociales

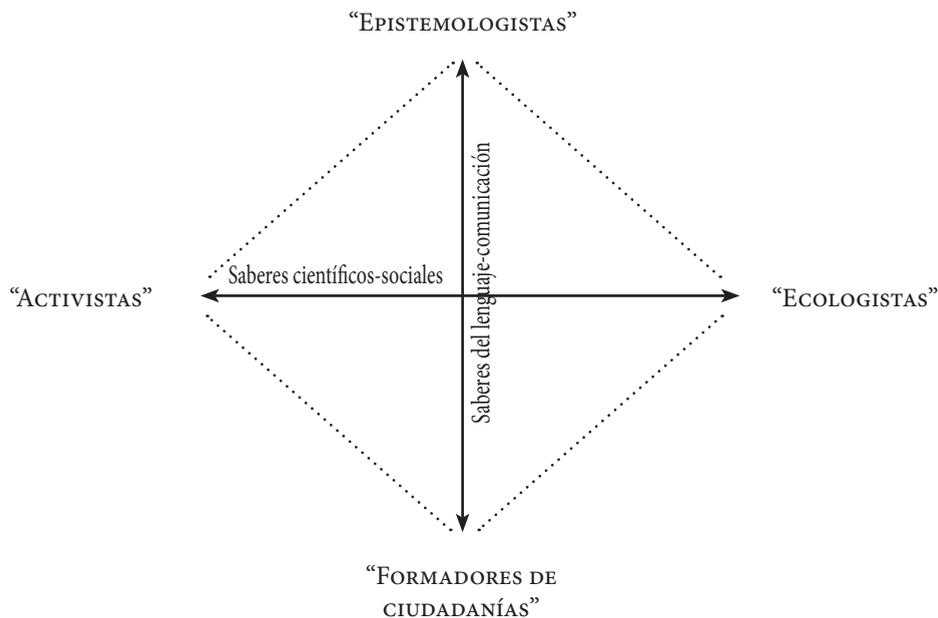
¹² Palacios, Marco (2011). *Populistas: el poder de las palabras. Estudios de política*. Bogotá: Universidad Nacional, p. 27-54

¹³ Ver una aproximación en: Gómez Esteban, J. H. (2002). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.

escolares en la actualidad: “los pedagogos epistemologistas”, “los activistas políticos”, “los formadores de ciudadanos” y “los ecologistas”. Creo ver en ellos sugerentes continuidades y discontinuidades con las cuatro tendencias de la escuela que nuestro trabajo detectó por la vía histórica, y que queda abierta a nuevas investigaciones.

La más notoria diferencia con los momentos anteriores, el tercer período (mejor diría ‘modo’), en que optamos por nombrar a la pedagogía como *saber pedagógico*, es que todas las ciencias —‘duras y blandas’— han sido atravesadas y transformadas por un campo de saber que se perfiló desde fines del siglo XIX y que hizo su entrada académica a fines de la década de los setenta: la lingüística, las ciencias del lenguaje y la comunicación, cuya revolución epistemológica no es del caso reseñar acá. Los saberes sociales y los saberes científicos se han venido acercando y entremezclando, y el nuevo eje ha ocupado un lugar estratégico:

Matriz 3. Matriz contemporánea del saber pedagógico



Si hacemos un arriesgado salto hacia nuestra lista de maestros ilustres, de un modo rápido y abusivo podríamos situarlos en estas categorías, hallando una cierta continuidad en los arquetipos pedagógicos que ellas expresan: en los ‘epistemologistas’ (que yo releo como aquellos intelectuales más teorizantes que han hecho propuestas conceptuales directamente para la pedagogía, estarían Carlos Eduardo Vasco, Eloísa Vasco, Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom, todos ellos cultivadores de saberes tanto filosóficos como matemáticos). En cambio, pondría a Guillermo Hoyos en el polo opuesto complementario de estos, el de los ‘formadores de ciudadanos’. Es claro que los activistas serían Estanislao Zuleta y Lola Cendales. La casilla de los ‘ecologistas’ no parece fácil de adjudicar, pero el “soñador de mundos paralelos”, Jaime Carrasquilla, no estaría tan descontento de verse allí retratado entre flores.

Pero tras sus diferencias de lugar en el campo de tensiones constitutivas de nuestro descuadernado sistema educativo, (público/privado), (gubernamental/popular); (laico/religioso); (escritura/oralidad); (maestro de aula/pedagogo investigador)... cada uno de nuestros héroes y nuestras heroínas se han situado en una de esas tensiones, han sido producidos por alguna de ellas, y han leído su circunstancia específica, la han encarnado, la han asumido y nos han abierto puertas y ventanas: si nuestro sistema educativo anda a trancas y mochas, nuestros héroes pedagógicos nos mantienen viva “la alegría y la esperanza”.

Bogotá, octubre 8 de 2017

MACROPROYECTO DE INVESTIGACIÓN: “MAESTROS COLOMBIANOS ILUSTRES DEL SIGLO XX”

Por Fernando Vásquez Rodríguez*

JUSTIFICACIÓN

Aunque en Colombia haya algunas entidades privadas, como la Fundación Compartir, que han venido desde hace años reconociendo las prácticas exitosas de los maestros —en especial los de Educación Básica y Media— o el Premio Maestro de Maestros, encaminado a exaltar la trayectoria de los educadores formadores de docentes y liderado por la Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín, lo cierto es que son pocas las acciones o propuestas de la academia para conocer y enaltecer los aportes de diversos educadores que han dedicado la totalidad de su vida a reflexionar un campo del saber pedagógico o proponer alternativas de enseñanza.

Por otro lado, la falta de investigaciones rigurosas en las que se evalúe y sopesa la contribución real de algunas personalidades o figuras representativas

* Profesional en estudios literarios y Magíster en educación de la Universidad Javeriana. Autor, entre otros, de los libros: *Oficio de maestro*, *Educar con maestría* y *El quehacer docente*. Tutor de los siguientes proyectos de investigación: “Un caballero del pensamiento moderno: el perfil humano de Agustín Nieto Caballero”, “Olga Lucía Zuluaga: una maestra artífice de conceptos”, “Estanislao Zuleta: de desertor de la escuela a pensador de la educación”, “Jaime Carrasquilla Negret: el ‘amor’ como modelo pedagógico” y “Carlos Eduardo Vasco Uribe: entre políticas educativas, formación de maestros y didáctica de las matemáticas”.

del sector educativo —investigadores, formadores, gestores de política, ideólogos— ha llevado a que, en muchas ocasiones, se banalicen o estereotipen sus planteamientos o se vuelvan discursos de citación pero sin una genuina comprensión de su aporte. Tampoco existe un trabajo biográfico de hondura intelectual, muy en la línea de los adelantados por François Dosse en Francia sobre Paul Ricoeur o Michel de Certeau (Dosse, 2007), que muestre las influencias, itinerarios, la forma de consolidación de las ideas o la trayectoria intelectual de maestros que a todas luces son emblemáticos para la cultura colombiana.

También es relevante señalar la poca o mermada valoración de alternativas de formación o modos de comprender la profesión docente que lleva a la ‘invisibilización’ de propuestas o líneas de acción nacidas desde la propia práctica pedagógica, pero ignoradas por las políticas gubernamentales o por las mismas facultades de educación formadoras de maestros. En este sentido, es poca la legitimidad en los currículos universitarios del legado o las propuestas de maestros que, por su contribución sobresaliente al campo educativo, pueden considerarse ‘ilustres’.

Por todos estos motivos es que se justificó llevar a cabo un macroproyecto de investigación centrado en algunos ‘maestros colombianos ilustres’ del siglo XX. El objetivo central consistió en reconstruir cuál fue el aporte a la educación de estas personalidades y descubrir de qué manera en su trayectoria vital emergieron esos ‘hitos’ que llevaron a configurar una propuesta pedagógica, una línea de investigación, un campo de saber, una alternativa de formación o construir una didáctica específica. Por lo demás, el macroproyecto tuvo como finalidad adicional aportar a enaltecer el oficio de ser maestro en dos sentidos: primero, por desarrollarse en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, que tiene como apuesta social contribuir a la dignificación de la profesión docente y, segundo, por estar adscrito a la línea de investigación “Saber educativo, pedagógico y didáctico” de la Facultad, la cual, entre sus propósitos, establece «promover la generación de saber pedagógico pertinente y contextualizado que aporte a la cualificación de la educación en sus diferentes niveles» (Unisalle, 2007).

REFERENTES CONCEPTUALES

Un eje teórico del macroproyecto fue el de la *narrativa*. Las reflexiones de Paul Ricoeur, Jerone Bruner y Antonio Bolívar fueron esenciales para darle soporte conceptual a la investigación. Siguiendo a Michael Connelly y Jean Clandinin, se asumió que «la narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para el estudio» (en Larrosa *et al.*, 1995, p. 12). Es bien sabido que, «cuando relatamos la propia vida, lo que hacemos en verdad es una reconstrucción de nuestra identidad; una identidad que, entre otras cosas, no necesariamente empieza con nuestro nacimiento» (Vásquez, 2012). Por eso, precisamente, nos apoyamos en las teorías y conceptos propios de la narrativa. No solo porque «la comprensión que tenemos de nosotros mismos es una comprensión narrativa, es decir que no podemos captarnos a nosotros mismos fuera del tiempo» (Ricoeur, 2009, p. 207), sino porque, además

el que se relata se singulariza, se apropia de la tradición en la misma medida que la dota de sentido. Y lo que en su momento parece una anécdota intrascendente o un hecho sin importancia, cuando se vuelve a mirar con el lente de la narrativa, se descubre con asombro que fue un *incidente* determinante a la hora elegir un camino o afirmarse en una vocación. (Vásquez, 2012)

La narrativa, en suma, «es fundamental para el propósito de comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción y no otro» (McEwan & Egan, 1998, p. 17).

El otro eje teórico tuvo que ver con la *trayectoria de vida* (Bolívar *et al.*, 2001), o con lo que Dilthey denominaba «el curso de la vida». Al poner como meta el desentrañar los aportes que a la educación hicieron los maestros ilustres seleccionados, nos importó de especial manera el dar cuenta de su trayectoria personal y profesional. Por lo mismo, fue importante elaborar “biogramas” «que conjugaran acontecimientos y cronología» (Bolívar *et al.*, 2001). Ahondando en este referente teórico debimos tener presente que «el curso de la vida de una personalidad histórica es un nexo efectivo en el cual el individuo recibe acciones del mundo histórico, se va constituyendo bajo ellas y, a su vez, reacciona sobre este mundo histórico» (Dilthey, 1978, p. 273); de allí que nos interesaron, en consecuencia, las vivencias o las experiencias de vida más relevantes de los

maestros ilustres en su aporte a la educación colombiana. No sobra recordar que el curso de la vida «se compone de *vivencias* que se hallan en una interna conexión entre sí» (Dilthey, 1978, p. 219). Fueron esas conexiones, precisamente, las que nos interesó poner en alto relieve y, también, hacer evidentes de qué manera esos “incidentes críticos” o “puntos de inflexión” (Bolívar et al., 2001) impactaron a la persona, a la sociedad, a las instituciones de enseñanza, a las prácticas y saberes pedagógicos o a la comunidad educativa.

Al tener como meta reconstruir los aportes educativos de maestros ilustres colombianos echamos mano de sus relatos o testimonios de conocidos y colegas a partir de los cuales pudimos —mediante una “escucha plural”—

construir tramas de sentido a través de la *confrontación* y la *negociación* —entre personajes, argumentaciones, temporalidades disyuntas, lenguas diferentes, voces protagónicas y secundarias—, y articularlas en relatos cuya lógica interna sea susceptible de ser mostrada, no impuesta desde una exterioridad. (Arfuch, 2005, p. 196)

METODOLOGÍA

Dadas las particularidades del macroproyecto, la investigación tuvo un *enfoque cualitativo*, entre otras cosas porque «privilegió la profundidad sobre la extensión» y porque intentó «captar los matices de las experiencias vitales» (Vasilachis et al., 2006, p. 27). De igual modo, la perspectiva cualitativa fue la que mejor se adaptó a los objetivos del macroproyecto; es decir, nos permitió conocer ‘la vida de ciertas personas’ y especialmente, según el pensar de Joseph Maxwell (1996), «comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan» (en Vasilachis et al., 2006, p. 31).

Situados en esta perspectiva, echamos mano del *método biográfico narrativo* y, en particular, de las *historias de vida* (Bolívar et al., 2001). Privilegiar el método biográfico narrativo, siguiendo a José Raúl Osorio Madrid fue estratégico para el macroproyecto porque nos permitió atender a «las expresiones verbales que los actores sociales realizan sobre su experiencia vivida, esto es, los relatos o sus historias» (en Díaz & Luna, 2014, p. 193). Este método, «puede aglutinar la estrategia metodológica de la conversación y narración y la revisión documental

de autobiografías, biografías, narraciones personales, cartas, diarios, fotos, etc.» (Sanz Hernández, 2005, p. 102). Las historias de vida, por otro lado, no solo nos ayudó a obtener relatos de vida, «sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible» (Pujadas, 1992, p. 13). En todo caso, lo fundamental de elegir este método fue, como piensa la socióloga Alexia Sanz Hernández (2005):

conjugar fuentes orales con fuentes documentales personales con el propósito doble de, primero, captar los mecanismos que subyacen a los procesos que utilizan los individuos para dar sentido y significación a sus propias vidas, y segundo, mostrar un análisis descriptivo, interpretativo, y necesariamente sistemático y crítico de documentos de vida. (p. 102)

Privilegiamos dos instrumentos: la *entrevista en profundidad* y el *análisis documental*. El primero de ellos hace parte de las técnicas cualitativas de “construcción del yo” (Kvale, 2011), y posibilita mediante la conversación «la obtención de una gran riqueza informativa» al igual que permite al investigador —mediante las diferentes sesiones de entrevista— sondear a fondo los interrogantes previstos en su pesquisa (Valles, 1997). El segundo instrumento hace referencia al acopio de registros y materiales —primarios y secundarios, escritos o no— que puede aclarar, complementar o dar otras luces sobre el aporte a la educación de los maestros ilustres seleccionados (Valles, 1977). Para evaluar el material documental escrito se usó una *rejilla de análisis* en la que no solo se pudieron ver las particularidades del rastreo bibliográfico y de hemeroteca, sino también la relevancia de cada uno de esos documentos para el objetivo de la investigación.

El criterio que tuvimos como foco en las entrevistas y en el rastreo documental fue el aporte de los maestros ilustres a la educación, bien sea en el campo pedagógico, didáctico, o concretado en determinada propuesta formativa. De igual modo, fue este “eje temático” (Malimaci & Gimenez, 2006, p. 191), el que nos permitió diseñar los instrumentos para la recopilación de los datos y, en consecuencia, prever el análisis de la información recolectada.

En todos los casos, si el maestro ilustre estaba vivo, procuramos entrevistarlo o entrar en diálogo con él para conocer de primera mano sus respuestas a nuestros interrogantes. Si estaba muerto, fueron las voces y los testimonios

de familiares, conocidos, alumnos o colegas los que pudieron ayudarnos a perfilar el aporte educativo de tal personaje. En ambos casos, por supuesto, hicimos un “muestreo selectivo” (Malimaci & Gimenez, 2006, p. 187), eligiendo a aquellas personas “claves” que conocieron o estuvieron cerca del maestro ilustre. Por ser esta investigación de carácter ‘multivocal’ fue importante que «los entrevistados dieran cuenta de un rango amplio de experiencias individuales» (Malimaci y Gimenez, 2006, p. 187).

Un aspecto adicional y de alto valor para la difusión de este macroproyecto fue el de convertir todo el proceso de investigación de cada uno de los maestros ilustres en material para la elaboración de *crónicas* o, como se dice en el periodismo narrativo, ‘perfiles’ (Guerriero, 2009). Tal deseo correspondió a una relación evidente entre el marco conceptual y la metodología elegida: «la crónica trata de sucesos en el tiempo» (Villoro, 2012, p. 579) y retoma “recursos propios de la narrativa”. Por lo demás, la crónica permite la amalgama de varios géneros o recursos narrativos:

De la novela extrae la condición subjetiva, la capacidad de narrar desde el mundo de los personajes y crear una ilusión de vida para situar al lector en el centro de los hechos; del reportaje, los datos inmodificables; del cuento, el sentido dramático en espacio corto y la sugerencia de que la realidad ocurre para contar un relato deliberado, con un final que lo justifica; de la entrevista, los diálogos; y del teatro moderno, la forma de montarlos; del teatro grecolatino, la polifonía de testigos, los parlamentos entendidos como debate: la “voz de proscenio”, como la llama Wolfe, versión narrativa de la opinión pública cuyo antecedente fue el coro griego; del ensayo, la posibilidad de argumentar y conectar saberes dispersos; de la autobiografía, el tono memorioso y la reelaboración en primera persona (Villoro, 2012, pp. 578-579)

Esta estrategia de divulgación de los resultados de la investigación, además de pretender hacer más visibles a la sociedad los aportes educativos de los maestros ilustres, tuvo otra finalidad: la de mostrar a la comunidad académica otro modo de presentar resultados de investigación cualitativa, tan rigurosos como los informes canónicos, pero con una mayor vocación comunicativa. En esas crónicas la objetividad de los hechos y la subjetividad del investigador hallaron un buen punto de encuentro (Vásquez, 2013).

TIEMPOS Y ACOMPAÑAMIENTO

El macroproyecto se realizó a lo largo de dos años, siguiendo cuatro etapas: en el primer semestre se elaboró el anteproyecto de cada uno de los maestros ilustres; en el segundo, se diseñaron los instrumentos y se hizo la recolección de información pertinente; en el tercero, se llevó a cabo el análisis de la información recolectada y, en el último, se elaboró un informe final resultado de la investigación, se preparó una ponencia derivada de la pesquisa y se elaboraron las crónicas de cada uno de los personajes seleccionados.

Los estudiantes coinvestigadores, conformados en grupos, tuvieron un acompañamiento permanente por parte de dos tutores, tanto en sesiones previstas en los seminarios de investigación (los jueves, de seis a nueve de la noche, en las fechas señaladas en la programación semestral de la Maestría en Docencia), como en encuentros adicionales acordados con cada grupo de estudiantes. Las tutorías fueron grupales o por subgrupos, dependiendo de las necesidades y urgencias del desarrollo del macroproyecto.

MAESTROS ILUSTRES SELECCIONADOS

Después de una revisión a la vida y obra de varios educadores colombianos del siglo XX, destacados por sus logros, su producción intelectual o por la calidad de sus propuestas pedagógicas, se eligieron —para esta primera fase del macroproyecto— los siguientes maestros ilustres: Olga Lucía Zuluaga, Carlos Eduardo Vasco, Lola Cendales, Estanislao Zuleta, Eloísa Vasco, Agustín Nieto Caballero, Jaime Carrasquilla Negret, Alberto Martínez Boom y Guillermo Hoyos. Es de anotar que, como en todo proyecto de investigación cualitativa, la apuesta por estas personalidades fue validada en la misma medida en que se reconstruyó la historia de vida de cada uno de ellos.

REFERENCIAS

- Arfuch, L. (2005). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Connelly, F.M. & Clandinin, J. (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en J. Larrosa et al. (1995), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Dilthey, W. (1978). *El mundo histórico*. México: FCE.
- Dosse, F. (2007). *La apuesta biográfica. Escribir una vida*. Valencia: Universitat de València.
- Guerriero, L. (2009). "¿Dónde yo estaba cuándo escribí esto?" y "La imprescindible invisibilidad del ser, o la lección de Homero", en *Frutos extraños. Crónicas reunidas 2001-2008* (pp. 365-379 y 381-394). Montevideo: Aguilar.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- McEwan, H. & Egan, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). "Historias de vida y métodos biográficos", en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Osorio, J. R. (2014). "El método biográfico narrativo para la investigación en ciencias sociales y humanas", en Á. Díaz-Barriga y A. B. Luna Miranda (coords.) (2014), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 189-213). México: Díaz Santos-Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Cuadernos metodológicos, núm. 5, Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf>
- Ricoeur, P. (2009). "La vida de un relato en busca de narrador", en *Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis* (pp. 192-206). México: Siglo XXI.
- Sanz, A. (2005). "El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales", en *Asclepio*, vol. LVII, núm. 1, pp. 99-116. Recuperado de <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/issue/view/4>
- Universidad de La Salle (2007). Facultad de Ciencias de la Educación, una Facultad que crece porque investiga [portal], consultado el 24 de septiembre de 2015, recuperado de <http://goo.gl/NCbAwT>
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, F. (2012). "La narrativa humaniza la biología". Recuperado de <http://www.fernandovasquezrodriguez.com/>

- Vásquez, F. (2013). “Los disfraces del narrador. Estrategias para presentar resultados de investigación”, en *El quehacer docente* (pp. 217-231). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Villoro, J. (2012). “La crónica, ornitorrinco de la prosa”, en D. Jaramillo Agudelo (ed.), *Antología de la crónica latinoamericana actual* (pp. 577-582). Bogotá: Alfaguara.

Bibliografía adicional

- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. F. (edit.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- López-Barajas, E. (1998). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marinas, J. M. & Santamaría, C. (edit.) (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

EL CRONISTA Y EL ETNÓGRAFO

Por Fernando Vásquez Rodríguez*

Bien miradas las cosas, mucho de lo que hace un cronista —hablo del consagrado a este oficio— se asemeja al trabajo propio de los etnógrafos. Veamos algunas de esas zonas de confluencia y saquemos algunas consecuencias para los procesos investigativos.

Lo primero, y quizá lo fundamental, es que cronista y etnógrafo realizan un proceso investigativo que combina la labor documental con el trabajo de campo. No es cuestión de transcribir alguna entrevista suelta o un fugaz contacto con algún personaje. Por el contrario, es un ejercicio de inmersión, de convivencia, de trato frecuente con el objeto de nuestro interés. De allí que se necesiten esos dos momentos: una labor de archivo, de hemeroteca, de lectura de declaraciones o libros, de rastreo iconográfico o de audio; tal equipaje previo es como la reserva para ir luego al campo, al encuentro con los informantes para entrevistarlos en su contexto. Si no hay una juiciosa y abundante tarea documental, pocos serán los dividendos al estar ‘cara a cara’ con nuestra persona seleccionada.

Y, en ese mismo sentido, tanto el cronista como el etnógrafo realizan un tipo especial de indagatoria con el informante principal: la llamada entrevista en profundidad. Es decir, necesita varias sesiones de diálogo con el entrevistado para ir ahondando en su personalidad, en su actuar, en su forma de ser y

* Director de la Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.

comportarse. Estas sesiones de entrevista están, por lo general, espaciadas en el tiempo y pueden hacerse en diferentes escenarios en los cuales se desempeña el entrevistado. Sobra decir que realizar este tipo de entrevista demanda una escucha atenta, un trabajo de sigilo y unas habilidades interpersonales para crear confianza en el otro. En suma, la entrevista en profundidad no es la realización de un cuestionario frío ni casual.

Es oportuno precisar aquí la importancia de la grabadora y la libreta de notas. La primera, por supuesto, para no dejar perder el contenido y los matices de la voz del entrevistado, y la segunda para anotar el poder silencioso del gesto, los énfasis trasladados a los ademanes, las vinculaciones del habla con los objetos, la indumentaria, o consignar determinadas afirmaciones que sirven como bisagras de interés para continuar el diálogo. Gracias a la grabadora nos ocupamos de mantener un diálogo genuino y no andar como escolares copiando un dictado; y gracias a la libreta de notas atrapamos indicios del personaje, ‘detalles del natural’ que pueden ser de utilidad al momento de redactar el texto final.

Un segundo punto de confluencia es el relacionado con el valor de los detalles tanto para el cronista como para el etnógrafo. Precisamente, el historiador Carlo Ginzburg llamó la atención sobre la importancia de los detalles en una investigación y recalcó el proceso mental de la abducción para formar hipótesis con informaciones mínimas. Más aún, puso en alto relieve los detalles secundarios o marginales. Son estos nimios asuntos los que anuncian o prefiguran un campo de actuación o descifran toda una vida. El cronista y el etnógrafo, entonces, son sabuesos de los detalles, de indicios, de pistas. En este sentido, aunque son cualificados profesionales de la escucha, mantienen en su espíritu una reserva de sospecha para no creer todo lo que las personas dicen. Por eso, cotejan, entrevistan a diversos implicados, triangulan la información recogida, ponen en tensión posiciones opuestas. En todo caso, el cronista y el etnógrafo saben que la percepción de la realidad depende mucho de las emociones y los intereses de la gente. Y al igual que los detectives o los médicos, saben que cualquier indicio puede llevarlos a descubrir el mayor enigma o resolver el más intrincado problema.

Un tercer asunto que vincula a cronistas y etnógrafos es el respeto a las voces de los informantes. No se trata de convertir unos testimonios en un pretexto para decir cualquier cosa o en tratar de embellecerlos porque molestan o

poco gustan. Por eso es que abundan los entrecomillados en las crónicas y en los informes del etnógrafo. La fidelidad a las voces de los entrevistados posee por lo demás otra virtud: la de dotar al producto final de verosimilitud. El cronista y el etnógrafo necesitan o tienen la obligación con el lector de hacer creíble lo que cuentan o dicen los informantes. Más que la interpretación de un hecho o la impresión de determinada persona, lo que buscan es mostrarnos sin intermediarios o falsificaciones el retrato humano o el cuadro de un acontecimiento. La credibilidad o validez de lo que muestren dependerá, en gran medida, del cuidado y fidelidad a las voces de los informantes.

Todo lo anterior no es sino la fase preparatoria de la crónica o el informe del etnógrafo. Ahora viene la segunda etapa en la que una y otro necesitan poner lo visto y escuchado en un texto llamativo, sugerente, amigable para el lector. Ese segundo momento es el de la reconstrucción narrativa. En un lado quedan los hechos y, ahora, mediante la filigrana de la escritura, se convierten en acontecimientos. El cronista y el etnógrafo saben que en este instante se juegan los días o los meses de investigación previa. De lo que se trata en esta etapa es de organizar o articular todos esos elementos encontrados mediante la mirada perspicaz, la escucha empática, la documentación exhaustiva. A veces resulta afortunado hilvanar la información manteniendo un hilo temporal, o puede resultar útil usar subtítulos como si fueran escenas de una película. La idea de montaje —tan definitiva en el cine— le viene bien a cronistas y etnógrafos. Uno y otro, en la sala de edición o en el cuarto de redacción, se dedican a armar el rompecabezas, a darle una unidad a lo que durante la investigación fueran momentos fragmentados o discontinuos. Esta labor de “ensamblaje” combina elementos propios de la narración (el suspenso, la tensión, el cambio de perspectiva), con otros tiempos para la descripción y el acopio de testimonios. Por lo demás, demanda un tacto especial para elegir lo vital de la información y sopesar el peso real del material recolectado. Y ni qué decir de la preocupación por la elección de las palabras adecuadas, la puntuación precisa y el aplomo para poner los adjetivos. Dicha preocupación al redactar es lo que provoca la emoción en los lectores, el vínculo secreto que da las crónicas o los informes de los etnógrafos su carácter altamente comunicativo.

Como se ha podido apreciar, el cronista y el etnógrafo se emparentan en el enfoque de investigación, en la referencia a un método y en buena parte del uso de instrumentos específicos. Ambos se nutren poderosamente de la observación, del uso de entrevistas y del trabajo de campo. Los dos aspiran a

desentrañar lo que a primera vista parece insustancial o poco llamativo, con el fin de hacernos más sensibles a la compleja condición humana. Cronista y etnógrafo, además, mantienen un lazo de sangre con la narrativa. Los productos terminados que ofrecen —las crónicas o informes— son una reconstrucción intencionada en la que es fundamental tocar la zona emocional del lector, provocar o mantener viva su sensibilidad. Quizá por eso tanto los cronistas más consagrados como los etnógrafos de largo aliento continúan nutriéndose de la tradición de la literatura. Ella sigue siendo su fuente de inspiración y, también, su punto de llegada.



UN CABALLERO DE PENSAMIENTO MODERNO: El perfil humano de Agustín Nieto Caballero

Juan Camilo Cuesta Redondo*
John Edyson Galvis Osorio**
Germán Romero Otero***

EL LEGADO DE UN CABALLERO

El día era brumoso, típico de las tardes invernales de Bogotá. En el epitafio que teníamos al frente se lee: *Educar primero que instruir*, una frase que condensa su legado. Al lado yace doña Adelaida Cano, quien fuera su mujer por más de seis décadas. «Eran muy buenos papás. Tenían una familia muy bien constituida y él siempre le fue fiel», indica Nelson Cuervo, un profesor que compartió con él el tiempo suficiente para conocerlo bien. El profesor Nelson trabaja ahí, en el lugar donde está el sepulcro, lo hace desde 1972; tres años antes del deceso. Muchos niños, grandes y chicos, se pasean alrededor de la tumba, situada en la mitad de un patio del colegio, sin mostrar el mínimo sobresalto frente a aquel símbolo que marca el final de la terrenidad. Seguramente él así lo hubiese

* Optómetra y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesional del área de Exámenes Especiales en Servioftalmos S.A.S y docente del programa de Optometría de la Fundación Universitaria del Área Andina.

** Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Humanidades de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Villapinzón.

*** Licenciado en Educación para la Democracia de la Universidad Surcolombiana, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Ciencias Sociales en el Colegio Nuestra Señora de Fátima, Bogotá D.C, Policía Nacional de Colombia.

querido. El colegio goza de muy buen nombre y prestigio debido a su historia y la relevancia de sus egresados en los temas políticos y culturales del país. Está ubicado en la carrera novena con calle setenta y dos, cerca de la Universidad Pedagógica. Tapizado por grandes espacios verdes, árboles, flores, más pasto que asfalto; se asemeja más a un sitio de descanso. Las construcciones de tendencia tradicional londinense, de lejos, contrastan con las edificaciones que dan inicio a la parte norte de la localidad de Chapinero. Cubiertas algunas paredes por verde buganvil que sube desde el primer piso hasta algunas ventanas del segundo nivel; la naturaleza confluye con cada ladrillo allí puesto. La capilla del colegio, traída en la época de la Segunda Guerra Mundial desde Francia, da el último toque de finura al lugar. El colegio tiene un tamaño de cuatro manzanas a la redonda, pero cada centímetro de espacio en el Moderno tiene su razón de ser: hay quienes juegan, otros charlan y ríen, están los que leen bajo un árbol o, simplemente, observadores que están ahí siendo conscientes del mundo. Estar de pie en *la raqueta* (nombre que recibe el patio central del colegio debido a su forma) contemplando el edificio principal es como mirar una persona a los ojos por primera vez: hay una historia que quiere salir por las pupilas. Esto es, el rostro: el Gimnasio Moderno; sus ojos: los niños; sus pupilas: la educación y su historia. En pocas palabras, conocer el Gimnasio Moderno es conocer a una persona y su legado: don Agustín Nieto Caballero, su creador.

LA CULTURA ES CONOCIMIENTO

El año 1889 no pasaría desapercibido para la humanidad; a la larga, concibió a personajes que marcarían hitos y rupturas en la historia del hombre: las letras de Gabriela Mistral, las escenas más pintorescas y la crítica más sublime de Chaplin, la barbarie encarnada en Hitler, el pensamiento profundo de Heidegger. Mientras tanto, en Colombia nacía el presidente Laureano Gómez y el 17 de agosto de aquel año de concepción de grandes el mundo de la educación ve por primera vez a Agustín Nieto Caballero. “Agustincito”, como le decían sus tíos, nació en una ‘isla’. Eso era Colombia, una isla en la mitad de un continente, un país ensimismado y enterrado por el vejamen de sus propios conflictos políticos, una patria aún boba, conservadora, radical e intolerante que más tarde provocaría mil días de guerra. Así, en ese contexto, viviría Agustín sus primeros años.

No es ley que la infancia sea la época más afortunada de la vida. No hay una regla que guíe y garantice la felicidad de nuestra existencia; así no funciona el

mundo. Y si planear nuestra vida adulta de por sí resulta utópico, para un niño de siete años es quimérico asumir su subsistencia. Agustín quedó huérfano de padre y madre siendo aún un chico. Primero fue su madre, Paulina Caballero, quien falleció a los veinticuatro años a consecuencia del parto de Paulina, su hija menor. Luego llegó el turno de su padre, Agustín Nieto Barragán, quien no esperó muchos años para acompañar a su esposa. «La muerte es solo un niño de cara triste», dice Benedetti; Agustín inició su vida con tristes despedidas. Su tío, Lucas Caballero Barrera, estuvo a cargo de él y de sus hermanos Luis Eduardo y Paulina. Tal vez, el hecho de ser y crecer en medio de un ambiente de diáspora política, radical pero sentida, fue un viento que viró el timón de un barco a la deriva y puso norte a la brújula. Sin embargo, antes de ser don Agustín Nieto Caballero, solo fue “Agustincito”, un niño inquieto, indica su hija Gloria cuando le preguntamos sobre él en su niñez: «Él era muy inquieto, no eran cosas malas las que hacía. Inquieto, necio, tonto, pero no, nada de gravedad». Desde muy chico Agustín veía el mundo de una manera distinta, con unos ojos que solo los visionarios tienen.

“Toti”, una manera más de llamarlo cariñosamente su familia, estudió solamente la primaria en el país. Asistió a colegios como el de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, el Colegio Americano, el Colegio de Araújo y Ramírez, el Liceo Mercantil, e incluso tuvo clases particulares con don Lorenzo Lleras, tal vez uno de los educadores, poetas y políticos más influyente del siglo XIX; un «clásico y amante de las letras que vivió siempre en medio de sus libros y sus alumnos», dice Luis López de Mesa; don Agustín, el más grande de ellos. La segunda enseñanza y la formación universitaria las realizó en Europa, inicialmente, y más tarde en Estados Unidos. Su familia lo envió al exterior para que se formara como abogado con la pretensión de «que su llegada supusiera la entrada del nuevo presidente de Colombia», afirma Julio Santiago Cubillos, filósofo y estudioso de la obra de Nieto Caballero. Así pues, se graduó como Bachiller en Leyes en la Escuela de Derecho de París. Sin embargo, rápidamente, Nieto notó que “en Colombia ya había suficientes abogados, que lo que hacía falta eran pedagogos”. «Para que nuestra mente tenga escape y libertad, necesita tener relación con la cultura general», escribió Agustín en uno de los tantos artículos que publicó en “Rumbos de la Cultura”, una sección del periódico *El Tiempo*, allá en los días en que los medios de comunicación no se desbordaban en trivialidades y banalidades. Y con la certitud de dar libertad a su mente y suplir las necesidades de una Colombia hundida en sí misma, ingresó a la Universidad Sorbona, también de París, donde se graduó en Filosofía y Ciencias de la Educación. Una vez abogado, educador

y filósofo, agregó a su lista académica la biología y psicología, pero esta vez en Nueva York, específicamente en el Teachers College of Columbia. «Un muchacho solo en Europa y con dinero que se dedicó a estudiar y a aprender de la gente importante, eso es algo que lo hace aún mejor», nos cuenta su hija, Gloria Nieto de Arias. Durante esos momentos de lejanía y emancipación, Agustín tuvo en sus manos la decisión de qué hacer con su vida, de quién ser. Y es que cultura no es sinonimia de inteligencia; cultura es conocimiento, sentimiento y voluntad (parafraseando “Rumbos de la Cultura” otra vez). Entonces, no se llenó Agustín de egos banales ni conocimientos baldíos; se hizo cultura en sí mismo para regarla como lluvia en una Colombia erosionada, tierra seca con sed de cambio.

CRÓNICAS DE VIAJES: VIAJAR PARA APRENDER; VOLVER PARA EDUCAR

Agustín Nieto Caballero fue el maestro que hizo de los viajes una experiencia pedagógica y una misión educativa. Marcharse para aprender y regresar para enseñar fue una labor que realizó durante toda su vida. Sin embargo, viajar para Agustín Nieto no significaba moverse de un lugar a otro al mejor estilo de una planeación turística: tomar fotos y regocijarse en el hecho de haber estado en un lugar sin siquiera haberlo sentido; no se trataba de ir de ningún sitio a ninguna parte. Por el contrario, más allá de ver lugares, él viajaba para conocer culturas: dominar idiomas, relacionarse con grandes hombres, enterarse de nuevas perspectivas; realizaba viajes de descubrimiento en letras de Voltaire: no es buscar nuevas tierras, sino mirarlas con nuevos ojos.

Cuando doña Gloria habla de su padre y la forma como concebía los viajes, nos recuerda una anécdota obligada:

Él sí se empeñó en mostrarnos el mundo, [...] cuando yo tenía unos tres años quizá, mi papá nos llevó en carro durante dos años a pasear por Europa, mostrándonos todo lo que para él merecía la pena de ser visto [...] recorrimos Europa él, su señora, sus cinco hijos pequeños y una muchacha.

Y continúa mientras una sonrisa se esboza y sus ojos se clavan en la nada al evocar el recuerdo: «“Ade, esto a los niños no se les va a olvidar nunca”. En efecto, siempre lo recordamos».

La vida de Agustín Nieto Caballero fue un viaje que duró ochenta y seis años; un viaje que terminó para él, pero que perdura en el tiempo: «El viaje no termina jamás. Solo los viajeros terminan. Y también ellos pueden subsistir en memoria, en recuerdo, en narración. El objetivo de un viaje es solo el inicio de otro viaje», asevera José Saramago cuando describe su sentir al viajar por su propio país. La bella concepción que tiene Saramago sobre lo que viajar significa es un espejo más de la imagen trotamundos y exploradora de Agustín:

Hoy día —revela su hija—, uno mira mis nietos, mis sobrinos, mis sobrinos nietos, regados por el mundo; hay gente en París, en Canadá, en Chile, en México, en todas partes, muy lindo. Nos dejó como una sensación de que el mundo es grande, que hay que vivir y que hay que conocer el mundo. Él me decía: «No mijita, es que no me puedo morir y llegar allá y que me pregunten: “¿cómo era la bolita esa en la que estaba usted?”, y yo ni idea. ¡No puede ser!».

Agustín Nieto despojó de toda trivialidad el hecho de viajar y lo convirtió en una filosofía de vida para los suyos y en un legado para la educación.

Como buen hijo de Agustín, el Gimnasio Moderno también es un viajero eminente. Cuando Agustín escribe que «en la nueva escuela se marcha el maestro con sus discípulos al campo», no hace más que exhortar el espíritu aventurero y el desarraigo del sedentarismo; la cultura de una persona depende, en gran parte, de cuanto camine. «Caminante, no hay camino / se hace camino al andar», escribió Antonio Machado en una de sus más eximias composiciones; y hacerse ese camino es lo que Agustín Nieto llamaría “formar”. El Gimnasio Moderno es el vástago educativo de Agustín; a su deceso, indefectiblemente, varios han ocupado la rectoría y se han vuelto padres putativos, entre ellos, un fiel admirador de Antonio Machado: Juan Carlos Bayona. Él es un egresado del Gimnasio Moderno que se ha hecho camino al andar, y su voz fuerte, de cadencia inconstante, se refiere a la herencia viajera de Agustín Nieto Caballero:

Don Agustín decía muy bellamente, siguiendo a Decroly: «No llesves una gallina al salón, lleva los niños al gallinero». Allí era donde estaba lo experimental. [...] yo le debo al Gimnasio Moderno, [...] sobre todo, el conocimiento de esta nación. A mí me llevaban todos los años de excursión, ¡pero de tiempo escolar! [...] “¿Dónde están los de octavo? Se fueron. ¿A dónde? A la cueva de los guácharos. ¿Y qué van a aprender

allá? Todo. ¿Y eso hace parte de su formación? ¡Sí!”. Pero no es que después tengan que llenar una ficha diciendo: ¿Qué aprendieron?, y que luego eso se sistematice en forma de no sé qué, no. Eso queda un poco silvestre, como en los depósitos de la memoria de cada quien. Yo le debo al Gimnasio, yo conocí sitios de Colombia que jamás habría conocido, y eso fue caminando.

Agustín y el viajar forjaron un lazo inexorable, solidificado por la fe en la educación, por demás. El gran Gabriel García Márquez versificó el viajar así:

Viajar es marcharse de casa / es dejar los amigos / es intentar volar.
/ Volar conociendo otras ramas / recorriendo caminos / es intentar
cambiar. / Viajar es volverse mundano / es conocer otra gente / es
volver a empezar.

Y es que Agustín salió de Colombia para volverse un ciudadano del mundo: «él había hecho contacto con Bergson, por ejemplo; con su amigo personal: *mon-sieur* Ovidio Decroly; con María Montessori; con Jean Piaget; con John Dewey; Claparède...», refiere Juan Carlos Bayona, y continúa: «yo creo que don Agustín conoció a Ginés de los Ríos, [...] fueron amigos con Unamuno...». Entonces, aludiendo aún a García Márquez, Agustín conoció otra gente, recorrió caminos y cambió la educación en Colombia. Hacer del viajar una práctica educativa y legarla como base de un modelo nuevo de escuela es un acto que reverbera en lo ilustre de su ser como maestro. Humberto Quiceno, miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, en uno de los salones de la Universidad del Valle, con la mochila terciada y sus manos que dibujan formas en el aire al hablar, también hace eco de Agustín a partir de su posición de viajero:

El viaje era la pedagogía de Nieto; su método y su forma de aprender y de saber. No solo viajó para ser pedagogo, escribía y hablaba como si estuviera viajando, como si la escritura y la conversación fueran un viaje por las cosas, las ideas, las experiencias.

UNA ESCUELA: UN PRIMOGÉNITO LLAMADO GIMNASIO

Mientras en Europa se desataba una lluvia de fuego que dejaría muertos por miles, en Colombia nació una escuela para crear nuevas vidas. El primer referente

que tuvo Agustín sobre una nueva manera de ver la educación fue, sin duda, en España: la Institución de Libre Enseñanza (ILE). Francisco Giner de los Ríos, con quien Agustín tuvo una gran cercanía, fue el rostro más representativo de esta. Era esa España, la de la Segunda República, la que venía empoderando un pensamiento modernista importante, la que disfrutó Agustín. Alrededor de la ILE resuenan nombres que continuamente están ligados en charlas, clases, epístolas con él; la intelectualidad al servicio de la educación. En el boletín de la ILE escribían: Henri Bergson, maestro y amigo de Agustín; Miguel de Unamuno, el de la niebla, el de la generación del 98, amigo de Agustín; María Montessori, la madre de la infancia en la escuela, amiga personal de Agustín; Rabindranath Tagore, admirado por Agustín y con quien en una ocasión, bellamente narrada por él mismo, discutió sus ideas educacionales; John Dewey, el sociólogo más influyente en la historia americana, amigo cercano de Agustín. También colaboraron Darwin, Russell, Tolstoi, Mistral, Machado, Ortega y Gasset; todos nombres vinculados a la ILE, por lo tanto también a Agustín y a su primer hijo, el no hombre, pero hacedor de ellos: el Gimnasio Moderno.

Cuando llega el momento de hablar sobre el Gimnasio Moderno, Juan Carlos Bayona sube el tono de voz y las palabras van una tras otra en un tono tan desasosegado que la información hay que cogerla en el aire como quien atrapa burbujas: «El Gimnasio Moderno bebe, literalmente, de los ideales republicanos de Giner de los Ríos, de los maestros catalanes». Los idearios de la ILE son el óvulo en el que se gestó la existencia del Gimnasio Moderno. Y, ¿cuáles eran esos idearios?

La escuela está al servicio de la solidaridad humana; la escuela está al servicio del desarrollo de los individuos; pero también está al servicio del desarrollo de las naciones y, lo más importante quizá, la escuela está al servicio, en términos aristotélicos, de la eudemonía, de la felicidad.

La escuela de la felicidad, de la ciudadanía, era la que Agustín traía en boga para su nación, la nuestra, pero un asunto había olvidado: los gobiernos de Colombia; esos viejos políticos “tan asustados de los recuerdos de la guerra, como inconscientes de las oportunidades de la paz”, escribe Gonzalo Mallarino, gimnasiano y quien conociera a Agustín en su época de rector¹.

¹ Mallarino, Gonzalo (1990). *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana, 1914-1989*. Bogotá: Villegas Editores.

Contaba Agustín a Mario Galofre, quien fue su discípulo y consejero en aquella época, que «cuando llegó, tocó la puerta al Gobierno central para tratar de venderle la posibilidad de crear escuelas de maestros a nivel nacional, etcétera... nunca se la abrieron». Sus ideas eran pretenciosas, casi mesiánicas, aunque poco tuvieran que ver con el catolicismo, punto que le pasó factura; una educación redentora que ya no buscaba el servilismo, sino la formación: “educar primero que instruir”. Una educación nueva y laica, contraria al conservadurismo y peligrosa para la Iglesia, hicieron de Nieto Caballero un tipo loco y hereje. A veces es indefectible actuar de acuerdo a las posibilidades: «mi abuelo quería ese proyecto para el Ministerio de Educación Nacional, no para un colegio privado», nos comenta Mauricio Nieto, su nieto, hijo de Guillermo Nieto Cano, gimnasiano, parsimonioso y elocuente al hablar, en su oficina de la Universidad de los Andes, institución que arraiga de las iniciativas del Gimnasio Moderno, pero luego tendrá su lugar. Al límite del oprobio eclesial y la censura política, Nieto Caballero recordó palabras que no habrían podido ser mejor pronunciadas por nadie:

Don Rufino (José Cuervo) fue el que le dijo: «¿por qué no se contenta con fundar un colegio y poner en práctica lo que usted quiere hacer en un colegio?». Ahí fue cuando [...] archivó su idea de seguirse desgastando frente a los gobiernos y, más bien, fundar el colegio,

rememora Mario Galofre.

Un colegio que contraría, y hasta refuta, la ortodoxia heredada de una historia poco longeva y sí atiborrada de ignominia, era un proyecto ambicioso, moderno, y costoso. Por eso el cimiento de esa nueva institución fue la palabra. Nieto Caballero quería ser escuchado y pronunció discursos con fervor y hiel; «era un hombre que se expresaba con autenticidad y sin esfuerzo», describe Mallarino. Sus palabras eran como olas que se parten en oídos rocosos y pétreos; sin embargo, unas cuantas gotas de su discurso llaman la atención de la familia Samper. Si Nieto Caballero era el portavoz de la modernidad educativa, los Samper lo eran en el comercio y la industria: ideas suyas fueron las consumidoras de cemento y energía eléctrica. Fue don José María Samper Brush quien primero creyó en Nieto Caballero de concebir y fundar un lugar de educación para la modernidad de la nación.

Es el año 2016 en Bogotá, Chapinero para ser más exactos, y en la carrera 7 con calle 57 las tiendas musicales se abarrotan por lado y lado de la doble vía. No era así un siglo atrás. La carrera séptima era llamada *carretera del norte*: estrecha, empolvada; un tranvía traía y llevaba gente de cuando en cuando. Allí se encontraba un predio llamado “La casa de los torreones”. En la mañana del 18 de marzo de 1914, un miércoles, en aquella propiedad de grandes torres, alquilada por Agustín Nieto Caballero y José María Samper Brush, abrió sus puertas el Gimnasio Moderno, con 39 estudiantes listos, no solo a instruirse, sino a educarse. «Gimnasio le llamamos, pensando en la actividad del cuerpo y el espíritu; Moderno, agregamos, como para sentirnos obligados a mantenernos en continua renovación. Ese nombre es ciertamente un compromiso», relató Nieto Caballero al justificar el nombre de su “nueva escuela”².

RUMBOS DE LA CULTURA: PEDAGOGO DE COLOMBIA; MAESTRO PARA EL MUNDO

Al ser fundado y concebido el Gimnasio Moderno, Agustín comenzaría a ser influencia intelectual y formativa para el Estado y el mundo. El año 1931 sería el de la expansión de su pensamiento: ya Agustín no iba a escuchar, sino a ser escuchado. Comenzó siendo representante en la Sociedad de las Naciones, creada luego del tratado de Versalles, en busca de los pilares para el sustento de la paz luego de los rezagos de la primera Gran Guerra. Tal y como en nuestros días, la paz sería una preocupación mundial; aún más, la paz estaría a cargo y en construcción de los mejores sociólogos, educadores y formadores del mundo; allí estuvo Agustín, participando como intelectual, como experto en educación. Si la pedagogía de Nieto Caballero fue viajar, entonces cada una de sus participaciones en torno a la educación, nombramientos e invitaciones, fueron las escalas que realizó en el viaje de su vida. En Colombia se detuvo para ser director General de Educación en el 32; viajó a Inglaterra como huésped de honor en el Congreso Mundial de Educación, en Cheltenham, en el 36; y de vuelta, en el 38, se convirtió en rector de Universidad Nacional. Lo seductor de iniciar un viaje es la imposibilidad de planear lo que te vas a encontrar. Esta última escala no fue fácil para Agustín:

² Nieto Caballero, Agustín (1979). *La escuela y la vida*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

La Nacional tuvo conflictos como siempre ha habido; ha sido una universidad de revuelta toda la vida. No me acuerdo por qué gritaban: “¡Que muera Nieto Caballero!” —doña Gloria entrecierra los ojos como aprisionando el dolor—, era como si me estuvieran taladrando el alma, porque todo lo que había oído para él era amor toda la vida, y esa manada de estudiantes: “¡Que muera!” ...Yo ni sabía por qué gritaban: “¡Que muera Nieto Caballero!”.

Bello es, también, de los viajes mirar hacia atrás para ver el recorrido: si alguien aportó por humanizar la Nacional, ese fue el rector Agustín Nieto Caballero.

Otras de sus escalas fueron hacia la parte sur del continente: en el 42 desembarcó en Chile para hacer las veces de embajador.

A mi padre lo quisieron mucho en Chile, el cuerpo diplomático y el Gobierno [...] Hizo una labor muy interesante desde el punto de vista cultural: se relacionó con los maestros más importantes, con las universidades. No hizo una embajada desde el punto de vista social, eso que se reparten cócteles todo el día, no; pues claro que sí iba a cócteles, pero él era más intelectual y cultural.

Nunca cambió Agustín: siempre prefirió la cultura a las apariencias fútiles. Con pasaporte en mano, de la embajada chilena viajó a México en el 47, nombrado miembro principal del Consejo Superior de Educación de la Unesco. Como buen amante de los puros, Agustín llegó a La Habana para probar la exquisitez de un *Montecristo N.º 4*: «A él no le faltaba su habano después de la comida y del almuerzo. [...] le encantaban sus tabacos finos». Humo y palabras exhalaba Agustín mientras ejercía como presidente de la Asamblea Mundial de Educación del 58. Luego de miles de millas por el mundo, paradas educativas y hospedajes honoríficos, Agustín volvió a Colombia en el 64 para ser condecorado con la Orden de Boyacá en conmemoración del cincuentenario del Gimnasio Moderno. Cada sello en el pasaporte de Agustín se traducía en una marca cultural indeleble que se reflejaba en su hacer pedagógico y político; le permitieron ser un maestro con plena juventud de enseñanza. Un ser humano de noble espíritu y bondadosos ideales. Ese fue Agustín: un maestro colombiano para el mundo.

LOS MAESTROS: EL SECRETO DE UN MAESTRO PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN

Agustín no se caracterizó por ser quien permanecía en las aulas trabajando con los niños, aunque sí hacía visitas esporádicas: «él solía visitar las clases de los profesores porque le gustaba. Se sentaba y le preguntaba a los muchachos sobre los temas; más que todo era por eso: para ver si los alumnos habían captado», cuenta el profesor Nelson con la sonrisa que traza las remembranzas; «pero él a las clases de matemáticas casi no entraba. Y le decía a uno: “No, profe Nelson, yo allá no me meto, ¿qué tal no salga?”». Agustín no estaba siempre con los estudiantes del Moderno, pero sí tuvo para ellos palabras que fortalecían su carácter:

Lo escuchábamos todos los viernes en el teatro del colegio —rememora Juan Carlos Bayona—, se paraba el colegio y don Agustín, como le llamábamos cariñosamente, hablaba de unas cosas y de otras. Recuerdo muchas de esas mañanas de viernes en el teatro Fernández Madrid.

Agustín era ese tipo de hombre al que solo le bastaba hacer mover las cuerdas vocales para que sus ideas se aferraran como anclas al más profundo de los corazones. «Solo enseñáis con vuestras palabras cuando ellas se ajustan a vuestros actos», escribía Agustín a los maestros, en el diario *El Tiempo*, unos días antes de iniciar el año lectivo de 1950. Su ser eran sus palabras y estas su ser, por eso cada juicio que pronunciaba era él mismo atomizado en el viento. La casa del profesor Cubillos está ubicada al occidente de Cali. Allí nos esperaba con la sala dispuesta para tertuliar en torno a Agustín. Es un hombre grande, de cabello gris, bigote turgente y amabilidad infinita. Desde el sofá notamos algo curioso: hay libros ubicados en distintas partes, como si se tratara de un juego de buscar con la mirada. Mientras charlamos, una pregunta surge: ¿Un maestro que no está en contacto permanente con los estudiantes puede designarse maestro? Agustín demostró que sí: abstenerse de compartir con decenas de niños para formar y forjar profesores que pudieran abrazar a miles de ellos, en un mismo espacio y a través del tiempo, lo convierte en un maestro de maestros. El profesor Cubillos lo explica muy bien: «don Agustín Nieto tenía una idea, que ojalá calara en la actualidad, que es la siguiente: “Si no se educa al maestro, si no se prepara al maestro, no se transforma la educación”». Cuando Agustín regresa de Europa hay dos grandes barreras que se oponen a su propósito de educación: por un lado estaba la política conservadora, y por

el otro, las escuelas carentes de profesores, pero abundantes en instructores regios, severos y autoritarios. 'Una golondrina no hace verano', reza el dicho; ¿cómo iniciar una revolución educativa cuando él era el único maestro que entendía la nueva forma de la escuela?: trayendo más golondrinas.

Esa preparación en las universidades francesas y la pedagogía de ese momento, a él lo familiarizan con la Escuela Nueva y lo ligan con la Escuela de Libre Enseñanza de España. Él pensó en poner la pedagogía en español porque los maestros en Colombia no van a entender en otro idioma.

El profesor Cubillos habla rápido, como ralentizando el tiempo para que nada de lo que quiere decirnos quede por fuera.

En ese momento entra en contacto con todos estos pedagogos de la Escuela Nueva pero llamada de Libre Enseñanza en España —continúa sin titubear—. Esto le sirvió para traer maestros a Colombia preparados en esta formación, por ejemplo Pablo Vila. Altamira también, este último le ayudó y le prestó materiales de Montessori; incluso, una alumna de Montessori viene a enseñar al colegio. No contento con esto, se trajo también a Decroly. Decroly vino en el año 25.

Nunca tuvo intención Agustín de reemplazar profesores oriundos del país por otros extranjeros; trajo formadores con el propósito de hacer de Colombia la tierra de los maestros para la nueva escuela. «Don Agustín siempre soñó con un maestro culto: con un capital cultural importante en las artes, en las letras, en la cultura en general», asegura Bayona cuando se refiere a Agustín y su esmero en la constitución de un nuevo tipo de maestros para un nuevo estilo de educación.

La nobleza intelectual del siglo XX no fue ajena a Agustín: compartió con la generación española del 98, debatió con Dewey, intimó con Montessori y Decroly, Piaget lo consideró elemento indispensable en la Oficina Internacional de Educación (OIE) creada por Ferrière, Bovet y Claparède. Nunca se jactó de sus redes ni hizo su nombre bajo sus sombras. Por el contrario, fue un hombre a la altura, tan ilustre como cualquiera de ellos. Siempre rodeado de grandes hombres y mujeres, estando o no cerca de ellos no dejaba de pensar en los maestros de Colombia, en la educación nacional. Como si de una conexión

espiritual se tratara, esa que se forja al ser producto del mismo vientre, todos hijos del siglo XX: el de las guerras y las revoluciones; las grandes mentes y nobles espíritus mantenían lazos constantes con la ilusión de que, nudo a nudo, sus ideas envolvieran el mundo desde donde amanece hasta donde se oculta el sol. Cada uno con sus preocupaciones, con sus prioridades; Agustín: empeñado en la educación. Una carta, de las tantas que escribía y recibía, así nos lo muestra; en este caso de Claparède, el 7 de noviembre de 1916: «Seríamos muy felices de tener jóvenes colombianos como practicantes en el instituto Rousseau. Sería conveniente que se quedaran dos años, o por lo menos un año y medio, para que valga la pena». Luego, el maestro Claparède termina diciendo: «Lamentamos profundamente que no haya podido pasar por Ginebra y mi familia se une a mí para enviarle, a usted y su familia, nuestros mejores deseos».

Agustín lo dio todo con la ilusión de ser aquel que le diera a Colombia una oportunidad de abrirse al mundo: «del bolsillo de él mandaba a Europa a que se educaran los profesores; vivía quebrado el hombre, casi que queda en la bancarrota», según el profesor Cubillos. Al final, Agustín sí creó una nueva mentalidad en el magisterio del país, y aún entre ellos, rodeado de nuevos educadores, seguía orientándolos a partir de su ser mismo:

Él nos compartía un estilo testimonial: estuvo en esta reunión, que le pasó esta anécdota, que pasó lo otro... y más que infundirnos teorías, nos infundía ese testimonio de vida que era muy importante. Había anécdotas en todo lo que nos contaba, entonces, uno le iba cogiendo cariño a la persona.

Así lo recuerda Nelson, un profesor que se sumaba al equipo de los nuevos caballeros de la enseñanza. Nunca trabajó Agustín en beneficio propio, no quiso ser producto de las cornucopias del emblema patrio, ni que su rostro fuera manoseado en papeles de bolsillo. Simplemente sirvió a los ideales que consideraba correctos y necesarios. Pensamos en esto y a la mente se nos vienen oportunamente las palabras del profesor Pompilio:

En Florencia, en el Caquetá, estaba él liderando una excursión con un grupo. Iban por una vereda cercana a Florencia y dicen que don Agustín vio: “Escuela Agustín Nieto Caballero”. Dijo: «Entremos a ver qué nos pueden decir». Entonces, estaba la maestra dando clase: «Muy buenos días, señorita, ¿cómo le va? Vemos con sorpresa que aquí dice: “Escuela

Agustín Nieto Caballero”. ¿Usted me podría decir quién es Agustín Nieto Caballero?». Y responde la maestra: «¡Ay!, yo no sé, señor, no sé, ¿no fue un viejito cacreco que se murió el siglo pasado?».

En el trasfondo de esta historia está latente lo que logró Agustín Nieto: no importaba que aquella mujer no supiera quién era Agustín Nieto Caballero, lo realmente importante es que era una profesora en proceso de modificar sus prácticas educativas; no es menester saber del santo una vez que el milagro se ha hecho. Sin embargo, hoy y aquí, cuando el tiempo intenta crear el espejismo de que la educación actual es una cuestión natural, es imperante darle a don Agustín lo que nunca apeteció: que en los anales se estipule que fue él quien, ilustre y denodado, hizo del instructor un educador.

EN LA HUERTA DEL COLEGIO TAMBIÉN SE SIEMBRAN VIRTUDES: LA DISCIPLINA DE CONFIANZA Y EL BELLO CARÁCTER

Aquella mañana se encontraba el Moderno en una de las muchas celebraciones que tuvieron lugar durante su centenario. Parados en la décima con setenta y cuatro, desde la parte exterior del pinar que rodea las cuatro manzanas se escuchaban, con la fuerza de una avalancha y el sentimiento del cantar de los pájaros, las voces de los gimnasianos al unísono:

*Es un canto de vida nuestro canto
pleno de aspiración, pleno de luz;
es un ferviente anhelo de las almas,
es un grito de fe y de juventud.*

Rafael Mallarino Holguín, el afrancesado profesor amante de los caballos, los versos y el teatro, fue el hacedor del himno del Moderno; un canto que como rayo atraviesa el tiempo y estalla fulgurante en medio de *la raqueta*. No son tan solo rimas de un buen escritor; allí se leen las simientes del gran árbol del Gimnasio, aquel que ha dado frutos excelsos al arte y la ciencia durante más de cien años. Cada palabra, cada estrofa, esgrimen las dos semillas que fueron plantadas por don Agustín: la disciplina de confianza y el bello carácter; ramas y hojas de un árbol que aumenta su follaje, mas nunca la broza.

El Moderno es la huerta donde yace aquel árbol. Allí se siembra bellamente la

niñez durante años y se recoge disciplinadamente hombres enteros de ciudadanía. Mientras el maestro abona la tierra nutrida en valores año tras año, el mundo recibe el tan anhelado fruto de un estudiante, de un gimnasiano: hombre maduro preparado para cambiar y proponer una mirada crítica de la realidad; endocarpio irreductible a la adversidad y nuevo sembrador para la sociedad. Agustín Nieto Caballero fue un profundo amante de la naturaleza; talvez, y solo talvez, haya mirado al hombre como una manzana: su intelectualidad equivaldría a la cáscara de esta, aquello que, tanto al fruto como al hombre, le da la cualidad de brillantez. Luego, el corazón de ambos, tanto de la persona como del fruto, debe ser de buena semilla, de lo contrario no habría nada en ellos que pudiese ser de utilidad.

Cuando el Gimnasio Moderno enarbola el himno, las frases se enredan en las corrientes del aire que quisieran cubrir las calles de una Bogotá sin memoria. Las gargantas seguían tronando:

*Amamos la constancia y el esfuerzo,
profesamos un culto a la verdad;
como las aves bajo el dombo inmenso,
vamos cantando en pos de un ideal.*

Entre espuelas y corbata, Rafael Mallarino, no sabemos si intencionado o no, hablaba de la constancia, del esfuerzo, de la verdad... virtudes germinadas en el huerto gimnasiano que no se imponen, no se imparten ni se memorizan; simplemente se viven como una disciplina, pero no la del castigo, sino la de la confianza. Esta disciplina de la confianza, nos dice el profesor Cuervo, no es más que

El creer en la otra persona. No se trata de imponer, sino de convencer. A medida que la persona se vuelva más racional, que desarrolle más su mente, esa persona es capaz de entender mucho más sus mismos actos [...] usted necesita es convencer y la autoridad no necesita de imponerse, sino de servir.

Es simple: si la disciplina consistiese en la flagelación de la voluntad, pues no sería de confianza, sino del miedo; esa que no ha funcionado, pero seguimos intentando. «La disciplina en confianza es muy sencilla de explicar: hacemos un pacto mediante el cual confiamos mutuamente en la palabra y en los actos»,

responde el profesor Pompilio con el aspaviento de quien fue muy explícito en lo que dijo. Y si las palabras suenan muy lejos de que supone lo real, Juan Carlos Bayona no duda en hacer de sí mismo un donoso ejemplo:

Yo soy hijo de la disciplina de confianza. La disciplina de confianza era la no frontalidad punitiva, la apelación al diálogo y a los criterios racionales y, sobre todo, entender que el carácter es una cosa que se forma y a veces los percances de la “cristalería” los tiene que asumir la escuela...

Aquel día nos fue imposible ir más allá de la portería, todo el Gimnasio Moderno estaba de celebración; festejaban que aunque el tiempo amaina, su carácter, el de don Agustín, seguía tan presente como en 1914. No logramos hablar con nadie, entrar al centro de documentación ni obtener información alguna, pero solo el escuchar aquellos versos altisonantes lo valió todo. Y los gimnasianos seguían:

*Ni la doblez, ni el vicio, ni el engaño
entran en este alcázar de ilusión,
queremos ser mejores cada día,
que un progreso señale cada sol.*

*En la renovación de nuestro huerto
hay siempre un nuevo fruto que cortar;
cada día un renuevo en toda rama,
cada día un capullo en el rosal.*

Cuando Rafael Mallarino escribió que en el Moderno no se acepta la doblez, ni el vicio, ni el engaño, sino que por el contrario, buscan ser mejores cada día, se refería al forjamiento de un carácter que todos los gimnasianos, más allá del suyo propio, deben tener: el bello carácter. Ahora bien, la belleza ha sido un concepto manido, de esos que siempre cambian de extremo, significativo y significado nunca se han puesto de acuerdo al respecto. No obstante, para desenzarzar lo bello de la potestad del tiempo traemos a Eco diciendo que «ante la perecedera belleza, la única garantía está en la belleza interior, que no muere». Por eso los gimnasianos entonan con brío la semilla del bello carácter que plantó Agustín Nieto Caballero y que hoy por hoy permanece fértil. El bello carácter, para quien no es gimnasiano, se torna en aquella dicotomía del común: sencillo de entender, pero tan difícil al obrar.

¿Qué es el bello carácter? El bello carácter no consiste en ser uno bobalicón, no consiste en ser uno lambón, cepillero, servil. El bello carácter consiste en que uno entiende que sus actos, sus palabras, sus pensamientos, su acción, más que una ética aquí son una estética; eso

ya tiene bastante que ver con la filosofía, es muy sencillo. Del mismo modo que comer mal te queda feo y hablar mal me queda feo y escribir mal me queda feo, ser uno canalla no tiene ninguna presentación; fíjense ustedes que antes que una ética fundamentada en normas, en códigos, en manuales de convivencia, es una visión estética. Si es bonito vestir bien, es bonito tener bello carácter, es decir ser gente, ser persona, ser decente, es eso, entonces ustedes ya más o menos se hacen a la idea.

Así definía el profesor Pompilio Iriarte el bello carácter. Hizo un esfuerzo incommensurable, como si sus estudiantes fuésemos, para explicar y ejemplificar mediante palabras conceptos tan abstrusos como el carácter y su cualidad de belleza; la estética de lo intrínseco.

No tenemos la voz de Agustín Nieto Caballero, por lo menos no para ser grabada, para que nos hable acerca de la belleza del carácter gimnasiano; seguro lo haría complacido. Sin embargo, si hay una voz loable para plasmar las palabras del maestro Nieto, ese hombre es Mario Galofre:

[...] en realidad, él le daba a esa palabra una connotación de redondez, de que el carácter no necesariamente tiene que ser ni rudo ni firme; que tiene que envolver, realmente, [...] con una redondez del concepto que hace a la persona, un poco, a imagen y semejanza de lo que era el propio don Agustín: una persona amable, una persona cariñosa, una persona de buen trato, o sea, simpática, pero una persona irreductible ante determinadas situaciones.

Ya sonaba la última estrofa del himno y las voces resonaban como si fuesen los primeros compases. A un ideal imperecedero, voces perennes.

*Sinceridad y fe son nuestro lema,
progreso y libertad nuestro blasón;
es la naturaleza nuestra amiga:
el agua, el aire, el árbol y la flor.*

Don Agustín plantó en su huerta las semillas de una nueva forma para forjar la disciplina y el carácter. Siempre estuvo allí, siempre las regó; promulgó a los vientos del mundo su idea, y por mucho que se rehusaran a escucharlo, el árbol creció, floreció y hoy su tallo, raíz y tierra están tan firmes como nunca,

como siempre.

EPISTOLARIO: MENTES INSIGNES QUE ESCRIBEN EN PROSA POR LA EDUCACIÓN

Era ingénito en Agustín el buen escribir; no había en sus letras espacios para la ambigüedad, a menos que así lo decidiera. Hay que ser un buen lector antes de lograr escribir con finura; y Agustín sí que lo hacía:

Leer, leer, leer. Siempre andaba con un libro. El único problema que él tenía es que era monotemático. Educación, educación y más educación —nos cuenta su hija—. Decíamos: «¿Pero cómo siempre tienes un libro debajo del brazo que se llama: La Educación...?». Los maestros, los filósofos, las educaciones, las reformas que había... Siempre estaba leyendo cosas de educación. Le fascinaba leer.

Y además leía Agustín cada texto en su lengua original, así evitaba cualquier tergiversación que pueden generar las traducciones. «Don Agustín leía perfectamente inglés y francés; hablaba muy bonito francés, además, un muy bonito inglés», recuerda Bayona mientras hablábamos en las mesas de la “Casa de chocolate”, en la Universidad de La Salle. Un lector apasionado era Agustín, así como un eminente prosista; lo fue hasta que el tiempo lo consintió: el hombre de libro en el brazo y pluma en la mano.

Agustín usó su excelsa prosa para compartir ideas, intercambiar pensamientos y comunicarse con sus amigos cercanos de la academia; cercanos a su vida. Su correspondencia era tan simple como admirable: «En París tuve el placer de hablar sobre usted con muchos de sus admiradores y seguidores, y me place mucho ver que en todas partes su pensamiento es valorado en todos los altos méritos», le escribía al doctor John Dewey. Era el año 24, Agustín contestaba una carta a la doctora María Montessori:

[...] he recibido la amable carta de usted en la que me dice que queriendo ponerse en relación directa con las escuelas montessorianas de Colombia desea usted le envíe [...] un informe sobre el interés que despierta el método suyo en mi país.

En el 32, Jean Piaget, desde Ginebra, le solicitaba redactar un artículo sobre la

OIE (Oficina Internacional de Educación):

[...] El éxito fulminante de su intervención me da una idea que tal vez usted apreciará menos que yo, pues es un nuevo favor que le pido. Pero como usted es el único hombre que nos lo puede conceder, dada su reputación universal de pedagogo y la autoridad que esta le confiere en América del Sur, no dudo en pedírselo”.

Dos años más tarde, Piaget insistía en la necesidad de Nieto Caballero para la educación del mundo: «Usted nos ha hecho falta este año, más de lo que podría decirle. La Conferencia fue muy exitosa, 42 gobiernos estuvieron representados y el ambiente se mantuvo extremadamente cordial. Pero faltaba Nieto, y todo el mundo lo lamentó». Luego, en épocas en que el mundo estaba por aniquilarse con bombas nucleares y las grandes mentes fueran perseguidas, Mario Montessori, hijo de la gran maestra, escribía a Agustín:

Me dirijo a usted para pedirle si hubiera la posibilidad de interesar al gobierno de Colombia u otra entidad a hospedar y a dar medios de trabajo a la Dra. Montessori en el caso de que una guerra fuera declarada aquí en Europa.

En el 55, Adolph Ferrière le solicitaba información sobre las relaciones entre católicos y protestantes en Colombia para uno de sus trabajos. Luego de manifestar qué era para él la opinión de Agustín, termina diciendo: «¿Nos veremos una vez en Europa? Lo deseo profundamente. A la espera, le aprieto la mano, querido amigo».

La academia no era lo único que movía dichas epístolas, el sentimiento, las alegrías y el dolor también se plasmaron en tinta y papel. Con un físico ya mermado, Decroly escribía a Agustín:

Quizá, absorbido como usted lo está ahora por los compromisos oficiales, pueda entregarse menos a sus queridos niños (refiriéndose a sus hijos). Pero tal como yo lo conozco, estoy seguro que logrará encontrar los momentos necesarios para ser su padre y amigo.

Además, el doctor Decroly añadía al final de su carta:

A usted, mi querido Agustín, todo mi afectuoso sentimiento de amistad. Tengo la esperanza de que no sea esta la última vez que yo pueda escribirle, ni la última que yo pueda leer noticias de su país, tuyas y de los tuyos.

Sin embargo, fueron estas últimas palabras del doctor Decroly, un presagio. Al poco tiempo, Agustín escribía a Agnés Decroly:

[...] Él era para mí un amado hermano. Lo admiraba intensamente y mi afecto por él estaba mezclado con un respeto profundo [...] Querida señora, (quisiera) tener algunos detalles de sus últimos momentos [...] Pensaba seguido en él y él también, lo sé, pensaba en su amigo lejano [...].

LA ESCUELA Y LA VIDA: UNA ESCUELA NUEVA POR UNA PATRIA DISTINTA

Creó Agustín Nieto Caballero el Gimnasio Moderno, e *ipso facto*, la escuela nueva nace en Latinoamérica; no la escuela nueva intelectual francesa, no la libre española ni la democrática estadounidense, tampoco la naciente en Italia o la de los jardines alemanes. Fueron todas y ninguna: la escuela nueva de Agustín Nieto Caballero reunía todas esas ideas, pero no duplicaba, no calcaba; esta escuela nueva era para Colombia y más tarde tomó tren al sur. «Cuando el profesor Decroly vino a pasar una temporada con nosotros, encontró que, inspirados en él, [...] estábamos haciendo cosas distintas a las que él hacía», escribe Nieto Caballero en “Una escuela”, que a la larga es la textualización del Gimnasio. Y continúa: “Una copia servil no hubiera dicho nada al sabio educador, ni ningún beneficio de arraigo profundo habría podido aportarnos a nosotros. La idea decroliana era una levadura, era un fermento, y como tal obraba”³. Y así como las ideas decrolianas no fueron una fiel reproducción, tampoco lo fueron los jardines de Froebel, ni el material didáctico de Montessori, o el carácter democrático y social de Dewey y Freinet. De todos bebe el Gimnasio Moderno, pero a nadie imita, porque de ser así, entendió Nieto Caballero, su proyecto no sería más que un remedo. Él vivía con el corazón hinchado de nación, no de nacionalismo xenófobo, sino de sentimiento por su gente. «Si

³ Recopilado en “La escuela y la vida”.

pequeña es la patria, uno grande la sueña / Mis ilusiones, y mis deseos, y mis / esperanzas, me dicen que no hay patria pequeña», escribía Rubén Darío a su León, y talvez, así quería ver Nieto Caballero al país. Hay que llenarse de tesón para «haber traído a Colombia la escuela nueva; y no solo haberla traído, sino adaptado a nuestro medio; haberla puesto en práctica y, después, haberla logrado extender a otros ámbitos por fuera del Gimnasio Moderno», afirma Galofre sin vacilar, con voz tajante, cuando preguntamos sobre los aportes de Agustín Nieto Caballero a la educación del país, de su patria, de la nuestra.

Se encontraba Agustín Nieto Caballero en Lieja, ciudad del mismo país que el maestro Decroly, en la Conferencia de Educación Familiar. En su discurso decía:

[...] la escuela se convertía así en la cifra de nuestro presente y nuestro porvenir. Y a la escuela fuimos. Y lo que en ella buscábamos convirtiéndose en credo [...]: cultura, honorabilidad, civismo, democracia, tolerancia, aptitud [...] Y los hombres que nos eran necesarios, comenzaron a llegarnos⁴.

Agustín Nieto tuvo el don de cumplir sueños, tal vez por eso le decían, cariñosamente, Don Agustín.

—¿Si Don Agustín estuviese vivo hoy, qué cree que nos diría? —preguntamos a doña Gloria.

—Lo logramos —respondió con sonrisa de satisfacción y ojos refulgentes.

El sueño hoy es tangible, palpable y trascendente. El Gimnasio Moderno cambia con la sociedad, se amolda, es inevitable, pero el legado ahí está: aún se educa el espíritu para la investigación, no el cuerpo; aún forma ciudadanos, no obreros; aún educa, no instruye; aún son muchos las 'víctimas' de la disciplina de confianza, como dijera un familiar cercano; aún las palomas se posan sobre el estanque porque saben que don Agustín no se ha ido. El currículo oculto del Gimnasio Moderno, ese currículo tácito que no se pone de manifiesto en ningún documento, pues hacerlo sería vulgarizarlo; ese del que solo es consciente quien lo respira, quien lo siente, es ahora una luz perenne.

El Gimnasio Moderno, aunque encerrado entre cuatro lados de pinos y

⁴ Nieto Caballero, Agustín (1964). *La segunda enseñanza y reformas a la educación*. Bogotá: Antares.

flores, se encuentra en el centro de la ciudad, no solo geográficamente, en toda su plenitud, como punto álgido en lo político, en lo social. La agenda cultural del Gimnasio es una cosa brutal, así como su presencia dentro del mundo y en la escena pedagógica,

asevera Gonzalo con el ímpetu y el orgullo que caracteriza a los gimnasianos.

IN MEMORIAM: ETERNOY MODERNOYACE SU ESPÍRITU

“Toti” el inquieto. Agustín el intelectual y visionario. Nieto Caballero el patriota y liberal del Centenario. Don Agustín, el pedagogo colombiano. Esa fue la vida humana de Agustín. Una vida que le enseñó desde muy pequeño a atravesar y caminar con pasos de grande el difícil camino de la existencia. «Don Agustín fue un ser humano admirable en el sentido de percibir la vida», comenta Daniel Samper en una de las publicaciones póstumas a la desaparición de quien fuera su rector escolar. Para muchos, la juventud que poseía y el buen humor eran las características más trascendentales de don Agustín. En otras palabras: su *sex-appeal* formativo. «No hay personas viejas, sino envejecidas», recuerda Samper al pretender recordar uno de los poderosos adagios que solía repetir don Agustín al referirse al sentido de la vida.

En la sala del profesor Bein, en el Gimnasio Moderno, Mario Galofre rememora una de las últimas preocupaciones que tuvo don Agustín antes de comenzar su tránsito a la eternidad:

—Estoy muy preocupado porque me caí entrando al banco en Miami —dice Agustín.

—Pero cualquiera se cae; eso suele pasar —le contestó Mario Galofre.

—No. No se cae cualquiera. Yo sé por qué me caí y es momento de que busquemos un reemplazo para el Gimnasio.

—Don Agustín, a usted no se le puede buscar un reemplazo en vida porque donde quiera que usted se encuentre: en su casa, en la clínica o en Miami, lleva consigo y colgado el Gimnasio; entonces, no hay reemplazo posible.

—Tenemos que ponernos en el ejercicio sistemático de buscarle un rector al

Gimnasio, querido Mario. Te pido que me ayudes.

Como si de una admonición se tratara, el 25 de septiembre de 1975, a las 11:30 de la mañana, conversando sobre la posibilidad de alivianar el trabajo que exigía la dirección del Gimnasio, repentinamente la lucidez de don Agustín entró en un profundo letargo que, según los médicos de la Clínica Marly y su hijo y también galeno Guillermo Nieto Cano, duró poco más de un mes a causa de una hemorragia cerebral. En su estado inconsciente, don Agustín no daba muestra de mejoría o siquiera algún signo por aferrarse a la vida. Sin embargo, su hija Gloria, al evocar dicho trance terrenal, recuerda con júbilo una de las visitas de monseñor Emilio de Brigard, amigo y consejero de su padre: «Un día sale de cuidados intensivos y me dice: “Mira, hablamos tan agradable con Agustín” [...] Mi papá no pronunciaba ni una palabra, era otro tipo de conversación; a otro nivel». Aún en su lecho de muerte, don Agustín daba lecciones para la vida.

El 3 de noviembre de 1975, a sus 86 años de joven espíritu y pensamiento, don Agustín terminó el viaje para el cual fue destinado. En medio de una izada a media asta de las banderas de Colombia y del Gimnasio, sus alumnos y profesores tomaron el féretro y en lento paso desfilaron tristemente a través de los senderos y prados del Moderno, su putativo hijo. Al descender la caja mortuoria en la fosa, bajo profunda conmoción, se entonó el himno del Gimnasio. Como si desgarraran de su pecho el corazón, los estudiantes de último año se desprendieron el escudo de sus uniformes y lo arrojaron junto con la tierra y las flores que comenzaban a tapar el sencillo ataúd. La voz de don Agustín ya no se escucharía los viernes en el auditorio, ni por los senderos del Gimnasio diciendo: «papelitos, papelitos» a los niños que allí se encontraban; la misma que se escuchó en conferencias, discursos y disertaciones a lo largo y ancho del mundo. Para nunca olvidar aquella voz, el Gimnasio Moderno creó el cargo de rector máximo, con la intención de que su eco llegara hasta los oídos del gimnasiano aún más joven. Sus palabras todavía resuenan con ímpetu, tanto que nos reúnen hoy aquí, trascendiendo el tiempo.

El deceso de don Agustín no fue un evento que debía informarse con las noticias más triviales; quienes entendieron su legado lamentaron su partida: *El Aguilucho*, diario gimnasiano fundado por Eduardo Caballero Calderón, lloraba en tinta: “El ataúd de un gran hombre esperaba dormir bajo el suelo de un gran sueño que se hizo realidad: El Gimnasio Moderno”. *El Espectador*, diario de Fidel Cano,

también rindió tributo: “Le duele al país, nos duele a todos, la muerte de don Agustín Nieto Caballero. No tanto por lo que hizo, que fue mucho, cuanto por lo que significó, que fue más”. *El Tiempo*, donde tantas veces escribió sus “Rumbos de la Cultura”, lo recordó en palabras de su hija: «Comencé diciendo que papá no ha muerto y termino repitiéndolo, porque siempre habrá un blanco vuelo de palomas entre la tierra y el cielo hablándonos de lo que él dijo a lo largo de su hermosa existencia [...]». Los niños del gimnasio lo recordaron con infantil espíritu: “Me gustaba mucho ir a la rectoría a pedirle prestado el teléfono para llamar a mi mamá. No me daba susto porque era muy querido; yo lo quería mucho”. Y en muestra de que sus palabras calaron en todos los rincones del país, *El Universal* de Cartagena publicó: «En cualquier tiempo en que se hable de un auténtico maestro en Colombia, habrá de recurrir al nombre ilustre de don Agustín Nieto Caballero [...]».

Como árbol que necesita de tierra feraz, don Agustín quiso que sus restos se volvieran parte del suelo gimnasiano. Sus familiares y compañeros le destinaron un lugar muy cerca de la capilla. Allí sus *chiquitos*, como él les decía, siguen experimentando y formándose en medio de la osadía liberadora de la confianza. El mismo lugar donde una tarde brumosa, típica de las tardes invernales de Bogotá, leíamos las letras de un monumento honorífico: “Educar primero que instruir”. Solo un par de años más tarde entenderíamos que fue el mejor epitafio que pudieron esculpir para evocar el propósito de tan ilustre maestro.

REFERENCIAS

- Mallarino, Gonzalo (1990). *El Gimnasio Moderno en la vida colombiana, 1914-1989*. Bogotá: Villegas Editores.
- Nieto Caballero, Agustín (1964). *La segunda enseñanza y reformas a la educación*. Bogotá: Antares.
- Nieto Caballero, Agustín (1979). *La escuela y la vida*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.



OLGA LUCÍA ZULUAGA: UNA MAESTRA ARTÍFICE DE CONCEPTOS

Luz Dary Castillo*
Amparo Torres**
Marisol Solórzano***
Camilo Sarmiento****

UNA PENSADORA DE LA PALABRA

Antes de que ocurriera uno de los hechos históricos más relevantes para el pueblo colombiano, el “Bogotazo”, nace en Envigado (Antioquia) una mujer que, sin lugar a duda, marcaría la historia de la educación en Colombia. De cultura paisa... criada al estilo europeo, ello le dio un toque especial. Proveniente de una familia dedicada a la educación. Inspirada en su padre, su abuelo y su tío (fueron literatos y maestros en pedagogía), quienes se encargaron de sembrar en ella ese amor por la educación, que más tarde se convirtió en su mayor logro.

Ella es la doctora Olga Lucía Zuluaga Garcés, licenciada en Educación, Filosofía e Historia, y quien además de su amor por la enseñanza es una apasionada de

* Licenciada en Matemáticas, Universidad del Tollima; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Secretaría Distrital de Educación.

** Ingeniera de sistemas, Universidad Cooperativa; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Secretaría Distrital de Educación.

*** Licenciada en pedagogía Infantil, Universidad del Tolima; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinadora Jardines Infantiles Secretaría Distrital de Integración Social.

**** Publicista y mercaderista Universidad Los Libertadores; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Instituto CIES.

la poesía y los tangos, que le dan como maestra un toque romántico, nostálgico y cariñoso para con sus seres queridos a la hora de dar afecto. Así lo expresa su mejor amiga, Estela Restrepo: «Cuando ella nos quería hacer un regalo, algo, nos mandaba una poesía pequeñita. Escribe hermoso, hermoso». De igual manera lo ratifica uno de sus más allegados amigos, Óscar Saldarriaga, quien considera a Olga como: «Una pensadora de la palabra, como de los misterios de la palabra, de las multiplicidades de la palabra, de sus pliegues. Entonces, ese lado de poetisa junto con el tango son su espiritualidad, su refugio y su fuente de fortaleza».

LA ÚNICA QUE PASÓ EL PARCIAL

Cuenta Estela Restrepo, remontándose a la década de los setenta, que conoció a Olga Lucía haciendo el pregrado, evocando en especial la clase de Filosofía dada por el profesor Alejandro Alberto Restrepo, quien fue el primero en el país en enseñar a Foucault. Debido a que la clase era tan difícil,

Olga, se craneó el orden para que nosotros estudiáramos a Foucault y la arqueología del saber, particularmente para que la estudiáramos con más facilidad. Pues la clase era tan compleja que por primera vez nos permitieron sacar el libro para poder contestar la evaluación, y Olga con la dedicación que la caracteriza fue la única en pasar el parcial alcanzando la mayor calificación, cinco.

En el transcurso de su pregrado nace en Olga un sentimiento crítico e inconforme de los procesos educativos implementados en Colombia. Descubre con gran asombro que el sistema de formación para los maestros solo incluye la parte técnica y deja de lado la pedagogía, lo que genera en ella una preocupación frente a la educación superior, las escuelas normales, las corrientes pedagógicas, la práctica pedagógica y la política. Con una mirada renovadora y preocupada por fortalecer este espacio, la doctora Olga Lucía le dice a Estela Restrepo, compañera de aquellos años de estudio: «Tenemos que hacer un grupo», y más adelante: «¿Quién podrá estudiar tal cosa? Vea, yo tengo dividido esto así». Concluye Estela que su gran amiga ya tenía un proyecto.

EL PRIMER PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EN EL PAÍS

Olga Lucía, teniendo ya organizado y estructurado el proyecto en su cabeza, invita a Estela Restrepo, amiga entrañable, y Alberto Echeverry, quien en esa época era su compañero de estudio y de vida, a ordenar de manera minuciosa el andamiaje de 'la práctica pedagógica en Colombia'. Para llevar a cabo el proyecto se hacían necesarias más personas, pues eran varios temas a abordar, los cuales se distribuyeron así: "La práctica pedagógica en la Colonia", Alberto Martínez (Universidad Pedagógica Nacional); "Los jesuitas como maestros", Estela Restrepo (Universidad Nacional); "La práctica pedagógica del siglo XIX", Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri (Universidad de Antioquia); "La práctica pedagógica del siglo XX", Humberto Quiceno y Guillermo Sánchez (Universidad del Valle). De esta manera presentaron el proyecto a Colciencias. Estela recuerda que llegaron «con un proyecto tan sumamente minucioso, que parecía un proyecto de investigación, al cual Colciencias denominó como el primer programa de investigación del país».

Olga Lucía, con el orden y proyección que la caracterizaron, no solo había presentado un programa, sino que estableció un trabajo interuniversitario y el protocolo necesario para que a los investigadores elegidos se les diera por parte de las universidades el tiempo necesario a fin de investigar cómo presentar los informes en las fechas estimadas. Todo estaba coordinado.

Asimismo, Óscar Saldarriaga uno de los primeros monitores de Olga Lucía, recuerda «muchas reuniones cuando se formó el grupo de investigación, unas en Medellín, otras en Cali y otras en Bogotá, todas animadas con roncitos y buenos tangos». Comenta que, a pesar del ritmo extenuante y la exigencia de cada proyecto, «Olga tenía una tradición tanguera que, junto con los boleros, fueron la banda sonora de su trabajo».

Ahora bien, para posicionar al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) y que lo reconocieran en las instancias académicas e intelectuales del país,

se hizo necesario asistir a los congresos de historia, filosofía y educación, pues era un grupo que rompía con todas las formas tradicionales de investigar, de tal suerte que ni los historiadores, ni los filósofos y mucho menos los educadores los querían. ¿Por qué? Porque no hacían el trabajo tradicional, no tenían espacio intelectual en ningún evento académico.

Así lo manifiesta John Orozco, miembro del grupo, quien además narra de manera anecdótica cómo Olga Lucía y Estela Restrepo, para infundirse valor y poder defender su ponencia, su trabajo en los primeros congresos de historia, «parece que se hubiesen bebido media botella de agua...rdiente. ¿Por qué? Porque, son tímidas, necesitaban algo para darse valor y salir a pelear».

MADRE CÓSMICA

Olga dedicó su vida a realizar investigaciones en torno a la educación al punto que se convirtió en la madre, no solo de sus hijos, sino del grupo; así lo expresa Óscar Saldarriaga:

Fue madre de este proyecto, una madre del grupo, tan madre que ustedes saben, es un grupo que lleva casi cuarenta años y todavía seguimos como hermanos. Unos más cercanos entre sí que otros, díscolos, fieles de todo. Pero en el sentido de madre de sus dos hijos, Ángela y Jonathan, no había disculpa alguna para cumplir dicha labor.

Esto lo ratifica Ángela Jaramillo, su hija, relatando con gran emoción su Primera Comunión:

Mi madre me compró un vestido, era un vestido muy lindo, Se ocupó de hacerme los crespos, hizo un gran desayuno, lo cual me pareció rarísimo, invitó a varias personas muy graciosas, amigos de ella. Yo estaba muy contenta, el desayuno estaba exquisito; un chocolate delicioso, con unos moritos que tanto me gustan, y unos panecitos muy sabrosos, fue un día muy alegre en que todos estuvimos muy unidos, ese es el día que más recuerdo, el día más feliz.

Porque todo lo que acontece con su mamá es una experiencia de amor.

Además de celebrar momentos importantes de sus hijos, siempre estaba atenta a las necesidades de ellos, tanto en la parte académica, como en la emocional y personal, pues el amor infinito de Olga Lucía para con ellos hizo que los incluyera en su otra gran pasión, la investigación por la educación, la cual creció en medio de copias, libros e indagaciones que cultivaron en el corazón de sus hijos el amor por la enseñanza, hasta ser hoy día maestros como su mamá.

LA INVENTORA DE UN MÉTODO

Cuando Olga constituyó el GHPP instauró una forma de investigar; enseñando, acompañando y asesorando a sus amigos de trabajo, pues ella es generosa con el conocimiento e inevitablemente intelectual; así lo confirman sus grandes amigos y compañeros de labor:

Lo más importante que Olga nos enseñó fueron las formas de lectura, encontrar en los textos los párrafos que condensaban la mayor cantidad de relaciones temáticas o epistemológicas, y luego de identificar esos párrafos seleccionarlos para conectarlos con otros textos, con otros documentos, y empezar a hacer el análisis y las conexiones entre los distintos tipos de pliegos, como la legislación, los manuales de enseñanza, los textos filosóficos, los reglamentos y los informes de los inspectores escolares.

Eso expresa Óscar Saldarriaga, quien afirma además: «La tematización era una metodología».

Alberto Echeverri, su compañero de lucha, reconoce en ella la capacidad de invención, que le permitió a Olga Lucía hacer unas fichas temáticas, en las cuales se colocaban citas textuales de los archivos o libros. Estas fichas tenían por una cara la cita y las temáticas o términos relacionales y por la otra un comentario que facilitaba el trabajo de investigación, permitiendo relacionar temas, eventos que marcaban la práctica pedagógica colombiana. Refiere que: «ese es un invento de ella muy bueno y muy positivo, un método. Y era muy sistemática con ello, muy juiciosa, y los que más asimilamos esa metodología de trabajo fuimos el grupo inicial».

Estela Restrepo, su amiga y compañera de trabajo, tuvo que buscar a los jesuitas como maestros, asunto totalmente distinto de lo que se venía indagando. Entonces, para poder ahondar en él Olga Lucía le dijo:

No puedes hacer un estudio arqueológico como el que estamos haciendo los demás. Tienes que hacer un trabajo que está dicho en la arqueología, que es el árbol de derivación enunciativa. Te voy hacer el plano del árbol, para que tú veas cómo tienes que trabajar conceptos, nociones y práctica.

De ahí Estela reconoce en Olga Lucía a la persona que le enseñó a investigar, que le mostró cómo estudiar y cómo cultivar grandes amistades.

Todas estas creaciones, que son aportes a la educación, Olga Lucía las hizo utilizando la obra de Foucault con el fin de facilitar la exploración de los archivos nacionales y poder establecer las prácticas de enseñanza en relación con las teorías de pedagogía que se usaban en Colombia.

HACER HISTORIA PARA HACER PEDAGOGÍA

El gran objetivo de hacer historia se ha cumplido con creces, aunque todavía queda mucho por hacer, archivos que rescatar. El “archivo pedagógico” es una noción muy querida para Olga Lucía, ella se ha empeñado mucho en desarrollarla tanto en la práctica de recoger la documentación, [como en] organizarla, clasificarla, sistematizarla, para ponerla al servicio de los investigadores, de los maestros, y, al mismo tiempo un lugar donde se puede ir a buscar conceptos del saber pedagógico que hoy utilizamos y se ha dado en otros momentos. Entonces, ese gran trabajo histórico hizo un recorrido desde la Colonia hasta el siglo pasado,

afirma Óscar Saldarriaga al hablar con gran emoción del trabajo realizado junto a la maestra, quien cinceló en él la sabiduría y el sentido de la amistad a través del quehacer. También lo asevera el profesor Nayid, uno de los monitores de este gran propósito:

Era una actividad que empezaba a las ocho de la mañana y terminaba hasta las ocho de la noche ahí en el archivo. Había varios momentos: recoger la información, seleccionarla, leerla, fotocopiarla y, posteriormente, llevar toda esa documentación a la casa (aproximadamente 27.000 documentos), esos cerros de fotocopias, empezarlas a enumerar, acciones que dan inicio al proyecto del archivo pedagógico. Evidencias que hacen parte de la pedagogía del siglo XIX.

El archivo pedagógico, oasis en el desierto de la educación, se encuentra en proceso de digitalización para subirlo a las redes sociales, haciendo posible el deseo de Olga Lucía de que se convierta en fuente de conocimiento para los docentes y lograr transformaciones sociales.

EL CAPI ZULUAGA

Olga es una mujer muy reservada con su vida personal y familiar, le gusta mantener en total hermetismo todos aquellos momentos y personas que la motivan e inspiran a ser tan intelectual. No obstante, comenta Óscar Saldarriaga:

Hay un personaje fundamental en la vida de Olga Lucía, que es su papá, el Capi Zuluaga, una de las figuras intelectuales de referencia para Olga Lucía. El Capi era de esos viejos antioqueños lectores de los clásicos humanistas y un cultor del lenguaje, de la buena escritura.

A lo que se suma Ángela, la primogénita de Olga Lucía: «era un hombre tan culto, que podía hablar de un músico, un pintor, hasta del maestro Carrasquilla, o hablar de la *Iliada*, la *Odisea* y vos te quedabas con los ojos abiertos». Porque cuando el capitán Zuluaga hablaba transportaba a las personas a otro mundo inyectando emoción, pasión por la literatura, por el conocimiento. Y continuó Ángela:

Era una persona muy alegre, él podía mostrar la música italiana y se paraba y bailaba, y decía: «mira los tonos», y te iba explicando, era todo un espectáculo. Y te estaba enseñando cosas, porque eso parecía un juego, como algo normal de la vida. Por lo tanto, yo creo que mi mamá recibió esa sabiduría de él, porque él jamás descansaba de aprender, una parte del tiempo leía y la otra parte descansaba. Entonces, despertó en ella esa sed de conocimiento y respeto, porque ella es una mujer muy dedicada a la investigación y yo pienso que fue muy profunda, eso fue una búsqueda muy intensa.

UTILIZAR A FOUCAULT

Olga es una mujer intelectual excepcional, logra utilizar la obra de Foucault como caja de herramientas para hacer concepciones sobre el saber pedagógico, la práctica pedagógica, del maestro como sujeto intelectual, entre otras, convirtiéndose en máxima expresión de erudición. Así lo expresa Javier Sáenz, par académico de ella: «hizo posible algo que uno raramente ve en el diario vivir y en la vida de esta tribu moderna occidental, es lo que se puede llamar un acontecimiento, algo que cambió todo».

—¿Pero qué hizo posible que cambiara todo? —a lo que respondió con efusividad:

—En términos de cómo se concebía el magisterio, el sindicato, la escuela, el lugar del docente. Un conjunto de conceptos conectados entre sí, que articularon la dimensión del saber y del poder.

—¿Cuáles son esos conceptos?

—El saber pedagógico, la historicidad de la pedagogía, la práctica pedagógica, el maestro como intelectual y la idea de que hay que pensar en pedagogía de manera permanente en relación: institución, maestro, saber; eso se hizo posible por Olga Lucía.

Es decir, Javier Sáenz considera a la maestra como la artífice de conceptos que permiten la relación entre teoría y práctica pedagógica, concediendo al maestro un saber (la pedagogía). Además refiere:

Cualquiera puede tomar la idea del maestro como intelectual leyendo a Gramsci, pero el maestro intelectual o reflexivo con respecto a la pedagogía crítica y/o en muchos otros modelos pedagógicos lo concibió Olga apropiándose de la obra de Foucault, dotándola de materialidad. Yo soy de los zuluaguistas confeso.

Ahora bien, con todo lo anterior se hace imposible no reconocer a Olga Lucía como una mujer sabia, que no solo inventó una nueva forma de investigar, trascendental en la manera como se hacen las maestrías, doctorados e investigaciones educativas en el país, sino que además creó conceptos, teoría, algo que muchos buscan hacer pero pocos logran.

Afirma John Orozco: «Es difícil en un país como este que una mujer produzca una cosa tan genial y que se lo reconozcan».

YO, QUE CAMINO

Además de ser excelente investigadora, de enseñar a indagar a su grupo, ella es aguda en su escritura, siempre pule lo que escribe, lo lee y lo relee, lo reescribe

hasta lograr perfeccionar sus pensamientos y poder plasmarlos en la escritura. Amante de la poesía feminista, Olga Lucía tiene dos musas de inspiración: Gabriela Mistral y Alejandra Pizarnik, poetas latinoamericanas, quienes en sus líricas acariciaban el dolor y la tristeza de la vida. Seguramente inspirada en estas grandes mujeres, escribió:

Yo, que camino

Yo, que camino sobre tacones gruesos y guardo perfumes en mi escaparate, paso mi vida desenredando el tiempo y sembrando preguntas en el tiempo. Yo, que sueño con brujas y carritos y colecciono pinturas de fantasmas y estrellas, padezco pensamientos de ceniza y escribo cartas sobre muros de piedra. Yo, que sé recitar los fragmentos de Heráclito e imaginarme el movimiento cartesiano, sufro de horizontes desteñidos y lavo recuerdos untados de cerveza. Yo, que tengo tiempo de sentirme sola y de buscar figuras en superficies borrosas, siento mi cuerpo amasado de fuego y lejanía y el corazón vibrante de danza y orgía. Y escribo memorias con pinceles rotos sobre espejos opacos de vanas fantasías.

Olga Lucía Zuluaga Garcés

“TÚ REPRESENTAS LA INDEPENDENCIA, YO SIMBOLIZO LA LIBERTAD”

Olga Lucía mujer, intelectual, tierna, romántica, bohemia, se hace maestra ilustre, destacada por su trayectoria académica, por su ser, por su hacer y por su gran amor a los maestros que la llevaron a trabajar incansablemente por la reconstrucción de la historia de la pedagogía y el estatus del maestro.

Sus grandes amigos y familiares la ven como una mujer de admirar, quien dio todo por su trabajo, que no solo les reveló cómo indagar, sino que les enseñó a amar lo que hacían, les mostró cómo se construyen lazos de amistad desde la producción y además con un toque bohemio les transmitió su pasión por los tangos.

Y nosotros, como indagadores, reconocemos que Olga Lucía con su investigación nos transporta al mundo mágico de la educación, nos permitió reconocer nuestras raíces como profesores; nos develó nuevas formas de investigar, de leer, de escribir; nos condujo por los caminos de la teoría y de la práctica pedagógica,

pero sobre todo, nos mostró que como maestros somos poseedores de un saber y tenemos la suficiencia de pensarnos como seres intelectuales, capaces de producir concepciones teóricas que retroalimenten nuestras prácticas de enseñanza para poder trascender y dejar huella en las nuevas generaciones. Hoy, con gran emoción y expectativa, tenemos el orgullo de conocer a la mujer, a la madre, a la maestra, a la única persona en Colombia que, en palabras de Javier Sáenz, ha pensado la relación entre un sujeto, un saber y una institución creando concepciones que permanecerán mientras se mantengan la escuela y la figura del maestro, pues la doctora Olga Lucía Zuluaga trasciende en el tiempo, en el espacio y en el corazón de todos los que nos enorgullecemos de ella y de su legado.



ESTANISLAO ZULETA: DE DESERTOR DE LA ESCUELA A PENSADOR DE LA EDUCACIÓN

Sandra Yamile Bogotá Lozano*
Diana Carolina Castellanos Suárez**
Wilson Jair Hernández García***

*Una educación filosófica debe poner el acento en la formación.
Eso significa que la enseñanza de todo lo que nosotros llamamos materias
debe tender a darse en forma filosófica, es decir, como pensamiento,
y no como conjunto de información.*
(Fragmento de “Educación y filosofía”, conferencia de Estanislao Zuleta)

PENSAMIENTO EN ACTO

Corren los años setenta y allí, en medio de estudiantes, obreros, señoras de la burguesía, personas de la élite caleña y un sinnúmero de grabadoras ubicadas concienzudamente para captar lo que se habla, se encuentra un hombre

* Bióloga marina, Fundación Universidad Jorge Tadeo Lozano; especialista en implementación de la Norma ISO 14001 y en OHSAS 18001, Universidad Internacional Iberoamericana; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente se desempeña como asistente docente.

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Inglés, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesora en el Liceo Hermano Miguel La Salle.

*** Administrador de empresas y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle; MBA y especialista en Finanzas, Universidad Autónoma de Guadalajara, México. Gerente Administrativo y Financiero de Discenal y Asesor de proyectos de inversión para comunidades religiosas.

robusto, de voz fuerte y lentes de montura gruesa que enmarcan un rostro. Curiosos atienden sus conferencias: no eran clases, no podían ser simplemente asignaturas con notas y obligaciones por entregar; era un auditorio de casi seiscientas personas ansiosas por escuchar a un elocuente profesor que lograba cautivar a sus oyentes por su forma brillante de abordar temas de la complejidad humana con un tono cercano.

No era un profesor universitario que preparaba las clases de antemano y llegaba a repetir lo planeado; no era un improvisador, porque sus palabras denotaban con claridad la construcción de ideas que disponía en su discurso.

«Era como una especie de ‘pensamiento en acto’, una elaboración en el proceso mismo que iba hilando», recuerda uno de sus alumnos, Alberto Valencia, quien asistió a sus conferencias y da una mirada clara y honesta de lo que presenciaba en el auditorio. Él mismo dice que este personaje no llegaba con mayor cosa en la mano, simplemente un libro —el que estaba trabajando en ese momento— debajo del sobaco y, en algunas ocasiones, dos o tres fichas con frases. Claro, también llamaba la atención su forma de hablar supremamente lenta; se percibía que iba elaborando lo que estaba diciendo y los asistentes ya acostumbrados conocían su ritmo, su parsimonia y actos protocolares sin falta en cada clase.

«Por lo general tenía una jarra de agua y un vaso», así lo trae a la memoria Valencia: «dejaba de hablar y suspendía para echar el agua en el vaso. En medio del silencio uno escuchaba cómo caía el agua de la jarra al vaso... Eso hacía parte como del ritual de la clase».

Es evidente que Alberto Valencia lo recuerda con cariño. Apenas termina la frase, mira hacia sus innumerables libros apostados en la biblioteca, recordando, tal vez, esa época en que asistía a sus clases. Pero no estaba solo, ahí estaban también otros alumnos: Guillermo Bustamante y Fabio Jurado; o amigos entrañables: Mario Arrubla y Ramiro Montoya.

Valencia evoca a Zuleta como un hombre poco dado a la doctrina y la regulación de la escuela, alguien que no se sometía a algo tan esquemático como las notas, el papeleo y la rigurosidad. Un maestro que odiaba las calificaciones; le parecía lo más abominable del mundo. Está expuesto en entrevistas y en sus numerosas intervenciones: «el gusto por el conocimiento tenía que ser

un gusto por el conocimiento mismo; el conocimiento no era un instrumento para obtener una nota o título», manifiesta su alumno Valencia. Llegó a pasarse por la faja los requerimientos de tipo administrativo, provocando algunas enemistades con los profesores de entonces; las secretarías terminaban ayudándole con los formatos, pero, ¿quién más que él para no seguir al pie de la letra la burocracia de la pedagogía? Su autonomía en la manera de elaborar sus clases lo llevaban a no atarse a una calificación, sino a fomentar el pensar por sí mismo, a contagiar al auditorio con su entusiasmo y pasión por un tema. Eso era él como profesor.

«Él tenía un dicho, decía que ponía tres por existir, cuatro por asistir y cinco por insistir», concluye Valencia, al paso que mira por la ventana. Recibía los trabajos, mas al parecer no se tomaba el tiempo de revisarlos o corregirlos como cualquier profesor lo haría, valoraba el esfuerzo y la visión de cada persona. Este profesor no se preguntaba cómo funcionaba esta u otra sección de la universidad, tanto así, que pasó por todas las facultades de la Universidad del Valle (Comunicación Social, Psicología, Filosofía, Literatura), porque no sabían qué hacer con él. El fervor que desbordaba al hablar se contagiaba a sus ávidos escuchas. Tal vez eso significa ser un profesor: enamorarse de aquello que se estudia, ser capaz de transmitir más que palabras vacías, el interés y el entusiasmo que seduce y atrapa. Ese era Estanislao Zuleta Velásquez.

DESERTOR DE LA ESCUELA

El día en que Gardel murió fue también un día trágico para la familia Zuleta. El 24 de junio de 1935 Margarita Velásquez quedaba sola con dos hijos. Su esposo, Estanislao Zuleta Ferrer, prestigioso abogado e intelectual no volvería a casa, ni a sus interminables encuentros con amigos, ni a escribir ensayos de crítica literaria. Su hijo, Estanislao Zuleta Velásquez, vivió desde entonces en un ambiente muy femenino, con su mamá, hermana y tías; sin embargo, contaba con dos figuras claves: por un lado, Fernando González, amigo y compañero de aventura intelectual de Zuleta Ferrer y, por el otro, Fernando Isaza, tío político, quien lo condujo hacia una lectura no dogmática centrada en el ser humano, en los autores y en sus vidas.

«Fernando González sentía una cosa especial por Estanislao», cuenta José Zuleta, hijo de Estanislao Zuleta, quien durante toda su vida ha seguido el

rastro de su padre: él recorre diferentes lugares recolectando las grabaciones que los asistentes a las conferencias guardan con celo:

Talvez porque él era el hijo de su amigo y no habían podido conocerse. En bus escalera o chiva por una carretera destapada llegaban a *Otra parte* los fines de semana; se quedaban a dormir y a jugar con los otros niños de González, Fernando y otro que terminó siendo gobernador de San Andrés.

De esas idas a temperar se derivó una formación abierta a la lectura en la que, junto a Fernando, siempre estaban presentes el diálogo y la confrontación. La reflexión hacía parte de este joven poco acostumbrado a las paredes de un salón de clase, quien prefería las largas conversaciones en medio de caminatas que lo llevaran a elaborar consideraciones más profundas.

La mayoría de personas que saben de Estanislao rememoran un evento importante en su vida, la decisión que lo marcaría y llevaría a expresar su parecer frente a la educación y su forma de ver el mundo. José Zuleta lo invoca una vez más en el Liceo de Antioquia. Ahí, un joven de cuarto de bachillerato tomó la decisión de dejar la escuela y, aunque ya no se sabe muy bien la razón por la que desertó (si fue para leer *Los hermanos Karamazov*, *La interpretación de los sueños* o *La montaña mágica*), lo cierto es que su relación con la escuela no se dio en buenos términos. Sus inquietudes intelectuales se vieron abrumadas por un aparato formativo rígido, motivo que lo llevó a decidir —a los 16 años y con la complicidad de su gran amigo Mario Arrubla— abandonarla, porque, como lo sentenció su tío político Fernando Isaza al respaldarlo ante su familia, esta le quitaba mucho tiempo para sus estudios. Fue así como comenzó su aventura por fuera de la institución escolar tradicional. Su pasión por la lectura, que no cesó en ningún momento, le permitió realizar extensos recorridos por las obras de toda clase de escritores: desde el clásico Aristóteles hasta los contemporáneos Freud, Mann, Dostoievski, Nietzsche, Hegel, Marx o Heidegger; desde Porfirio Barba-Jacob, pasando por León de Greiff, hasta Jorge Gaitán Durán.

Un joven bastante desadaptado que no soportaba la disciplina escolar, pero que desde pequeño tuvo mentores intelectuales que lo estimularon a un trabajo personal de lectura. Su alumno, Alberto Valencia, lo recuerda como un joven quizá sobrado, que ponía en cuestión a los profesores con preguntas hasta que decidió desertar del colegio para alimentar su gusto por el conocimiento.

«Zuleta llegó a ser mil veces superior a Fernando González», dice Valencia,

con un espíritu iconoclasta, el espíritu de vivir a la enemiga y sobre todo en un medio antioqueño, porque si nos ubicamos en Medellín en los años 1940-1950, era una sociedad supremamente cerrada, sellada, tradicionalista, católica, mojigata, y Fernando González era un escándalo.

Gracias a Fernando González este joven logró convertirse en desertor de una escuela tradicionalista, limitada a advertir, atender y repetir en coro. Zuleta lo reveló alguna vez: «Confieso que personalmente no sirvo como ejemplo paradigmático de buen estudiante. Yo no soporté hasta el final, llegué a gatas hasta cuarto de bachillerato, no pude más».

SED POR LA LECTURA

En un pequeño cuarto de una casa en la calle Cuba, en Medellín, comenzó su contacto con la lectura. Allí confluyeron la filosofía, la vida intelectual y la crítica al entorno social. Siempre tuvo la necesidad de buscar más y no se quedó con lo que estaba a su alcance: escudriñaba en las librerías los textos que llegaban de Europa. José Zuleta hace memoria y recuerda que, en una época en que los libros eran prohibidos por la Iglesia, la Librería Dante los alquilaba o vendía y Estanislao aprovechaba para hacerse a ellos; como sabía leer en francés encargaba una revista que Sartre editaba en París, *Les Temps Modernes*; tampoco podía faltar Montaigne. «Se le traía lo que pidiera», cuenta José, «tardarían meses, sin duda, pero apenas llegaban los recogía y leía sin detenerse».

Pero, ¿cómo escogía sus lecturas? Tal vez Alberto Valencia pueda darnos una respuesta:

Uno podría decir que un criterio de la escogencia de los autores que leía, tiene que ver con que estaba siempre inspirado en los grandes clásicos. Para él era más importante leer a los grandes clásicos que leer a epígonos modernos o a autores modernos.

Zuleta no leía autores latinoamericanos, tendía a evitarlos, cuenta William Ospina, escritor colombiano que tuvo la fortuna de conocerlo. Por ejemplo, nunca se le escuchó un comentario de Cortázar; de Borges, criticó su poesía.

De Colombia, admiraba a tres poetas: León de Greiff, Porfirio Barba-Jacob y Luis Carlos López.

Podía leerse un libro en un día —dice su hijo—. Usaba unas tarjetitas donde escribía notas y las iba ubicando en las páginas correspondientes. Si no tenía tarjetas hacía ‘marginalia’. No subrayaba, él más bien señalaba al costado el bloque de su interés y hacía el comentario de su puño y letra en el margen. No subrayaba, como acostumbramos, debajo de la línea, sino de manera lateral.

Esa sed por la lectura, el afán por apostarle a un autor, lo hacía interesarse y dedicarse a leerlo. Al parecer «era generoso y compartía sus lecturas con entusiasmo», menciona su hijo. Prestaba sus libros o los regalaba, no importaba si tenían notas propias; en nuestra opinión, tenía el menester de compartir su gusto por los autores que admiraba.

Como profesor la lectura hacía parte de la clase, momento en que revelaba su apropiación de los grandes pensadores, a quienes ayudaba a comprender. Fabio Jurado, alumno suyo en los setenta, cuenta que las dudas de estudiantes y lectores respecto de los planteamientos de los filósofos se iban resolviendo gracias a la presencia de otro, de alguien para conversar o discutir. Zuleta ayudaba a leer, a comprender más allá de las líneas y a dialogar con el texto.

Pero dejemos que sean sus palabras las que hablen por sí mismas:

No hay textos fáciles; no busquen facilidad por ninguna parte... eso es lo peor; no hay autores fáciles, lo que hay son lectores fáciles, que leen con facilidad... Toda lectura es ardua y es un trabajo de interpretación: fundación de un código a partir del texto, no de la ideología dominante preasignada a los términos.

(Fragmento de “Sobre la lectura”, de Estanislao Zuleta)

Si no fuera por Zuleta, veríamos la lectura como consumo y no como sospecha, como aceptación y no como interpretación.

UNA ESCUELA PARA FORMAR LECTORES CRÍTICOS

A lo largo de su vida intelectual Zuleta dejó en claro que la lectura era un elemento fundamental para desarrollar el pensamiento crítico; aunque no se lo propuso, construyó una teoría de la lectura que sigue vigente entre sus seguidores. Esta teoría, relata Fabio Jurado, es

un llamado de atención sobre cómo saber leer el entorno, el mundo, la textualidad que circula en un universo cultural que da lugar a lo que sería la invocación a un sujeto crítico, un sujeto que razona y que toma posición.

Las intenciones de Zuleta eran claras: «que la escuela lograra formar lectores críticos como una condición para formar ciudadanos con criterio», cuenta Jurado. Sin embargo, este no es un proceso con una receta estrictamente definida, con un inflexible paso a paso: un lector crítico y auténtico se logra gracias a la habilidad de tender puentes, de entrelazar diversos campos del saber como la filosofía, la literatura, el psicoanálisis, la economía y la política. Retomando a Nietzsche, Zuleta se apropia de las figuras del camello, el león y el niño para hacer de la lectura una búsqueda por el desarrollo del pensamiento.

Estanislao Zuleta tenía una preocupación manifiesta en cuanto al sistema educativo: si su propósito era formar ciudadanos que reflexionaran y fortalecieran su pensamiento, esto iba a ser imposible con los esquemas rígidos y autoritarios de la escuela. Como siempre fue su costumbre, en sus conferencias hacía referencia a innumerables autores que le permitían hacer un recorrido y establecer conexiones entre diferentes saberes, logrando contagiar a sus oyentes y demostrando que la lectura ocupa un lugar neurálgico en la construcción personal. Es así como Jurado concluye que Zuleta era «un intelectual que promovió la interpretación textual como una manera de encontrar en los textos las singularidades humanas para desde allí hacer una especie de catarsis interior» que permitía al lector transformarse.

Este provocador de buenos lectores pretendía, además de promover el amor por la lectura, formar sujetos de poder: personas que interpelen, cuestionen, debatan, dialoguen; personas que, como lo expresa Fabio Jurado, «puedan confrontar el poder de su maestro y a su vez el maestro pueda confrontar desde su poder a los estudiantes en ese fluir de ida y vuelta entre las ideas».

REBELDE CON CAUSA

[...] había en él una elasticidad mental, si se la puede llamar así, que le permitía ser todo lo contrario de un dogmático, de estar lejos de la rigidez de los que manejan el mundo con esquemas. Tal vez, por eso le era fácil ser marxista, pero un marxista muy crítico del marxismo [...],

recuerda William Ospina. La vida de Estanislao estuvo marcada por un pensamiento político un tanto diferente al que imperaba en su ciudad natal, Medellín. Sus lecturas sobre Marx le permitieron perfilar un pensamiento político claro que lo llevó a pertenecer en su juventud al Partido Comunista. Eventos como la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, la violencia bipartidista, el Frente Nacional, el gran auge del existencialismo europeo y el pensamiento francés de principios de los años sesenta, tuvieron un papel significativo en la definición del rumbo de Estanislao por una ideología de izquierda.

Zuleta no se quedaría de brazos cruzados: en medio de los sucesos que caracterizaron la Colombia de los años sesenta y sesenta, él reflexiona la situación política del país y crea un proyecto político conocido como Partido de la Revolución Socialista (PRS) para, dentro de la misma línea, diferenciarse del Partido Comunista. Cuenta Hernando Llanos, amigo cercano de la ciudad de Bogotá, que, para Estanislao, «el Partido Comunista era una revolución en pantuflas». Aunque parezca contradictorio, Zuleta «no quería irse bajo los parámetros del Partido Comunista» porque «no era lo suficientemente revolucionario para lo que necesitaba Colombia», relata Llanos sentado en su sillón agobiado por una enfermedad de columna y acompañado de un whisky.

Este proyecto, según Llanos, tenía dos órganos de expresión, un periódico de nombre *Agitación* y una revista llamada *Estrategia*. Sus fundadores deseaban divulgar el objetivo del Partido Revolucionario Socialista (PRS) para que las personas de a pie lo conocieran: «crear una posición anticapitalista y a favor de crear unas condiciones del desarrollo socialista para la sociedad colombiana», ese era su fin. Pero, según Llanos,

cuando se funda el PRS se hacían muchas reuniones en casa de Estanislao; entonces, hubo una persona que comenzó a cortejar a María del Rosario, su primera esposa. Eso no lo soportó Estanislao, rompiendo la relación. Y eso conlleva también a que se termine el proyecto del

PRS, porque él era el promotor de ese proyecto; él no quería saber de reuniones de nada.

Esta situación no permitió que Estanislao se alejara de sus convicciones políticas, sus posturas siempre fueron claras y abiertas. Tampoco imposibilitó que en sus tertulias, tan ampliamente conocidas, dejara escapar un comentario certero sobre la situación del país y fomentara una discusión con sus compañeros. En Bogotá, el café Rendez vous, ubicado en la carrera octava con calle veintidós, era el sitio de encuentro donde Zuleta, Mario Arrubla, Milciades Chávez y Hernando Llanos exponían todos aquellos temas de su interés. Estanislao dominaba la conversación; con regularidad ponía sobre la mesa un tema en particular y los demás asistentes contribuían a la construcción del diálogo.

En ese entonces, entre sus amigos de tertulia se encontraba Belisario Betancur, con quien construyó una amistad más allá de lo político. Unos años después, en 1982, el entonces elegido presidente de la república lo llamaría para ser asesor de la Secretaría de Integración de la Presidencia, donde desempeñó funciones como la redacción de documentos oficiales.

—Y entonces lo llamé —cuenta Belisario— y le dije:

—Hola Talao, ¿cómo te va?

—Pues hombre, presidente, mirá, la cosa es así y asá y asá [...]

—No, no, no, no. Yo no estoy preguntando por la situación del partido, que es una cosa fenomenal. A estas horas yo ya no me volteo. Oye, ¿por qué no te vienes a tomar un cafecito conmigo?

—Bueno, presidente, ¿cuándo sería?

—Cuando tú puedas. ¿Cuándo podrías?

De esta forma subrepticia Zuleta participó en el gobierno de un conservador sin que ello implicase alteraciones en su pensamiento de izquierda.

En sus ires y venires entre Bogotá y Cali recibió amenazas y decidió regresar a la capital para trabajar junto a Virgilio Barco. Fue nombrado asesor en la

Consejería de la Presidencia para los Derechos Humanos en las Naciones Unidas. Un año antes del desenlace de su vida, subió a las montañas del Cauca para compartir su pensamiento sobre la importancia de la democracia y el diálogo con la guerrilla del M-19.

SABER PARA ENFRENTAR LA VIDA

En la librería café Magisterio, fumando un cigarrillo, se encuentra Hernán Suárez, conocido por realizar a Estanislao la entrevista más emblemática en torno a la educación. Sabe que su trabajo ha sido replicado, leído y releído; aún mantiene vivo su recuerdo de Zuleta y de su postura en relación con este tema: Suárez tiene el convencimiento de que era un hombre que podía pensar la educación desde un lugar distinto a como lo pensaban los sindicalistas, a como lo pensaban los tecnócratas de la educación y a como lo pensaban los marxistas.

La escuela para Zuleta era una tortura materializada. Su ideal era una educación fundamentada en el diálogo, el cuestionamiento y el respeto mutuo. La escuela no debería estar cercada por un currículo; debía, como mejor opción, dejar que los demás pensarán, permitir ser al otro. Suárez no olvida lo que en su entrevista se dijo; algo que lo marcó y lo hizo reflexionar:

La educación debe tener un sentido fundamentalmente de formación humana; es decir, que el pensamiento de Estanislao —refiere Hernán Suárez— se preocupa es porque el hombre esté armado de un saber para enfrentar la vida y ese saber no puede tener fronteras, ni comportamientos, ni retículas, ni currículos.

—Entonces, ¿qué era para Estanislao la educación?

—La educación para Estanislao era un problema cultural, filosófico y del hombre, no como dispositivo del Estado para regular la formación de los humanos. Nada de eso tiene que ver con Zuleta. Él —concluye Suárez— estaba en una dimensión altamente humanística, juzgó la educación y por eso pudo ridiculizar la educación.

Es indudable que en Zuleta quedó plasmada su preocupación por la educación: maestros que trasmitieran entusiasmo más que conocimiento, menos

evaluación y más pensar por sí mismo. Un discurso vigente y una invitación a la autonomía, al respeto por el otro, al diálogo sin importar las diferencias, a aprender a desaprender para llegar a un conocimiento certero.

EN PRIMARIA NO DAN TÍTULO

Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades.

(Fragmento de “Elogio de la dificultad”,
discurso de aceptación del doctorado *honoris causa*)

El 21 de noviembre de 1980 la Universidad del Valle otorgó a Estanislao Zuleta el doctorado *honoris causa* en Psicología. Su trasegar, desde que decidió abandonar el colegio hasta obtener este título, estuvo marcado por múltiples experiencias y no pocas vicisitudes. Trabajó en diversas instituciones como profesor de cátedra con un salario irrisorio a falta de un título o escalafón de magisterio. Pasó por la Universidad Libre de Bogotá, la Universidad Santiago de Cali, la Universidad de Antioquia, la Universidad Libre de Cali y la Universidad del Valle, llevando a todas ellas su pensamiento, asumiendo su rol como intelectual, controvirtiendo, compartiendo sus preocupaciones por la sociedad, la formación ciudadana, la participación democrática, el respeto y la lectura.

Aunque en su proyecto de vida no se encontrara el ser maestro, por necesidad y ofrecimiento decidió aceptar la invitación a ser catedrático de Filosofía del Derecho e Historia, en la Universidad Libre. Hernando Llanos, profesor en ese entonces de dicha universidad, hace memoria:

Lo invité para que hiciera una charla en el colegio de bachillerato, donde yo también trabajaba, con la asistencia de los alumnos y de los profesores. Quedaron muy contentos de la charla que hizo Estanislao y, posteriormente, cuando yo vi la oportunidad, lo propuse a él como profesor de la Facultad de Derecho de la Libre.

En alguna ocasión Zuleta fue llamado como profesor a la Universidad Nacional y, jocosamente, narraba a sus amigos que cuando llegó a la entrevista la persona encargada le preguntó:

—¿Cuáles son sus títulos?

—¿Cuáles? —Zuleta contaba que reflexionó en ese preciso instante sobre por qué tenían que pedirle títulos.

—Pues ninguno, porque yo los únicos estudios que he terminado son los de primaria y en primaria no dan título.

No necesitó título alguno para dar sus cátedras magistrales. Sus sellos distintivos eran su discurso provocador y la apertura a la discusión; las innumerables personas que asistían a sus clases, que reclamaban la presencia del intelectual y autodidacta.

LA CONTRAESCUELA

En una época Estanislao se dejó tentar por sus sueños. Pero los intentos por dar vida a proyectos que estuvieran al alcance de todos, proyectos por fuera de las fronteras del sistema capitalista imperante, fracasaron. Alguna vez acudió a unos amigos que eran profesores de colegio y creó su 'contraescuela'. Con apenas siete muchachos enfrentó muchos problemas y tuvo tres o cuatro sedes, mas su idea no se pudo concretar. José Zuleta rememora que estuvo un día allí por curiosidad:

Me sorprendí de lo mal que funcionaba todo eso y no quise ni volver. Yo iba a visitar a mi hermano, porque ellos vivían ahí mismo; era un concepto en el cual ellos vivían en el lugar donde supuestamente estudiaban, pero además tenían que ser autónomos económicamente; entonces, terminaron más trabajando que estudiando, y trabajando en oficios más bien rudos, casi que de obreros; eso no fue una experiencia fructífera.

La 'contraescuela' no contaba con un sistema pedagógico, parecía más una comunidad jipi que un proyecto educativo. En un momento, para ayudarse a sostener, crearon una fábrica de baldosas; allí trabajaban y leían, estudiaban de

alguna forma, pero no se conciliaba con los ideales de escuela que Zuleta en principio tenía. En definitiva, algunos de los asistentes volvieron a la educación regular tradicional.

De cualquier modo, los conocidos grupos de estudio creados por Zuleta y alrededor de su figura eran populares en Cali. Uno de ellos se llamó “Ruptura” y tenía pretensiones políticas e intelectuales orientadas por la lectura de *El capital*. Este era un grupo central del que se desprendían grupos satélite en los cuales se discutían temas relacionados con la política de izquierda. Sus integrantes asistían principalmente los domingos, desde las nueve de la mañana hasta las cinco de la tarde, para escuchar a Estanislao; él era la figura predominante. Como resultado de sus discusiones se creó un periódico con el mismo nombre, *Ruptura*, del que salieron tres números; sin embargo, y por la intangibilidad de los sueños, el grupo se interrumpió. Y Alberto Valencia evoca:

Se disolvió un domingo, yo no fui ese domingo, no sé por qué, desafortunadamente. El propio Zuleta lo disolvió y lo disolvió con un argumento muy particular: porque él dijo que para ser revolucionario era mejor leer a Baudelaire que a Marx, y que él se había aburrido del grupo y había perdido no sé cuántos domingos; él mismo se rebeló.

Por otra parte, en la década de los ochenta Cali se sumió en una especie de inercia intelectual y cultural. Fabio Jurado lo recuerda:

Hubo una desbandada de esta generación y los mayores, los maestros nuestros, se aislaron también y se dedicaron a lo suyo porque hubo una persecución muy aguda. A todo aquel que fuese un sujeto crítico, que estuviese vinculado con estas corrientes de pensamiento, se lo veía como sospechoso, y me refiero a lo que fue negativamente el Estatuto de Seguridad de Turbay Ayala. Entonces, allí algunos se abrieron de los que militaban en las izquierdas y, paradójicamente, muchos fueron a dar a grupos de narcotraficantes, otros fueron a dar a grupos guerrilleros, otros finalmente rompieron con cualquier posibilidad de discusión política y se aislaron, otros se enloquecieron y otros nos fuimos.

OPTAR POR IRSE

Aquellos que lo vieron en los últimos meses cuentan que, a pesar de su condición médica, seguía tomando licor y, aunque sabía muy bien las consecuencias, lo hacía con un claro objetivo. Su melancolía no se limitaba a su vida solitaria, eso lo tenía sin cuidado, estaba dirigida a algo que él siempre había cuestionado: la desesperanza frente a la situación política del país. Zuleta estaba realmente muy angustiado. Una visita de Fabio Jurado y Gabriel Álzate al apartamento de Estanislao dejó en ellos una impresión de desasosiego:

Como todos sabemos, él participó como asesor en el gobierno de Belisario Betancur y, de allí en adelante, estuvo siempre monitoreando a los gobiernos en lo que tenía que ver con pactos posibles del conflicto colombiano; pero, ya por entonces, había una cierta actitud de angustia, de soledad, se sentía muy solo; si bien todo el mundo lo buscaba y lo quería, nos parece que él optó por irse. Esa melancolía se fue agudizando, esa nostalgia; se fue aislando y murió.

En el pasado, el aislamiento y desesperanza por la situación del país no habían sido una constante en la vida de Estanislao, como sí lo fueron su pensamiento abierto y revolucionario, su actitud provocadora, su amor por la poesía, el arte y la literatura. Estanislao Zuleta murió envuelto en una melancolía absoluta. El 17 de febrero de 1990, mientras preparaba unos cursos y en medio de libros y la soledad, su pensamiento quedó suspendido. Y así, el de gafas gruesas y la barba espesa, el pensador, el orador sereno, el ser de sueños inconclusos, el intelectual que abandonó la escuela porque necesitaba tiempo para estudiar, optó por irse, optó por dar su corazón a la tierra:

Y abiertamente consagré mi corazón a la tierra grave y doliente, y con frecuencia, en la noche sagrada, le prometí que la amaría fielmente hasta la muerte, sin temor, con toda su pesada carga de fatalidad, y que no despreciaría ninguno de sus enigmas. Y así me ligué a ella con su lazo mortal.

(Fragmento de *La muerte de Empédocles*, de Hölderlin)



ELOÍSA VASCO, UNA MUJER INTELECTUALMENTE TRASCENDENTE

Camilo Andrés Goyeneche Grisales*
Edith Marcela Estrada Alarcón**
Carlos Alberto González Salgado***

A la ceremonia de grado llega una mujer muy enferma. Con cariño se acerca a tres de sus estudiantes, quienes están muy felices porque van a recibir el doctorado en Educación y Ciencias Sociales en la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) de Manizales. Ella no quiere perder la oportunidad de estar con los graduandos en esta ceremonia, pues los ha acompañado durante todo el proceso de formación doctoral como tutora de su proyecto de investigación. Sabe que su muerte está cerca, pero sus estudiantes siempre han estado por encima de sus adversidades y por eso desea vivir con ellos ese momento tan especial. La Cinde se caracteriza por darle a las ceremonias de grados doctorales un sentido más íntimo, más familiar: la música, la conversación entre directivos, graduandos y familiares al calor de una copa de vino y unos exquisitos pasabocas hacen parte de este ritual de celebración.

* Licenciado en Filosofía y lengua Castellana, Universidad Santo Tomás; Magíster en Docencia de la Universidad De La Salle. Profesor de Lengua Castellana, Institución Educativa Laura Vicuña-Chía, Cundinamarca.

** Normalista Superior del "CENPS"; Licenciada en Humanidades Universidad Francisco de Paula Santander; Magíster en Docencia de la Universidad de la Salle. Profesora de básica primaria en el Instituto Técnico Industrial de Facatativá sede Pueblo Viejo.

*** Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinador Académico de Bachillerato Colegio de los Andes.

Uno de los estudiantes le dio la bienvenida:

—¡Hola, “Tutis”, me alegra que hayas venido!

—¡Carlos Vale!, para mí es todo un honor acompañarte en este día tan especial —le respondió.

En ese momento, la mujer le entregó a su pupilo un regalo poco común: un paisaje al óleo pintado por ella, inspirado en su finca “El ocaso”, lugar de descanso y retiro espiritual de “Tutis”. En sus cuadros solía recrear escenarios naturales, principalmente atardeceres y amaneceres, en agradecimiento por una vida afortunada, sus aprendizajes del día a día, sus logros académicos e investigativos, sus grandes compañeros de vida y amigos, pero sobre todo, por la oportunidad de ser maestra.

Carlos Valerio Echavarría —Carlos Vale—, como le decía “Tutis”, recuerda el vínculo con su maestra y nos comparte en una de las sesiones de entrevista esta anécdota:

Una vez, se me ocurrió decirle: «¡Oye, tú eres como... mi “Tutis”!», es decir, el diminutivo de tutora, y se quedó “la Tutis”. Incluso, cuando me gradué de doctor yo le pregunté: «¿Cómo te seguiré llamando?, me contesta: «Pues “Tutis”». Y ya, quedó mi “Tutis”; mi “Tutis” por acá y mi “Tutis” por allá. Los amigos le decían Eloísa, un nombre poco común, muy bonito... sonoro; otros le decían: “mi querida ‘Elo’”.

Así la rememora él:

Mi “Tutis” era una mujer trascendente. Teníamos que entregar un trabajo importante. Yo me desconectaba el fin de semana, me ponía trabajar en lo mío; cuando llegaba el lunes nos reuníamos y le preguntaba a Eloísa: «Cuéntame en qué avanzaste», y me decía: «Yo realmente no pude avanzar nada, nada, en los trabajos que me dejaste, pues... me dediqué a hacer otra investigación, me dediqué a entender cómo la neblina se apoderaba de mi árbol y la plasmé en un paisaje interior».

(Así denominó Eloísa a una serie de cuadros que hacen parte de su obra pictórica, expuesta en la galería bogotana La localidad el 6 de julio de 2012 para conmemorar su primer año de fallecida).

Carlos Valerio explica: «Ella podía extasiarse simplemente percibiendo un movimiento de la nube y cómo esa nube, o esa neblina, se iban apoderando de un árbol, lo que demostraba —a mi manera de entender— su sensibilidad, su misticismo, su trascendencia».

Probablemente los mundos imaginados en sus paisajes interiores representan la vida armoniosa de Eloísa como una mujer intelectual. En sus cuadros se destaca el equilibrio en los colores de cada paisaje que pintaba, iluminados con cielos brillantes. Las montañas, los árboles, son reflejo de la cercanía de Eloísa Vasco con la naturaleza, su conexión espiritual y mística con el mundo. Las pinceladas plasmadas en sus cuadros denotan las variaciones y múltiples facetas de su vida, representadas unas veces de manera abstracta o difusa; otras, se relacionan con el inicio y cierre de los ciclos de vida de Eloísa. Muy seguramente, las marcas y trazos de los colores combinados con el manejo de la luz en sus cuadros vislumbran la serenidad, la rigurosidad y la sensibilidad de una mujer sumamente reflexiva. Develaremos pues, a la luz de la investigación que realizamos, esos paisajes interiores de Eloísa relacionados con cada una de las facetas de su vida.

PAISAJE INTERIOR I: UNA FORMACIÓN ENTRE LIBROS, ÓLEOS Y PINCELES

Transcurría el año 1937 en Medellín. Ernesto Vasco Gutiérrez, eminente abogado, y María Lucila Montoya, esperaban el nacimiento de su primogénito; don Ernesto anhelaba que fuera un hombre, pero, tuvieron una niña, a quien se le llamó Eloísa del Socorro. Y si bien fue una niña, el padre la educó como si fuera un varón, exigiendo bastante de su formación intelectual. María Lucila Montoya, infortunadamente, murió al poco tiempo del nacimiento de la niña, hecho que marcó profundamente a don Ernesto, por lo que asumió la crianza de Eloísa desde la sobreprotección, primero, por sus continuas enfermedades, y segundo, porque era el único recuerdo vivo de su esposa.

De esta manera Eloísa fue educada en el seno de una familia tradicional antioqueña: exigente, amable y sencilla; pero sobre todo, una familia con valores y principios definidos. Su padre siempre estuvo atento a la educación que su hija recibió. Eloísa, por su parte, vio como un juego las exigencias de su padre: sin problema aceptó sus recomendaciones de lectura y, a manera de recreación

infantil, escribía poemas que don Ernesto le corregía. Al respecto, Olga Cecilia Díaz, amiga y colega de siempre, comenta:

Cuando tenía 6 años, edad en la cual escribió su primer poema, ella no recordaba qué la motivó ni lo que expresaba en él. Solo tenía remembranza del entusiasmo significativo con que su padre lo leyó y buscó la manera de hacerlo público para darle la trascendencia que merecía: pasarlo a máquina y compartirlo con otros [...] ella sintió que estaba produciendo su primer *best seller* [...] Fue educada por la nueva esposa de su padre, Susana Peña Salazar, y por una institutriz inglesa, Elisa Urruchurtu, quien la guio en las asignaturas de la educación primaria.

Eloísa creció en la década de los cuarenta, época conservadora y ampliamente católica, con principios cristianos que siempre la caracterizaron como una persona con sentido humanístico y posteriormente como maestra bondadosa con los estudiantes, cercana a los maestros e intelectual en su vida académica.

Olga Cecilia nos presenta a Eloísa como una joven formada intelectualmente en el contexto de la literatura y la pintura:

Cuando cumplió los doce años su abuelo le regaló una edición forrada en cuero rojo de la *Preceptiva literaria clásica* y años más tarde le regaló la *Gramática* de Bello. Tanto su padre como su abuelo cultivaron su disposición e interés por la poesía y por el trabajo intelectual.

Esta formación intelectual de Eloísa la confirma Lucía Chaves, amiga con quien Eloísa compartió varios años de su vida, tiempo en el cual intercambiaron recuerdos de su infancia: «Después de la poesía empezó a escribir novela tras novela, las cuales circulaban en cuadernos escolares entre sus amigas del Gimnasio Femenino y luego del recién fundado Colegio Marymount».

Cuando caía la tarde, Eloísa solía caminar, en compañía de su padre, por las calles de Medellín. Don Ernesto aprovechaba para conversar con su hija sobre la obra de Kant, uno de sus filósofos favoritos. Es necesario recalcar que Eloísa se definía como una mujer moderna. Le encantaba Kant, era estudiosa de este filósofo, para ella los planteamientos kantianos sobre la moral, sobre el deber, sobre la dignidad humana, eran asuntos y principios que no solamente estudiaba, sino que procuraba incorporar en su vida. Fue la mujer que promulgó

la justicia, trató de vivir en justicia generando relaciones justas. Se molestaba muchísimo cuando percibía asuntos de injusticia o situaciones indignantes.

Don Ernesto disfrutaba contarle a Eloísa sobre sus viajes fuera de Colombia y la animaba a leer biografías de grandes personajes. Sin embargo, como un padre protector, le escondía ciertos libros, los cuales él no quería que conociera e interactuara con ellos, principalmente aquellos que narraban la vida cortesana de la época de los grandes reyes europeos del siglo XVII, cuando algunas mujeres eran amantes de los señores de la corte; pero Eloísa se las arreglaba para leerlos a escondidas.

Es así como esta adolescente aceptó y cultivó una formación poco común para una joven de esa época. La lectura, la escritura y la pintura fueron los pasatiempos de la juventud de Eloísa, pasatiempos que le permitieron cultivar su intelecto. No tuvo un maestro que le enseñara; solamente su padre, quien una tarde la sorprendió con un detalle: le compró su primera caja de óleos y pinceles. Desde entonces, la pintura fue uno de sus pasatiempos favoritos. Amigas y amigos cercanos, colegas o familiares, conservan algunas de sus obras. El rojo, el blanco y el azul fueron sus colores preferidos. La estética de su obra nos transmite la tranquilidad, la paz, la espiritualidad y la trascendencia intelectual que Eloísa siempre cultivó.

Terminados sus estudios de secundaria, Eloísa inició su pregrado de Derecho en la Universidad Javeriana. Olga Cecilia trae a su memoria esta etapa de formación:

En la Universidad Javeriana existían para esa época las facultades civiles (con las carreras de Ingeniería, Arquitectura, Medicina y Derecho); las facultades femeninas (Enfermería, Bacteriología, Economía, Arte y Decoración) y las facultades eclesiásticas (Filosofía y Teología). Las “niñas”, como se las consideraba, que estudiaban en las facultades civiles, fueron muy pocas. En Derecho, en aquella época, ingresaron 11 mujeres y 70 hombres [...] La distribución en el aula también era objeto de sumo cuidado, pues las mujeres estaban todas en las dos primeras filas, detrás había una fila vacía y luego estaban los hombres.

Ahora don Ernesto estaba preocupado, pues a pesar de haber formado a Eloísa intelectualmente como un hombre, no le gustaba que su hija compartiera con ellos las aulas de clase.

De las conversaciones sostenidas con nuestros entrevistados: Carlos Valerio, su alumno de doctorado, y sus amigas-colegas Olga Cecilia y Lucía, concluimos que Eloísa Vasco fue una mujer de pensamiento avanzado para la época en que vivió; cultivada intelectualmente en la lectura, la poesía y las artes.

PAISAJE INTERIOR II: UNA RELIGIOSA INTELLECTUAL

Cuando concluye el segundo año de Derecho en Bogotá, Eloísa tiene una gran inquietud: su vocación por la vida religiosa. Era tradición en la época en que vivió, el servicio pastoral tanto para hombres como para mujeres pertenecientes a la clase social alta, así que decide comenzar la vida religiosa:

Para su padre —nos manifestó Olga Cecilia— esta decisión fue una tragedia. Él le pedía que concluyera su carrera y luego decidiera si optaba o no por la vida religiosa. Ella, típica joven, consideraba que lo que no hiciera en ese momento no lo podría hacer nunca [...] decidió escaparse y viajar al convento de Medellín para presionar el permiso de su papá, pues el noviciado al que aspiraba estaba en Estados Unidos y, en ese momento, ella aún era menor de edad.

En Estados Unidos, a la vez que recibía su formación religiosa, amplió su formación académica y profesional, culminando allí el pregrado en Artes Liberales y la maestría en Ciencia Política. Mientras estudiaba en la universidad, debido al carácter educativo del Marymount, fue enviada por su comunidad a los colegios de la misma congregación como docente. Estas fueron sus primeras experiencias como maestra de aula. Para ella, esas vivencias fueron difíciles por la poca formación pedagógica y nulos recursos didácticos disponibles.

Eloísa —narró Olga Cecilia— inició su noviciado muy joven, al mismo tiempo que su formación académica. Ante sus buenas calificaciones empieza a dictar clase a grupos de estudiantes de secundaria y posteriormente a estudiantes de pregrado. Posteriormente, fue enviada a Roma, a la Casa Generalicia, a continuar su formación en la Congregación de las Religiosas del Sagrado Corazón de María.

Después de trece años de formación en el extranjero y en pleno ejercicio de su vida religiosa, Eloísa regresa a Colombia en 1969. Es nombrada rectora

del Colegio Marymount, en Medellín, donde permaneció cerca de tres años dirigiendo esta institución. Posteriormente fue trasladada a dirigir el Hogar Juvenil Campesino en Angelópolis, un municipio antioqueño distante 50 kilómetros de Medellín. En ese hogar inicia su trabajo pastoral con comunidades socialmente desprotegidas: niños, jóvenes, campesinos y mineros. Durante dos años se dedicó a trabajar con compromiso férreo, con esta población. Esta faceta de la vida de Eloísa la evoca Olga Cecilia con emoción y nostalgia por la amiga y colega que ya no está:

Allí, Eloísa formó parte del equipo de pastoral de la parroquia, grupo itinerante que iba por las veredas enseñando: donde encontraban niños sin educación inventaban una escuela de primeras letras; por las noches improvisaban sesiones de alfabetización de adultos y estudio del evangelio.

En la zona rural de Angelópolis Eloísa fue reconocida como una mujer consagrada, servicial y bondadosa; estos hombres y mujeres, por quienes ella trabajó, la recordarán siempre como una persona que no admitía nunca la deslealtad ni la injusticia. Fue muy honesta y entregada a su trabajo y a las personas que convivían a su alrededor. Eloísa era una mujer reservada y siempre honrosa. Por su compromiso social desmedido con las personas de este municipio su salud decayó seriamente, y ante la incomprensión de su comunidad y compañeras, Eloísa vio cómo este espacio se fue cerrando gradualmente y después de diecisiete años concluyó otra faceta de su vida, la de religiosa.

Sin lugar a dudas, la vida religiosa de Eloísa se nutrió de su formación permanente como intelectual y académica. Siempre fue una mujer visionaria, sensible, que motivó el aprendizaje de todas las personas con las que trabajó. Siempre promulgó su orgullo intelectual dentro de la comunidad, orgullo que lo reflejaba en su afán por enseñar.

PAISAJE INTERIOR III: ELOÍSA EN EL AULA

A su retorno a la vida laica, después de abandonar su vida religiosa Eloísa se radicó en Bogotá. Por ese entonces desarrolló su primer trabajo académico como investigadora en el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), con su libro *Clientelismo y minifundio: bases socioeconómicas del poder político en un municipio minifundista*, en Tópaga, Boyacá.

Luego trabajó en varios establecimientos educativos y universidades como formadora de maestros: el Colegio Cafam, la Universidad Iberoamericana y la Universidad Javeriana, entre otros. La labor más noble y significativa la realizó en Ubaté, donde trabajó por la niñez y la población vulnerable; allí propuso cambios significativos a los profesores de estas comunidades con la esperanza de encontrar en la educación un cambio social favorable para estas poblaciones. Por ello, en el aula de clase, tanto de la educación secundaria como universitaria, siempre procuró contagiar a sus alumnos y colegas de su pasión por la academia, la preocupación y respeto por el otro y el amor por la investigación. Así describe Carlos Valerio a Eloísa en su rol de maestra.

“Elo” siempre era igual en la casa, en la calle o en un aula de clases. Su sensibilidad, su misticismo, esa gran capacidad que ella tenía para volver toda esa trascendencia un lenguaje, un lenguaje comprensible. Fue muy jovial, asequible, cualquiera podía hablar con ella; iba a los salones, reconocía a los maestros y a los estudiantes e identificaba la voz del otro.

Eloísa Vasco fue una maestra muy del modelo autoestructurante. Procuró seguir un modelo de pedagogía activa para reconocer en el otro a un ser legítimo, social y cultural. Carlos Valerio destaca sus cualidades como maestra:

Nunca dijo: “es que yo soy la que más sabe, tú eres quien está aprendiendo”, esa relación como el maestro-aprendiz; en realidad sí era así, ella siempre se puso en la misma línea, era una par, «yo soy tu par», decía Eloísa. Era una mujer muy rigurosa, detestaba cualquier descuido epistemológico, ella se lo pillaba, porque era muy aguda. En la escritura molestaba por no marcar una buena coma, o por no poner bien un punto, por no poner clara una idea. Entonces, eso hace parte de su rigurosidad; pero, a la vez, de su generosidad, de querer enseñar, y de querer encontrar en el acto de enseñar una posibilidad de vida.

Eloísa se caracterizó por promover el pensamiento liberador: siempre tuvo la idea de conquistar cosas importantes, tanto a nivel académico como espiritual. Fue una mujer cultivada en el espíritu, en la trascendencia. «Ella fue muy generosa con el conocimiento y muy humilde, a pesar, de su estatus, su condición y buena vida. Hablaba durísimo, con voz de maestro», nos dijo Olga Lucía Bejarano, otra de sus alumnas y colega de trabajo.

Paralelamente al trabajo con los maestros en Ubaté, Eloísa organizó la capacitación y actualización pedagógica de grupos de maestros en el Colegio Cafam. Tuvo tanto éxito este trabajo de formación que fue replicado en muchas otras instituciones públicas y privadas de Colombia. Eloísa, maestra rigurosa y comprometida con la formación de los maestros, exigió la participación tanto de profesores como de los coordinadores y el rector; todos debieron asistir los fines de semana durante un año y recibir la formación pedagógica ofrecida por Eloísa.

Esta experiencia, que duró quince años (1979-1994), le permitió a Eloísa construir los conceptos de la investigación en el aula y el maestro investigador. Ella recordaba:

A medida que fui aprendiendo con ellos (los profesores) fui también hablando y escribiendo más específicamente sobre la práctica de la investigación, que tiene la posibilidad de convertirse en un importante impulso personal de autocapacitación, aprendizaje y renovación para el maestro. Del mismo modo, como investigadores, hicimos un rastreo histórico de esta experiencia que posicionó al colegio Cafam como uno de los mejores a nivel nacional y dinamizó la actualización docente en Colombia.

Podemos afirmar, con seguridad, a partir de la revisión documental hecha para esta investigación y las voces de nuestros entrevistados, que este fue su mayor aporte a la educación en Colombia.

Solo una mujer como Eloísa, formada intelectualmente desde las artes, la filosofía y el derecho, pudo imprimir a su vida como maestra y académica un ritmo de trabajo comprometido con el reconocimiento del maestro como constructor de saber pedagógico a la luz de la reflexión de su propia práctica.

En la Corporación Universitaria Iberoamericana, inicialmente como profesora e investigadora y después como decana, continuó la conformación de seminarios o grupos de discusión pedagógica sobre enseñanza-aprendizaje o pedagogía y didáctica. Esta experiencia duró desde 1990 hasta 2008; de allí surgieron los capítulos: “Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica” para el libro, editado por Mario Díaz, *Pedagogía, discurso y poder*, en 1990, y “Educación, pedagogía y didáctica”, trabajado con Alberto Martínez Boom para el volumen 29 de la Enciclopedia Ibero-Americana de Filosofía (EIAF).

Debido al importante trabajo como maestra de aula, académica e investigadora, Eloísa fue catalogada por reconocidas instituciones como una maestra intelectual latinoamericana, dados sus aportes a la educación gracias a sus investigaciones, artículos y libros sobre la formación del maestro de aula, el desarrollo de los conceptos de ética y ciudadanía en los estudiantes, la constitución de grupos de investigación con participación de los grandes pedagogos colombianos del momento, como Carlos Eduardo Vasco, Alberto Martínez Boom, Olga Lucía Zuluaga... De sus múltiples escritos se destacan los libros: *Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula* (1995) y *La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius: a propósito de la formación de maestros* (1997). La misma Eloísa afirmaba:

El saber pedagógico es el saber fundante del maestro, en la medida en que haya una clara teorización de la pedagogía y la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje, las mediaciones y la historia de la pedagogía; así puede el maestro desarrollar una práctica cualificada.

Por todo este trabajo al servicio de la formación de maestros pensamos que Eloísa fue gestora de comunidad académica en las instituciones que tuvieron el privilegio de tenerla como maestra.

PAISAJE INTERIOR IV: EL BICHITO INVESTIGADOR

Producto de su trabajo permanente con la formación de maestros rurales y urbanos, solía decir en voz alta: «El maestro que reflexiona su propia práctica pedagógica es el maestro que investiga». Precisamente Eloísa Vasco, en su libro *Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula*, propone una nueva configuración del maestro dentro del aula a partir de la investigación. Así lo afirmó: «La experiencia ha mostrado que los procesos reflexivos de tipo investigativo, aun los más informales, pueden convertirse en factor poderoso de motivación, perfeccionamiento y autoformación para el docente» (1996, p. 50).

De esta manera, el maestro se convierte en investigador cuando hace una interiorización pedagógica de sus saberes y eventos del diario vivir en la escuela, hechos generales compartidos en el aula de clase. La investigación del maestro en el aula es la reorganización crítica de su práctica pedagógica.

En este sentido, Olga Lucía Bejarano recuerda el trabajo investigativo y académico de Eloísa:

Tuve el honor de tener a Eloísa Vasco de docente y después, el de trabajar con ella en un proyecto de investigación que hicimos con Olga Cecilia Díaz para el Insor (Instituto Nacional de Sordos). Ella trabajó en el Centro de Investigaciones de la Universidad Iberoamericana. Además de docente, fue la decana de la Facultad de Ciencias de la Educación. En el proyecto de investigación trabajamos con ella cuatro investigadoras; fuimos cercanas a Eloísa Vasco. Mientras ella era decana, era mi jefe. También creo que benefició mucho a la universidad haber tenido a Eloísa Vasco en el Centro de Investigaciones y a la Facultad de Ciencias de la Educación, porque abrió un panorama inmenso.

«Déjate picar por el bichito investigador», era la frase con la que Eloísa motivaba a sus alumnos de pregrado, maestría y doctorado a investigar, a formarse como investigadores y amar la investigación tanto como ella la amaba. Esta frase no fue más que un intento de Eloísa por acercar la investigación a la vida académica de sus estudiantes, maestros y compañeros de vida. Eloísa intentó hacer de la investigación parte de la cotidianidad de sus colegas.

“Elo” es recordada por sus amigos más cercanos con cariño, admiración y respeto. La apoyaron en sus proyectos y celebraron sus éxitos amigos como Jesús Alberto Echeverry, Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom, Mario Díaz Villa, Carlos Eduardo Vasco, Carlos Valerio Echavarría, Marieta Quintero, Olga Cecilia Díaz, Olga Lucía Bejarano, Lucía Chaves Cascante. Amigos que también tuvieron el placer de conocer y conversar sobre educación, pedagogía e investigación. Para Eloísa, estas tertulias fueron el inicio de la construcción de comunidad académica.

PAISAJE INTERIOR V: ELOÍSA, UNA MAESTRA DE MAESTROS

Todo este recorrido intelectual, pedagógico e investigativo de Eloísa tuvo un reconocimiento en el año 2009, un día en el que los frutos del trabajo, el esfuerzo y la dedicación de la maestra Eloísa Vasco fueron exaltados por la comunidad educativa y académica de Colombia: el Premio Maestro de Maestros le fue otorgado por dedicar toda su vida a la formación de formadores, por

estar siempre comprometida con su oficio educativo. Hoy, quienes conocimos a Eloísa, de una u otra manera, creemos firmemente que sus prácticas educativas son una forma de vida, que dejó una huella imborrable en sus discípulos, educadores y amigos. El premio, otorgado por la Universidad Pontificia Bolivariana, reconoce la producción intelectual y los aportes de Eloísa Vasco a la educación en Colombia. La postulación reconoce que Eloísa fue “Maestra de maestros”, con una trayectoria educativa superior de más de veinte años; su producción investigativa y reflexiva considerable se evidencia en la trascendencia a toda la comunidad educativa.

Nosotros, como investigadores de la vida y obra de Eloísa Vasco, en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle durante dos años consecutivos, la reconocemos como maestra ilustre porque pudimos develar entre el juego metafórico de sus paisajes interiores, las facetas de vida de esta mujer como persona, intelectual, religiosa, maestra, investigadora y académica; facetas que muestran lo importante que era para Eloísa ir cerrando ciclos para seguirse proyectando como una persona estructurada, sensible ante los problemas de las poblaciones más vulnerables, comprometida con la formación de maestros. Este es su aporte a la educación en Colombia: su vivo interés por darle un estatus de reconocimiento profesional y social al maestro de aula. Fue fiel a su firme propósito de posicionar a los maestros en un nivel sociocultural más alto desde su labor pedagógica.

Ahora su obra permanece entre nosotros como legado innegable de su amor y compromiso por el oficio de ser maestra. Su espíritu transformador y liberador continúa vivo con nosotros y es fuente de inspiración para nuestras prácticas cotidianas en el aula.



JAIMÉ CARRASQUILLA NEGRET: EL “AMOR” COMO MODELO PEDAGÓGICO

Emilce Beltrán Fernández*
Adriana Inés López Segura**
Harold Ricardo Godoy***
Cristian Camilo Penagos Torres****

UN PÁLPITO DEVIDA

El corazón de Jaime Carrasquilla Negret se infla como un globo. El peso de sus 67 años o la emoción del primer encuentro de egresados de la Unidad Pedagógica aumentan sus pulsaciones. Gloria Casas, la vicepresidenta de la Asociación de Padres del colegio y su médica, llegó al Consejo Directivo y notó a Julia Rodríguez, cofundadora de la Unidad Pedagógica, con cara de angustia. «¡Caramba, algo pasó!», dijo Gloria cuando no vio el carro de Jaime en el parqueadero.

* Licenciada en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente en el área de Matemáticas en los grados décimo y undécimo del Colegio San Bartolomé La Merced.

** Licenciada en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesora del Colegio San Bartolomé La Merced.

*** Ingeniero mecánico de la Universidad de América; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Director, Zona Caribe, de Charles Taylor Adjusting.

**** Matemático de la Universidad Nacional; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesor en la Universidad de la Sabana.

Ya se lo había dicho María del Pilar Carrasquilla, su hermana, la menor de tres hijos de la familia Carrasquilla Negret: «Si usted no deja el cigarrillo... mire, la 'jeta' la tiene morada, fatigado y respirando mal». Jaime patinó y nadó en su infancia, pero desde ese entonces su médico le indicó que no lo hiciera con tanta intensidad; desde niño le habían descubierto un soplo en el corazón.

Es la mañana del 7 de junio de 2013 Jaime subió a su carro “Rosa la Roja” y encendió la radio. Seguramente esta vez no sonaron Mozart ni Beethoven, como era costumbre, tal vez estaba acompañado de Gustavo Dudamel interpretando *Caballo viejo*. Es posible que su pulsar estuviera seducido por esta canción, y su corazón bailara al ritmo de las maracas que sin avisar se detuvieron. Tres infartos consecutivos apagaron su existencia. Aunque alcanzó a llegar vivo al Hospital Cardioinfantil de Bogotá, su corazón débil empezó a enmudecer y a pesar del esfuerzo de los médicos no soportó la obstrucción: «ya... ya no podemos, no podemos hacer nada más», admitió uno de los médicos.

«El día del entierro de Jaime fue impresionante; estaban Caracol y RCN... gente de aquí para allá...», comenta María del Pilar Carrasquilla. La Funeraria Gaviria estaba abarrotada de gente que quería despedirse de él. Los estudiantes, uno tras otro, fueron acercándose desconsolados al cuerpo sin vida. Vestidos de tristeza y saco rojo iban a despedir a su mentor, su amigo, su compañero y hasta su padre, como muchos de ellos lo consideraron. Algunos de sus estudiantes no pudieron darle el último adiós y manifestaron su afecto a través de las redes sociales; uno de ellos exteriorizó sus sentimientos hacia él con la siguiente frase:

Nunca me despedí de ti, te saludé la última vez que te vi y no pude decirte lo mucho que te admiraba, te consideraba como mi abuelo, como mi maestro, solo te quiero decir ¡adiós! Vas a estar en mi mente para siempre, al igual que tu sombrero.

Su sombrero de fieltro sobre el féretro tenía aún olor a tabaco, guardaba algunas canas y representaba la magia de su discurso, que sigue haciendo eco en los recuerdos de los asistentes. Quedó el sombrero, pero se fue la magia. ¿Quién va a crear la ilusión? ¿Quién hipnotizará a los niños con la historia? ¿Dónde se escucharán los acertijos? Bogotá esperó una eternidad para tener a su mago y ahora tendrá que esperar otra eternidad para que alguien vuelva a usar el sombrero y hechizar con sus palabras.

PEQUEÑOS AUSTRALOPITHECUS

Cuando murió Jaime apareció un anuncio en el *El Espectador*, un exequial con la leyenda: «La Asociación Colombiana de *Australopithecus* lamenta la muerte de Jaime Carrasquilla Negret», evoca Alfredo Molano Jimeno. Molano, quien fuera uno de sus amigos y egresados. ¿Pero quiénes eran los *australopithecus*?, ¿por qué lamentaban la muerte de Jaime Carrasquilla?

Así reconocía Jaime a los *australopithecus*, según su pluma:

Son afectuosos y tiernos. Vienen en diversos tamaños y colores. Algunos tímidos, otros extrovertidos. Los hay malgeniados o muy amables. Algunos son ágiles en el caminar y el correr, y otros son lentos y torpes. Les gusta jugar, correr, trepar árboles y meterse en la arena; el agua les encanta, especialmente cuando no se trata de bañarse. Tienen un magnífico sentido del humor, les encantan las bromas y los juegos en los que aparece el doble sentido. Y de acuerdo con Alfredo Molano, les gustan los amigos y las amigas con los que comparten grandes aventuras. Poseen una imaginación ilimitada, son expertos en preguntar, quieren conocer, saber y entender cómo son y cómo funcionan las cosas. Les agrada pintar, cantar, disfrazarse y hablar. Una hoja de papel, un lápiz o un pincel les fascinan, y de sus manos y bocas brotan dibujos e historias maravillosas.

Los *australopithecus* eran pequeños seres que paralizaban a Jaime Carrasquilla con sus sonrisas amables, sus carcajadas, sus caras de picardía o sus lágrimas desconsoladas.

Jaime siempre pensó que cada *australopithecus* era único e irrepetible, que tenían maneras propias de ser, habilidades y destrezas múltiples y variadas, así lo describió en su ponencia “Creatividad e innovación en la enseñanza de las ciencias” (1997).

Según Jaime, el itinerario de los *australopithecus* en la Unidad Pedagógica era así:

Llegan temprano, siempre al patio de banderas, conversan con sus compañeros y se toman una aromática o un tinto y están por ahí. Eso ayuda a estrechar los lazos de amistad. Durante cuarenta minutos no

hacen nada diferente porque su mente no está en capacidad de asimilar información. Hacia las nueve de la mañana se escucha la voz de uno de los *australopithecus* gritando: «¡Salones, salones!», que advierte que ya deben estar sentados alrededor de una mesa redonda embarcados en debates donde se valoran las diferencias y se premian los buenos argumentos. No existen protocolos para pausar sus discusiones, solo el cansancio generado por una buena controversia. Al mediodía, se quitan la gorra, la cachucha o el sombrero, antes de comer.

Jaime Carrasquilla lo había dicho: «Nunca entras con cachucha a un comedor, siempre miras a los ojos, eso es educación». Continuando con el itinerario de los *australopithecus*,

Ya en la mesa, aunque no son muchos, disfrutan de los alimentos, cuidadosamente balanceados para hacerles más fácil la digestión y evitarles el sueño. Además de comer, se divierten, hacen amigos, no importa si son grandes o pequeños, y hacia el final disfrutan del mejor postre para una comida: las anécdotas.

Los *australopithecus*, pasado el almuerzo, retoman las discusiones de la mañana, donde afloran los intereses, curiosidades y las lecturas previas; así la tarde se vuelve fascinante para ellos, que luego asisten a los talleres de orfebrería, tejidos, cerámica, maderas, granja o música.

Ese era el itinerario que Jaime Carrasquilla había diseñado para los estudiantes de la Unidad Pedagógica, pensando en cómo minuto a minuto potencializar sus capacidades, porque los niños, según Jaime, «piensan, argumentan, pueden decir bestialidades, pero si se argumentan bien las bestialidades se aceptan»; eso recuerda Gloria Casas como un comentario constante de Jaime.

ORGULLOSO MAESTRO DE ESCUELA

«Soy Jaime Carrasquilla, orgulloso maestro de escuela», recuerda Adriana Laganis que era el singular saludo de Jaime al presentarse en comunidad. Adriana fue compañera sentimental de él, madre de la Unidad Pedagógica, y entre ella y Jaime construyeron la Librería Arte y Letra, la cual fue y es un espacio de apoyo y distribución de la cultura.

Al rememorar Adriana Laganis a Jaime como maestro, evoca la capacidad que tuvo para ver y tratar a sus estudiantes como iguales, la de reconocerlos en las virtudes y diferencias, y la facilidad de generar espacios de deliberación y diálogo. Por lo común Jaime les preguntaba: «¿Qué piensa usted y qué pienso yo? Entre lo que usted sabe y lo que yo sé, ¿qué podemos construir?».

Jaime estableció relaciones de confianza con sus estudiantes que le permitieron conocer realmente al otro para poderlos acompañar en sus proceso de vida. Según Alfredo Molano, las relaciones con Jaime «eran cercanas, eran directas, eran de mucha confianza, de confianza tanto a nivel de amistad como de presentarle algún reparo sobre lo uno y lo otro, y era en doble vía». Por su parte, Nicolás Laganis asegura: «Generaba un espacio de confianza en el que uno podía acercarse a él sin miedo».

Fue un maestro dedicado a los niños, a la educación de ellos, y los orientó siempre a tomar las mejores decisiones, a pensar y construirse para el futuro del país, así lo recuerda María del Pilar Carrasquilla. También, se destacó por ser un maestro generoso, como lo revivió el cofundador de la Unidad Pedagógica, Francisco Cajiao:

Había cosas propias de él, que no eran sino de él [...] un hombre inmensamente generoso con cosas de él, pero muy, muy generoso [...] eso, aparecía una niña que le hablaba de sus clases de ballet y al día siguiente Jaime llegaba con una caja con ocho libros de arte para ella [...]

Fue un maestro sorprendente; de nuevo, Francisco Cajiao: «Debo resaltar y reconocer que Jaime fue un gran maestro». Educó a una generación por más de tres décadas. «Educar es un decir», según comenta Alfredo Molano Bravo, padre de Alfredo Molano Jimeno, egresado de la Unidad Pedagógica, amigo de Jaime, sociólogo, escritor y periodista: «Educar es un término que no le cabe a Jaime. Era más bien un apóstol de la enseñanza en libertad [...]», enseñanza reflejada en su propuesta pedagógica, la cual se fundamentó en formar ciudadanos libres, democráticos y autónomos, tal como lo expresó en su ponencia “Su majestad el estudiante” (1998). Allí escribió que

niños, niñas y jóvenes deben participar de manera activa en el proceso social como agentes políticos, productores de bienes o servicios y reproductores de la especie. Y como tal, deberán encontrar todas

las posibilidades para el pleno desarrollo de su personalidad y de sus aptitudes; estos elementos les permitirán transformar la realidad social dentro y fuera de la institución.

Jaime Carrasquilla Negret pensó en las necesidades de nuestro país. Estuvo comprometido en formar ciudadanos que tienen derechos y deberes de orden individual y colectivo, que conocen y comprenden la realidad del país y forman parte activa para transformar la sociedad, como lo dice Alfredo Molano Jimeno reviviendo al maestro Carrasquilla:

La propuesta de Jaime no es una isla en medio del conflicto, sino emerge como una propuesta de adentro hacia afuera, desde su cotidianidad con distintos y semejantes construyendo procesos colectivos de paz vivida, de paz sentida, de paz necesaria y posible.

Fue un maestro que revolucionó los principios de la pedagogía activa y se alimentó de las corrientes pedagógicas de Célestin Freinet, Paulo Freire y Alexander Neill, entre otros. De Freinet tomó las invariantes pedagógicas, las cuales Jaime Carrasquilla interpretó como un conjunto de técnicas originadas en la experiencia de Freinet, las cuales pretenden transformar de manera profunda la enseñanza y la vida de la escuela. Adriana Lagani agrega: «Jaime se vinculó a la escuela internacional de Freinet, esta escuela le dio muchas luces en el tema pedagógico, realmente lo que hizo Jaime fue adaptar las ideas de Célestin Freinet a nuestro contexto». Debe mencionarse además que por Manuel Jiménez y Martha Bonilla, dueños del Colegio Juan Ramón Jiménez, conoció las ideas de la pedagogía activa: «Nosotros éramos unos aprendices, éramos aprendices chiquitos de 26 años», refiere Francisco Cajiao, recordando el paso de Jaime Carrasquilla por el Colegio Juan Ramón Jiménez cuando era profesor de historia. Allí, Jaime conoce de Célestin Freinet, Makarenko, Madame Gutar, entre otros. En este colegio promovía a esos pedagogos, se reunían periódicamente a leerlos y comentarlos, les daban las ocho, nueve o diez de la noche deleitándose de un profundo conversatorio que solían acompañar con café y cigarrillo.

Jaime también contó con la fortuna de poder debatir con Madame Gutar sobre la importancia de los proyectos de aula en la construcción del conocimiento. Para esto, se sentó con Jaime, Francisco y Julia durante horas y les explicó cómo eran estos proyectos y cómo se ponían en escena en los colegios de

Francia bajo su dirección. Es desde entonces que Jaime se dedicó a estudiar, organizar y contextualizar los proyectos integrados de aula para aterrizarlos a las necesidades de sus niños, niñas y jóvenes.

SI AMAS A ALGUIEN, DÉJALO LEER

Jaime Rafael Carrasquilla Negret, historiador, teatrero, profesor, nació en Bogotá el 4 de enero de 1946; hijo de Alicia Negret Dueñas y del mayor Álvaro Carrasquilla Argáez. Alicia siempre se preocupó porque sus hijos leyeran y visitaran museos en las vacaciones del fin de año, especialmente el Museo del Oro; tal vez de aquí surgió la pasión de Jaime por la historia.

La mamá de Jaime fue ama de casa y gran matrona e impulsó la lectura en sus hijos. María del Pilar recuerda que en la casa su mamá siempre les leía, le gustaba mucho leerles sobre Grecia, especialmente sobre la mitología, historias de dioses y héroes. En su familia todos fueron grandes lectores, excepto ella.

Desde la adolescencia Jaime tuvo una relación cercana con su su tío Édgar Negret, escultor payanés que trabajó el arte abstracto y geométrico en Colombia. Negret era un tipo intelectual y por su casa pasaron escultores, escritores, intelectuales. La obra de Negret influyó en la forma como Jaime apreciaba la lectura, la escultura, la historia y la política; definitivamente influyó en todo su pensamiento, así lo cuenta Adriana Laganis: «Siendo tan jovencito se alimentó del espíritu de un hombre tan erudito como su tío Negret».

Fue así como su tío y su madre lo convirtieron en lector voraz, su casa era una biblioteca y su biblioteca una joya. Gloria Casas cuenta que en el primer piso de la vivienda de Jaime

había una sala con muchos libros; al lado izquierdo, el comedor; más adentro, en lo que fue un patio, se encontraban estantes llenos de libros, libros de toda clase: de política, de historia, de educación, de arte, de todo, era una biblioteca impresionante. Tenía una habitación completa de libros sobre la Revolución cubana y en su habitación había estantes de libros por doquier, una cama doble, algo muy sencillo, con dos mesitas de noche, y en ellas estaban el *Catecismo de Astete* y la *Urbanidad* de Carreño. Por donde tú caminaras había libros. La casa y la

biblioteca, o la biblioteca en la casa o la casa convertida en biblioteca, es difícil decir que Jaime tuviera una casa en la cual tenía su biblioteca, era más bien una biblioteca con un lugar para dormir y comer. Armar la biblioteca le llevó a Jaime cincuenta y cinco años; gran parte de los libros eran de historia de Colombia, de pedagogía, de arte, de filosofía y literatura. A él le gustó desde García Lorca hasta Neruda, al igual su preferencia por los clásicos rusos, especialmente Tolstói, Dostoievski; le apasionaba la lectura sobre el mundo clásico y europeo.

Leer para Jaime era un momento sublime, por esta razón, se enemistó mil veces con su pareja a cambio de algunas horas para leer y leer. La lectura era la pasión de Jaime, el instante de disfrute en que «él quería estar tranquilo, solo, escuchando su música y leyendo», recuerda María del Pilar Carrasquilla.

LAS 'MARVAS'

Una de las muchas pasiones de Jaime fue coleccionar libros y música; «escuchó música clásica todo el tiempo en su oficina», afirma Alfredo Molano. Le encantaba el jazz de Miles Davis y la música clásica de Mozart, Beethoven y Dudamel. Era un hombre con un gusto particular por coleccionar muchas 'cositas', como muñequitos de Rusia o de todos los sitios a los cuales viajó; además recopiló figuras precolombinas, botellas de Coca-Cola de diferentes épocas y formas, y borradores de Millonarios. A todo esto él lo llamaba 'marvas', es decir, en sus palabras, «maricaditas varias», según lo expresa Nicolás Mejía.

Otra de las pasiones de Jaime eran los deportes; es por eso que a sus 39 años, cuando fue maestro en Montelíbano, les organizó a los estudiantes competencias de ciclismo, les enseñó atletismo y organizó torneos de fútbol, porque si algo lo apasionaba era este deporte. Además, para él era muy importante saber sobre los deportes que les gustaba a sus estudiantes, era la manera de tener tema de conversación y cercanía con ellos. Francisco Cajiao afirma: «Jaime fue un ídolo para esos niños porque sabía de todo, porque tenía música, porque jugaba de todo».

En contraste con lo anterior, Alfredo Molano recuerda a Jaime como un tipo muy rutinario, debía salir de la casa a la misma hora todos los días, pasar por la misma calle, llegar al colegio, fumarse un cigarrillo, tomarse un tinto. Por lo

demás, hizo deporte hasta que los pulmones se lo permitieron, y fumó hasta que se murió.

NO SE PUEDE DIRIGIR EL VIENTO, PERO SE PUEDEN AJUSTAR LAS VELAS

En 1964, durante la presidencia del conservador Guillermo León Valencia, el segundo mandatario del Frente Nacional, Jaime finalizó sus estudios escolares en el Colegio Gimnasio Campestre, de Bogotá. Mientras Carlos Lleras, presidente liberal, ejercía la presidencia de Colombia en 1969, Jaime se encontraba estudiando Derecho en la Universidad Externado de Colombia, y no obtuvo el título debido a una discusión ideológica sobre su postura política con unos de los jurados de su tesis. La problemática política del momento —el Frente Nacional— no fue ajena para Jaime Carrasquilla; Francisco Cajiao, quien fuera rector de la Universidad Distrital y de la Universidad Pedagógica Nacional, amigo de infancia, recuerda: «[...] fue un poco la época en la que se conformaron los grupos, las juventudes comunistas, MOIR, toda esa cosa, Jaime vivió eso desde su experiencia en el Cauca, un poco cuando regresó a Bogotá, a estudiar en el Externado». Jaime era un hombre de izquierda y se notó esa influencia en su obra. «La corriente pedagógica de la que se nutre la Unidad Pedagógica es una corriente claramente de izquierda, la nueva escuela tiene una influencia muy fuerte de corrientes de izquierda, educación para la libertad, eso era inocultable en Jaime», recuerda Alfredo Molano Jimeno, quien agrega:

El Colegio Unidad Pedagógica se diferencia de muchos colegios en que no tiene solamente un proyecto institucional, tiene un proyecto político institucional. Él decía que los hombres debíamos ser educados en la política, porque solo así íbamos a estar preparados para cambiar a la sociedad.

En 1968 fue uno de los fundadores del Café Teatro La Mama; además se desempeñó como actor y director de teatro hasta diciembre de 1969. Su pasión por el teatro la llevó al colegio y se tradujo en una obra que ofrecían los estudiantes para despedir a los alumnos que culminaban sus estudios.

En 1981 obtuvo el título de Experto en la Enseñanza de Historia de Colombia, del Instituto Superior de Historia de Colombia, de la Academia Colombiana

de Historia, y el 11 de marzo de 1982 se graduó como licenciado en Historia en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Con esta preparación Jaime logró en cada una de sus clases cautivar a los estudiantes de la Unidad, no solo con la historia contada de manera escueta, sino con la capacidad de memorizar los hechos, de conectarlos con otros.

Inició como profesor universitario en la Universidad del Cauca hacia el año 1972, donde se vinculó como docente de tiempo completo en la Facultad de Humanidades, luego pasó al Liceo Juan Ramón Jiménez, de Bogotá, entre 1974 y 1977. Allí se desempeñó como profesor de Ciencias Sociales y coordinador del área en el Bachillerato. Este colegio marcó con fuerza sus ideales pedagógicos, convirtiéndose en una gran escuela por los conocimientos adquiridos sobre pedagogía, recopilados durante las tardes de reuniones y discusiones con Manuel Jiménez, rector y dueño del colegio. En 1978 se vinculó a la Escuela de Ciencias de la Salud, de la Sociedad de Cirugía de Bogotá, como profesor de Socioantropología y Problemática Social. Durante el mismo tiempo trabajó con la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, en la Facultad de Comunicación Social, específicamente en el área de Teatro.

Cuando un hombre encuentra su pasión, encuentra su vida. Al parecer Jaime comenzó a vivir en el momento en que puso un pie en un salón de clase; en ese instante se encontró con el reto de asumir su papel de profesor, reto que lo llevó a experimentar la plenitud de la verdadera felicidad. El colegio fue la alquimia que transmuta al lector, el militante político, el deportista, el historiador, el teatrero, en oro: en profesor de escuela. Fue este espacio donde se consolidó su esencia, puesto que pudo sacar a flote su inteligencia, memoria y elocuencia para provocar a los estudiantes a integrarse en los temas de la cultura, la política y el conocimiento. Por otro lado, el colegio le permitió fomentar su ideal de tratar a todos los estudiantes por igual, donde su relación con ellos fue una comunicación abierta y continua, donde tanto estudiante como profesor plantearon uno al otro sus encuentros y desacuerdos; en palabras de Alfredo Molano, planteó «un modelo de educación que rompe con lo clásico».

Entre 1978 y 1980 ofició como profesor en las facultades de Arquitectura y Economía de la Corporación Universidad Piloto de Colombia, y cambió de ciudad en 1985 para trabajar en el Colegio Fundación Montelíbano (Córdoba).

En 1987 fue nombrado rector del Instituto Pedagógico Nacional en ambas jornadas, en 1989 vicerrector académico del Colegio Ciedi en Bogotá, y desde 1989 rector de la Unidad Pedagógica hasta sus últimos días.

A esto se añade que fue capacitador en la Secretaría de Educación de Bogotá, área de Ciencias Sociales, a través del seminario-taller “Programas experimentales de la Educación Básica Primaria”, al igual que asesoró el desarrollo de los programas de esta área.

Tras varios años de amor a la docencia, además de ser profesor y teatrero, de rechazar el imperialismo estadounidense, Jaime se dedicó a preparar un gran número de ponencias en torno a la educación: participó en el III Congreso Latinoamericano de Niños y Adolescentes con la ponencia “Su majestad el estudiante, nuevo desafío”, fue ponente en el III Encuentro de profesores, investigadores e innovadores de la enseñanza de las ciencias con “Creatividad e innovación en la enseñanza de las Ciencias”, se presentó en el “Simposio nacional sobre el desarrollo humano y la educación para la paz en la Colombia del próximo milenio” con la ponencia “Pedagogía para una cultura de paz en las aulas”, escribió incesantemente en los boletines conocidos como UEPA del Colegio Unidad Pedagógica sobre temas de educación, y sobre el tema que le quitó el sueño al maestro: la paz, porque para él uno de sus ideales era:

Deberemos buscar que sean adultos responsables y conscientes de la necesidad de transformar la realidad social que vivimos. Deberán prepararse para desterrar la discriminación, la violencia, la guerra, la miseria, la opresión. Y deberán saber trabajar con sus cerebros y sus manos¹.

En este contexto, Jaime pensó en la Unidad Pedagógica como un territorio de paz. Es así como sus palabras ilustran ese ideal.

En este marco nuestras palabras y acciones constructoras de paz son significativas si generan otras nuevas. Un territorio de paz no puede ser una isla en medio de la sangre, debe ir de adentro hacia afuera, desde su cotidianidad, juntando esfuerzos sin temor, con distintos y

¹ Carrasquilla, J. (1998). Ponencia “Su majestad el estudiante, nuevo desafío”, p. 6.

semejantes, para tejer solidaridades y construir procesos colectivos de paz vivida, paz sentida, de paz necesaria y posible².

EL AMOR COMO MODELO PEDAGÓGICO

Antes de hablar del amor, tema común para el mundo entero (al menos en teoría), es necesario precisar qué es un modelo pedagógico; y no se piense que se va a transformar un relato en clase magistral. Un modelo pedagógico es la forma de pensar y percibir la práctica de los procesos formativos en una institución educativa; existen muchas formas de imaginar la mejor manera de formar a los niños, pero para Jaime Carrasquilla solo existía una: mediante el “amor”.

Aunque muchos padres de familia del siglo XXI ven en el amor un ingrediente esencial en la formación de sus hijos, la inmensa mayoría de instituciones no lo perciben de la misma forma, la constante es la búsqueda de la disciplina, domesticar al niño para que logre engranar en la sociedad actual, parece que necesitamos hombres comprometidos con la perpetuidad de este modelo ‘perfecto’ y se repite con ciega convicción en la educación tradicional, fuertemente arraigada en el país, que se ha encontrado con poca resistencia. Sin embargo Jaime estableció su quijotesca lucha en los noventa con la creación de la Unidad Pedagógica, bebiendo de ideas del *Emilio* de Rousseau, como lo expuso en su ponencia “Escuela del siglo XXI”:

[...] esa inhumana educación que sacrifica el tiempo presente a un porvenir incierto, que carga con cadenas de toda especie a un niño, y lo tortura preparándole para una lejana época, una lejana felicidad, la cual tal vez no disfrutará jamás.

Jaime bebió con devoción de los postulados de Rousseau y Neill, complementándose con el no menos importante Célestin Freinet. También en su ponencia nombró otros autores esenciales: «Y cuando hablemos con ellos, debemos agacharnos para estar a su altura», aseveraba Jaime Carrasquilla refiriéndose a aquellos diminutos chiquitos, sus estudiantes.

² UEPA, boletín informativo de la Unidad Pedagógica, núm. 15.

Despertó un infinito respeto por los niños y por su vocación de maestro. Este respeto por los niños es lo que Rafael Flórez Ochoa definiría como un romanticismo pedagógico, donde el contenido más importante del desarrollo del niño es lo que procede de su interior. Aunque no solo existía romanticismo pedagógico en su propuesta, pues asimismo construyó un proyecto político/educativo/institucional (PPEI), cercano al modelo pedagógico socialista, también descrito por Flórez, en que el desarrollo se da de manera progresiva y secuencial pero impulsado por el aprendizaje de las ciencias. La mezcla de ambos modelos pedagógicos tenía un claro enfoque humanista, explicado por la tendencia política socialista de Jaime, al igual que se evidencia en su amor por el arte y la cultura.

Jaime utilizaba la mayéutica para que el alumno, por medio de preguntas, llegara al conocimiento; siempre pensó que los estudiantes saben cosas y que el estudiante que se aburre en una clase es porque el maestro no es capaz de seducirlo. Él fue un maestro, un guía que se interesó por formar ciudadanos activos, participativos, democráticos y pacíficos que les permitiera ser buenos seres humanos.

Fue un apasionado jardinero que sembró semillas de inquietud intelectual y enormes árboles de afecto en varias generaciones. Esos son los hombres y mujeres que Jaime quiso educar. Su educación estuvo basada en las relaciones cercanas, volvamos a recordar lo dicho por Alfredo Molano de su gran maestro y mentor:

Jaime siempre defendió las relaciones directas, de mucha confianza, de confianza tanto a nivel de amistad como de presentarle algún reparo sobre lo uno y lo otro, eran en doble vía. Eso es un aporte de una educación muy personalizada, o muy personal, más bien.

Francisco Cajiao, por su parte, comenta que Jaime era una persona muy cercana y mantenía contacto con los estudiantes después de graduarse. Por eso lo reconoce como un gran maestro.

EL MAGO DEL CONOCIMIENTO

—Señor: ¿usted es un mago? —le pregunté.

—¡Claro que sí! ¿Y tú quién eres? —respondió Jaime Carrasquilla.

—Soy Valeria González

—Mmm... Sentémonos y cuéntame: ¿por qué luces tan triste? —inquirió Jaime.

Hablaron entre ellos tratando de no parpadear, de no quitar la atención al otro. Él le enseñó unos cuantos trucos, ella le regaló unas cuantas sonrisas y ambos se quedaron con aquel momento en la mente y en el corazón de cada uno. La niña creció, el mago envejeció; no obstante, los trucos siguen brillando igual que ese día. Así describe Valeria el momento en que conoció al maestro Jaime Carrasquilla Negret.

Jaime se hizo mago aprendiendo de los hechizos hallados en cada uno de los libros que leyó. Nicolás Mejía, egresado de la Unidad Pedagógica, recuerda que Jaime con su discurso hacía recorrer a los *australopithecus* una variedad de universos desde literatura, política, historia, entre otros temas. Como buen mentor, su propósito era convertir en magos a sus estudiantes, ayudándolos a encontrar su pasión, «sus alas en la vida», volviéndolos críticos y dueños del mundo. Jaime les decía: «Investiguen, miren, no se queden ahí en el mundo del consumo y de la facilidad, salgan de la ignorancia»; sin embargo, reiteraba a sus estudiantes el no aislarse de la vida; hay que estudiar, pero también hay que vivir, no quedarse encerrados.

Él se reunió con sus profesores periódicamente para compartir experiencias, métodos y estrategias pedagógicas que posibilitaran un aprendizaje significativo en sus estudiantes, razón por la cual les insistió a sus maestros que estudiaran, leyeran e investigaran, porque cualquier profesión necesita una retroalimentación de todas las áreas. «Si eres educador, necesitas saber de literatura, teatro, de filosofía, de los clásicos griegos, de muchas cosas», recuerda Nicolás Mejía. Más aún, un docente debe tomar posición y tener una postura con argumentos de autoridad que posibiliten una discusión, ya sea académica, política, económica o de algún tema de actualidad, con los estudiantes.

La magia de Jaime no solo se reflejó en su pasión por la lectura, también fue evidente en su oratoria:

Tenía un poder de la oratoria impresionante, lo tenía a uno horas y horas sentado discutiendo, escuchándole la historia de cualquier pequeña cosa, era un tipo con una gran capacidad para narrar y retener información, para contarla, para hacerla interesante. Yo creo que ese era su gran fuerte, en verdad, como maestro y como persona,

recuerda el egresado Alfredo Molano. De igual manera, Francisco Cajiao reconocía en Jaime la oralidad como una de sus grandes fortalezas:

Él se agarraba en un almuerzo a echar historias, no paraba nunca, eran como moscos detrás de él, oyéndole los cuentos de diferentes temas, de fútbol, de la Segunda Guerra Mundial, del Ballet Bolshoi y de educación. Tenía una cultura muy amplia, era un gran, un gran, un gran conversador.

Jaime hechizó a muchos con sus palabras, generó amor por la lectura y la investigación a través de sus historias. Esto terminó generando discusiones con sus estudiantes y profesores:

Como sucede con los buenos maestros, si hay un maestro a los que sus estudiantes no le peleen en el plano intelectual, no es buen maestro. Jaime sí tenía el don de provocarlos, de hacerlos leer, de cuestionarlos. Tenía unas cosas que marcaban mucho, unas líneas de rigor ético,

señala Francisco Cajiao. Rigor ético, entendido en palabras de Adriana, «como los valores vitales para poder convivir: el respeto, el cuidado por sí mismo; vales por lo que eres, no lo por lo que tienes».

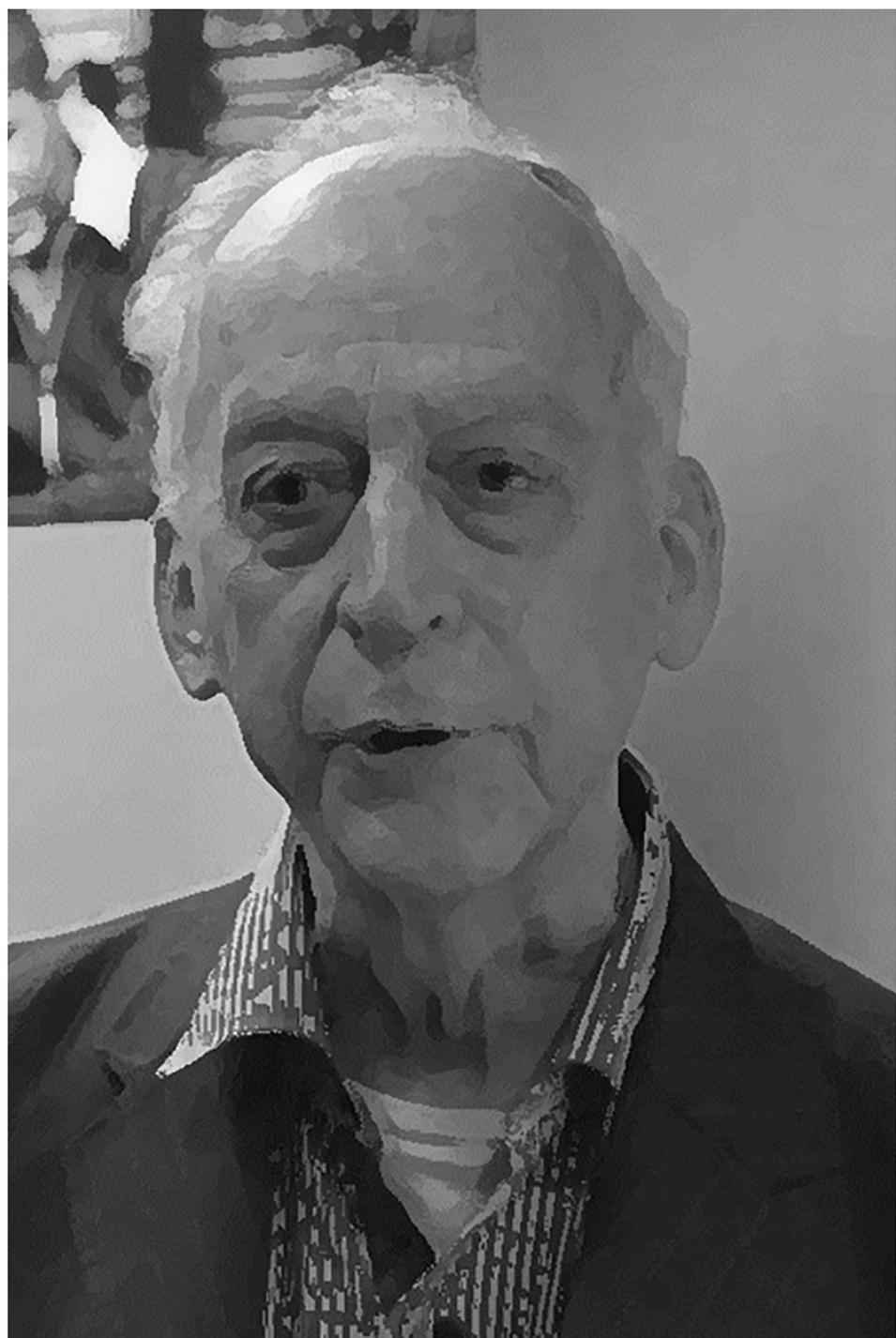
Por todo esto, Jaime fue un mago apasionado que logró transmitir inquietud intelectual y construyó redes de afecto generación tras generación. Hoy en día sus actos de amor y cariño siguen latentes en los corazones de los *australopithecus*, “seres involucionados”, que con la magia de un gran líder lograron entender el conocimiento como una herramienta para construirse como ser humano integral, «buenos seres humanos» como Jaime pretendió.

Aquellas personas que lo conocieron saben que él fue un gran maestro, neurótico sí, pero un gran maestro. De acuerdo con Alfredo Molano:

Un hombre que veía exactamente la estructura ética de las personas, la estructura moral, la estructura espiritual de alguien y, en esa medida, iban sus exigencias; no todo era la misma exigencia para todo el mundo. Jaime no actuaba así, él tenía relaciones independientes con cada quien y dependiendo de eso las manejaba; lo regañaba, lo aconsejaba, era variable, pero era bravo, bien bravo [...]

Es de mencionar, además, que Jaime soñó con un territorio de convivencia, en el cual los niños, niñas y jóvenes sean constructores de paz con base en el respeto por la diferencia, la tolerancia y la igualdad. Por eso, desde su forma particular de ser maestro siempre se interesó por formar ciudadanos activos, participativos y democráticos que logran transformar la sociedad, y esta es su palabra:

Frente a la cruda realidad, nosotros los maestros tenemos la obligación de enfrentar, desde nuestro trabajo específico, el futuro de nuestro país. Es decir, debemos enfrentar la escuela de una manera tal que nos permita modificar la realidad existente. Debemos pensar y actuar hacia el futuro. Los niños que hoy nos acompañan en la escuela son los adultos del siglo XXI, es por ello que todos somos constructores de paz.



CARLOS EDUARDO VASCO URIBE: ENTRE POLÍTICAS EDUCATIVAS, FORMACIÓN DE MAESTROS Y DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS

Ludivia Montero Cerquera*
Guillermo Adrián Linares Puentes**
Óscar David García Moya***

Un recorrido con las particularidades de tres maestrantes dispuestos a ahondar frente a la trayectoria e hitos de un maestro ilustre, sus aportes a la educación; un sueño hecho realidad tejiendo relatos y voces, reviviendo momentos que han enmarcado a una Colombia en más de tres décadas de cambios, particularmente, desde las políticas educativas, la formación de maestros y la didáctica de las matemáticas. Una delgada línea de hechos entre el reconocimiento y el olvido de un hombre de carne y hueso que se mueve entre la razón y el corazón, quien además vive con la esperanza de una continua formación de futuros educadores, con vocación de servicio, trabajando por la niñez y los menos favorecidos; esta vez, desde un paraíso antrópico.

* Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Antonio Nariño (Neiva, Huila); Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesora de Básica Primaria en el Colegio Antonio José Uribe.

** Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Inglés en el Colegio Salesiano Juan del Rizzo.

*** Ingeniero industrial de la Universidad Autónoma de Colombia; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Instructor en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y docente en la Universidad ECCI (Escuela Colombiana de Carreras Industriales).

UN DOCTORADO EN LOS CERROS ORIENTALES

El señor Carlos Eduardo Vasco Uribe caminaba de manera cautelosa entre gente emprendedora y humilde, la cual sobrevivía en medio de la pobreza, en albergues alrededor de la plaza de mercado de La Perseverancia; las matronas, situadas en la entrada, gritaban: «¡fruta fresca!», que se confundía con los olores del pescado y el polvo de aquellas calles empedradas. Al salir de este lugar, ese hombre se encontró con casas construidas con palos y cartón, en las que los habitantes soportaban el frío intenso de la noche capitalina.

Algo que cautivó su atención fue el momento de recorrer el centro de la ciudad entre las calles 19 y 26, allí se hallaba el Mercado de las Pulgas. Carlos Eduardo Vasco observaba la presencia de lustradores de zapatos, quienes dedicaban su tiempo a la lectura de prensa en compañía de un *Marlboro* o un *Pielroja* y rememoran la época del “Bogotazo”. Este fue el escenario donde se cruzó con los habitantes de los barrios que enmarcaban los cerros Orientales, quienes vivían una de sus peores crisis sociales, agudizadas por la posible demolición de sus viviendas para dar paso a la futura avenida de los Cerros.

Un escenario desgarrador: el llanto de los niños abrigados con mantas de lana y los líderes comunitarios caminando con desesperación en busca de auxilio. Estos gritos de la comunidad llegaron a oídos de Carlos Vasco, quien tomaría la decisión de interceder por ellos para evitar ser despojados a la fuerza. Entre 1975 y 1984, con mesura, este jesuita había echado para atrás cerca de quince intentos de desalojo con ayuda de colaboradores, impidiendo los saqueos forzosos. Como resultado, logró la instalación de servicios básicos. El corazón de un hombre había dejado huella en cada uno de los habitantes de esos barrios, especialmente en los niños, quienes lo abrazaron con ingenuidad, al mejor estilo de un Robin Hood.

Un discípulo suyo, Iván Castro Chadid, nos contó: «Se dedicó al apostolado de la enseñanza, se propuso servir, ayudar, instruir, se convirtió en un líder en todos los aspectos, él estaba dedicado a defender la gente de los sectores de invasión en los estratos más bajos». Sumado a ello y de manera simultánea, seguía trabajando con sus estudiantes del doctorado, a los cuales asesoraba de manera permanente. Para este religioso no fue impedimento enseñar pese a las dificultades de su entorno; como lo recuerda una de sus estudiantes del doctorado, Olga Lucía León:

Entonces nos íbamos a la casa de los jesuitas en la invasión, y nos ubicábamos frente a la chimenea, colocábamos papel periódico, armábamos nuestro tablero y hacíamos las jornadas de trabajo sobre el doctorado; en aquellos momentos de estudio en su casa nos sentíamos a la intemperie, sentimos que éramos víctimas de esos desalojos; compartíamos la angustia de estos habitantes y escuchábamos las máquinas listas a demoler sus casas; esta fue una verdadera osadía.

En voz de Carlos Eduardo Vasco, treinta años después: «Con todos estos sufrimientos y experiencias que viví con los habitantes de los cerros Orientales puedo hacer una novela, pero no me atrevo, son momentos difíciles de recordar».

TRES ESCENARIOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Tres escenarios en la formación de maestros dejan huella en un profesor dedicado a la enseñanza por cerca de cuatro décadas. El primero, el Doctorado Institucional en Educación (DIE). Allí, Carlos Eduardo Vasco pretendía reestructurar varios grupos investigativos, dada la necesidad de crear una red de conocimiento emotiva y cognitiva.

El otro escenario está presente en su memoria por el Instituto Psicopedagógico para Niños, creado por Eduardo Vasco, su padre; este espacio se convirtió en uno de los tantos lugares en los cuales experimentar el aprendizaje; analizaba el comportamiento y las actitudes de los niños y detallaba la forma como aprenden.

Pedía el doctor Carlos Eduardo Vasco a su grupo de colegas «¡tener un acercamiento diferente con los diferentes!», con esto resumía sus constantes inquietudes sobre la manera en que aprenden los niños. El matemático Iván Castro refuerza esta idea: «Un comentario de un niño en la mayoría de casos pasa desapercibido, ¡para Carlos Eduardo Vasco no! Él se interesa por analizar la forma de la pregunta y cómo las hacen. Esta es una clave para los maestros».

La Universidad Nacional de Colombia es el tercer escenario, allí se dedicó a la formación. Nació otra semilla, el compromiso de un maestro matemático que entregaba un legado a sus colegas, legado que resalta Iván Castro Chadid de la

siguiente manera: «En vez de dedicarse a formar la élite, se dedicó a trabajar por los más necesitados. Él no se dedicó a trabajar con los estudiantes más brillantes, sino con los menos brillantes». Y lo reitera Iván Castro: «¡Ese es un verdadero legado a los maestros en formación! ¡Momento para la reflexión, de la reflexión de educadores en ejercicio! ¡Una verdadera contribución a formar maestros comprometidos desde la manera como aprenden nuestros futuros científicos!».

EL RINCÓN DEL COORDINADOR

De manera simbólica y a través de un acto de confianza, los hijos del asesinado candidato Luis Carlos Galán, caudillo de la época, entregaban las banderas de su padre y dejaría la responsabilidad de un país en manos del precandidato presidencial César Augusto Gaviria, quien ganaría las elecciones en 1990.

El mandatario, como estrategia para mejorar la educación en el país, tomó la decisión de convocar a los colombianos más ilustres y reconocidos en el ámbito de las ciencias y la escritura, personajes renombrados por sus trabajos investigativos. De allí surgió la propuesta de crear una misión con el fin de revisar y proyectar el sistema educativo de la nación, actividad que fue encomendada al maestro Carlos Eduardo Vasco, quien se desempeñaba como asesor del Ministerio de Educación y tenía amplia trayectoria en el desarrollo de políticas y estrategias educativas. El maestro Vasco aceptó tan difícil responsabilidad como un azar maravilloso:

Pero afortunadamente, Colombia es un país maravillosamente sorprendente, en el que lo improbable ocurre todos los días, y lo imposible de vez en cuando. Es que era altamente improbable reunir en un mismo equipo a científicos de la talla de Eduardo Aldana, Luis Fernando Charro, Rodrigo Gutiérrez, Rodolfo Llinás, Marco Palacios, Manuel Elkin Patarroyo, Eduardo Posada, Ángela Restrepo, y que Gabriel García Márquez aceptara trabajar con ellos, era a todas luces todo imposible.

Y en carta de respuesta al presidente Gaviria agregó:

Era altamente improbable que usted le ofreciera la coordinación de este equipo sin precedentes a un matemático especialista en álgebra

abstracta e inútil, afiliado a la muy sospechosa Universidad Nacional de Colombia, y que usted la ofreciera a un cura jesuita afiliado al más sospechoso Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep, era a todas luces imposible.

La ceremonia se engalanó con los símbolos patrios; detrás de los eruditos convocados, se encontraban los cuadros de los presidentes colombianos y una alfombra color escarlata. De esta manera, Carlos Eduardo Vasco dio inicio al evento. En medio de una degustación de vino, servido en copas de cristal, se inició una conversación amena dando puntos claves para mejorar el sistema educativo del país desde un triángulo didáctico como lo nombraría el doctor Vasco: Ciencia, Educación y Desarrollo. Y a partir de este momento el maestro Carlos Eduardo empezó a tomar nota de las múltiples opiniones de estos ilustres en una libretica, con un lápiz de punta muy fina que lo acompañaría durante toda la comisión. Estos escritos los perfeccionaba y hacía públicos en lo que denominó “El rincón del coordinador”.

El presidente Gaviria veía en estos sabios y en la coordinación de Carlos Eduardo Vasco Uribe una luz en la oscuridad, y solicitaba la creación de un documento sólido, digno de dar a conocer en el mundo de la academia, con miras a una educación futurista de una Colombia que merecía otra oportunidad. A lo cual, la comisión de sabios, junto con su coordinador, entregaron el informe conjunto cuyo nombre es “Colombia: al filo de la oportunidad”.

Y con total firmeza aseguró:

No podemos negar que nos quedará siempre la impresión de que Colombia debería haber emprendido esta misión hace cuatro, ocho o doce años, pero estamos seguros de que aún no es demasiado tarde. Estamos todavía al filo de la oportunidad, como hemos titulado nuestro informe.

Este hito fue parte de la contribución de Carlos Eduardo Vasco Uribe a las políticas educativas en Colombia. Juan Carlos Negret, recordando a este coordinador de la misión, nos dijo:

Quedó como un documento interesante, lo citamos muchos cuando tenemos que mostrar el gran aporte y las buenas ideas que dio a la

educación, o estamos en deuda con un llamado que se hizo para un nuevo horizonte de la educación, llamado que no valoramos para el desarrollo que tiene la educación en el país, hacia nuevas orientaciones.

Carlos Eduardo Vasco Uribe concluyó su coordinación en el escrito (“Palabras del comisionado coordinador”) el 21 de julio de 1994 resaltando:

Señor presidente: esta misión concluye con el cumplimiento de su encargo. Pero por ello queremos que lance usted hoy, al final de su gobierno, una nueva misión en la que participemos todos. Podría usted llamarla “Expedición Cartográfica Colombiana”, pues consiste en embarcarnos ya conjuntamente hacia ese país imaginado

ROMPIENDO PARADIGMAS DIDÁCTICOS

El doctor Carlos Vasco, muy sonriente y elegante, dijo en una charla informal a los estudiantes del programa de Maestría en Docencia:

Entre múltiples concepciones de lo numérico y un universo matemático, se desprenden grandes comprensiones, mundos creativos e imaginarios, la noción de un niño es esa, crea fantasías en su mente, al igual, o como lo haría observando una caricatura de *cartoon network* en cientos de ambientes entretenidos.

Luego, de manera enfática, comentó: «la mejor manera de enseñar es no enseñar». Esta frase rompió con los paradigmas didácticos de la escuela tradicional. Y remató: «Después de una larga explicación de un maestro al pretender que un estudiante comprenda, analice y determine explicaciones de orden científico, el niño con solo ver un programa de la NatGeo logra aprender de una manera sorprendente».

Ante estas concepciones, enlazando definiciones como andragogía, pedagogía, etnografía y paidocentrismo, Carlos Eduardo Vasco terminó el conversatorio sobre los modelos mentales creando un enlace con la didáctica de las matemáticas, las cuales articula desde las llamadas ciencias antrópicas, como las ciencias sociales, las ciencias naturales, la filosofía, entre otras. Y como anécdota de la enseñanza de las matemáticas recuerda:

¿Cómo puede haber un conjunto unitario si se supone que el término 'conjunto' enmarca la reunión de varios elementos? El uno no es un número, es el principio de un comienzo... El cero no existe, ¡uno no cuenta desde el cero, sino desde el uno!

¿Por qué las matemáticas son, tantas veces, un museo de monstruos numéricos disecados? Descubramos otros animales numéricos, plenos de vida, que juegan, sin que lo sospechemos, en el parque inexplorado de nuestro cerebro.

Recordó ese zoológico numérico en Parque Explora, de Medellín.

Fue todo tan repentino... no tuvimos la sagacidad de acercarnos a preguntarle sobre una ubicación para generar un encuentro. Lo cierto es que, a manera de conclusión, sus palabras fueron tan profundas y su presencia tan intimidante, que ninguno de los investigadores tuvimos la valentía de siquiera preguntarle algo sobre sus aportes a la educación. Para nosotros, se realizó una lectura a manera de interrogante: ¿la mejor manera enseñar es no enseñar? Su discurso fue otra mirada a un saber disciplinar matemático desmontando una serie de discursos, hipótesis en torno a la enseñanza, a los saberes, y en especial a la didáctica.

Retrocedemos el tiempo a cuando éramos estudiantes de primaria y secundaria encontrando incoherencias, aciertos y desaciertos, a manera de formularnos una pregunta de la que posiblemente nos llevaría años darle respuesta.

Pudimos determinar e identificar que las contribuciones de Carlos Eduardo Vasco Uribe a la didáctica de las disciplinas son elaboradas a partir de los procesos mentales de los niños, el juego con sus palabras, las preguntas que formulan. El recuerdo de esta sesión aún se encuentra vivo en los pasillos.

UN CORAZÓN DUROY FRÁGIL

Encontramos una conexión en particular entre la razón (*logos*), la necesidad de algo y la posesión de un sentimiento en Carlos Eduardo Vasco Uribe, un hombre sensible y amoroso, al cual le afecta la realidad del país. La esencia en un jesuita es el intelecto, la disciplina y, sobre todo, el amor. En sus campos de

acción (teología, filosofía, pedagogía), se han movido fibras, la marcha a una tierra prometida, la renuncia y la entrega de su vida al servicio de Jesús.

Parte de ese *logos* empezó con una construcción llamada “El saber tiene sentido”, elaborada y tallada en colectivo con Guillermo Hoyos Vásquez y la pedagoga Eloísa Vasco. Esta última sería su soporte y compañera incondicional.

Y aunque la muerte de Eloísa lo afectó profundamente, mostró una fortaleza admirable. Eloísa fue su par, su compañera, y Carlos Eduardo Vasco asumió: «El mejor homenaje que le puedo hacer a Eloísa es continuar con su aporte a la educación y al saber pedagógico».

Milton Molano Camargo, miembro de la División Administrativa de la Universidad de la Salle, menciona:

Cuando Eloísa murió, estaba tomando el seminario con Vasco. Era un miércoles, estuve en la misa del San Juan del Ávila con la plebe académica, se suponía que no había seminario, y la respuesta del doctor Vasco fue: «Mañana los espero a las 8 a. m. en el salón para el seminario». El mejor homenaje es continuar con la formación de maestros, la cadencia. Tal vez, de las pocas veces que vi al doctor Vasco conmovido fue el día que Guillermo, mi compañero, presentó el texto de Eloísa Vasco y un video. Han sido de las pocas veces que vi a Carlos Eduardo Vasco afectado y conmovido.

El corazón de Vasco es sensible y emotivo con sus estudiantes, pero también es altamente riguroso en el momento de ser maestro, y aún más riguroso en el de evaluar. Esto lo corrobora la estudiante y colega Dora Inés Calderón, integrante de uno de sus grupos de investigación:

Es irónico, es una característica suya, de revisión minuciosa en el nivel de contenido y de forma; él te dice: «está usando mal esta etimología, por esto»; su generosidad, la otra cara, es que suele ser muy comprensivo, pero el día en que no es comprensivo, puede ser muy devastador.

Como en un soneto, su corazón se sincronizaba con la tranquilidad que transmitían los cielos difuminados y las playas inconclusas que pintaba la maestra Eloísa Vasco, espacios que solo cabían en su imaginación, los cuales se encuentran

vivos y armonizan el lugar donde Carlos Eduardo Vasco se apasiona por su mundo matemático.

TEJIENDO APORTES A LA EDUCACIÓN

Es de rescatar las contribuciones de un ilustre a través de un tejido de voces que fueron recogidas desde un trabajo investigativo riguroso y con especial exquisitez, haciendo tres entradas: la primera, su aporte a las políticas educativas en el país; la segunda, su legado a la formación de maestros; y la tercera, su importante contribución a la didáctica de las disciplinas.

Frente a su aporte a las políticas educativas, Milton Molano Camargo exalta:

La participación en los lineamientos de las políticas educativas, su discurso, las reformas curriculares, fue evidente hasta los noventas. Hay una apuesta que se convirtió en la creación de currículos.

Por otro lado, el aporte es haber construido una propuesta para matemáticas y lenguaje desde la concepción de procesos, para muchos 'profes' de matemáticas treinta años después sigue vigente esa propuesta, sus trabajos en enseñanza para la comprensión, sus secuencias didácticas, en superar una mirada del currículo y pensarla en desarrollo de capacidades, competencias y las implicaciones que conllevarían, ahí se encuentra un aporte clave.

Respecto de su contribución a la educación, la doctora Dora Inés Calderón, investigadora del DIE (Doctorado Institucional en Educación), indica que el mayor aporte de Carlos Eduardo Vasco es:

Su propuesta a la formación de maestros, la cual se centrar en la formación pedagógica y didáctica, a través de un trabajo con maestros, su disposición de ir, de trabajar con ellos, de hablar, mirar sus problemáticas, aportarles qué pueden hacer.

Por su parte, la doctora Olga Lucía León reiteró en un encuentro investigativo su legado a la formación de los maestros en el país. Resalta

sus publicaciones, en especial la *Enciclopedia de la Educación* en el capítulo que refiere a la formación en pedagogía y didáctica del desarrollo matemático para la formación de maestros: otro texto es el que tiene que ver con el desarrollo de la teoría general de sistemas, el cual se está aplicando como metodología base para el estudio en doctorados y programas de formación de profesores que él trabaja.

De manera clara y precisa, agrega:

Hay que añadir a su aporte los procesos y metodologías como bases fundamentales para la formación de doctorados en educación. La manera como articula sus saberes con las conferencias y seminarios en la formación de profesores. El aporte a un trabajo riguroso, de revisión permanente en las tesis de maestría y doctorados, la participación en las políticas nacionales, el ser llamado como consultor o asesor, como par, este puede ser otro punto clave en determinar sus contribuciones a la educación.

Como tercer punto de anclaje, la voz de Juan Carlos Negret, quien enaltece al doctor Vasco comentando su rigurosidad académica de la mano con sus profundos estudios en la didáctica de las disciplinas:

Su precisión y asertividad en el manejo del lenguaje hablado y mucho más aún cuando se trataba del lenguaje escrito, llenaba sus correcciones hasta el infinito, capaz de encontrar un error entre trescientas páginas, tenía un ojo de editor absolutamente impresionante; una de las cosas más extraordinarias de Carlos Eduardo Vasco y que lo hacía sabio, es su conocimiento en lógica, matemática, historia, latín, teología y filosofía.

Y en complemento a la apreciación de Juan Carlos Negret, el matemático Iván Castro Chadid destaca en aporte a la didáctica:

Un comentario de un niño en la mayoría de casos pasa desapercibido, ¡para él no! Él se interesa por analizar la forma de las preguntas, así como cuando fue invitado al Colegio Cafam y se reunió con los niños, ellos le hicieron algunas preguntas y las aprovechó, ¡cómo las menciona!, las recuerda y hace memoria de cómo lo han hecho reflexionar, una forma de construcción lógica.

UN MATEMÁTICO NACIDO ENTRE FONDAS, MULASY ARRIEROS

A continuación se enmarcará un recorrido hilando los hechos más relevantes frente a la vida de un matemático, recordando fechas, lugares, momentos y reconocimientos.

Remontándonos al año 1937 encontramos a un niño registrado como Carlos Eduardo Vasco Uribe, nacido en la capital de la montaña (Medellín) el 12 de octubre. Protegido en el seno familiar, rodeado de un universo lleno de libros. En 1954 se graduó en el colegio San Ignacio de Medellín. Posteriormente inició su formación como religioso en la Compañía de Jesús, aprendiendo de múltiples saberes, viviendo con pasión diversas disciplinas, entre las que se encontraban el latín, el griego, la literatura clásica y la historia del arte.

Realizó sus estudios de formación en pregrado de la licenciatura en Filosofía en 1959. Empezó su preparación posgradual realizando maestría en Física en 1967 y PhD en Matemáticas en 1968.

Se formó como sacerdote en Alemania, año 1971, en compañía de otro erudito del saber: Guillermo Hoyos Vásquez, de corte investigativo y carácter social. Con este dúo de Hoyos y Vasco nacía la creación del Cinep (Centro de Investigación y Educación Popular). Desde este equipo se creó un proyecto en “Filo de Hambre”, lugar de Neiva donde instaló un espacio con una construcción distinta a los sistemas de escuela tradicionales y priorizó desde el bienestar al menor en la concepción de nutrir saber.

Agregados a estos hitos, encontramos varias publicaciones en el baúl de los recuerdos, por ejemplo, la creación de su inspiración *El álgebra renacentista*, publicada en la Universidad Nacional de Colombia en 1979, donde la didáctica, la semiótica y la historia de la matemática fueron las entradas a aquella musa literaria que se encuentra en una biblioteca del Colegio Mayor de San Bartolomé

Fue nombrado asesor durante el período 1978-1993, del Ministerio de Educación Nacional, en reformas curriculares de matemáticas, centrándose en las dificultades de orden pedagógico, psicológico y didáctico en la enseñanza de los niños. A ello se suman las investigaciones en el período comprendido entre

1985 y 2009, cuando asesoró el Proyecto Zero, (Universidad de Harvard), de la mano con Howard Gardner y David Perkins.

Ha sido consultor del Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe) y mediador frente a las propuestas de corte investigativo en Colciencias, entrando sus investigaciones en la enseñanza.

Fue nombrado por el Ministerio de Educación Nacional para articular el Plan Decenal de Educación del 2006 al 2015.

En 2008 se le otorgó la Condecoración Simón Bolívar. Sus publicaciones pasan de los treinta libros e innumerables artículos referente a sus líneas de investigación: matemáticas, lógica, historia de las matemáticas, filosofía, epistemología y pedagogía.

Actualmente asesora proyectos con niños sordos, articulación entre el lenguaje y las matemáticas, y hace rigurosas investigaciones de la mano con otros colegas en el DIE (Doctorado Institucional en Educación), el Cinde (Fundación Centro Internacional de Educación para el Desarrollo Humano). Además, es tutor y consultor en tesis doctorales en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle.

En reconocimiento a su trayectoria, el 30 de julio de 2008 recibiría el IX Premio Nacional de Educación en la categoría “Exaltación a una vida dedicada a la educación”.

Ha sido verdaderamente satisfactorio haber reconocido los aportes del maestro Vasco desde las políticas, la formación de maestros y la didáctica de las disciplinas, e indagar de su vida tejiendo las mentes, pensamientos y voces ingenuas llenas de brillo y originalidad; la biografía de un ilustre rodeado de fondas, mulas y arrieros. El antes y el después de un grupo de profesores que se toparon por casualidad con un “maestro ilustre colombiano del siglo XX” reitera sus contribuciones a la educación colombiana. Es momento de reconstruir esos modelos mentales para que sean tomados como herencia nacional, pues un trabajo tallado con sumo cuidado es digno de continuar.



ALBERTO MARTÍNEZ BOOM: DE INGENIERO FORESTAL A INVESTIGADOR DE LA EDUCACIÓN

Karina Patricia Gámez Barrios*
Glenis Gisela Guevara Garavito**
Claudia Ingrith Peña García***

Dar cuenta de la vida y obra de Alberto Martínez Boom como maestro, como investigador, como tutor, significa identificar las líneas que configuran otro modo de pensar la educación. De pensarla desde su mirada. Mirada que ha sido un aporte a la formación tanto de los maestros en ejercicio como de los maestros en formación relacionada con la práctica como experiencia, con la construcción de un discurso pedagógico, con la cultura, con la ética, con la estética.

UN TAL ALBERTO MARTÍNEZ BOOM

Fue un sábado de febrero del 2015 cuando iniciamos el seminario “Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia” en el programa de Maestría

* Optómetra de la Fundación Universitaria del Área Andina; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Médico optómetra en Opticentro.

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en lengua castellana, Universidad de Córdoba; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del departamento del Tolima.

*** Licenciada en Educación Preescolar; Fundación Universitaria Monserrate; Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de validación en convenio con el Instituto Karl Friederich Gauss.

en Docencia de la Universidad de La Salle; después de las presentaciones acostumbradas al inicio de semestre, la profesora Jimena Herrera nos entregó el programa y con un tono de voz riguroso ordenó: «Para la próxima clase deben leer *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Autores: Alberto Martínez Boom, Carlos Ernesto Noguera y Jorge Orlando Castro».

—¿De quién? —preguntó uno de los compañeros.

—Un tal Alberto Martínez Boom y otros —le respondieron en voz baja.

Ese instante fue el detonante que nos “quitó el frío” de esa mañana y nos permitió iniciar la lectura en nuestro primer encuentro como grupo de trabajo. Cada palabra registrada en ese libro nos iba envolviendo en una real e interesante historia acerca de los primeros maestros colombianos. El relato era tan detallado que parecía como si nos desplazáramos imaginariamente en una cápsula del tiempo y pudiéramos recorrer una a una las calles de Santafé colonial: calles adoquinadas, enmarcadas por hermosas casas con tejados de barro cocido, fachadas coloridas y balcones de madera. A medida que avanzábamos en el relato podíamos identificar las misivas de don Agustín Joseph de Torres al virrey: «Suplico a la gran piedad de vuestra excelencia que movido por este justo clamor, se sirva mandar añadirme del dicho Ramo algún socorro de limosna»¹.

Llegamos a sentir con don Agustín la angustia de la estrechez económica y a sufrir sus penas. Don Agustín, un maestro aguerrido, esforzado, como muchos maestros colombianos (que aún hoy, tres siglos después, siguen luchando por obtener del Estado y de la comunidad el verdadero reconocimiento a su labor). Don Agustín luchó por su “Ministerio de Maestro” hasta sus últimos días. En ese momento pudimos comprender que la profesión del *maestro* ha estado desde su origen condicionada y atravesada por situaciones azarosas.

El jueves 5 de marzo de 2015, durante la clase de Seminario de Investigación y luego de contemplar la posibilidad de adelantar una investigación cualitativa de corte biográfico narrativo estudiando la vida y obra de algunos maestros que han hecho aportes relevantes a la educación en Colombia, decidimos

¹ Martínez, A., Noguera, C. E. & Castro, J. O. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Socolpe, p. 66.

indagar sobre la trayectoria de vida de Alberto Martínez Boom. Tal como lo habíamos acordado, el martes 17 de ese mes fuimos a la Universidad Pedagógica Nacional a conocerlo.

—¿Para dónde dicen que van? —preguntó el guarda de la entrada mientras mantenía la puerta entrecerrada, asida con mano y pie.

—A la Facultad de Educación —dijimos.

—Es por ahí, pasen.

Luego de preguntarlo a varios funcionarios de la universidad y sin obtener respuesta alguna, decidimos llamarlo a su celular. Con voz recia, pero amable, nos contestó:

—Sigán al auditorio y allí nos vemos. Estoy ultimando detalles de la sesión.

Al cabo de unos quince minutos apareció. Allí estaba un hombre como de unos 65 años, mediana estatura, barba encanecida, su rostro refleja un aire paternal e inspira respeto. Llevaba consigo un maletín de cuero (de esos que llaman ‘ejecutivos’), se veía pesado, tal vez allí cargaba algunos de sus libros. Junto a él un hombre más joven, como de unos 40 años: el profesor John Henry Orozco, su asistente.

—Chicas, ¿cómo están? —nos abrazó, como si ya nos conociera.

Terminada la sesión, la conversación no dio espera, y como si fuéramos amigos de toda la vida charlamos con quien hasta ese día fuera “un tal Alberto Martínez Boom”, para convertirse en el eje fundamental de nuestra investigación adscrita al macroproyecto “Maestros colombianos ilustres del siglo XX”.

HOMBRE DE FAMILIA

En el hogar conformado por Alberto Martínez Boom y Estela Restrepo Zea, nacieron dos hijos: Carolina y Juan, quienes encauzaron su vida hacia profesiones relacionadas con el arte; Carolina es chelista y Juan fotógrafo profesional, ambos radicados en España. Alberto se caracteriza por ser un hombre de familia, alguien que protege su privacidad familiar, a modo de respeto hacia

cada uno de sus integrantes. Sin embargo, entre lo poco o mucho que pudimos conocer, su esposa nos permitió entrar a su hogar, al lugar donde se gesta tanto conocimiento y formación estética.

Tras un largo proceso logramos tener contacto telefónico con ella, quien de manera generosa nos invitó a su apartamento para realizar la entrevista que habíamos planeado. Llegamos a la dirección que nos dio, en el norte de Bogotá, una noche de octubre de 2015. La señora Estela nos recibió afectuosamente, en el comedor nos tenía té y galletas, desbordaba de atenciones hacia nosotras. «Tómense primero el té, cuando se lo tomen ahí sí grabamos, porque vienen de lejos». Así nos dijo, y con paciencia esperó hasta que lo hiciéramos. Entre tanto, íbamos observando las fotografías familiares que decoran el espacio del comedor y algunas obras de arte. Le preguntamos si nos permitía tomar fotografías, pero amablemente nos dijo que no, que después nos suministraría algunas.

Dimos comienzo a la entrevista informándole, de acuerdo con el protocolo establecido, y entramos en materia. El momento se encontraba ambientado con música clásica. El apartamento es un lugar acogedor, estéticamente bien decorado. Hay allí un estudio conformado por una biblioteca grande, un escritorio y dos sillas de madera, el lugar de su casa donde se ha gestado parte importante de la producción intelectual de Alberto Martínez y su esposa Estela Restrepo.

Son seres generosos, tanto con las personas como con los animales. Tienen de mascotas a una pareja de perros. Ella nos comentó que un día, llegando del trabajo, encontraron al perro macho abandonado en la calle; don Alberto lo tomó, lo llevó a su apartamento, lo bañó y le brindó todos los cuidados necesarios... de eso hace ya unos siete años.

Podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que sus momentos familiares y sus mejores recuerdos se encuentran escenificados por espacios donde predominan el arte, la cultura, la estética y los viajes a diversos lugares de la geografía mundial. Por otra parte, así como lo es con sus estudiantes, don Alberto es exigente y riguroso con sus hijos, pero les brinda la amistad y la confianza para permitirles conformarse como seres humanos críticos, tal como lo relató su hijo Juan en la entrevista realizada vía *Skype*:

Pues como papá creo que tiene un valor muy importante, y es que siempre me ha dejado claros los límites, los cuales también me han invitado a superar o a saltar. Cuando me refiero a los límites como papá, me refiero a la educación por ejemplo, a la relación que tengo como hijo con el mundo. Estableció él en un momento dado unos límites en los que me invitaba directamente, me decía: «Yo te pongo estos límites, pero quiero que tú seas capaz de controlarlos, y una vez que tú los domines, incluso los saltes y ataques el poder de padre que te viene, pero con argumentos, con argumentos y con hechos».

Tal vez en su juventud sus hijos tuvieron algo de dificultad para estar de acuerdo con ese modo de pensar y de formarles el carácter, pero hoy en día son conscientes de la relevancia que tuvo para sus vidas los límites establecidos por su padre. Juan así lo reconoce:

Agradezco que haya puesto unos límites y que incluso me haya dicho: «Estos límites están para pasarlos, no para sobrepasarlos, ni para que pases de ellos olímpicamente, sino para que te estructures y te formes y tengas argumentos y actitudes» [...] A mí y a mi hermana nos proponía: «Yo los controlo, los regulo a ustedes, pero cuando ustedes fallen, cuando no sean consecuentes con lo que dicen y con lo que hacen, ninguno de nosotros va a estar ahí», entonces eso me parece una estructura fundamental a la hora de enfrentarse uno con la vida, con las relaciones, con la gente, con el trabajo, con todo.

Este es Alberto Martínez Boom como padre, un hombre que no dista mucho de su trayectoria profesional como maestro, como tutor, cuando estructura a sus estudiantes como verdaderos profesionales.

En tanto hacíamos la entrevista a su esposa Estela, Alberto Martínez Boom ingresó a su apartamento; al vernos allí se sorprendió, pero como siempre, fue muy amable y afectuoso al saludarnos. Nosotras sonreímos y lo saludamos. Luego de descargar el pesado maletín que siempre lo acompaña, se sentó a la mesa junto a nosotras y continuamos desarrollando la entrevista con ambos. Fue un momento maravillosamente enriquecedor. Conocerlos, entrar a su hogar, vivir esta experiencia académica, es algo invaluable. Alberto Martínez Boom es un hombre que ama profundamente a su esposa y a sus hijos y a ellos les brinda toda su lealtad.

UN APASIONADO DE LA MÚSICA Y EL ARTE

Alberto Martínez Boom nació en Sampués (Sucre) la tarde de un miércoles de 1948, entre tonadas de porro y fandangos y a la sombra del sombrero vueltiao. Probablemente este ambiente festivo influyó para que se interesara, como buen caribeño, por la música, el arte, el cine y, claro, la buena comida.

«Si queremos hombres libres tenemos que hacerlos previamente estéticos, el camino de la libertad es el camino de la estética», había dicho Friedrich Schiller. Y Alberto Martínez Boom hace eco de estas palabras porque está convencido de que los conceptos de lo bello y sublime nos harán mejores seres humanos, mejores maestros... Charlando con su esposa nos comentaba que «si no hubiera aparecido la práctica pedagógica hubiera seguido la música. Tiene una formación musical muy precisa. Definitivamente sería músico, le encanta». Debemos reconocer que ese estilo de vida optado por Alberto Martínez ha transformado la manera de ver la vida de quienes a su lado aprenden a disfrutar todos los momentos y los más pequeños detalles: «Alberto no concibe un profesional, un doctor, sin una formación estética. No es posible que un doctor no lea poesía, no vaya al cine», nos reveló, por ejemplo, Jackson Acosta, uno de sus alumnos de posgrado.

UN HOMBRE CARISMÁTICO QUE CULTIVA SUS AMISTADES

La palabra que puede definir a Alberto Martínez Boom es “amistad”. La amistad es la base de todo lo que emprende con su familia, sus allegados y, por supuesto, con sus estudiantes. Las personas que lo conocen coinciden en afirmar que como persona es un hombre carismático que sabe cultivar sus amistades mediante el afecto, la simpatía y la confianza. «Alberto comprende que la formación es un asunto de amistad [...], no guarda rencor, mantiene sus amistades», asegura Jackson Acosta, uno de sus alumnos.

Tiene mucho sentido para esta investigación la revelación de un hombre caracterizado por saber ser un verdadero amigo. Mariano Narodowski, investigador argentino, colega y amigo personal de Alberto Martínez, en la conversación que sostuvimos vía *Skype*, fue contundente al afirmar:

Acá en Argentina amigo significa lo que significa esa palabra. La Constitución de Colombia les permite tener un amigo argentino y bueno, yo soy el amigo argentino de Alberto, él es un muy buen amigo. Es leal, es generoso con los conocimientos que adquiere, es un muy buen amigo.

Wilson Soto, otro de sus exalumnos de doctorado, refiere: «Después de tanto tiempo aún lo conservo y lo considero mi gran mentor, mi gran amigo, [...] Alberto no es aguas tibias. ¡Es o no es! Es amigo y por eso es tan valioso. Es amigo, no es medio amigo».

De igual forma lo considera su hijo Juan, quien nos dijo:

He tenido con él una relación de amigo desde pequeño. Yo creo que ha cometido algunos errores en la amistad que hemos tenido, él como padre y yo como hijo, pero siempre se ha preocupado por establecer una relación de amistad conmigo [...] lo considero muy buen amigo, es un tipo entregado.

Este apartado no sería el mismo sin mencionar la amistad de su hijo Juan, pero especialmente el episodio familiar que marcó la vida de Alberto Martínez Boom, aquel día en que viajaban en carro al Ecuador y en un lugar que desconocemos el auto se varó; Alberto intentó hacerle mecánica para que funcionara, pero parecía infructuoso su esfuerzo. Juan, que por ese entonces tendría unos cinco años, se acercó a su papá, lo abrazó y le dijo: «¡papá, somos amigos!». Ese momento fue crucial, casi mágico; tanto Juan como Alberto lo recuerdan con emoción, algo importante pasó en sus vidas a partir de ahí.

Por nuestra parte, esperamos poder seguir cultivando la fraternidad y confianza que desde el primer día nos otorgó al entregarnos sus confidencias acerca de su vida profesional.

SER INVESTIGADOR, UN FRUTO DEL AZAR

Es de suponer que un ingeniero forestal trabaje en ese campo, o por lo menos en uno con similares características, y no en el sector educativo. En diálogo con Alberto Martínez encontramos que llegar a la investigación fue algo por 'azar', no estaba dentro de sus planes. «Cuando uno está enamorado del

conocimiento, y es claro que él lo está, la ciencia es solo un camino para llegar a él», afirmó Jackson. Lo que para él y todos sus colegas es claro, es que Alberto Martínez Boom es un hombre enamorado y apasionado por el conocimiento, sin importar desde qué profesión lo mire, es un hombre comprometido con su misión de investigar.

Inmediatamente vino a nuestra mente ese primer encuentro del 17 de marzo de 2015, cuando en un tono fraterno nos compartió jocosamente su experiencia en la Universidad del Tolima, donde desempeñó el cargo de director de Concentraciones de Desarrollo Rural entre los años 1973-1975:

Gracias a la vida, o al azar, conté con la fortuna de recibir el apoyo de mi profesor Guillermo Briones, quien trabajaba con la Unesco. Él me gestionó una beca para que pudiera cursar mis estudios de posgrado, y así comencé a estudiar Maestría en Investigación Socioeducativa en la Universidad Pedagógica Nacional. Posteriormente me vinculé al grupo de investigación con mi profesor Ganem Robles y luego di un salto al Icolpe. Ahí me ‘colocan’ un título de investigador de acuerdo a la nómina que existía, porque en ese tiempo yo no era profesor.

A medida que avanzaba en su relato salieron a colación esos primeros inicios de ingeniero forestal en el campo educativo y cómo fue incursionando en este ámbito desconocido para él: «Terminé la maestría en el 77. Ahí, contingentemente, muy azarosamente, ingreso al mundo de la investigación. Fue por azar. No me propuse formarme como investigador, ni ser investigador, ni nada de esas cosas, sino bastante por azar».

Tal vez sea difícil entender ese término, ‘azar’, pero cuando se entra en una relación académica con Alberto Martínez Boom se empieza a entender a la luz de sus libros, de sus alumnos y la influencia de Foucault sobre el significado de ‘azar’.

John Henry Orozco, su asistente, asegura que en el azar «no interviene la voluntad, es una cuestión de la contingencia. Alberto tenía el talento para meterse a los archivos, para empezar a escribir. Para un ingeniero debió ser difícil hacer un trabajo histórico».

En este trayecto de su vida ser ingeniero, estudiante, maestro y padre de familia fue una situación un tanto compleja, desempeñándose en varios empleos, ante lo que él mismo afirma que no sabe cómo lo hizo.

TRES HITOS EN SU TRAYECTORIA COMO INVESTIGADOR

Alberto Martínez Boom está convencido de que en su vida siempre funciona el 'azar'. Y a esta misma razón atribuye su llegada al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Aquí, lo significativo fue conocer a Olga Lucía Zuluaga a través de su esposa Estela Restrepo, con quien inicia su camino hacia la investigación y la reconstrucción de la historia de la práctica pedagógica en Colombia. Pero... ¿quién fue Olga Lucía Zuluaga en la vida de Alberto Martínez Boom como investigador?

Después de conocer a Foucault durante dos años, lo apropia para estudiar la historia de la práctica pedagógica en Colombia, estudio que más que historia se llama "arqueología", al ser un trabajo que implica ir al archivo y dejar que este "hable". Es una mirada que no es convencional, no es lineal, todo parece estar conectado. Este fue un momento muy significativo para Alberto Martínez Boom en su trayectoria profesional, dejar la ingeniería forestal para encaminarse a hacer investigación y pedagogía. Es así como el ingreso de Alberto Martínez Boom al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica se constituye en el primer hito que reafirmó su pasión investigativa en el campo educativo.

En esos primeros años de trabajo con el GHPP, finales del 78, comienzos del 79, me acuerdo que me iba el día entero para el archivo y no me daba cuenta, almorzaba cualquier cosa por ahí cerquita o me iba para la Academia de Historia a escribir, a rayar y a copiar; [...] eran momentos muy agradables en el trabajo, esa relación de la investigación con el placer, con el deleite... algo que no puedo tener ahora, tal vez por la agenda que manejo.

A consecuencia de este proceso de investigación Alberto Martínez Boom tuvo suficientes argumentos y conocimientos para escribir sobre la educación, escritos que fueron fundamentales para que los maestros repensaran su profesión y su posición en la sociedad colombiana. Es así como los maestros encontraron en el GHPP y en los otros grupos de intelectuales, precedidos por Carlos Eduardo Vasco, Mario Díaz, Carlos Federici y Rafael Flórez, un respaldo para reivindicarse ante la sociedad, que como dijimos anteriormente, ha tenido por costumbre menospreciar la profesión docente.

En 1982 surge el Movimiento Pedagógico Nacional, el segundo hito en su trayectoria como investigador. Este movimiento de los maestros contra la

imposición de políticas estatales y la reforma curricular del momento dio origen a la segunda Ley General de Educación en Colombia, en 1994, o como lo explicara Jimena Herrera, otra exalumna de posgrado:

El Movimiento Pedagógico es ese momento en donde la crisis económica, la desprotección de los maestros en el orden salarial, etc., hace que se movilicen desde todos los lugares, es el momento en que aparece la revista *Educación y Cultura*, es el momento en que se produce el Estatuto Docente de 1979, y allí, la “marcha del hambre”, en que todos los maestros vinieron de todos los lugares, hacen que hayan unos grupos pensando, digamos, más intelectual, académica y teóricamente la situación; y este grupo se permite pensar, hacerse esas preguntas por el maestro y por la pedagogía.

En el Movimiento Pedagógico, Alberto Martínez Boom y el GHPP actuaron de manera decidida y marcaron la vida intelectual y profesional de los maestros. Contribuyeron a “sacudir” a los maestros colombianos sacándolos de su alejamiento intelectual y por ende lograr su posicionamiento como sujetos reflexivos, poseedores de un saber pedagógico que impulsó las reformas educativas considerando la educación como un derecho de todos los colombianos, establecido en la Constitución Política de Colombia.

Posterior al Movimiento Pedagógico Nacional, los dirigentes de Fecode y los líderes de los grupos de intelectuales mencionados, entre ellos Alberto Martínez Boom, establecieron un cronograma y unas rutas de trabajo que buscaban abarcar la mayor parte de la geografía nacional, con el ánimo de recoger en cada sitio visitado las experiencias de enseñanza o, en términos de ellos, las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros colombianos. A este acontecimiento, tercer hito en la trayectoria de vida de Alberto Martínez Boom, se le conoce con el nombre de Expedición Pedagógica² y su principal característica está dada por haber involucrado a cientos de maestros colombianos, población civil, padres y madres de familia, estudiantes, gobernantes, quienes con sus voces aportaron a la construcción del legado sobre las prácticas pedagógicas en Colombia, obteniendo como resultado miles de documentos

² Unda, M., Orozco, J. & Rodríguez, A. (s. f.) *Expedición Pedagógica Nacional: una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud10_04arti.pdf

que ulteriormente requirieron ser organizados, creando entonces el proyecto de Archivo Pedagógico distribuido en las universidades Pedagógica, Nacional, de Antioquia y del Valle. John Henry está seguro de que:

Alberto es de los máximos divulgadores del Grupo Historia de las Prácticas [...] ha viajado casi por todo el país, hablando de sus investigaciones, del maestro, de la escuela, del saber pedagógico, de la importancia de conectar el oficio del maestro con prácticas de pensamiento, prácticas de construcción de experiencias, prácticas de investigación. [...] Otro de los logros de Alberto Martínez ha sido contribuir decididamente a la internacionalización del grupo.

Para nosotras es un privilegio como docentes haber tenido la oportunidad de conocer a uno de los gestores y activistas de esos dos grandes acontecimientos en la historia de la educación colombiana, aprendiendo de su pasión y de su espíritu emprendedor frente a la profesión del maestro.

DE INVESTIGADORA A PROFESOR TUTOR

Alberto Martínez Boom ha dedicado la mayor parte de su vida a investigar y enseñar lo que investiga. Él mismo se asombra del giro que dio su vida: «¡Un ingeniero forestal en la Distrital dictando dizque Epistemología!», lo recuerda sonriente. Fue este episodio el inicio de su trayectoria como profesor. Llegar a este punto no fue algo premeditado ni espontáneo.

Ser profesor de universidad hoy implica dejar los miedos y las concepciones instrumentalistas que se han impuesto a los maestros. Construir una autoridad desde el ser y saber con rigurosidad. Es en el aula universitaria donde se requiere enseñar otro modo de pensar, implementar otras prácticas en la formación de hombres de cultura, problematizadores y autónomos.

Los tutorados de posgrado de Alberto Martínez Boom dan fe del impacto que deja en sus vidas un proceso de formación con él, en la medida en que acude a la provocación para la búsqueda del conocimiento, porque en su rol como tutor es un profesor muy exigente. Refiere John Henry al respecto:

Tiene mucho carácter, es muy veloz para pensar, conecta una cosa con otra rápidamente. Cada vez que llega un estudiante con su tesis él se la desbarata. Busca siempre posibilidades de problematización, su cabeza está hecha para problematizar. [...] Es una persona muy brillante, es serio, riguroso, algunas veces despiadado, nunca está satisfecho.

Es un profesor que estimula el aprendizaje. Como diría Wilson Soto:

Alberto es más cercano a la 'psicagogía', mas no a la pedagogía; es decir, proporciona unos saberes, no para que usted sepa más y para que haga algo con eso, sino para que usted vea cómo se utilizan esos saberes, para transformarse en otro y transformar su subjetividad.

Como dijéramos, ser maestro no fue premeditado, sino algo azaroso; sin embargo, hoy día es algo que lo satisface, lo llena, lo enriquece profesionalmente, al punto de haber iniciado nuevamente otra faceta como profesor de pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional, donde estamos seguras, afectará y transformará vidas como lo ha hecho, no solo con sus exalumnos de maestría y doctorado, sino a todos aquellos que han tenido el privilegio de formarse con su orientación y el orgullo de dejarse transformar. En nuestro caso, conocer a Alberto Martínez Boom fue un privilegio del cual obtuvimos mucha recompensa: desaprender para aprender y liberarnos de ataduras para adquirir una nueva visión del campo educativo colombiano.

PENSAR LA ESCUELA, UNA LARGA OBSESIÓN

En la Feria Internacional del Libro de Bogotá, en abril de 2015, Alberto Martínez Boom lanzó la segunda edición de su libro *Verdades y mentiras sobre la escuela*. En su discurso expresó: «Pensar la escuela ha sido una larga obsesión». Esta frase nos llamó poderosamente la atención, porque no podíamos entender cómo alguien se puede obsesionar en pensar y menos la escuela.

Hasta ese momento la escuela para nosotras era la estructura física. Pero más allá de esta común definición estaba el hecho de sus investigaciones a lo largo de más de treinta años, indagando, escudriñando, leyendo, relejendo una y otra vez los documentos para poder llegar a una mirada crítica de la escuela.

Al querer encontrar cómo se daban las prácticas pedagógicas en Colombia durante la época de la Colonia, en el escenario de las investigaciones del GHPP Alberto Martínez Boom halló los planes de escuela y las fuerzas que confluieron para que en medio de una sociedad dominada por la Iglesia aparecieran la escuela pública, el maestro público y el alumno. En una de sus investigaciones Alberto Martínez Boom encontró un discurso —como lo definía Foucault— ligado a la transmisión de saberes, regido por un propósito político, cuya función principal era formar sujetos para que fueran buenos cristianos y buenos ciudadanos. Este discurso, denominado “instrucción pública” —afirma Alberto Martínez— establece un proceso académico determinado por tiempos y actividades, donde por primera vez aparece el maestro como sujeto de la práctica pedagógica, sometido al control del Estado y al oficio de enseñar.

Para Alberto Martínez Boom ha sido un proceso complejo tratar de definir la verdadera esencia y sentido de la escuela en medio de una sociedad acostumbrada a sujetar la educación a las políticas impuestas por el gobernante de turno, así como lo ha mencionado en varios de sus libros. Según las investigaciones realizadas por él, la escuela como la conocemos hoy en día surge a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. Anterior a esta época la educación se daba en los hogares, bajo la dirección de la Iglesia. Enseñar era una función de la cual se encargaban los mismos padres, el panadero, el herrero, el carpintero, etc., quienes tenían bajo su cuidado a los menores al tiempo que los adiestraban para desempeñarse en su respectiva actividad, logrando con ello evitar que se dedicaran a la mendicidad.

Más allá de analizar el surgimiento de la escuela, está su aporte de concebir la escuela como un acontecimiento, apropiando la definición dada por Foucault:

Historia de la escuela se ha hecho, pero lo particular de la historia de la escuela, en mi caso, es que la asumo como acontecimiento, o sea, no desde el principio de mi trabajo, pero hoy, la diferencia, lo particular, lo específico de mi aporte, si se puede plantear así, de mi trabajo intelectual, de mi pensamiento, es que está inscrito en asumir la escuela como acontecimiento, porque eso tiene unas particularidades, no es simplemente la escuela como institución, sino como un acontecimiento.

Un acontecimiento, entendido como ese evento inesperado, no premeditado, que arrasa, que modifica el pensamiento y el comportamiento en una sociedad

y que por sus mismas características tiende a ser irrepetible. Ligado a ese acontecimiento, pero con posterioridad, aparece el problema de la escolarización, entendida por Alberto Martínez Boom como una herramienta del Estado para gobernar a la población, someterla y sujetarla a su conveniencia, entendiendo entonces la escolarización como un concepto posterior a la escuela. Un concepto que, en la actualidad está sujeto, no solo a las políticas nacionales, sino también a las políticas económicas internacionales, donde el verdadero sentido de la educación se va perdiendo en un mar de concepciones de la economía global.

RELEVANCIA DE SU PENSAMIENTO EDUCATIVO

¿Quién sino Alberto Martínez Boom tiene la habilidad para escribir una gran cantidad de libros, capítulos y artículos en revistas de educación reconocidas? Él refleja en sus escritos el producto de sus investigaciones.

En este último apartado, antes que hacer una cronología de su extensa producción intelectual, queremos hacer énfasis en algunas publicaciones que fueron definitivas para conocer y comprender los diversos testimonios de nuestros entrevistados sobre la trayectoria personal y profesional de este “Maestro ilustre”.

Verdades y mentiras sobre la escuela (2015) plasma concepciones, mitos y realidades acerca de la escuela pública en Colombia a partir de un proceso investigativo de más de treinta años. Este libro, como lo menciona Alberto Martínez Boom en el prólogo, «no es una diatriba en contra de la escuela». Es un llamado a la reflexión acerca de los espacios en los cuales se debe y se puede dar el proceso educativo. Es un análisis exhaustivo de los momentos por los que ha atravesado la escuela desde sus inicios. Su propósito es que el lector reflexione sobre su historia de manera crítica y asuma una posición que le sirva de soporte al ejercicio de su profesión.

Hizo resonancia *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* (2003), libro resultado de su tesis doctoral en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, considerado un hito en su carrera. Y es que ha sido tal la relevancia de esta obra, que ha logrado trascender las fronteras colombianas para impactar también a Latinoamérica, al dejar ver variadas concepciones; aquí

surge la escuela como un acontecimiento, y todo lo que emerge alrededor de la escuela pública: el análisis de las reformas educativas nacionales e internacionales, el entrecruce de las fuerzas de lo político y lo social...

Nos pareció fundamental, siguiendo a Wilson Acosta, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* (2004), porque presenta un panorama de todo el sistema educativo mundial, su funcionamiento e implicaciones en el ámbito de su investigación arqueológica y genealógica como otro enfoque de hacer investigación en educación relacionada con otras formas de vivir la pedagogía y la educación.

Luego, *La enseñanza como posibilidad del pensamiento* (1990) invita a repensar la enseñanza y dotarla de un nuevo sentido, al igual que dejar de lado la transmisión pasiva de meras instrucciones; sin embargo, aquí la puesta es la de una enseñanza objeto de saber.

John Henry Orozco se refiere a este libro así:

Vivimos en una sociedad que está comprometida con el “aprender a aprender”. Jugársela por la enseñanza suena como anacrónico, suena como a ensoñación, suena como a añoranza, pero él conecta la enseñanza más allá del aprendizaje, la conecta con otras cosas, la conecta con el conocimiento, con el pensamiento, y por ahí encuentra un espacio para la experiencia del maestro, para la formación, un espacio para lo intelectual.

Y cómo no mencionar *Escuela, maestro y método en Colombia* (1984), su primer libro producto de sus investigaciones; aquel libro mencionado por su esposa, en el que Alberto introduce la expresión “instrucción pública” y demuestra cómo la escuela surge con la aparición de los planes de escuela. Acerca de este, Jackson Acosta refiere:

La investigación que más me gusta, pero no es por la que el profesor Alberto es más conocido, es aquella que trata de los planes de la escuela pública, lo que me gusta es que muestra que hay un evento, un acontecimiento, un hecho, que surgió a finales del siglo XVIII y a comienzos del siglo XIX y que se llamó escuela y que pudo ser la escuela o pudo haber sido otra cosa.

Inolvidable el capítulo en la revista núm. 1 de *Educación y Cultura*: “Otra escuela, otros maestros” (2013), donde habla de un maestro sujeto de ético, de político y de cultura; sujeto dueño de un saber, muy lejos de la concepción moderna de docente u oficio del docente, limitado a cumplir un rol invadido por el sistema político.

Currículo y modernización, cuatro décadas de educación en Colombia (2003) es otra de sus obras en el que analiza cómo se ha venido transformando cultural, social y económicamente el campo educativo y dentro de este la escuela, el maestro y el currículo basado en la instrucción tecnológica tras la crisis mundial educativa, como lo comenta John Henry:

Me parece una investigación extraordinaria, y cuando uno lee ese libro con detalle se da uno cuenta que lo que armaron fue un dispositivo de análisis muy complejo porque incorpora tecnologías, incorpora la idea del desarrollo, incorpora la legislación, incorpora tecnología educativa, tecnología instruccional; logra leer la transformación de la educación entre el siglo XIX y mediados del siglo XX. Es un libro muy delicado, muy importante, es un esfuerzo académico muy interesante, ¿cómo llegó el currículo?, es un dispositivo muy complejo, es una investigación muy valiosa.

Además, en “*Gobernados y/o escolarizados*” (2015) se mueven y ejercen determinadas formas y relaciones de poder sobre la institución educativa y demás esferas de la sociedad. De igual forma, se muestra la objetivación de la infancia y de todo aquel que requiera ‘educarse’. Acerca de este artículo, su hijo Juan nos aportó lo siguiente:

A mí particularmente más que un libro me gustó un artículo que es “*Gobernados y/o escolarizados*”, que fue una conferencia que dio en Riga, que... yo tuve la suerte de acompañarlo [...] en este artículo concretamente habla de lo que es el nacimiento de la escuela, hace un análisis muy profundo de lo que es la escuela y de cómo surge. De cómo el mundo moderno fue estableciendo unos parámetros policia-cos y cómo eso se estableció posteriormente en escuela. Para mí ese artículo fue muy revelador, y cuando lo escuché leyéndolo allí en Riga me gustó, me pareció un artículo muy potente.

Hablar de algunos de los libros y escritos pertenecientes a la producción intelectual de Alberto Martínez Boom significa pensar en un amplio repertorio de conceptualizaciones que se han enfocado en analizar lo que ha sido la escuela pública, el maestro y sus prácticas.

LA PRÁCTICA COMO EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

Claramente, el problema de la formación y del enseñar radica en el ejercicio de la mera instrucción y el establecimiento de aspectos conductuales. Más bien, el enseñar y/o formar debe centrarse en fomentar el análisis de problemas de fondo, potenciar conocimientos, generar nuevos saberes y nuevas formas de pensar e interactuar. El maestro debe ser capaz de pensarse como un sujeto intelectual, que se interroga permanentemente. Un sujeto que debe constituirse desde la experiencia, como un acto de saber.

Un maestro con otra forma de enseñar o formar; un maestro que fomenta la incertidumbre, establece dudas en sus alumnos, los lleva a cuestionarse y a plantearse nuevos proyectos, no solo intelectuales, sino de vida. Es un maestro que piensa y valora su experiencia... Quizá como el mismo Alberto Martínez Boom ha escrito, una forma de cualificar y mejorar la propia práctica docente es volver a pensar la formación y la experiencia, porque «la experiencia surge cuando la práctica se ha cruzado por la reflexión, el cuestionamiento y, sobre todo, por el asombro».

Ser reconocido por Colciencias como investigador emérito, mediante Resolución 1185 del 26 de octubre de 2016, al lado de una lista de 75 investigadores, entre quienes se cuenta también al reconocido doctor Manuel Elkin Patarroyo Murillo, es un digno reconocimiento a su esfuerzo, su constancia, su compromiso y entrega a la investigación, así como al campo educativo colombiano.

Este es Alberto Martínez Boom, el hombre, el profesional, capaz de construir un vínculo de amistad con sus alumnos, el que impulsa a reinventarse, a ser otros. Maestro que no es un simple facilitador de aprendizajes. “Maestro Ilustre” que a través de la historia de la práctica pedagógica hizo otra mirada de la escuela, del maestro, de la profesionalización docente... y cómo estos factores han sido un pretexto para pensar y reflexionar en las transformaciones y discontinuidades de la educación de ayer y hoy en Colombia.

*

Decir que hemos llegado al final sería más que una frase, un completo y total atrevimiento, porque para hablar de Alberto Martínez Boom y de todos sus escritos estas páginas son insuficientes, tendríamos que dedicarle unos cuantos años más; además, «aún tenemos Alberto para rato», como dijera John Henry, «él ya está en edad de pensionarse, pero ni siquiera le pasa por la mente hacerlo, está en un momento crucial de lucidez y brillantez intelectual».

Queriendo encontrar la historia de las prácticas pedagógicas, Alberto Martínez Boom encontró la historia de la escuela. Queriendo hacer un proyecto de investigación, nosotras encontramos a nuestro maestro ilustre. Afortunadamente para la academia Alberto es un maestro que aún vive y sigue en el camino de aportar al campo educativo colombiano, no con ello pretendiendo darle respuesta o solución a todos los problemas, su trabajo no es la panacea, pero es un trabajo inmensamente loable y valioso que contribuye así al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula, a la formación y profesionalización de los maestros colombianos, a una concepción globalizada de la educación, a la reestructuración de las políticas educativas, a la inclusión de la estética en la concepción de la educación.

Esperamos que quienes se den un momento en su agitado vivir y se permitan leer este libro, se contagien de la pasión con que Alberto investigó para llegar a la construcción de cada una de sus obras y demás escritos, y se contagien también de la pasión con la que nosotras quisimos rendirle un sentido homenaje a un maestro colombiano. Un hombre con virtudes y defectos; un ser humano de carne y hueso; un hombre que dejó de ser un ingeniero forestal para convertirse en investigador de la educación.



GUILLERMO HOYOS O LA DIDÁCTICA DEL PENSAR

Gustavo Alejandro Labrador Mancilla*
Pablo Augusto Rojas Hernández**

*...seguiremos leyendo a Guillermo Hoyos porque extrañaremos su voz, esa voz
que era tan capaz de conciliar en debates,
una voz capaz de decir claramente sus posturas,
sin ninguna restricción para expresar su pensamiento
...nos seguirá haciendo falta Guillermo.
Alexander Ruiz.*

EN ESA VIEJA MEDELLÍN, ANTIOQUEÑA, GODAY DISIDENTE...

La primera mitad del siglo XX en Medellín se caracterizó por la fuerte influencia de la religión. Las asociaciones católicas mantenían una fuerte relación con las familias tradicionales antioqueñas, tanto en la vida pública como en la privada, salvaguardando los rituales sociales y familiares adquiridos para la preservación de los estamentos de la costumbre, todo al amparo de la Iglesia. Tales rituales,

* Filósofo de la Universidad Industrial de Santander (UIS); Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesor en el Liceo Hermano Miguel La Salle.

** Licenciado en Lenguas Extranjeras y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesor en el Liceo Hermano Miguel La Salle.

como la vinculación de los hijos de las familias privilegiadas a las compañías religiosas, especialmente los jesuitas, constituyeron el lazo más significativo en la preservación del *statu quo* antioqueño. Medellín era la ciudad que se autoconstruyó en las montañas, la que se negaba a responder al Gobierno central. Medellín era la ciudad anclada en el feudalismo viviendo el mundo moderno: esa vieja Medellín antioqueña, goda y disidente. Allí nació Guillermo Hoyos Vásquez un primero de septiembre del año 35 del siglo pasado; un año después que López Pumarejo pusiera su “Revolución en Marcha”; año en el que el fascismo ascendía en Europa, año de profundas escisiones sociales en Colombia, tanto políticas como regionales, de antioqueños conservadores separatistas, de liberales libre pensantes; año de la reforma educativa, de la reforma constitucional liberal, año de la muerte de Carlos Gardel en Medellín, en un trágico accidente de avión que sentenció un matrimonio indisoluble entre dicha ciudad y el sonido afrancesado y gaucho del Zorzal Criollo.

En una entrevista a Leonardo Tovar para la revista *Ideas y Valores* de la Universidad Nacional (vol. 62, núm. 151, 2013), Hoyos respondió:

Soy el último hijo de una familia típicamente antioqueña: padre de Marinilla, madre de Fredonia, tres hermanos mayores optaron por la vida religiosa en la Compañía de Jesús. Yo haría lo mismo. En esta tradición era obvia una posición política conservadora y una formación ideológica católica, acentuada por la educación impartida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas del Instituto San Carlos de Medellín y luego del Colegio de los Jesuitas [...]

Más adelante, en la misma entrevista admitirá:

Mi interés al regresar a Colombia era poder influir como intelectual en el cambio social. Mi pertenencia a la Compañía de Jesús me señalaba, como campo de trabajo obvio, la Facultad de Filosofía de la Universidad Javeriana. Desde el punto de vista de un compromiso más ético-político con el cambio social se presentaba como alternativa interesante el integrarme a una comunidad de jesuitas que trabajase en el campo de lo social.

Todo ello demuestra un claro compromiso del maestro Hoyos con la educación y la realidad del país. Un compromiso que se verá reflejado en su obra y en su legado.

JESUITA DESDE CHIQUITO HASTA EL FINAL

Gerardo Remolina fue amigo de Guillermo Hoyos desde muy jóvenes, cuando ambos iniciaron el proceso vocacional en la Compañía de Jesús, y se tuvieron gran afecto desde entonces. Es por ello que el padre Remolina lo describe con todo la estima que merece tan larga amistad, aprecio que se gestó en años de compañía, de trabajo conjunto y de mutuo respeto, tanto personal como intelectual, sentimientos que se ven traducidos en una anécdota particular, en la que Guillermo Hoyos como maestro de idioma griego de Gerardo Remolina, según la costumbre en la Compañía de Jesús de que los novicios más aventajados enseñaran a sus compañeros, destacaba que su amigo como profesor:

[...] era una persona sumamente entusiasta de las cosas que hacía; y no solamente muy entusiasta, sino sobre todo muy responsable. Lo que él nos dio en ese momento como novel profesor —debía de tener entonces unos 23 años más o menos— fue un ejemplo de seriedad, responsabilidad y profundidad [...]

El padre Gerardo Remolina nos recibe en una sala privada. Es un hombre de edad avanzada, solemne y bondadoso, de gran amabilidad, de trato atento; en su hablar hay sabiduría y generosidad, es propio suyo compartir su pensamiento (característica apremiante de todo jesuita); un ser humano único, tan único como su amigo Guillermo Hoyos, de quien venimos a tratar, y de quien nos atrevemos a suponer que es en esa unicidad propia del *ethos* jesuítico que radica toda génesis de su construcción pedagógica y el fin mismo de sus ideas en educación, y desde donde es posible explicar la propuesta política, fundamentada en la teoría de la acción comunicativa, de una praxis ciudadana deliberativa, desarrollada necesariamente desde una *didáctica del pensar* en las aulas de clase. Todo esto, manifiesto en principio, en un joven antioqueño que guardaba en su ser la potencia del proyecto que desarrolló. El padre Remolina se emociona al recordar a su amigo:

Una cosa que decía con mucho humor era que él no tenía subconsciente ni inconsciente. En algún momento habría preguntado a un psiquiatra si valdría la pena que él se hiciera una terapia psiquiátrica y entonces el psiquiatra le dijo: «No vale la pena, porque usted no tiene inconsciente ni subconsciente, todo lo suyo es consciente y es explicitado de una manera verbal en todo lo que usted piensa y todo lo que usted siente».

Cualidad que, según nos cuenta el padre Remolina, le trajo sus dificultades, pero que, al mismo tiempo, le permitió poner en práctica su idea de una filosofía en y para la vida.

El cariño con el que el padre recuerda a Guillermo Hoyos es explícito, sus palabras denotan un afecto profundo y un respeto por su recuerdo; para él, el sentimiento de esa verdadera amistad que perduró con los años se gestó desde el principio, en el momento mismo en que se conocieron en el seminario donde Guillermo Hoyos llevaba un año más en el seminario que el padre Remolina. Ya en ese tiempo el padre Remolina sentía total aprecio y respeto por Hoyos, los cuales no cedieron, aun cuando Gerardo Remolina fuese superior de su amigo en la Compañía de Jesús y pese, incluso, a que Hoyos decidiera retirarse de la congregación religiosa. Años después y en ejercicio de la rectoría de la Universidad Javeriana, el padre Remolina es quien invita a Guillermo Hoyos a dirigir el Instituto Pensar, una propuesta de extensión investigativa de la Javeriana, para reunir y clasificar las propuestas investigativas en ciencias humanas y sociales:

Yo me encontré con que ahí había unos intelectuales jóvenes superinteligentes, supercapaces, muy brillantes, y yo dije: «Esta es la ocasión para llamar a Guillermo” [...] yo lo llamé a que dirigiera el instituto, él encantado, precisamente porque era pensar, y fue Guillermo quien introdujo esa conferencia de pensar en público, de tener el coraje de exponer su pensamiento en público, según Kant, atreverse a pensar... fue un período muy bello del Instituto Pensar.

En este sentido, y teniendo en cuenta su magisterio, Gerardo Remolina afirma que *ser profesor* era para Guillermo una identidad natural de su hacer filosófico, profesional y humano, y ello estaba inspirado en la formación jesuítica que recibió desde niño a partir de un modelo pedagógico tradicional que luego combinaría, al tener contacto con la escuela de Frankfurt, con uno más progresista y universal, que sin embargo no se oponían sino complementaban. Para definirlo de alguna manera, el padre nos relata como anécdota un ejercicio a partir de un trabajo escolar que realizó en el tiempo en que era un joven seminarista, trabajo sobre la *Ética* a Eudemo:

Me acuerdo mucho de ese trabajo hecho hace más de cincuenta años. El texto que en la amistad «es necesario pensar bien del otro y querer

para él las cosas buenas no ocultárselo». Quizás para un profesor podría traducirse diciendo a su discípulo: «Pienso bien de ti, como una persona inteligente y capaz de grandes cosas; quiero para ti tu mayor desarrollo, y te manifiesto mi gran estima». Traigo a colación este texto, porque creo que uno de los secretos de Guillermo como profesor fue el cultivar una auténtica amistad con sus discípulos.

El testimonio del padre Remolina revela un significativo hallazgo de lo que Hoyos entendería por *pedagogía*, un camino por el cual guio su enseñanza incluso después de haber abandonado la Compañía de Jesús; y esto es que la amistad, como base de una pedagogía, es un recurso para el aprendizaje del otro, si y solo si se entiende como el preocuparse por el otro, pensando bien de él y deseándole el bien; así, todo lo que yo haga y diga debe ser a favor y beneficio de ese otro. Nada diferente, incluso, a lo que el mismo Guillermo descubrió en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, nada diferente a la comunicación como deliberación que cultivó y propuso en sus seminarios, en sus intervenciones públicas, nada diferente a lo que durante años aprendió de los jesuitas, y esto, a lo mejor, pues como lo señala el padre Remolina:

[...] él (Guillermo) fue jesuita desde chiquito hasta el final. Uno no puede despojarse simplemente de un momento a otro de eso, ¿verdad? Y entonces yo creo que había ese ideal cristiano, si no queremos llamarlo religioso, cristiano por la persona de Jesús, que realmente influyó en él de una manera real, dinámica, y además de eso, como les decía, la importancia que le daba a la persona humana en sociedad [...] yo diría que fue su interés y la importancia que le daba a la persona humana, su humanismo —una vez más—, el ser humano de una manera muy concreta era para él una preocupación muy natural, y ese ser humano en una manera muy concreta está dentro de lo que es una sociedad en la medida en que verdaderamente se respete al ser humano, se le tenga en cuenta, se le reconozcan su libertad y su capacidad de expresión. Entonces eso es una sociedad abierta, una sociedad democrática. Entonces yo creo que realmente hubo en el fondo un ideal religioso, porque no podemos olvidar que él fue jesuita desde chiquito hasta el final.

¡UN AMIGO DE UNA LEALTAD!...

La amistad parece ser el eje sobre el cual gira su idea de enseñanza, su didáctica, si se quiere llamar de esta manera, pero en definitiva, su manera de comprender la filosofía como mundo y realidad, manera en la que entiende también el aprender de sus estudiantes; lugar en suma, donde creemos se desarrollan sus principales aportes a la educación, donde la fuerza de su memoria y de su ejercicio en las aulas es presencia viva de su pensamiento, de su *mundo de la vida*; de su seguir vivo en las ideas. Una amistad que, sin embargo, carga consigo otra consigna, como nos lo expresa la profesora Ángela Calvo: «Yo, la verdad, mi estilo de hacer filosofía se lo debo a él. Yo aprendí que el tema no era quedarse encerrado haciendo notas a pie de página, sino tratar de ver que puede uno pensar».

A las ocho y cuarenta y cinco de la mañana llegamos a la casa de Ángela Calvo, profesora de la Universidad Javeriana, estudiante y amiga del profesor Hoyos por más de cuarenta años. Su segunda voz en los cursos doctorales de la Javeriana y quien hoy por hoy es considerada en dicha universidad la continuadora de su legado. Por diez años escribió su tesis doctoral bajo la tutoría de Hoyos Vásquez, quien en la *Responsabilidad del pensar*, su libro conmemorativo, la señala como «la más tenaz de sus estudiantes». Le preguntamos por lo que más extraña de Guillermo. Enciende un cigarrillo y responde mientras acaricia uno de sus gatos persa. Su mirada se pierde en un punto del techo atravesado por el humo gris del tabaco... «Su amistad. Teníamos una cita formal todos los domingos, una hora para hablar de lo que estábamos haciendo. Su solidaridad, su generosidad [...] pero ciertamente su amistad. ¡Un amigo de una lealtad!...».

Ángela Calvo, la colega, la discípula, la amiga, no puede evitar sentir nostalgia cuando se refiere a “Guillo”, como cariñosamente ella lo llamaba: «Nos quisimos mucho la verdad. Fue una relación magnífica». Define a su maestro desde la filosofía misma, como sin él no pudiera concebirse lo otro:

Era siempre una maravilla el entusiasmo y la pasión que él le ponía a la discusión filosófica [...] era un gran lector, ¡de una agudeza!..., porque uno en filosofía está acostumbrado a esos profesores aburridísimos, que van línea por línea y entonces porque puso “pero” y no “sin embargo” y que no sé qué... ¡No! Nada que ver con eso, “Guillo” cogía el texto y echaba a hablar [...]

Como en una máquina del tiempo, Ángela Calvo está viendo por primera vez a Hoyos y lo ve también por última vez al mismo tiempo. Estudiando a Hume descubrió a su maestro, al filósofo, al hombre. Pues tal como dice Hume (escribe la profesora Calvo), «Sé filósofo, pero en medio de toda tu filosofía continúa siendo hombre», y Hoyos, suscribiendo esta tesis, siempre fue hombre y amigo en medio de toda su filosofía, amigo de quien quería aprender y hombre que quería enseñar, más allá de las notas, de los *papers*, más allá del academicismo de la academia: «De las notas me tenía que encargar yo, y él me objetaba que alguien perdiera. No le gustaba que nadie perdiera [...] Siempre veía algo positivo en las clases».

Escuchar esto nos lleva a pensar en cómo era considerado el maestro Hoyos, como un amigo, en ese sentido tan amplio de la palabra, en ese sentido ideal del pensamiento griego: ¡Qué grande es un hombre que se puede definir desde la amistad! ¡Qué riqueza la amistad que se da como pensamiento, como ejercicio académico, como aprecio intelectual, como entrega generosa y a manos llenas de lo más humano que hay en cualquiera: el pensamiento!

TODOS LOS MAESTROS, EL MAESTRO

La voz de sus becarios parece transformarlo en un personaje de culto, en una estrella *rock* del pensamiento, en el maestro por excelencia. Sentimos que preguntamos por el héroe de infancia a unos niños.

Es el caso del profesor Alexander Ruiz, profesor titular de la Universidad Pedagógica, investigador y estudiante de Guillermo Hoyos, quien, sin embargo, no se considera discípulo, en el sentido fuerte de la palabra. Empero, también lo extraña y siente su ausencia; mientras dialogamos, acepta que le hace falta el maestro:

Algo que todavía extraño es que, en estas dos décadas de cercanía con Guillermo, cuando dejábamos de vernos o no teníamos ningún proyecto en común él solía llamarme dos a tres veces a la casa [...] supongo que a saludar, porque no había ninguna razón en particular; me preguntaba: «¿En qué estás? ¿Qué estás haciendo?», y yo le contaba en qué estaba, pero él cortaba casi abruptamente: «¡Ah!, bueno, bueno... hablamos luego».

El profesor Ruiz admite que no se trataba de conversaciones afectivas o que tocaran temas íntimos como la familia, sino que parecía más bien un seguimiento fraterno a su trabajo: «[...] esa llamada la extraño mucho, porque realmente durante todo este tiempo, esa llamada siempre la hizo por alrededor de cada dos o tres meses».

El buen maestro observa y apoya el trabajo de sus discípulos; se entrega a ellos para que se conviertan en la mejor versión de sí mismos. Si algo podía decirse de Guillermo Hoyos es que se entregó a sus estudiantes, y esto significa haber entregado su pensamiento, su orientación, su conocimiento y no otra cosa que haber sido maestro; que, hablando de Guillermo, es lo mismo que haber sido amigo. Entrega que incluso significó poner como prioridad a sus estudiantes:

En una ocasión [...] fue muy bello, porque hubo un coloquio especialmente importante en París, hace unos quince años, donde estaban Rorty, Habermas, los filósofos políticos más importantes del momento, y Guillermo prefirió estar en mi casa a quedarse en el hotel con Habermas.

Narra la profesora Mónica Marcela Jaramillo, quien, a pesar de no contar con mucho tiempo, nos atiende con total amabilidad en su oficina en la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander:

Teníamos una relación verdaderamente muy bella, pienso que Guillermo me quiso casi como si fuera una hija, y me regañaba también como si fuera una hija; y cuando iba a París siempre me llevaba a una librería y me compraba tres libros de filosofía política y yo luego los regalaba, pero luego me di cuenta de la importancia y ahora no concibo la filosofía, y sobre todo la fenomenología, sin lo político.

Hablar de Hoyos Vásquez es referirse a una suerte de animal mitológico de la filosofía y la pedagogía, el maestro que todo estudiante ha soñado, a “todos los maestros, el maestro”, aludiendo con este símil tal como en la obra de Cortázar y sus *figuras*, a la relación del sujeto en la narración, a la manera como Guillermo Hoyos interactúa en tiempo y espacio con los personajes originarios —sus estudiantes— y también con nosotros, quienes buscamos en su vida, en sus obras y en sus amigos su alcance y su desarrollo pedagógico, para de ello reproducir un aporte que deja el maestro a la educación, a tantos

profesores y a tantos estudiantes, hoy en día. Encontramos que sobrevive su proyecto, la motivación del maestro de ser maestro. La necesidad del enseñar:

[...] ese interés de aportarle algo a la sociedad, de salir del ámbito puramente académico, donde se piensa un teórico, un enfoque o un autor de una forma muy sistemática y rigurosa, y se llega a pensar en cómo desde ahí hay unas herramientas que permiten pensar la sociedad en la que se vive: la época actual, la región incluso, los derechos y temas que son obviamente de interés académico y teórico, pero que son también asuntos vivenciales, es decir, que pasan por el día a día de las personas,

nos cuenta el profesor Ruiz.

Hoyos convirtió la teoría en práctica. Sacó la filosofía de los salones aletargados por el insomnio pseudointelectual de las lecturas psico-rígidas y abrió las puertas para que los intelectuales tuviesen voz pública. Les dio a los profesores el ejemplo de la labor pedagógica que deben realizar más allá de la pasividad burocrática y de la ingenua pose de sabio de folletín. Inspiró a sus estudiantes, a profesores y a un pueblo a pensar para tener algo que expresar.

Creo que precisamente por eso lo extrañamos, porque esa “voz” llegó en un momento para convertirse en una voz de alerta, de observaciones críticas, una voz que mostraba los peligros de lo que estaba sucediendo y que la sociedad permitía que sucediera; en consecuencia, estoy convencido de que se necesitarían más personajes de esa talla,

asevera el profesor Ruiz mientras baja su cabeza con tristeza y mira el vaso de agua que sostiene en las manos.

LECCIÓN DE LECTURAS HETERODOXAS

El profesor Óscar Mejía Quintana nos ha citado en una panadería en el norte de Bogotá. Ha sido ardua la tarea de contactarle. Incluso, en algún momento, consideramos imposible este encuentro. Por fortuna, uno de los *e-mails* nos fue contestado. Está en su año sabático, pero siguiendo la tradición del maestro Hoyos, saca una hora de su apretada agenda para hablar con dos estudiantes de maestría que le escribieron por un asunto relacionado con Guillermo Hoyos

Vásquez, de quien aseguró: «Ha sido el padre espiritual de por lo menos dos generaciones de filósofos e intelectuales en Colombia».

Hay una emoción doble en este encuentro. Primero, por entrevistar a Mejía Quintana, hoy por hoy uno de los más importantes pensadores colombianos y una autoridad en torno a los problemas políticos, reconocido investigador y uno de los nombres más importantes con los que cuenta la Universidad Nacional. En segundo lugar, por ser estudiante de Hoyos Vásquez en la Nacional y amigo íntimo hasta el último de sus días. Nos sentamos a la mesa y ponemos el grabador lo más cercano que podemos del profesor Mejía:

[...]Yo conocí inicialmente al profesor Hoyos cuando estaba en Filosofía en la Nacional, eso fue hacia el año 75 o 76, más o menos, siendo el tercer semestre de mi carrera en Filosofía, cuando él era el profesor que dictaba Kant [...] El profesor Hoyos era alguien que rompía con la enseñanza tradicional que había en la Nacional, la cual era de carácter muy escolástico; aunque él también era sacerdote jesuita en ejercicio se mostraba mucho más participativo a través de clases más dinámicas y mucho más cálidas.

Conocer a Guillermo Hoyos marcó a las personas. Hay una manera especial en el actuar del profesor Quintana donde subyace algo más que lo meramente aprendido con el maestro. Así pues, su forma de enseñar parece ser la clave de tal sentimiento. A este respecto escribiría el Profesor Mejía en la semblanza que hizo por el fallecimiento de su maestro y que tituló “Testimonio para una biografía intelectual”:

Bajo la dirección del profesor Hoyos —nunca he vuelto a llamarlo “Guillermo”—, nunca en los seminarios de doctorado en Estados Unidos aprendí tanto de lo que ya sabía. Nunca leí con más de esa pasión con la que allá no había leído. Nunca asimilé tanto como leyendo lo que ya había leído. Nunca nadie me dirigió con mano tan suave y pulso tan firme por el camino que ya había investigado, como Guillermo Hoyos.

En Hoyos hay un espíritu rebelde que se manifiesta a sus estudiantes con tal grado de nitidez que parece casi una iluminación. El maestro saca a sus estudiantes del círculo demarcado por la academia y los enfrenta a sus propios miedos, al pensar como acto casi subversivo frente a las condiciones impuestas

por la academia. Para el profesor Hoyos no hay nada más importante que sus estudiantes piensen, sin el qué y sin el cómo. Que piensen, que se enfrenten a sí mismos. Especulamos aquí una revelación habermasiana de conocimiento e interés, ligada a la “cultura científica” de la que habla Husserl. Pero, sobre todo, especulamos una identidad pedagógica en sentido didáctico y como consigna “atrévete a pensar”: «[...] él no se ponía a hacer lecturas ortodoxas, tal vez en eso era lo que chocaba mucha gente con él.

ENSEÑAR A PROBLEMATIZAR: DIDÁCTICA DEL PENSAMIENTO

Afirma el padre Gerardo Remolina:

Kant lo inspiró mucho en su pensamiento y especialmente en lo que diríamos fue la corriente de la Ilustración y muy particularmente en atrevernos a pensar, “hay que atreverse a pensar en público”. Entonces esa fue otra de las líneas que lo llevó a inclinarse en este sentido [...] —continúa el padre Remolina—, de la necesidad de que el sujeto tome conciencia profunda de lo que ocurre dentro de su manera de pensar, es decir, qué es lo que pasa cuando estoy pensando, qué es lo que pasa cuando estoy conociendo, es decir, eso que pasa dentro de mí que puede llamarse conocimiento.

En este sentido, Guillermo Hoyos reconoce la necesidad de una persona que, como persona, como ser humano, toma conciencia de sí mismo, pero también de los otros y en definitiva del mundo que lo rodea, pues se siente parte de él y sabe que ese mundo le pertenece, por lo que, en este interés particular de todo lo otro que lo rodea reconoce la necesidad de *pensar*. No obstante, ¿qué significa el pensamiento para Hoyos?

El profesor Oscar Mejía Quintana, para quien su primer acercamiento a Hoyos fue un seminario de Kant que recuerda con especial afecto por la manera especial de comprender lo que Kant definía como filosofía y que para Guillermo Hoyos era el pensamiento mismo, dice entonces:

Yo creo, pues, que el gran legado que deja Hoyos fue haber enseñado a problematizar, y talvez, el acento que uno siempre veía en Hoyos, en sus

clases e incluso en su misma relación personal, era ese. Problematizar, ese es como el gran papel del filósofo. Ni siquiera uno podría decir que el papel del filósofo sea pensar o enseñar a pensar, como decía Kant; sino enseñar a problematizar, y eso era lo que hacía Hoyos: explorar en lo obvio, lo problemático que está ahí latente.

El profesor Hoyos reconoce la importancia del *problema* para el desarrollo humano de las sociedades, reconoce que *problematizar* el mundo, hacerlo nuestro problema, es al mismo tiempo tomar responsabilidad sobre él, responsabilidad individual y colectiva frente a las cosas que están sucediendo alrededor de cada una de las personas, reconocer que hacemos parte de este mundo y que, por lo tanto, somos responsables de las soluciones que frente a la sociedad a la que pertenecemos se desarrollen. Justificar la vida, en términos de Guillermo Hoyos, es hacer del mundo mi *problema* para con ello lograr un ejercicio de *pensar* públicamente la solución, o lo que es lo mismo, *pensar* con los *otros* lo que nos pertenece, la realidad.

Frente a este *legado del pensamiento como problematización*, el profesor Alexander Ruiz recuerda una de las etapas más tristes en la vida del maestro Hoyos: su salida de la Universidad Nacional, pero sin la cual, a lo mejor, no hubiese sido posible madurar esta propuesta. Para el profesor Ruiz:

Quizás su salida de la Universidad Nacional y la llegada a la Javeriana en esa última etapa de su vida, también le permitió afianzar más esas relaciones con representantes de la vida política nacional. Porque llegar al Instituto Pensar y crear un espacio para “pensar en público” era empezar a establecer otro tipo de relación con los actores sociales, como abrir un espacio para quienes estaban pensando temas relacionados con la perspectiva de género, un espacio para quienes estaban reclamando los derechos de las minorías sexuales y muchas otras cosas que él hizo ahí en el Instituto Pensar, al igual que abrir espacio para invitar a algunos senadores o congresistas a que pensarán temas del país y que los discutieran en público con algunos académicos.

Para Hoyos, política, educación y pensamiento hacen parte de una misma ecuación filosófica, en la que toda realidad, todo *mundo de la vida*, se entrecruza en una función colectiva por el reconocimiento de lo colectivo en todos los sectores de la cultura, en el plano mismo de todo lo que puede significar lo

humano, y allí, problematizar dicha realidad para construir formas de encuentro pensado en la deliberación.

Y es que Hoyos, al final, enseñó que el *pensamiento*, de una manera casi heideggeriana, es cuestión de ir al problema, de reconocer como problema el mundo y allí encontrar lo nuestro, lo que nos es propio, la conexión propia del hombre con las cosas y su entorno, una idea de investigación en el sentido fuerte de la palabra que propone salidas racionales a los conflictos, a las crisis, a lo difícil del mundo mismo; investigación guiada no por el reconocimiento, por inscribir el nombre en la historia académica (que de ser así solo es consecuencia necesaria de un trabajo honesto), no por exigencias político-académicas, sino por una necesidad especial de encontrarse con uno mismo y con su *mundo de la vida*, de hallarse propio en lo ajeno; por la necesidad de saber lo que tengo que ver con los otros y con la realidad que nos rodea a todos, por encontrar una voz y saber que lo que hay por decir es valioso y definitivamente importante. En este sentido, la maestra Calvo asintió en su diálogo con nosotros, pues para ella Hoyos

era un investigador que se atrevía a pensar, o sea, para él, esa diferencia de Kant entre el pensar y el conocer... el pensar para él era fundamental, y lo que él trabajaba era: pensar, pensar lo nuestro... Se interesaba mucho en las personas. Se preocupaba por lo que pensaban los estudiantes, les pedía que soltaran el texto y les decía: «dime tú qué piensas, suelta el libro».

En la problematización del mundo, en el *pensar* para Hoyos y en el investigar, está el conocimiento de uno y de todo, pues al saberse el hombre, conoce al otro, ya que en el conocimiento del mundo está la sabiduría propia de todo lo humano. Allí, nos atrevemos a decir, en cada una de las aulas de todos los centros de educación, está pasando la vida de cada estudiante, que, sin darse cuenta, desperdicia, de tanto en tanto, la posibilidad de hacer parte de algo más que grande que sí mismo, del mundo como totalidad, de lo humano en sentido político y en sentido trascendental, de la ciudadanía, como vida en común y espacio del desarrollo de la comunidad humana. Allí tenemos los maestros que ser problema y ser solución, que ser pensamiento y enseñar a pensar, dentro de esta didáctica del pensar que nos ha legado Hoyos.

Al final, es claro que los matices del pensar son evidentes en la propuesta de Guillermo Hoyos, destacando que problematizar lo nuestro, como

propio y común, es el eje de una propuesta pedagógica que implica a todos los actores sociales, empezando por los educandos y sus maestros. Que el problematizar el uno y la comunidad implica soltar el libro y atreverse a decir algo, no porque no haya que leer, sino porque para Guillermo Hoyos leer tiene como consecuencia pensar, y para pensar es necesario también soltar el libro y problematizarlo.

TRAS LAS HUELLAS DEL MAESTRO

De golpe, aunque no pudimos conocer a Guillermo Hoyos, podemos verlo y sentirlo en cada una de las personas que sí lo conocieron. A quienes tocó aún lo conservan; su amabilidad, su generosidad con el pensamiento y su pasión son contagiosas. El profesor Hoyos habita en las palabras, en los gestos, en el trabajo mismo de sus amigos, colegas y estudiantes; cuando ellos se expresan, parece que las palabras saliesen de la misma boca del profesor Hoyos, de Guillermo, de “Guillo”; es el recuerdo vivo de su presencia en cada una de ellos que en vida lo tuvieron cerca, lo que perpetúa su legado. Lo vemos en los ojos de esos profesores, de esos estudiantes, de esos amigos que nos abrieron su memoria y a través de los cuales nos lo imaginamos, a través de quienes vemos y vivimos de cerca su experiencia. Su voz potente ha quedado retumbando como un eco en la memoria de todos y cada uno; su amabilidad los sigue transformando y de su generosidad con el pensamiento y el conocimiento se siguen alimentando en la generosidad con la que ellos comparten sus enseñanzas, sus recuerdos, la memoria y el conocimiento. Todo ello nos ha tocado también a nosotros. De alguna manera se las arregló para seguir enseñando, para llegar hasta nosotros y por medio nuestro —esperamos— llegar también a otros, a todo aquel que le necesite, que quiera escucharlo, que quiera aprender de él. Se las arregló, en definitiva, para trascender la muerte enseñando.

Esta sea, pues, una invitación a volver con Hoyos los ojos de los maestros y de todos los ciudadanos a la práctica necesaria del pensar. Dejémonos invadir por el pensamiento y que este nos lleve por la senda deliberativa del actuar propio y la problematización cotidiana del ser y del hacer. Ese ha sido su legado: el de prepararnos para el presente. Prepararnos para la construcción de una sociedad que piensa y construye su propio presente, como colectivo, como sociedad, en todos los sentidos de esta palabra: académica, política y económica. A pesar de la nostalgia que nos ha dejado su partida, nos quedan

sus aportes a una educación plural y participativa desde la cual construir sus sueños políticos y deliberativos.

Nos queda de Guillermo Hoyos el hombre público, la consciencia de su pensamiento, el ser humano en el sentido más amplio que la palabra misma signifique; nos queda un hombre tan público y tan humano que le pertenece a aquellos que le conocieron, pero también a aquellos que lo buscan. Hemos de aceptar este reto, ir tras sus huellas y encontrarlo tan actual, tan presente, tan vivo en su pensamiento... tan vivo él y tan viva su memoria... tan vivo que continúa enseñando más allá de la muerte.

FE DE ERRATAS

Debemos aclarar que llegamos al maestro Hoyos por casualidad y casi por obligación; que no sabíamos con quién nos íbamos a encontrar la primera vez que nos acercamos a su perfil y a sus escritos, incluso no esperábamos mayor cosa, acostumbrados un poco a negar lo propio y rendir tributo a los ídolos externos, a las figuras de cera encerradas entre manuscritos de una biblioteca como la de Babel descrita por Borges, en lacónicos recuerdos que se escapan entre el polvo de los libros. No obstante, entre los escritos que habíamos ojeado, entre las semblanzas de sus amigos, advertimos que su importancia no radica totalmente en su pensamiento, sino que, a pesar de su deceso, continúa vivo en el espíritu de todos aquellos a los que *tocó* en vida. Así nosotros, como en la sabiduría de los abuelos, que suelen decir que “el que no conoce a Dios, cuando lo ve se asusta”, perplejos por lo inmediatamente perceptible, nos asustamos, indignos de semejante persona, de su *historia de vida*, de ser sus discípulos tácitos. Aún hoy, nos asusta poner esta crónica frente a la literatura que sobre él está escrita. Parece que ya todo está dicho sobre él y que nosotros estamos obligados a seguir la sombra que se desvanece en el ayer de sus días.

Por todo esto, ponemos en consideración del lector su indulgencia para este atrevimiento escrito. En fe de su objetividad y salvaguardando toda imprudencia que pueda ser esta lectura, solicitamos con franca vergüenza que de encontrar una aseveración que lo incomode, nos permita de antemano una disculpa fraterna por el atentado que puedan significar nuestras letras a la memoria del maestro. Nuestra intención, sin embargo, más allá del homenaje,

siempre merecido para el maestro Hoyos pero inmerecido en nuestras manos, es demostrar que el profesor Hoyos Vásquez le ha dejado a la educación en Colombia un aporte que quisiéramos destacar y dejar al alcance de todo aquel que se precie de enseñar; una didáctica del pensar y para pensar; una herramienta para continuar la demanda del profesor Hoyos: una ciudadanía ética y deliberante, guiada por una didáctica para toda enseñanza, una didáctica del pensar para aprender a pensar; una didáctica que le enseñe a maestros a ser maestros y a estudiantes a pensar, a partir de la responsabilidad que como humanos les cobija bajo la razón y el intelecto.

Tenemos ahora la dura tarea de hacer todo esto público, de que las enseñanzas no se queden en la anécdota de una cafetería y en el liviano dejo del recuerdo. Nos queda ser el medio por el que el profesor Hoyos siga invitando al pensamiento, siga enseñando a pensar y continúe siendo su legado el de una transformación ciudadana que inicia en las aulas. Nos queda, en definitiva, llevar su pedagogía a otros y construir junto a su recuerdo el país que añoró desde siempre.

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

XVI
FORO
PEDAGÓGICO

Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Docencia
Centro de Extensión y Educación Continua

maestros

COLOMBIANOS
ILUSTRES
DEL SIGLO XX

11/12
DE NOVIEMBRE
DE 2016, BOGOTÁ

CONFERENCISTAS

Oscar Salcedo Vélez
Alejandro Álvarez Gallego
Gabriel Pabón Villamizar
Alberto Salcedo Ramos

INFORMES

Facultad de Ciencias de la Educación / PBX: 348 8000 exts. 1503-1500 / nolaya@lasalle.edu.co
Centro de Extensión y Educación Continua / PBX: 348 8000 ext. 1341 / educacioncontinuada@lasalle.edu.co
WWW.LASALLE.EDU.CO

EPÍLOGO I

DEL CAMINO RECORRIDO A LA CONSTRUCCIÓN DE SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

Gloria Marlén Rondón Herrera*

Hacer un balance de la investigación adscrita al macroproyecto de investigación “Maestros colombianos ilustres del siglo XX” para dar cuenta del saber educativo, pedagógico y didáctico construido, implicó volver sobre el camino recorrido en las cuatro etapas previstas para el desarrollo de la investigación a lo largo de dos años: elaboración del anteproyecto de cada uno de los maestros ilustres seleccionados (Olga Lucía Zuluaga, Carlos Eduardo Vasco Uribe, Eloísa Vasco Montoya, Estanislao Zuleta, Lola Cendales González, Agustín Nieto Caballero, Guillermo Hoyos Vásquez, Jaime Carrasquilla Negret y Alberto Martínez Boom); diseño de instrumentos y recolección de información pertinente; análisis e interpretación de la información recolectada; escritura del informe final resultado de la investigación y la crónica como una forma novedosa de presentar resultados de la investigación cualitativa, en este caso, los aportes de los maestros ilustres a la educación en Colombia.

* Licenciada en Educación (especialidad Inglés-Francés) de la Universidad de La Salle y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Actualmente está vinculada como docente catedrática a la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de La Salle, programa de Maestría en Docencia. Tutora de investigación en la sede de la universidad en Bogotá, de los proyectos: “Eloísa Vasco, una mujer intelectualmente trascendente”, “Guillermo Hoyos o la didáctica del pensar”, “Alberto Martínez Boom: de ingeniero forestal a investigador de la educación” y “Lola Cendales González: el diálogo como posibilidad de inclusión y transformación”. Miembro del colectivo “Formación docente y pensamiento crítico”, de la misma universidad.

EL ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Una vez se entregó, leyó, explicó el macroproyecto¹ y se escucharon las expectativas e intereses de los veintiocho estudiantes inscritos a la cohorte 2015- 2016, se constituyeron nueve equipos de trabajo con su respectivo tutor². Durante el transcurso del diseño de los nueve anteproyectos cada equipo pudo constatar que el macroproyecto les brindaba una excelente oportunidad para abordar en profundidad la vida y obra de un maestro, la cual podía constituirse en objeto de reflexión permanente para comprenderse y repensarse en el ejercicio de su profesión docente, ya que durante el análisis de los antecedentes correspondientes a cada proyecto se percibió que la mayoría de los estudiantes maestrantes de esta cohorte desconocían a los maestros seleccionados para el desarrollo del macroproyecto, lo cual develó ese mismo desconocimiento en las instituciones educativas donde los docentes vinculados a esta cohorte de la maestría se desempeñaban. Del mismo modo, se encontró que en algunas de las escuelas normales y facultades de educación donde se habían formado como maestros superiores o licenciados no había un análisis riguroso sobre la vida y obra de estos maestros ilustres, como tampoco de sus valiosos aportes a la educación y la pedagogía, ausencia de análisis motivado por la falta de tiempo, tal vez, por exceso de proyectos ‘transversales’ en el desarrollo del currículo, o simplemente porque desde los docentes de base o desde los directivos no había el interés por profundizar en la obra de los maestros seleccionados que durante muchos años han dedicado su vida a la educación³.

Así las cosas, acompañados y orientados por los dos tutores fueron hallando el sentido a la pregunta problema que direccionó la búsqueda investigativa: ¿Cuáles son los aportes de los maestros colombianos seleccionados a la educación? Se trataba entonces, de descubrir, como reza en el macroproyecto, de qué manera en la trayectoria vital de cada maestro emergen esos ‘hitos’ que los llevó a configurar una propuesta pedagógica, una línea de investigación, un campo de saber, una alternativa de formación, o construir una propuesta

¹ El documento de macroproyecto “Maestros colombianos ilustres del siglo XX” que traza la ruta del proceso investigativo a dos años fue escrito por el director de la maestría, Fernando Vásquez Rodríguez (2015) en su rol de tutor de esta cohorte.

² Fernando Vásquez Rodríguez acompañó y orientó los proyectos de los maestros ilustres: Estanislao Zuleta, Agustín Nieto Caballero, Olga Lucía Zuluaga, Carlos Eduardo Vasco Uribe y Jaime Carrasquilla Negret. Gloria Marlén Rondón Herrera acompañó y orientó los proyectos de los maestros ilustres: Guillermo Hoyos Vásquez, Eloísa Vasco Montoya, Alberto Martínez Boom y Lola Cendales González.

³ Antecedentes tomados del equipo investigador del maestro Alberto Martínez Boom.

didáctica específica. Del mismo modo, fueron percatándose de la necesidad de enaltecer el oficio de maestro en el contexto de la Universidad de La Salle, que tiene como apuesta social contribuir a la dignificación de la profesión docente y, en el ámbito de la línea de investigación de la Facultad de Educación “Saber educativo, pedagógico y didáctico”, el propósito de promover la generación de saber pedagógico pertinente y contextualizado que aporte a la cualificación de los docentes en sus diferentes niveles.

Al cierre de este primer semestre cada equipo de investigación presentó y socializó el respectivo anteproyecto ante dos jurados asignados por la coordinación de investigación de la maestría. De acuerdo con una rejilla de evaluación, los dos jurados se cercioraron tanto de la calidad del documento escrito de anteproyecto atendiendo una estructura de doce ítems contemplados en la *Guía para presentación de anteproyectos de investigación* (2013, pp. 135-143), como de la exposición sólida sobre los antecedentes de la investigación, el problema y objetivos, la justificación, el referente teórico que fundamentaba la investigación, la metodología y la bibliografía básica. Tutores y estudiantes valoraron este espacio evaluativo como un aporte a la formación integral del futuro magíster.

DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Es oportuno señalar que el desarrollo de esta investigación se orientó desde el espacio académico denominado “Praxis investigativa e Investigación aplicada”, mediante sesiones de seminario, para la fundamentación metodológica y teórica de la investigación, y las tutorías colectivas y por grupos para hablar a los estudiantes y hablar con ellos, escucharlos, orientarlos sobre sus inquietudes, avances y dificultades propias de un proceso formativo en investigación.

Las técnicas seleccionadas para la recolección de la información pertinente a esta investigación cualitativa de corte biográfico narrativo fueron la entrevista en profundidad y el análisis documental. La primera, con su respectivo diseño del guion, como instrumento de acuerdo con los objetivos específicos de cada proyecto, de los cuales se derivaron los temas, subtemas y las preguntas objeto de conversación con los entrevistados en dos sesiones. La segunda, con su diseño de matriz documental para la respectiva lectura y análisis de

materiales escritos o visuales para aclarar, complementar o enriquecer la información obtenida en el diálogo con los entrevistados sobre la vida y obra de cada maestro ilustre. El diligenciamiento de esta matriz por cada equipo investigador permitió ver, acorde al macroproyecto, tanto las particularidades del rastreo bibliográfico, como la relevancia de cada uno de los materiales analizados: libros de los maestros ilustres, artículos en revistas académicas, ponencias, conferencias, videos, fotografías. A continuación se presenta el guion diseñado por el equipo investigador de la maestra Eloísa Vasco Montoya.

Cuadro I. Guión de entrevista en profundidad

Temas	Subtemas	Preguntas
<p>Objetivo 1. Resaltar las facetas más significativas en la vida de Eloísa Vasco Montoya</p> <p>Facetas</p>	<p>Como persona</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Piensa usted que es importante desarrollar un trabajo de investigación sobre la vida y obra de Eloísa Vasco Montoya? ¿Por qué? • ¿Quién fue Eloísa Vasco? • ¿Qué rasgos destacaría de Eloísa como persona y profesional? • ¿Cuál fue su interés pedagógico desarrollado al lado de Eloísa Vasco? • En su concepto, ¿cuáles eran los intereses pedagógicos de Eloísa Vasco?, ¿en cuáles enfatizaba con más frecuencia? • ¿Qué autores citaba o invitaba a leer? • ¿Cómo enseñaba ella? • ¿Cómo la reconoce en este momento: como maestra, o como investigadora? • ¿Quién influyó en la educación de Eloísa como persona y profesional?

Temas	Subtemas	Preguntas
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cree usted que la crítica de Eloísa Vasco al profesor que se rutiniza en conceptos, en el aula año a año y en su práctica docente, generó el interés por el maestro que investiga? ¿Por qué? • Si Eloísa viviera, ¿cuál sería su principal recomendación a los maestros y maestras hoy? • ¿Cuál cree que sería el mensaje de Eloísa Vasco a la juventud colombiana de hoy?
<p>Objetivo 3.</p> <p>Analizar los aportes de Eloísa vasco a la formación de maestros investigadores en el aula</p> <p>Investigación</p>	<p>Investigación</p> <p>Maestro</p> <p>Aula de clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coméntenos, por favor, cómo eran las sesiones de trabajo desarrolladas por Eloísa Vasco para contribuir a su formación como maestro(a) investigador(a). • ¿Cómo orientó o apoyó su trabajo investigativo? • ¿Qué características debe tener un(a) maestro(a) investigador(a) de su aula de clase? • ¿Para la maestra Eloísa qué era investigar en el aula? • ¿Por qué el interés de la maestra Eloísa en la formación de maestros investigadores del aula de clase? • Siguiendo las huellas de Eloísa como investigadora, ¿qué relación establece entre los conceptos de investigación, ética y dignidad humana? • ¿Cómo se organizó el trabajo para optar al grado de Magíster, cómo era su dinámica académica? • Como profesor o como estudiante perteneciente a otra profesión, ¿qué rasgos de la vocación de Eloísa como docente e investigadora los tiene presentes en el ejercicio de su profesión?

Temas	Subtemas	Preguntas
		<ul style="list-style-type: none"> • En concreto, ¿qué aportes hizo la maestra Eloísa a la formación de maestros investigadores en el aula? • ¿Cuál es el principal aporte investigativo de Eloísa Vasco al Cinde y al Cinep? • ¿Quiénes cree usted que deberían conocer nuestra investigación? • ¿Cuál cree usted que es el mayor aporte de Eloísa Vasco a la educación en Colombia? • Estas preguntas tienen relevancia para reconstruir los últimos años de vida de Eloísa Vasco y principalmente serán formuladas para sus estudiantes de doctorado. Además de lo ya preguntado, ella se interesó por desarrollar el concepto 'dignidad humana' a partir de Kant: ¿Trabajó ese aspecto con usted? ¿De qué manera? • Eloísa Vasco orientó su trabajo a la educación en valores y la construcción del concepto 'ciudadanía': ¿cuáles fueron sus aportes más importantes a este concepto? • ¿Al haber culminado hace varios años trabajo o estudios con Eloísa Vasco su pensamiento pedagógico está revaluado, o usted cree que está vigente? ¿Por qué? • ¿Qué más nos puede aportar como estudiantes de maestría y en este proceso de investigación su formación al lado de Eloísa Vasco?

Fuente: elaboración del equipo investigador orientado por los tutores.

La población vinculada a cada proyecto de investigación se seleccionó atendiendo el criterio de filiación con cada maestro ilustre: familiares, o amigos cercanos; alumnos o exalumnos, colegas, compañeros de trabajo, que por estar cerca o conocer al maestro dieran testimonio sobre la historia de vida del maestro, tanto a nivel personal como profesional. Se tuvo en cuenta que, si el maestro estaba vivo, el equipo investigador lo entrevistara para conocer de primera mano sus experiencias de vida y aportes.

De esta segunda etapa se rescata para la relación maestros ilustres-saber educativo, pedagógico y didáctico, la experiencia altamente significativa de cada equipo de investigación el haber podido conocer y conversar con los maestros vivos, como fue el caso de Olga Lucía Zuluaga, Carlos Eduardo Vasco Uribe, Lola Cendales González y Alberto Martínez Boom; o con los familiares, alumnos, exalumnos y compañeros de trabajo, tanto de los maestros vivos como de los ya fallecidos. Para ello, cada equipo de trabajo investigativo no ahorró esfuerzos en desplazarse por Bogotá, o viajar a Medellín para encontrarse con Olga Lucía Zuluaga, y a Cali para toparse con familiares y colegas de Estanislao Zuleta. Fue en la realización de estas entrevistas a partir del guion empleado como instrumento para orientar la conversación en las dos sesiones de entrevista, que aprendieron sobre la importancia de prepararse para la entrevista en el manejo de la técnica en el rol de entrevistador o transcriptor y de conocer en detalle acerca de la trayectoria personal y profesional del maestro objeto de estudio.

Al cierre de esta segunda etapa de la investigación los estudiantes maestrantes consideraron que la experiencia de conocer al maestro, de escudriñar en su historia de vida, los marcó positivamente en su formación como profesionales de la educación, porque no siempre se tiene la oportunidad de dialogar con un verdadero maestro; de escuchar a sus alumnos o exalumnos hablar del maestro con admiración, gratitud y respeto; de recibir en forma directa una lección de pedagogía o de didáctica del maestro, maestro que se constituyó en ejemplo de vida del que ellos como maestros en formación posgraduada pudieron aprender. Fue en este ejercicio del entrevistar para conversar y conocer que reconocieron la necesidad e importancia del saber pedagógico y didáctico en todo proceso de formación docente y en el ejercicio de la profesión. Para dar testimonio de este logro se presenta un aparte de la transcripción de entrevista realizada al padre Gerardo Remolina, sacerdote jesuita, por el equipo investigador del maestro Guillermo Hoyos Vásquez.

Cuadro 2. Entrevista en profundidad, sesión I - Padre Gerardo Remolina (E1GR)

II fase: Trabajo en campo

Registro 01

Entrevista en profundidad

Entrevistado: 1 Sesión: 1

Entrevistado: Padre Gerardo Remolina (E1GR)

Entrevistadores:

Alejandro Labrador Mancilla (ENAL)

Pablo Augusto Rojas (ENPR)

Transcriptor: Pablo Augusto Rojas (T)

Fecha: 30 de septiembre de 2015

Hora de inicio: 4:30 p. m.

Hora de finalización: 6:00 p. m.

Duración: ochenta minutos

Perfil del entrevistado: Gerardo Remolina, teólogo, filósofo y padre jesuita. Fue compañero y amigo de Guillermo Hoyos desde su juventud. Ejerció la rectoría de la Universidad Javeriana, desde donde invitó a Hoyos a dirigir el Instituto Pensar.

Propósito: identificar elementos de la formación humanística de Guillermo Hoyos Vásquez a partir de la experiencia de vida del padre Gerardo Remolina, con quien compartió su primera formación como jesuita desde el liceo, además de una amistad de toda la vida en diferentes escenarios: académicos, profesionales y confesionales.

(Alrededor de las 4:30 p. m. en la residencia de los hermanos jesuitas, ubicada en Chapinero Alto).

A lo largo de esta entrevista estaremos abordando algunas cuestiones acerca de la obra del maestro Guillermo Hoyos Vásquez y sus posibles aportes a la educación colombiana, por lo cual resulta muy importante para nuestra investigación el conocimiento que usted, a lo largo de su experiencia académica, laboral o personal, tiene sobre Guillermo Hoyos Vásquez. Agradecemos sobremanera que pueda compartir con nosotros los fines y el buen desarrollo de esta investigación.

Primera sesión

ENAL. Padre Gerardo, para iniciar, queremos hacer una referencia al artículo “La formación humanística de Guillermo Hoyos”, que usted escribió hace ya un par de años, donde parece sugerir que el Guillermo Hoyos humanista es producto de la formación jesuita de los primeros años. ¿Cómo se dieron estos primeros años de formación del maestro Hoyos?

E1GR. Sin duda alguna, yo creo que Guillermo fue jesuita desde chiquito hasta cuando murió, es decir, él mantuvo siempre esa línea de una inspiración jesuítica. Primero, porque sus padres en Fredonia, donde nació él, y sus hermanos, eran una familia sumamente cristiana, de una práctica cristiana muy profunda y sincera. Él tuvo tres hermanos jesuitas: el padre Jorge Hoyos, que fue rector de la Universidad Javeriana, se especializó en Educación precisamente; el padre Jaime Hoyos, que fue filósofo también, doctor en filosofía, su tesis doctoral fue sobre Heidegger precisamente, fue un heideggeriano convencido hasta los

tuétanos. Tuvo otro hermano jesuita que fue Augusto, él se retiró de la Compañía estando por la época casi cercana a la formación en teología, pero él no alcanzó a estar en ese período. Augusto desafortunadamente murió en un accidente, atropellado por un motociclista de la Policía. Entonces, tanto el hogar, la familia como sus hermanos, ciertamente influyeron mucho en la visión que tuvo Guillermo, no solamente de la vida, sino también de su compromiso y de su empeño con la educación. Yo creo que especialmente a través de su hermano Jorge, pero también a través de su hermano Jaime, ellos hablaban con mucha frecuencia, eran muy unidos, aunque tenían también muchas divergencias desde el punto de vista de su pensamiento, pero siempre dentro de una gran fraternidad. Yo creo que con el que más divergencias tenía era con su hermano Jorge, que era el mayor de todos, y los cuatro eran personas muy inteligentes, pero algunos decían que el más inteligente de todos era Guillermo, quizás también porque lo manifestó, él era una persona mucho más abierta, mucho más comunicativa.

ENPR. Para Guillermo Hoyos el pensar en público fue uno de sus estandartes en cuanto a práctica de sociedad en constante diálogo. ¿Cómo se daba en él esta consigna en la vida cotidiana?

E1GR. Una cosa que él decía con mucho humor era que no tenía subconsciente ni inconsciente. En algún momento él habría preguntado a un psiquiatra si valdría la pena que se hiciera una terapia psiquiátrica y entonces el psiquiatra le dijo: "No vale la pena, porque usted no tiene inconsciente ni subconsciente, todo lo suyo es consciente y es explicitado de una manera verbal en todo lo que usted piensa y todo lo que usted siente". Y realmente esa fue una de las cualidades de Guillermo; esto también le trajo sus dificultades, desde luego, porque era una persona sumamente sincera, de una mente abierta al exponer sus puntos de vista... aunque trataba de expresarlos de una manera muy humana, pero con toda su sinceridad.

ENAL. Padre Gerardo: ¿cómo conoció a Guillermo Hoyos?

E1GR. Yo lo conocí pues ya dentro de la Compañía y, como digo ahí en el artículo, pues él fue mi profesor de griego, él iba unos tres años adelante y siempre se había distinguido por su inteligencia y su capacidad intelectual.

ENAL. Padre, precisamente usted lo tuvo como profesor cuando todavía no era profesor... y entonces, ¿cómo era ese primer profesor, ya se veían esos indicios de lo que iba a ser?

E1GR. Bueno, él era una persona sumamente entusiasta de las cosas que hacía, y no solamente un entusiasta, sino muy responsable, entonces realmente lo que él nos dio en ese momento como profesor novel, es decir, como nuevo profesor... en esos momentos él debía tener como unos 23 años más o menos, pero de una profundización muy importante en todas las cosas que hacía, repito, con entusiasmo, con mucha responsabilidad... entonces, él nos exigía mucho, era muy exigente, pero al mismo tiempo era una persona muy comprensiva. Una de las características que tuvo fue precisamente su espontaneidad, su sinceridad para decir las cosas. Él era una persona sumamente respetuosa del otro, de la persona humana; esa fue una de las características a lo largo de su vida y a lo largo de su magisterio.

En la Compañía de Jesús siempre hemos tenido una línea que es muy educativa, no es el único ministerio que desarrollamos los jesuitas, el educativo, pero ese ha marcado una línea muy clara a lo largo de toda la historia de la Compañía. Nosotros en este momento tenemos prácticamente cinco siglos de una tradición educativa, con una serie de documentos muy importantes, muy interesantes desde el punto de vista pedagógico, que ha marcado a lo

largo de todos estos siglos la orientación de la Compañía. Entonces él fue formado dentro de esa mentalidad, dentro de esa orientación. Él fue profesor en el colegio de San Ignacio de Loyola en el período en que los jesuitas teníamos que ir a ejercitarnos por primera vez de una manera mucho más directa en la educación de los jóvenes en los colegios; a mí me tocó, por ejemplo, el San Bartolomé de la Merced. Y él tuvo ahí una actuación también muy importante. Por ese tiempo me acuerdo que el rector del colegio en Medellín era el padre Redín; él era español, un físico que admiraba muchísimo la capacidad matemática que tenía Guillermo. Muchas veces esto es algo oculto o más que oculto, porque no se tiene en cuenta en su formación: él fue profesor de matemáticas en los cursos de vacaciones que teníamos mientras estábamos en formación filosófica. Él casi siempre estuvo formándose como matemático, entonces ahí fue consolidando esa vocación que muchas veces no es una cosa explícita, sino implícita por la manera como uno actúa, por la manera como uno se entrega a su trabajo.

ENPR. Precisamente, padre, hay una sección en el artículo que usted escribió sobre la formación humanística de Guillermo Hoyos; es una pequeña parte que nos llamó mucho la atención con respecto a él como "un inspirador" durante la realización de la obra de Sófocles *Edipo rey*. ¿Le gustaría ampliar un poco más esa apreciación mencionada?

E1GR. Como profesor era una persona que sabía comunicar muy bien, y en ese sentido inspiraba el entusiasmo de sus alumnos; por ese tiempo, cuando él estuvo en Santa Rosa, en el artículo cuento las cosas que se hacían desde el punto de vista del teatro... él no era en realidad un gran actor, ciertamente, y menos en una obra de teatro; él era un gran actor frente a su público, realmente era extraordinario, pero no como para representar una obra de teatro. Pero dado el cariño y el entusiasmo que él sentía por los griegos, por la misma lengua griega, y por Sófocles obviamente, él ayudaba a que se montara de la mejor manera posible. Entonces, en ese sentido, él era el que ayudaba, el que sugería, el que daba consejos para que la obra se montara de la mejor manera posible.

ENPR. En ese orden de ideas, ¿qué viene luego de esos primeros años de su magisterio?

E1GR. Bueno, después de su magisterio él viajó a Alemania para estudiar allí teología en el colegio Sankt Georgen, el instituto teológico de los jesuitas de Frankfurt, y allí se encontró con una serie de jesuitas. En ese momento era el tiempo de toda esa efervescencia universitaria a nivel europeo...

Fuente: elaboración del equipo investigador orientado por los tutores.

Desde el testimonio ofrecido por el padre Gerardo Remolina, como primer entrevistado, el equipo investigador, acorde con los objetivos propuestos para la investigación⁴, se pudo empezar a reconstruir la historia de vida del maestro Guillermo Hoyos Vásquez como persona y profesional para ir hallando esos 'incidentes críticos' de la trayectoria vital del maestro, primero en el seno de

⁴ Contrastar la historia de vida de Guillermo Hoyos con sus supuestos en educación para distinguir líneas de acción entre ambos. Deducir de la historia de vida de Guillermo Hoyos su compromiso personal con la educación, en sentido dialéctico con su pensamiento académico.

su familia antioqueña, profundamente católica, de la que heredaría la impronta de formarse como un gran humanista y sacerdote jesuita por los caminos de la filosofía para optar por el ejercicio académico permanente en el ámbito universitario con entusiasmo, rigurosidad y entrega.

Estos rasgos del maestro los fueron enriqueciendo con los relatos ofrecidos durante las entrevistas por los alumnos del maestro: Ángela Calvo, docente de la Universidad Javeriana; Óscar Mejía Quintana, investigador y profesor de la Universidad Nacional; Alexander Ruiz, docente en la Universidad Pedagógica, y Mónica Jaramillo, de la Universidad Industrial de Santander. Fue escuchándolos atentamente como los investigadores iban construyendo el perfil del amigo leal, del maestro que los enseñó a pensar, a problematizar, del académico, del intelectual, del hombre público comprometido con la educación y la realidad del país; el maestro que dejó como legado a la educación una didáctica del pensar para formar ciudadanos éticos y beligerantes.

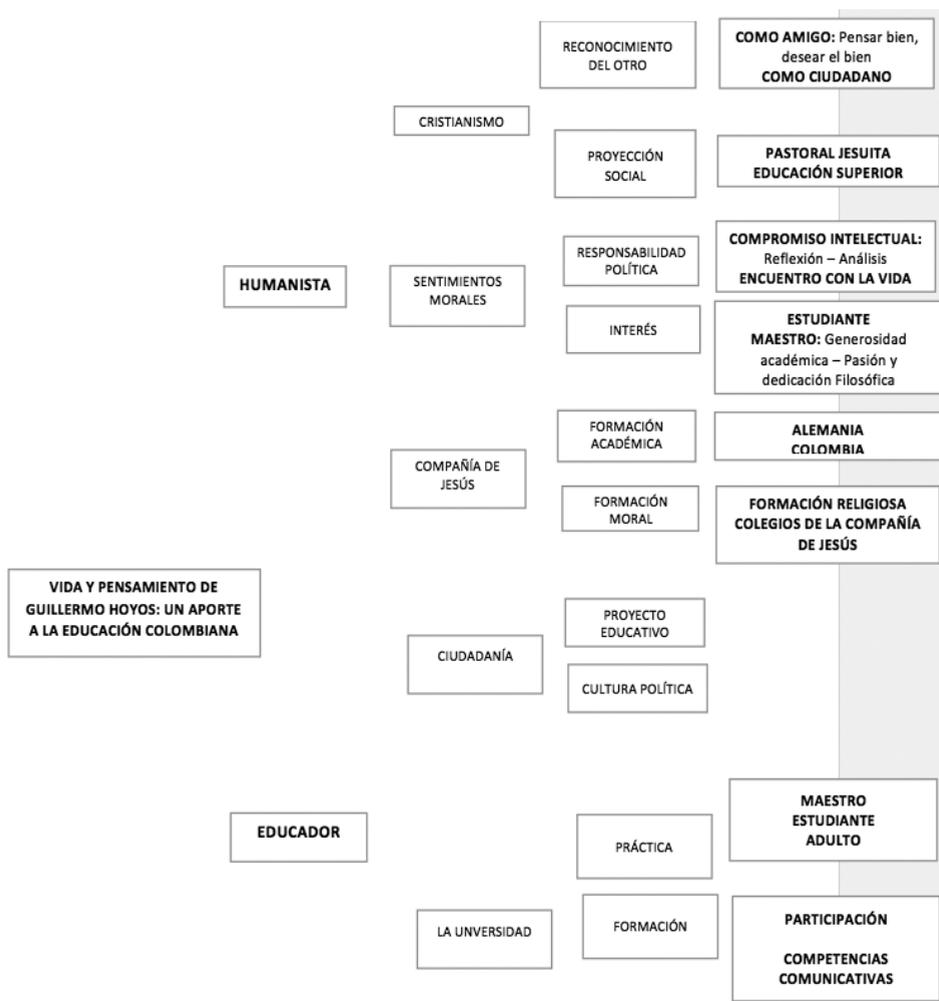
EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

Como ya se expresó, la investigación tuvo un enfoque cualitativo por cuanto permitió contemplar aspectos sociales y humanos con la intención de comprender e interpretar el sentido y significado que los actores dan a sus actuaciones en el mundo cotidiano en el que viven (Díaz & Luna, 2014, p. 192), lo que implicó para los investigadores la observación detallada del contexto en el cual se desenvolvían, en este caso, cada uno de los maestros ilustres seleccionados, y la escucha atenta de los testimonios narrados por los entrevistados sobre estos maestros. Un método biográfico narrativo, porque permitió conocer la historia de vida de cada maestro y develar su trayectoria a través de los relatos de los informantes seleccionados para cada proyecto.

En consonancia con el enfoque y método, el análisis de la información se efectuó en la perspectiva del análisis de contenido de acuerdo con los planteamientos de (Krippendorff, 1990) y aplicando la propuesta de destilación de la información en nueve etapas (Vásquez, 2013) mediante los procesos de codificación, clasificación y categorización. Del análisis emergieron las categorías relacionadas con *los rasgos característicos de cada maestro como persona y profesional, su línea de pensamiento y los aportes específicos del maestro a la educación en el*

campo de la pedagogía, la didáctica o la investigación (se ilustra este análisis con el esquema correspondiente a la categoría pensamiento académico del maestro Guillermo Hoyos Vásquez).

Cuadro 3. Esquema categorial categoría 2 - Pensamiento académico



Fuente: elaboración del equipo investigador orientado por los tutores.

Como puede observarse en el esquema anexado y a partir del concepto de categoría como un constructo mental por parte del investigador, los equipos lograron llegar a la construcción de categorías de primero, segundo, tercero y cuarto nivel de análisis, lo que advirtió la riqueza de los datos obtenidos mediante los testimonios de los entrevistados para cada proyecto.

Para la interpretación se partió del esquema categorial que cada equipo de investigación construyó como resultado del análisis; se aplicó la estrategia de triangulación atendiendo las voces de los entrevistados, las de los autores que fueron referente teórico⁵ y las de los investigadores, para determinar de esta manera los hallazgos o resultados por categoría de acuerdo con los objetivos propuestos para la investigación⁶. Se ilustra este proceso con un aparte del equipo investigador del maestro Alberto Martínez Boom.

Cuadro 4. Aparte del proceso de interpretación de los datos

Interpretación de los datos

Para comprender el proceso de interpretación fue pertinente considerar como fundamento teórico a Bonilla-Castro y Rodríguez (2000), quienes definen “La interpretación de datos cualitativos como un proceso dinámico que se nutre de todo el trabajo de inducción analítica” (p. 269) y Santamarina y Marinas (1999), para quienes el proceso de interpretación inicia en el momento mismo en el que se observa un problema (p. 269). En consecuencia, interpretar se entendió como el acto de relacionar toda la información analizada y darle una significación en un contexto definido. Es decir, después de construida una serie de datos relacionados con el objeto de estudio de esta investigación, Alberto Martínez Boom, y el problema que nos convocó, a partir de la interpretación se reconstruyó un nuevo discurso que permitió entregar unos resultados o hallazgos válidos para esta investigación.

Sumado a lo anterior, con la interpretación se busca producir nuevos discursos. La interpretación de los datos emergentes en cada una de las entrevistas realizadas fue de gran ayuda para construir un nuevo significado de la labor de Alberto Martínez Boom que ha servido de aporte a generaciones presentes y venideras que se desenvuelven en el contexto socioeducativo. Es decir, en palabras de Goethe (citado en Vásquez, 2006, p. 77), que habla de los tres tipos de lector: “el que disfruta sin juicio; el que, sin disfrutar,

⁵ Es en este proceso de interpretación donde cobran sentido los referentes conceptuales que dieron sustento teórico a la investigación: narrativa (Ricoeur, 2009), historia de vida (Bolívar *et al.*, 2001), maestro ilustre (Remolina, 2014).

⁶ Identificar los rasgos significativos en la historia de vida (trayectoria) del maestro seleccionado. Determinar la línea de su pensamiento educativo. Precisar los aportes relacionados con las prácticas pedagógicas y la investigación.

enjuicia, y otro, intermedio, que enjuicia disfrutando y disfruta enjuiciando; este es el que de verdad reproduce una obra de arte convirtiéndola en algo nuevo". El presente proyecto es un ejemplo claro de un tipo de lectura y escritura que se mueve entre la descripción, la explicación y la interpretación (semiosis-hermenéutica), siendo esta última la que dará sentido y significado a los hallazgos acerca de Alberto Martínez Boom y sus aportes a la educación en Colombia.

Es oportuno ahora, referirnos explícitamente a los resultados obtenidos frente a la investigación titulada "Alberto Martínez Boom: un investigador comprometido con la educación en Colombia". Estos resultados se derivan de las categorías de primer, segundo y tercer nivel de análisis teniendo como base: rasgos de Alberto Martínez Boom, ejes de su pensamiento y contribución al campo educativo, con la finalidad de dar respuesta al problema y objetivos de esta investigación.

Categoría 1: Rasgos

En relación con la primera categoría de análisis, rasgos de Alberto Martínez Boom, entendidos como la característica peculiar y distintiva que sirve para reconocer a un personaje en un campo determinado, fases que definen el carácter de un sujeto en su desempeño diario y ayudan a resaltar su labor y aportes en el campo educativo colombiano. Conviene subrayar que los rasgos de Alberto Martínez Boom en su trayectoria de vida lo caracterizan como persona, como profesor-tutor y como maestro investigador.

Como persona, Alberto Martínez Boom es hombre de familia, carente de rencor, leal con su esposa e hijos. Alberto Martínez es estricto y minucioso con sus hijos, a la vez que les brinda amor les brinda la confianza para que puedan conformarse como seres humanos críticos. Así lo describió su hijo Juan en la entrevista realizada vía Skype:

(E8JM):S1R10. Como papá, creo que tiene un valor muy importante, y es que siempre me ha dejado claro los límites, los cuales también me ha invitado a superar o a saltar. Cuando me refiero a los límites como papá, me refiero a la educación, por ejemplo, a la relación que tengo como hijo y yo con el mundo. Estableció él en un momento dado unos límites en los que me invitaba directamente y me decía: "yo te pongo estos límites, pero yo quiero que tú seas capaz de controlarlos, y una vez que tú los domines, incluso los saltes y ataques el poder de padre que te viene, pero con argumentos, con argumentos y con hechos".

Alberto Martínez Boom como padre no dista mucho de su trayectoria profesional como maestro, como tutor, en que forma a sus estudiantes como verdaderos profesionales. Por otro lado, la palabra que puede definir a Alberto Martínez Boom es 'amistad'. La amistad es la base de todo lo que emprende con su familia, sus allegados y, por supuesto, con sus estudiantes. Las personas que lo conocen coinciden en afirmar que como persona es un hombre carismático que sabe cultivar sus amistades mediante el afecto, la simpatía y la confianza. En este sentido, su exalumno Jackson Acosta comentó:

(E6JA):S2R5. Alberto comprende que la formación es un asunto de amistad; hay una cosa que yo admiro de Alberto, porque muchos hemos caído en eso, y él dice que el

sentimiento más infructuoso es el rencor: uno esperaría que eso lo dijera un budista, o un católico, pero lo dice Alberto y lo sigue [diciendo], él se pone bravo y con mucha facilidad se indigna, pero no guarda rencor. Él es un hombre ausente de rencor, mantiene sus amistades; por ejemplo, todos los que hemos pasado por su manos nos acordamos de él, y nos gusta reconocernos como sus discípulos, él odia esa palabra 'discipulo', pero nos gusta reconocernos como de influencia formadora de él.

Así, a pesar de terminar la relación académica con Martínez, sus tutoriados lo recuerdan por esa capacidad que tiene para cultivar sus amistades disfrutando de diversos momentos que no necesariamente son académicos. Veamos:

(E3WS):S1R6. Después de tanto tiempo aún lo conservo y lo considero mi gran mentor, mi gran amigo, para mí él es mi maestro de maestros, es fundamental para mí lo que me enseñó; es algo que marcó mi vida. Dividió mi vida, mi personalidad, mi forma de pensar, mi forma de ser total.

Tiene mucho sentido para esta investigación la revelación de un hombre que al analizarlo como persona está caracterizado por saber ser un verdadero amigo para quienes comparten espacios académicos o fraternos con él; de igual forma, haber encontrado al ser humano leal, al hombre de familia.

Igualmente, los tutoriados durante sus estudios de maestría o doctorado lo consideran un profesor-tutor exigente, serio y riguroso, que no negocia la voz y la autoridad del profesor. Ser profesor de universidad hoy implica dejar los miedos y las concepciones instrumentalistas que se han impuesto a los maestros. Construir una autoridad desde el ser y saber con rigurosidad. Es en el aula universitaria donde se requiere enseñar otro modo de pensar implementando otras prácticas en la formación de hombres de cultura, problematizadores y autónomos. Como lo expresa la voz del informante:

(E1JO):S1R12. El 'profe' es una persona muy brillante, es serio, riguroso, despiadado, nunca está satisfecho, en eso se parece a esos maestros orientales... usted trae un texto pulido y él siempre lo desbarata, es de la "vieja escuela", siempre pide más...

Los tutoriados de posgrado de Alberto Martínez Boom dan fe del impacto que deja en sus vidas un proceso de formación con él, en la medida en que acude a la provocación para la búsqueda del conocimiento, porque en su rol como tutor es un profesor muy exigente. Así lo expresó uno de los entrevistados:

(E2JO):S1R11. Tiene mucho carácter, es muy veloz para pensar, conecta una cosa con otra rápidamente. Cada vez que llega un estudiante con su tesis él se la desbarata. Busca siempre posibilidades de problematización, su cabeza está hecha para problematizar. [...] Es una persona muy brillante, es serio, riguroso, algunas veces despiadado, nunca está satisfecho.

Como se ha mencionado, ser profesor-tutor para Alberto Martínez Boom es satisfactorio y enriquecedor, al punto de haber iniciado nuevamente otra faceta como profesor de Pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional, donde seguramente afectará y transformará vidas

como lo ha hecho hasta hoy, desaprendiendo para aprender, liberándose de ataduras para adquirir una nueva visión del campo educativo colombiano.

Al considerar a Alberto Martínez Boom como un maestro ilustre se le atribuyen unas cualidades visionarias y con capacidad de asumir posiciones críticas y reflexivas acerca de elementos emergentes en el campo de la educación, cuestionándose como maestro y repensando en el papel formador que han desempeñado o desempeñan los maestros. Veámoslo en la respuesta del siguiente entrevistado:

(ENCP):S1P15. ¿Sí podríamos decir que él es un maestro ilustre?

(E6JA):S1R15. Sí. Pues yo no sé para el resto del mundo, pero personalmente para mí sí. Y no hablando tanto como un profesor ni como un docente, sino como un maestro, porque básicamente los maestros son los que llevan reflexiones filosóficas a la vida de los hombres y de las mujeres y llevan a la humanidad. Otra cosa es la transmisión de conocimiento, que es lo que hace un docente, pero nadie puede decir que sinceramente ha aprendido algo de Alberto sin que lo haya interrogado profundamente; en cuanto a cuáles son sus intereses, en cuanto a cuáles son sus verdaderos anhelos, esas cosas, y pues hay un escrito que él tiene que se llama "La enseñanza como posibilidad del pensamiento", que propone una forma de pensar nueva, alejada de todo, para todo aquel que quiso alguna vez ser maestro; entonces me parece que ahí se produce realmente otro tipo de ser, es otra cosa la que uno vive con él.

Es un maestro ilustre porque está enamorado del conocimiento. Es dueño de un pensamiento complejo donde utiliza la pregunta y la incertidumbre como dispositivo para acercarse a dicho conocimiento. Alberto Martínez Boom es problematizador y poseedor de saber que lo sitúa en una constante búsqueda y curiosidad.

(E6JA):S1R6. Pues la verdad es que cuando uno está enamorado del conocimiento, y es claro que obviamente él lo está, se da cuenta de que las ciencias son apenas una excusa para acercarse a él [...], todo tiene una pregunta válida de investigación, una pregunta válida de cuestionamiento, y me parece que el tránsito no fue tan difícil.

Al mismo tiempo, es un maestro ilustre porque pone a circular su producción intelectual, convoca con su voz; muestra todo un trabajo investigativo viajando de un lado a otro hablando de sus investigaciones, y experto en muchos objetos emergentes en las problemáticas de la educación; también refleja una trayectoria intelectual valiosa y consistente.

(E6JA):S2R2. [...] el profesor Alberto ha aprendido a pensar de forma compleja. Eso quiere decir que ha aprendido a pensar en unas formas poco tradicionales y establecer relaciones. [...] Él siempre anda actualizado; [...] está siempre buscando qué nuevas formas hay, qué nuevas expresiones, qué nuevas manifestaciones en la cultura, en la ciencia, entonces yo diría que esas tres cosas le permiten pensar de la manera en que ha pensado y escribir, y que todo eso se refleje en la forma en que él escribe.

Por consiguiente, lo anterior indica que Martínez es un hombre que siempre está actualizado, en constante búsqueda, activo e indagando acerca de los problemas que enfrentan

la educación, las políticas o reformas que rodean el campo educativo en Colombia, y la forma como estos trabajos e investigaciones han impactado a nivel nacional programas de maestrías y doctorados.

Como maestro-investigador es un hombre con mucho olfato para investigar, con talento para armar archivos, para encontrar y excavar en diversas fuentes primarias los aspectos que en su momento estén relacionados con su objeto de estudio.

(E2JO):S2R1. Tiene muchas habilidades, es que con cuarenta años haciendo investigación ya se tienen muchas habilidades. Es un maestro investigador ya con mucho olfato, con mucho talento para armar los archivos. Alberto Martínez, por ejemplo, no trabaja con una metodología general, él no tiene una metodología general que se la comparta a los estudiantes para que los estudiantes resuelvan las cosas... No, él considera que cada trabajo investigativo necesita construir su propia metodología, no existe una metodología general. Cada problema necesita armar su archivo, cada problema necesita sus propias formas de objetivación, cada problema necesita los desarrollos metodológicos para sacarle punta al problema; y en eso es muy agudo. Entonces, así como puede estar orientando una investigación sobre evaluación, puede estar trabajando una investigación sobre cine e infancia y de ahí puede brincar a una cosa sobre las relaciones maestro-estudiante en las aulas contemporáneas y el problema de la autoridad; y puede pasar a un trabajo de educación comparada, porque no tiene una metodología general, una sola metodología.

Por otro lado, dentro de esta categoría rasgos encontramos una manera de enseñar, una formación que plantea un estilo de vida, otro modo de pensar. Un modo de pensar diferente la educación, la escuela, la labor del docente. Así, enseña a sus estudiantes a ser otros, a interesarse por la investigación.

(E3WS):S1R1. Mira, lo importante, lo que más recuerdo, y que creo debe ser de todo maestro ejemplar como Alberto, es su parte personal. En primera instancia, Alberto, a nivel personal, transmite unos conocimientos y unas enseñanzas muy valiosas, no solamente para mi maestría o el doctorado en las cuales fue mi director, sino para la vida; las experiencias, las enseñanzas que hoy en día todavía me acompañan, el don de gente, diría yo, la forma como me trató, la forma como me volvió el que soy hoy en día; enseñarme otro modo de pensar en pocas palabras.

Y finalmente, para esta categoría de los rasgos de Alberto Martínez Boom, se tiene otra característica y es la forma de enseñar de este maestro investigador. ¿Cómo enseña Martínez Boom?

(E6JA):S1R3. Alberto, en primer lugar, es un maestro, no es un docente ni es un profesor. Primero, no es un profesor porque no enseña una ciencia, sino es más bien como una reflexión filosófica. No sé cómo habrán sido las clases con Pitágoras, con Heráclito, con Sócrates, con Platón, bueno... con quien sea, pero me imagino que es un estilo muy, muy parecido, está por encima de todo lo que nosotros llamamos la escolarización, no se sujeta al aula. Con Alberto es otra forma de aprender, que él es coherente en su vida. [...]

Martínez Boom, a través del modelo pedagógico de la incertidumbre, fomenta y establece dudas en sus tutoriados. Motiva a sus alumnos a reinventarse por medio de las artes y de la historia. Un maestro con otra forma de enseñar y/o formar. Un maestro que fomenta la incertidumbre, establece dudas en sus alumnos; los lleva a cuestionarse y a plantearse nuevos proyectos, no solo intelectuales, sino de vida. Es un maestro que piensa y valora su experiencia... quizá como el mismo Alberto Martínez Boom ha escrito: una forma de cualificar y mejorar la propia práctica docente es volver a pensar la formación y la experiencia.

(ENCP):S2P7. ¿Podríamos afirmar que el maestro Alberto Martínez tiene un modelo pedagógico basado en establecimiento de la duda?

(E6JA):S2R7. Bueno, yo no lo llamaría duda, sino incertidumbre, la incertidumbre es incómoda: ¿en qué voy a trabajar el próximo año?, ¿hacia dónde quiero ir?, ¿qué voy hacer de mi vida?, eso es la educación, la educación se ha convertido en eso, la educación casi es el tranquilizante social más grande que hay [...] entonces, Alberto tiene una cuestión sobre la incertidumbre, por lo menos es tranquilizante, entonces le dice: “tranquilo, hay cosas por las cuales es más fácil llevar la incertidumbre”, como la amistad, el cultivo de la persona, el amor, bueno... el amor no, puede sonar muy rosa o cursi, pero bueno, la amistad, entonces él puede hacer un tratado sobre la amistad y cuáles son los valores divididos de la amistad y cómo actúan para mejoramiento del hombre, eso por lo menos pocos filósofos lo han hecho.

Claramente, el problema de la formación y del enseñar radica en el ejercicio de la mera instrucción y el establecimiento de aspectos conductuales. En Alberto Martínez Boom, más bien el enseñar y/o formar debe centrarse en fomentar el análisis de problemas de fondo, potenciar conocimientos, generar nuevos saberes y nuevas formas de pensar e interactuar. El maestro debe ser capaz de pensarse como un sujeto intelectual, que se interroga permanentemente; un sujeto que debe constituirse desde la experiencia, como un acto de saber.

Fuente: elaboración del equipo investigador orientado por los tutores.

LA ESCRITURA PARA RECONSTRUIR EL PROCESO Y PRESENTAR LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar fe del proceso desarrollado durante los dos años de formación investigativa en el contexto del macroproyecto “Maestros colombianos ilustres del siglo XX” se utilizó el protocolo como documento académico que permitió llevar la memoria del proceso durante las sesiones de seminario y tutorías colectivas programadas semestralmente. Para ello, los tutores determinaron la estructura que debían tener en cuenta los nueve equipos de investigación a fin de escribir cada uno de los protocolos durante los dos años. Estos protocolos recibían la retroalimentación respectiva para su cualificación, tanto en la forma

como en el contenido, antes de su lectura al inicio de cada sesión de seminario o tutoría. Se anexa el protocolo 20, escrito por el equipo investigador del maestro Estanislao Zuleta.

Cuadro 5. Protocolo de investigación correspondiente a la sesión del seminario de septiembre 15 de 2016

**Universidad de La Salle
Facultad de Ciencias de la Educación
Investigación Aplicada III
Tutores: Gloria Rondón y Fernando Vásquez
Protocolo 20**

Fecha de la sesión: 15 de septiembre de 2016

Lugar: Edificio de Posgrados Hermano Justo Ramón

Aula: 307

Hora: 6:00 p. m. a 9:00 p. m.

Protocolantes: Sandra Bogotá, Carolina Castellanos, Jair Hernández

Ausentes: Ludivia Montero, Claudia Peña y Guillermo Linares

La sesión se dividió en cinco partes:

1. Lectura del protocolo 19.
2. Retroalimentación de las versiones del informe final y de la crónica.
3. Solución de inquietudes sobre la etapa de interpretación de la información.
4. Revisión de los textos "Carlos Monsiváis. Cultura y crónica en el México contemporáneo" y "Los disfraces del narrador. Estrategias para presentar resultados de investigación".
5. Tareas y compromisos.

1. Lectura del protocolo 19

El protocolo de la sesión anterior estuvo a cargo del grupo Eloísa Vasco. Tras su lectura, se comentaron los siguientes aspectos:

- Se resaltó que la redacción del documento era fluida y adecuada, salvo algunos errores de puntuación en especial relacionados con el uso de la coma. En cuanto al empleo de este signo de puntuación se instó a tener presentes algunas recomendaciones: a) la coma nunca se debe usar entre el sujeto y el verbo de una oración; b) la coma se puede emplear para incluir un inciso dentro de la oración principal, de manera que el inciso quede entre comas. Otros de los aspectos considerados fueron, por un lado, la importancia de evitar el uso repetitivo de palabras y, por otro, el uso inadecuado de los gerundios.
- En lo que respecta al contenido del protocolo se hicieron algunas precisiones de importancia. En primer lugar, se insistió en que la etapa del proceso investigativo en que nos encontramos es la de interpretación de la información, cuyo insumo fundamental es el esquema categorial producto del análisis de datos realizado a lo largo del semestre pasado. De lo anterior se desprendió una aclaración: mientras la semiosis se centra en el análisis de la información, la hermenéutica lo hace en su interpretación.

- En segundo lugar, se hizo énfasis en la importancia que tiene seguir los pasos presentados en la entrada del blog del profesor Fernando Vásquez titulada "Interpretar la información" (<https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com/2016/09/01/interpretar-la-informacion/>). Se señaló que es fundamental atender a las indicaciones dadas en este texto sobre cómo realizar el proceso de interpretación: para empezar, debe tenerse claro que, primero, la interpretación se hace en sentido vertical (categorías de primer nivel del esquema categorial). Una vez hecha esta, se retoman las categorías de primer nivel para hacer una lectura en sentido horizontal identificando las categorías de segundo, tercer o niveles subsiguientes, e interpretando como se hizo con las de primer nivel. Este es el ejercicio que debe seguirse con cada una de las categorías de primer nivel.
- Asimismo, se recuerda que la profundidad de la interpretación en sentido horizontal responderá a la riqueza en categorías de cuarto nivel en adelante. Por lo tanto, si en el esquema categorial no se lograron categorías mayores al tercer nivel, no tiene sentido hacer una interpretación en sentido horizontal. Finalmente, también se señaló que durante la etapa de interpretación se debe buscar tejer las voces que provienen de los entrevistados, las lecturas realizadas sobre el maestro y sus propias obras, siempre teniendo como norte el objetivo principal de la investigación: los aportes a la educación hechos por cada maestro.

2. Retroalimentación de las versiones del informe final y de la crónica

2.1 Retroalimentación de los informes finales de investigación

Con base en la revisión de las últimas versiones de los trabajos finales que habían sido entregadas con anterioridad, los tutores realizaron observaciones de diversa índole, a saber:

- En algunos trabajos eran evidentes errores de redacción, ortografía y/o concordancia que podrían haberse detectado y corregido si los integrantes de cada grupo de investigación releyeran lo que escriben. Por eso, una de las recomendaciones hechas para que incorrecciones de este tipo no subsistan en los textos es su relectura cuidadosa por parte de los maestros, de manera que en el mismo grupo de trabajo así como hay quien/quienes escriben, también debe haber quien/quienes leen, releen e identifican falencias en el texto para corregirlas.
- Con el propósito de minimizar los errores de ortografía se recomienda activar y emplear las herramientas de corrección ortográfica que hacen parte de los procesadores de texto.
- Se debe tener especial cuidado tanto con el uso de los tiempos verbales para evitar inconsistencias a lo largo del texto, como con la repetición y el uso inadecuado de las palabras. Asimismo, pensando en la cohesión del escrito es necesario prestar atención a los conectores que se emplean. Un libro que puede servir de guía para elegir los conectores adecuados es *Pregúntele al ensayista*, del profesor Fernando Vásquez (2008).
- Otro aspecto para revisar en los trabajos es que la numeración de los apartados del texto sea consistente con aquella presentada en la tabla de contenido del informe final.
- Cuando se nombran textos en el cuerpo del informe se sugiere referenciar el tipo de texto específico (libro, artículo, tesis, monografía, blog, etc.) al que se está haciendo alusión.

2.2 Retroalimentación de la crónica

Sobre la revisión de la primera versión de la crónica, los comentarios hechos por los tutores apuntaron a:

- Resaltar que algunos de los grupos de investigación habían logrado darle el tono de crónica a su escrito, mientras que otros debían efectuar modificaciones con el fin de quitar los matices de ensayo presentes en sus textos. Sin embargo, señalaron que, con base en el documento actual y en las versiones posteriores, ellos como tutores podrán sugerir cambios particulares a cada grupo para que los escritos vayan tomando la forma de crónica.
- Señalar que el uso de una cronología estricta le quita dinamismo al texto y le da un tono más cercano a la biografía que a la crónica. Por eso, es importante revisar de manera atenta la estructura narrativa de las crónicas leídas hasta el momento y de las asignadas para las próximas sesiones, y extraer aquellos elementos de más utilidad para cada grupo en particular.
- Indicar que en el proceso de escritura de la crónica es necesario entretener la información proveniente de las diferentes fuentes con que cada grupo cuenta: los datos biográficos del maestro, la información entregada por los informantes, la voz del maestro y sus propias voces.
- Hacer notar que el título de la crónica no puede ser el mismo que el del informe final.

Un elemento mencionado en diferentes momentos de la sesión, aplicable tanto al informe final como a la crónica, tuvo que ver con el proceso escritural en general. Sobre este se hizo hincapié en que entre las claves para lograr unos buenos resultados se encuentra no olvidar que “el flujo de la escritura no es la escritura en sí”, razón por la cual es indispensable la toma de distancia del texto, la relectura juiciosa de lo escrito —preferiblemente en voz alta para ajustar la puntuación— y la corrección de los yerros descubiertos, sin perder de vista que la claridad es una característica primordial en cualquier tipo de texto. Una afirmación que resume bastante bien lo dicho sobre este aspecto es que “la escritura nace esencialmente en la corrección”.

3. Solución de inquietudes sobre la etapa de interpretación de la información

Durante este momento de la sesión el profesor Fernando Vásquez realizó una dinámica cuyo propósito era resolver las inquietudes de los estudiantes tras haberse dedicado a la tarea de interpretar la información. Las preguntas realizadas por algunos maestrantes y las respuestas dadas por el tutor se reproducen a continuación.

- ¿Cuánto tiempo lleva escribir correctamente?
La respuesta a esta pregunta es contundente: toda la vida. Se aprovechó este interrogante para destacar la escritura como una de las competencias que la maestría pretende desarrollar, de manera que si bien el informe final no debe ser de corte literario, sí debe entenderse, porque, en últimas, este será escuchado tanto en la forma como en el fondo por los jurados.
- ¿Cómo se tejen las voces de los entrevistados con las de los investigadores?
Antes de comenzar a escribir, en primer lugar y a manera de plan, se debe organizar un repertorio de las voces de los entrevistados a referenciar, agrupándolas, por ejemplo,

según los temas a los que hacen referencia. La selección de esas voces se hace en relación con el esquema categorial: es claro que para una categoría se pueden emplear una o más voces; sin embargo, cuando se trata de las categorías de mayor nivel será necesario incluir mucha más información en la interpretación. En todo caso, si no existiera suficiente información de los entrevistados no habría sido posible llegar a las categorías de un nivel superior.

- ¿Cómo se relacionan las categorías entre sí: con conectores?
Sí. Se pueden emplear conectores como 'una primera dimensión', 'una segunda dimensión', o 'un primer aspecto', 'un segundo aspecto'. Todo depende del nombre que determinado criterio tenga en el esquema categorial: si son aspectos, dimensiones, aportes, etcétera.
- ¿Las citas teóricas que se usan para la triangulación necesariamente se extraen de la matriz de revisión documental, o pueden ser de otros pedagogos?
Se pueden usar tanto las unas como las otras. Si se encuentra algo de autoría del propio maestro que coincide con lo que se está diciendo, traer la voz del maestro a la interpretación es fundamental. De igual forma, si en textos de otros autores se descubre información que refuerza la investigación, esta puede y debe usarse en la interpretación.
- ¿Cómo se realiza la transición entre el análisis de la información y la interpretación?
El análisis termina con la elaboración del esquema categorial. Con base en él se realiza la interpretación: primero, se toman las categorías de primer nivel—en sentido vertical— y se plasma en el texto lo que se puede interpretar con base en ellas. Luego, se habla de las categorías de segundo nivel y, después, categoría por categoría—en sentido horizontal— para llegar a los matices y las particularidades.
- ¿Cómo se relacionan las voces de los entrevistados y las citas de las fuentes documentales para que esto no se convierta en un "corte y pegue"?
Por un lado, con los conectores apropiados; por otro, a través de la apropiación de las citas a incluir. Esto quiere decir que, antes de agregar la cita de un autor al texto, es necesario apropiarse de ella, cotejarla y contextualizarla. Se puede decir: "como bien dijo el autor..." y se usa un conector explicativo ("por ejemplo", "es decir", "en otras palabras").
- En cuanto a la extensión, ¿cómo se puede condensar el esquema categorial en tan pocas líneas?
Todo depende de las características del esquema categorial de cada grupo. Si se tiene un esquema categorial complejo la interpretación puede empezarse con un párrafo, pero si se ve que es bastante la información que se debe tratar se pueden escribir dos o más párrafos. Lo descrito en el blog corresponde a lo mínimo, es una sugerencia.
- Si se encuentra que la información proporcionada por los informantes es algo vaga sobre algunos temas, es decir, solo los mencionan, sin profundizar en ellos, ¿cómo se debe proceder?
Es necesario ir a las demás fuentes documentales consultadas. Si bien los entrevistados pudieron dejar por fuera ciertos aspectos, es posible y necesario completar con las otras fuentes. En este sentido, se recalca que no existe una dependencia completa de las entrevistas y que, además de la información derivada de ellas, cada grupo cuenta con más fuentes.
- ¿Cuántas cuartillas debe tener la interpretación?
En la interpretación se presenta el esquema categorial, pero no desde lo que dijeron los informantes, sino desde lo que dicen los investigadores en relación con otras fuentes.

Entonces, la extensión dependerá de la manera en que estén tejidas las relaciones (podrían ser siete o diez páginas); lo que sí es cierto es que la interpretación, en ningún caso, será de dos páginas.

- ¿Al citar a los entrevistados se escribe su nombre completo, o solo el código que lo identifica?

Durante la etapa de análisis la codificación es muy importante. Ahora bien, en la interpretación, con el fin de proteger la confidencialidad, se toman las voces de los informantes entre comillas y se referencia el código que le fue asignado a cada uno. Si se hace uso de una voz diferente a la de los entrevistados es fundamental referenciar al autor conforme a las normas de presentación.

- ¿Qué diferencia hay entre la interpretación simultánea y la continua?

No debe olvidarse que la interpretación es un continuum, es decir, que aunque puede irse discriminando categoría por categoría o nivel por nivel, no se puede perder de vista que la interpretación es del todo, de la generalidad, mas no de las partes, es el objetivo.

4. Revisión de los textos “Carlos Monsiváis. Cultura y crónica en el México contemporáneo” y “los disfraces del narrador. Estrategias para presentar resultados de investigación”

4.1. Revisión del texto “Carlos Monsiváis. Cultura y crónica en el México contemporáneo”

La información destacada del texto de Linda Egan (2004) se puede dividir en dos apartados. El primero guarda relación con lo que la autora denomina “una teoría indígena de la crónica” (p. 148), cuya caracterización se resume en cuatro puntos:

- Aunque la crónica “incluye la historia”, “en sí no es Historia” (p. 148). En este aspecto se recuerda que las investigaciones realizadas no son de carácter histórico y que, por eso, entre otras cosas, se hizo uso del método biográfico-narrativo y se realizaron entrevistas en profundidad.
- Aunque la crónica toma elementos propios del periodismo, ella no se limita al simple reportaje de los hechos. De la misma manera, a pesar de que también toma elementos del ensayo, tampoco se ciñe a las formas que lo delimitan (lenguaje moderado, formalismo, etcétera).
- La crónica se alimenta de testimonios vertidos por diversos actores. Para el caso de la investigación que nos compete, los personajes entrevistados fueron quienes aportaron sus testimonios sobre cada maestro.
- La crónica es un género que, no obstante el uso de herramientas propias de géneros narrativos, se preocupa por transmitir hechos o situaciones respetando su veracidad. Manteniendo relación con el primer apartado descrito, el segundo —agrupado bajo el título “La forma de la crónica” (p. 161)— se relaciona con elementos empleados por la crónica y que le confieren sus características híbridas:
- El uso de escenas, no solo para presentar datos, sino para comentarlos. La organización por escenas o subtítulos permite que el lector se ubique con facilidad a lo largo del relato.
- La introducción de diálogos en la narración, los cuales hacen las veces de referentes o marcadores de la realidad presentada.
- La descripción de los testigos, informantes u otros participantes de la crónica.
- El empleo de la primera persona en lugar de la tercera persona. En este sentido, la crónica contraviene “la quinta esencia de la no ficción” (p. 161) sin convertirse en un género de ficción.

- La presentación al lector de “opiniones, emociones, críticas y otras posturas” (p. 161) sobrepasando los límites marcados por otros géneros en lo que atañe a la objetividad y la imparcialidad del autor.
- La inclusión de, por un lado, la intertextualidad en la narración haciendo uso de epígrafes o, incluso, canciones u otros elementos; por el otro, de fragmentos en otros idiomas o diferentes tipos de símbolos.
- El manejo de recursos como “la ironía, el sarcasmo, la sátira, los juegos de palabras” (p. 162) con el fin de romper el hielo, presentar realidades o encubrir el propósito real del narrador.
- La exposición de los “acontecimientos en un orden paradójicamente anticronológico” (p. 162), elemento que busca cautivar la atención del lector.

4.2. Revisión del texto “Los disfraces del narrador. Estrategias para presentar resultados de investigación”

Del texto escrito por el profesor Fernando Vásquez (2013) se resaltó la necesidad de explorar formas diferentes a las convencionales para divulgar trabajos de investigación basándose en que “hay niveles de realidad y, por lo mismo, se requieren diversas estrategias de discurso para poder nombrarlos” (p. 217).

Las formas textuales presentadas y ejemplificadas por el autor a lo largo del texto fueron la autobiografía intelectual, la carta, la crónica, el diario, el guion, el relato de viajes y el tesoro, encontrando que, al final, un impulso común a quienes se han inclinado por alguna de estas tipologías ha sido la literatura.

5. Tareas y compromisos

- Lectura de las crónicas “Sentir que es un soplo la vida”, de Juan José Hoyos, y “Agustín Lara. La mistificación de una quimera”, de Carlos Monsiváis.
- Revisión y corrección de la primera versión de la crónica a la luz de las observaciones hechas durante la sesión.

Referencias

Egan, L. (2004). Carlos Monsiváis. Cultura y crónica en el México contemporáneo. México: FCE.

Vásquez, F. (2016). “Interpretar la información” [blog]. Fernando Vásquez Rodríguez - Escribir y pensar. Recuperado el 1 de septiembre de 2016 de <https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com/2016/09/01/interpretar-la-informacion/>

Vásquez, F. (2013). “Los disfraces del narrador. Estrategias para presentar resultados de investigación”, en *El quehacer docente* (pp. 217-231). Bogotá: Unisalle.

Vásquez, F. (2008). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.

Fuente: elaboración del equipo investigador orientado por los tutores.

Para entregar a la comunidad académica los resultados de la investigación, se acordó el informe y la crónica. En estos tres tipos de textos, los estudiantes se enfrentaron a sus dos mayores dificultades del proceso de formación investigativa, la lectura y la escritura. Es bien sabido que no hay interpretación sin lectura y síntesis sin escritura. Se trataba, entonces, de volver al portafolio⁷ para asumir la relectura de los documentos parciales que se habían escrito durante los dos años para dar cuenta de cada fase por semestre: anteproyecto, protocolos, resúmenes de avance de proyecto (RAP), informes parciales, diapositivas de socialización. Estos documentos tuvieron un propósito en la formación investigativa de los estudiantes y en la construcción de conocimiento en el contexto de la línea de investigación “saber educativo, pedagógico y didáctico”. Mientras que el protocolo les permitió hacer conciencia de cada uno de los temas tratados para la fundamentación metodológica y teórica de la investigación, el informe final de investigación se constituyó en el requisito para la sustentación del trabajo de grado para optar al título de Magister, por lo tanto la coordinación de investigación de la Maestría le asignó a cada equipo investigador un jurado lector que, mediante un formato de evaluación entregado, hizo una lectura atenta del documento para su aprobación (definitiva o con correcciones), o su reprobación. Por supuesto, en la escritura de este informe cada equipo contó con las orientaciones y correcciones permanentes del respectivo tutor, de por lo menos tres versiones del documento, acogién-dose a la “Guía para la presentación de trabajos de grado tanto en pregrado como en posgrado”, expedida por la Facultad de Educación en el año 2013. Tanto en la lectura del informe como en la sustentación primó el criterio de rigurosidad en la apropiación y solvencia que demostraron los estudiantes frente al conocimiento construido sobre el tema del proyecto de investigación respectivo a la luz de las categorías que emergieron en el análisis.

Pero quizá el reto mayor de esta cohorte de maestrantes 2015-2016 fue el de haberse enfrentado a la escritura de una crónica para presentar de manera novedosa los resultados de la investigación en el XVI Foro pedagógico⁸ organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación y la Maestría en Docencia.

⁷ Permitted a cada equipo de investigación archivar, construir y reconstruir la memoria del proceso investigativo correspondiente a las etapas del desarrollo de la investigación: protocolos, diseño de instrumentos y recolección de la información, análisis e interpretación, escritura de informe y crónica para presentar los resultados de la investigación.

⁸ Tuvo como objetivos: identificar los rasgos significativos en la historia de vida (trayectoria) del maestro seleccionado, determinar la línea de su pensamiento educativo, precisar los aportes relacionados con las prácticas pedagógicas y la investigación.

En este espacio académico participaron estudiantes y exalumnos de la Maestría de las sedes Bogotá y Yopal, estudiantes de escuelas normales, docentes de los colegios de La Salle y de los colegios públicos y privados de Bogotá, investigadores y público en general interesado en el tema.

Para la comunidad académica de la Universidad de La Salle fue muy importante contar en este foro con la presencia de los maestros ilustres Olga Lucía Zuluaga, Carlos Eduardo Vasco Uribe y Alberto Martínez Boom, quienes conmovidos en su esencia de “maestros” escucharon la lectura atenta de cada una de las crónicas como un reconocimiento a sus años de trabajo incansable y comprometido con la educación.

Este esfuerzo de escritura creativa de la mano de los tutores y cronistas como Alberto Salcedo Ramos, Darío Jaramillo, Carlos Monsiváis, Leila Guerriero, entre otros, permitió a cada equipo de investigación, en el decir de Guerriero (2009), construir un “perfil” de cada maestro ilustre, perfil que les mostró un horizonte prometedor en el ejercicio de la profesión docente, un perfil desde su mirada como investigadores, como intérpretes de la historia de vida del maestro que trazó su búsqueda investigativa con responsabilidad y compromiso por continuar haciendo de la investigación educativa un espacio de reflexión continua sobre su práctica pedagógica. Una investigación asumida con voluntad de escucha y sospecha para evitar una interpretación sesgada o superficial y, de esta manera, lograr pasar de la descripción a la argumentación a fin de crecer como lectores críticos de la realidad educativa. Es desde una investigación en la perspectiva del desarrollo humano que toca el corazón de quien mira al otro en su contexto, que se logra construir saber pedagógico y didáctico desde “la práctica pedagógica como una acción dinámica que genera siempre una reflexión, reflexión como fuerza actuante y determinante de los procesos de formación” (Jiménez & Escobar, p. 75).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Tomar distancia de lo vivido como tutora de investigación del macroproyecto “Maestros colombianos ilustres del siglo XX”, salir de la trasescena como orientadora y mediadora del proceso durante dos años para decir al unísono con los estudiantes —involucrados en un comienzo “por casualidad y casi por obligación”, como lo dejó escrito en su crónica uno de los equipos de

investigación— que sí fuimos capaces de construir un saber pedagógico y didáctico a la luz de la vida y obra de los maestros que se constituyeron en inspiración o pretexto para releernos y reescribirnos como maestros desde nuestra trayectoria vital, siendo conscientes de:

- La importancia del conocimiento pedagógico para el ejercicio de nuestra profesión; así como no hay lectura sin interpretación, ni síntesis sin escritura, tampoco hay práctica pedagógica sin un saber pedagógico que alimente nuestra reflexión de lo que somos y hacemos en la cotidianidad del aula. Este conocimiento se construye a través de nuestro proceso continuo de autoformación y formación examinando en detalle la vida y obra de maestros que, como los seleccionados en esta investigación, han creado un modelo pedagógico, una didáctica específica para enseñar una disciplina o una sistematización de experiencias pedagógicas.
- Aprendimos que este saber pedagógico no es estático, es dinámico, cambiante, se nutre de la experiencia de vida de cada maestro pasada por la reflexión a partir de unos referentes conceptuales que determinan la relación teoría-práctica.
- Aprendimos también que ese conocimiento pedagógico sobre la enseñanza-aprendizaje no es aprendido mecánicamente, requiere una didáctica del maestro en la que se interroga no solo por el cómo de su hacer en el aula, sino el por qué y el para qué de dicho hacer, con qué materiales, cuándo y en qué momento es válido enseñar unos contenidos y no otros.
- Aprendimos también que nosotros maestros no somos sin nuestra historia de vida, que es esta la que da sentido al día a día de nuestro oficio como maestros. Una historia de vida que, en palabras de Alberto Martínez Boom, es “trayecto, viaje, desplazamiento”, una vida que habla por sí sola de nosotros maestros como seres humanos formados en el seno de una familia, con principios y valores, como personas sensibles a los problemas que viven a diario nuestros estudiantes, problemas que deben ser objeto de nuestra reflexión y posible solución en el escenario del currículo. Personas que hemos optado conscientemente por formarnos como educadores, como maestros. Maestros que necesitamos ejercer nuestra la profesión con ética profesional, amor y compromiso, porque creemos que formar

a otros es dar lo mejor de nosotros, como lo han hecho esos maestros ilustres que nos acompañaron y conmovieron con su espíritu de búsqueda constante para ser auténticos maestros, amados, admirados y respetados por su familia, sus alumnos y exalumnos.

Cerramos este recorrido investigativo de construir saber educativo, pedagógico y didáctico con los versos del poeta Ta, Te King para expresar un sentido ¡gracias! a los nueve maestros que sin egoísmo y con humildad nos compartieron su historia de vida a fin de reconocernos en nuestras debilidades y fortalezas y procurar ser otros como maestros:

*El maestro verdadero
se contenta con servir de ejemplo
en vez de imponer su voluntad.
Es agudo, pero no hierde; es recto,
pero es flexible. Es brillante,
pero no deslumbra.*

REFERENCIAS

- Beltrán, E., López, A., Godoy, H., Penagos, C. (2016). “Jaime Carrasquilla Negret: El ‘amor’ como modelo pedagógico”. Informe final de investigación. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia.
- Bogotá, S., Castellanos, D., Hernández, W. (2016). “Estanislao Zuleta: de desertor de la escuela a pensador de la educación”. Informe final de investigación. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia.
- Castillo, L., Torres, A., Solórzano, M., Sarmiento, C. (2016). “Olga Lucía Zuluaga: una maestra artífice de conceptos”. Informe final de investigación. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia.
- Cuesta, J., Galvis, J., Romero, G. (2016). “Un caballero de pensamiento moderno: El perfil humano de Agustín Nieto Caballero”. Informe final de investigación. Universidad de la Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia.
- Díaz, A., & Luna, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. México: Díaz de Santos.
- Goyeneche, C., González, C., & Estrada, E. (2016). “Aportes de la maestra Eloísa Vasco Montoya a la educación en Colombia”. Informe final de investigación. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia.

- Jiménez, R., & Escobar, C. (2014). "Tejiendo referentes conceptuales", en *Docencia universitaria. Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Universidad de La Salle. Colección *Docencia Universitaria*, núm. 6, p. 75.
- Labrador, L., & Rojas, P. (2016). "Guillermo Hoyos Vásquez o la didáctica del pensar". Informe final de investigación. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia.
- Montero, L., Linares, G., García, O. (2016). "Carlos Eduardo Vasco Uribe: entre políticas educativas, formación de maestros y didáctica de las matemáticas". Informe final de investigación. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia.
- Peña, C., Guevara, G., & Gámez, K. (2016). "Alberto Martínez Boom: aportes a la educación en Colombia". Informe final de investigación. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia.
- Vásquez, F. (2015). "Maestros colombianos ilustres del siglo XX". Macroproyecto de investigación. Documento de trabajo. Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la educación, Maestría en Docencia.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Ediciones La Salle.
- Villalobos, S., Neira, A., Bastidas, E., & Garzón, G. (2016). "Lola Cendales González: su aporte a la educación en Colombia". Informe final de investigación. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia.

EPÍLOGO 2

UN ACTO DE RECONOCIMIENTO EXHORTA A LA ATENCIÓN Y LA MEMORIA¹

Por Alberto Martínez Boom

Un acto de reconocimiento como al que hoy asisto no deja de sorprenderme y en alguna medida de descolocarme. La experiencia de vivirlo se mueve en una ambivalencia que transita entre dar las gracias y advertir, simultáneamente, un cierto pudor. Imagino que hacer un reconocimiento exhorta decididamente a las potencias de la atención y la memoria. Recuerdo al respecto un fragmento de Maurice Blanchot en “*Una voz venida de otra parte*” donde evoca, a su manera, un lenguaje oscuro de Sócrates con Fedro en aquel diálogo milenario sobre la belleza, dice:

He ahí que alguien habla y, sin embargo, nadie habla; es de hecho un habla, pero ella no piensa en lo que dice, y dice siempre lo mismo, incapaz de escoger a sus interlocutores, incapaz de responder si le interrogan y de presentarse auxilio si la atacan (...) Así, pues, Sócrates propone que, de esta habla, nos apartemos lo más posible, como de una enfermedad peligrosa, y que nos mantengamos en el verdadero lenguaje, que es el lenguaje hablado, donde el habla está segura de encontrar en la presencia de quien la expresa una garantía viviente.

¹ Palabras dichas en el reconocimiento hecho por la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación, como *Maestro colombiano ilustre del siglo XX*, en el contexto del XVI Foro Pedagógico, Bogotá, noviembre 11 y 12 de 2016.

Entonces cobra vida propia un reconocimiento que se hace a tiempo, en vida, por mucho que este suscite perplejidad. No puedo menos que agradecer a la Universidad de la Salle, a la Maestría en Docencia en cabeza de su director el profesor Fernando Vásquez Rodríguez, al profesor Carlos Valerio Echavarría, al vitalista entusiasmo de Glenis Guevara, Karina Gámez, y sobre todo, a Claudia Peña, una mujer comprometida con lo que hace que toma a pecho y con pasión su trabajo y lo vuelve compromiso ético. Estas tres mujeres llegaron hasta mi casa a escudriñar libros, fragmentos, datos, pedazos olvidados de algo que querían describir y que si me lo preguntan, no sabría decir si se parece o no a lo que yo mismo recuerdo o quisiera recordar. Bueno la verdad es que me paso más tiempo pensando que escribiendo, paseándome e incluso a veces subiéndome por las paredes, tal vez haciendo lo que Nietzsche decía al respecto de que los pensamientos son caminados y en verdad son bastante más los días que escribo mal que los que luzco.

Luego de ya casi 40 años de trabajo, concibo la vida investigativa y magisterial como un trayecto, como un viaje, como un constante desplazamiento. De una escritura a otra. De una lectura a otra nueva insistencia que luego se escribe y que siempre pasa. Pasa porque investigar, pensar y escribir siempre pasan y nos dejan; atravesamos palabras, su cuerpo, su sitio allí donde las palabras se ponen y después pasan. Pensar es pasar decía también Michel De Certeau.

Porque después de todo ¿Qué es un autor? Acaso un individuo, acaso una interioridad, acaso un sustantivo propio, acaso valga la pena repetir a Samuel Beckett cuando pregunta: *¿Qué importa quién habla?* La incomodidad inicial se difumina cuando se advierte, gracias a Foucault, que el autor es apenas una función y que como función su rostro desaparece y muere. Como la función autor no está asegurada se empieza a quitarle trascendencia al reconocimiento que hoy se nos quiere efectuar. Lo que no significa que no se agradezca igual.

Es posible imaginarse una cultura en donde los discursos circularían y serían recibidos sin que nunca aparezca la función autor. Todos los discursos, cualquiera que sea su estatuto, su forma, su valor, y cualquiera que sea el tratamiento que se les imponga, se desarrollarían en el anonimato del murmullo. Ya no se escucharían las preguntas tan machacadas: “¿Quién habló realmente? ¿Es él, efectivamente, y nadie más? ¿Con qué autenticidad o con qué originalidad? ¿Y qué fue lo que expresó de lo más profundo de sí mismo en su discurso?” Se escucharían otras como éstas: “¿Cuáles son los modos

de existencia de este discurso? ¿Desde dónde se le sostuvo, cómo puede circular, y quién se lo puede apropiar? ¿Cuáles son los lugares reservados para posibles sujetos? ¿Quién puede cumplir estas diversas funciones de sujetos?”Y detrás de todas estas preguntas no se escucharía más que el rumor de una indiferencia: “Qué importa quién habla” (Foucault, 1969: 73).

En el fondo lo que quiero decirles es que lo que se podría llamar una obra es apenas una partitura de la inteligencia, un gesto colaborativo que se actualiza con cada nueva lectura, una excusa para abrir, problematizar, afectar, disponer, desplazar y sospechar. Es en esta dirección, que su lectura no puede ser simplemente reconocimiento a un autor, sino mejor una invitación a implicarnos en el movimiento de lo enunciado.

Dewey gustaba de afirmar que el pensamiento confiere a los acontecimientos una condición muy diferente de la que tienen para un ser no reflexivo, es decir, que enriquecemos las cosas con cada esfuerzo intelectual capaz de arriesgar una definición, un entronque o una no relación.

De los asuntos que me han obsesionado: la escuela, el maestro, la enseñanza que giran sobre una cuestión que más recientemente he denominado como escolarización, que agrupa preguntas sobre nuestro tiempo, nuestras pasiones, nuestros recursos tal vez quizás pueda usar alguno de ellos para mostrar la manera como perturba y conmueve una pasión. Pensar la escuela, por ejemplo, pensarla más allá del sentido común. Pensarla desde un valor contingente lejano al mito y a lo sagrado. Pensarla hasta lograr delinear sus especificidades, pero también, detenerse en ella como quien se dispone a interrogar sus evidencias y rarezas.

Ver y hablar sobre la escuela ha significado mirar las condiciones históricas de la escuela como práctica. Un procedimiento que es muy diferente al que suele aplicarse en la historia evolutiva de la educación, las historias regionales, la historia institucional, los recorridos generales por las ideas educativas que subsumen el surgimiento de la escuela a la narración de los hechos económicos y políticos.

En principio no hay nada extraño en el modo como uso los documentos. Aunque valdría la pena advertir que suelo ubicarme en la deriva de diversos pensamientos (Foucault, Deleuze, Lazzarato, Rorty, Castel, Virilio, Paul Veyne,

Chartier, Badiou, Olga L Zuluaga, etc.) y no es su repetición, tampoco en su reproducción o simple aplicación. De ahí también la idea de utillaje que suelo derivar al momento de usar herramientas conceptuales y metodológicas de análisis. La arqueología es claramente una disciplina que analiza los archivos, es decir, la recopilación audiovisual de una época, lo que se puede ver y lo que efectivamente se dice. La escuela es una práctica rara: singular, inédita, única, irrepetible, visible como evidencia y enunciable desde sus propios archivos. La historia de la escuela pública, su formación arqueológica supone un trabajo de historia pero no a la manera del historiador. Afirmar esto no significa indicar que mis libros contenga la verdadera historia de la escuela entre nosotros, todo lo contrario, muestra las porosidades de erigir como verdad lo que apenas logra afirmarse como versión.

Y por supuesto no voy a olvidar a Nietzsche quien construye esa mirada que conocemos como genealogía: cauteloso y radical procedimiento de problematización propio de una mirada intempestiva. Lo que hago en mi trabajo investigativo tiene sentido si se le relaciona con la obra de Nietzsche y con el actualizador de su perspectiva: M Foucault, que son en mi opinión, los pensadores más eficaces y actuales de los modelos que tenemos a mano para llevar a cabo la investigación histórica, de esa otra manera de hacer historia que realiza una doble ruptura entre el conocimiento y las cosas a conocer y ruptura entre el conocimiento del conocer; disolución por tanto del paradigma representativo del conocimiento entendido como develamiento de la relación, a la vez natural, obvia y razonable entre un sujeto y un objeto. Como lo indica Miguel Morey “El quehacer filosófico de esta manera de asumir la investigación consiste en la construcción de esa distancia, en esa voluntad de lejanía respecto de las verdades a las que el gregarismo moderno nos empuja cada día más. Lo definitivo aquí es el modo cómo nos emplaza ante el carácter a la vez reciente y caduco de nuestras opiniones tutelares, de nuestras pequeñas verdades eternas, esa que gobiernan la trama más ínfima de nuestra experiencia” (Morey, p. 27).

Termino esta reflexión con Nietzsche porque pienso que su voz es, aun hoy, la de alguien muy especial, muy necesario. Porque nos propone la dificultad más extrema, porque pone siempre en peligro nuestra voluntad de certidumbre. Porque nos pone en peligro. Y nos pone en peligro porque nos trata como individuos, singulares, únicos.

Es quizá lo único que nos invita a pensar y pensar como un quehacer despiadado. Cuando se traspasa, se transgrede o mejor se trasciende el umbral de nuestro sentido común entonces empezamos a construir un nuevo espacio para una inédita manera de valorar y otro modo de reconocernos. Este acto de reconocimiento se me asemeja a esos actos nobles aunque escasos en nuestra academia. Mil gracias

Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2017
en Xpress - Kimpres
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14, 8/9,6 y Gill Sans MT Bold 14/16
Se imprimieron 500 ejemplares en book cream de 59 gramos.

