



WILFREDO VEGA<sup>1</sup>

## TRAS EL RASTRO DE ESPERANZA: La maga de la escuela

### RESUMEN

*Este texto intenta ser una reflexión entorno al quehacer del profesor en la escuela. En un tono eminentemente personal, pero no por ello intrascendente, aborda la cuestión desde la relación infancia-imaginación-docencia. Identifica como problema fundamental el desencuentro de los profesionales adultos con el mundo de los niños, producto de la pérdida de la memoria del ser; esto es, el olvido de su propia infancia y el desconocimiento de sus estudiantes como la otredad (otra sensibilidad, otro ritmo, otra lógica, otra construcción de la realidad). Plantea como alternativa: el retorno del maestro al niño que alguna vez fue para recobrar su capacidad de asombro; el despertar de su curiosidad para indagar continuamente sobre el pensamiento, el lenguaje, el accionar del niño; y poner en diálogo los saberes para la negociación creativa del conocimiento. Detrás de estos planteamientos hay una propuesta, la implementación de una pedagogía de la imaginación basada en la ensoñación infantil. Finalmente señala la necesidad de unir a esta propuesta la herencia cultural oral, las voces de los ancestros a través de las voces de los abuelos; propugna por una escuela libre que conecte al niño con su ser individual y colectivo real, que lo lleve de la mano por la historia y las historias de su familia, su mundo, sus sueños para hacer de la escuela de verdad un espacio del saber.*

### SUMMARY

*This work is intended to be a reflection on the day-by-day work of the teacher at school. Featuring a personal but profound view, the topic is raised from the perspective of the childhood-imagination-teaching relation. It identifies the distance between the professional adult and the child's world as result of the loss of the memory of being; in other words, how adults forget their own childhood and do not recognize their students as the other self (the other sensibility, the other pace, the other logic, the other construction of reality). It also proposes an alternative: the teacher going back to his/her childhood in order to recover the ability to be amazed; the awakening of curiosity to continuously inquire on the thoughts and actions of the child; and to create a dialogue of knowledge so to achieve a creative negotiation of it. Behind these approaches it proposes the development of a pedagogy of imagination based on the child's dreaming. It finally points out the need to link this proposal to the inherited oral culture by means of the voices of ancestors or grandparents; it is an advocacy of the free school that relates the child with his/her own real individuality and society, leading him/her through history and his/her family history, his/her neighborhood, his/her dreams, all to turn the school into a real space for knowledge.*

<sup>1</sup> Profesor Universidad Pedagógica Nacional.





Deseo empezar esta indagación con una confesión. Es muy poco lo que recuerdo de mi primaria. En mi cuerpo no hallan presencia lecturas ni voces idílicas que hayan marcado la infancia escolar. De la escuela recuerdo una fiesta que se realizó en quinto de primaria para recolectar fondos para la excursión de fin de año; en la danza, los hombres al compás del ardor de las velas rodeaban la cintura de las mujeres retándolas a los sabores de la noche. De la excursión, no he podido olvidar la locura que brotó en mí al encontrarme frente al mar en el "Rodadero"; yo me arrojé alrededor de su corona de caracoles sin poder entender cómo esa monstruosidad de colores se encarnaba en su dureza; y en esas ensoñaciones me perdí del resto del grupo. Para usted, amigo lector, será muy fácil imaginar la desesperación que padece un niño al saberse solo en el mundo; no quedaba más que caminar, preguntar y buscar... Cayendo la tarde mi risa

estalló al divisar el bus del colegio. Salí corriendo pero para mi sorpresa el profesor de geografía decidió ubicar una patada en el mapa de mi trasero. Así empecé a entender, desde niño, el significado o tal vez el sentido de la *condición humana*.

Si se me preguntara sobre mis verdaderos maestros tendría que hablar de mi madre y el béisbol. Con mi madre me acercaba al latir del corazón de la tierra; ella nos brindaba en los sabores y colores de los alimentos la intimidad poética del universo; su palabra era segura, amorosa e infinita; en su eterno reír llorando ilustraba las tensiones de la vida. El béisbol era una travesura hecha metáfora. Cuanta complicidad infantil reunida; en el campo éramos gladiadores de risas y llantos frente al triunfo y la derrota; cuando estábamos en la calle éramos una pandilla dispuesta a destemplan todos los timbres del barrio o a saquear las mejores y prohibidas cosechas

de los palos de mango. Ni qué decir cuando nos tocaba viajar a jugar a otras ciudades... Aparecía la noche y allí, zapato va, jalón de pelo viene; no nos cansábamos de colocarle cuanta cosa -zapatos, gorras, maletines- podíamos encima del cuerpo al entrenador cuando se quedaba dormido; de repente se despertaba y explotábamos de risa frente a su sorpresa y su grito: "estos hijue... pelaos".

En la actualidad, a los veintisiete años, me encuentro recorriendo algunas escuelas como parte del equipo de Acciones Focalizadas de la Universidad Pedagógica Nacional; este grupo se ha ido configurando, asumiendo un paso dialógico que apuesta a la creación de espacios de reflexión, particularmente desde las áreas de lenguaje y matemática, que proyecten la edificación de una escuela para la infancia. Y es allí, al volver a estos espacios de «iniciación cultural», que encuentro que las cosas poco han cambiado. Al parecer los maestros siguen sin encontrar la voz que los acerque de manera plena, íntima y lúcida al mundo de los niños. A estos profesionales-adultos les ha costado descifrar que su papel no es el de recetador de estrategias que den, a como dé lugar, cuenta del tiempo de la jornada, sino el de configurarse como héroes constructores de espacios de reflexión, ensoñación y creación que proyecten la construcción de sentido de la persona.

El origen principal de este estatismo se ubica principalmente en algo que podría ser denominado anomia corporal, una especie de desterritorialización de la memoria del ser; tras la cual el docente niega su historia, olvida sus huellas de infancia, paradójicamente, para enta-





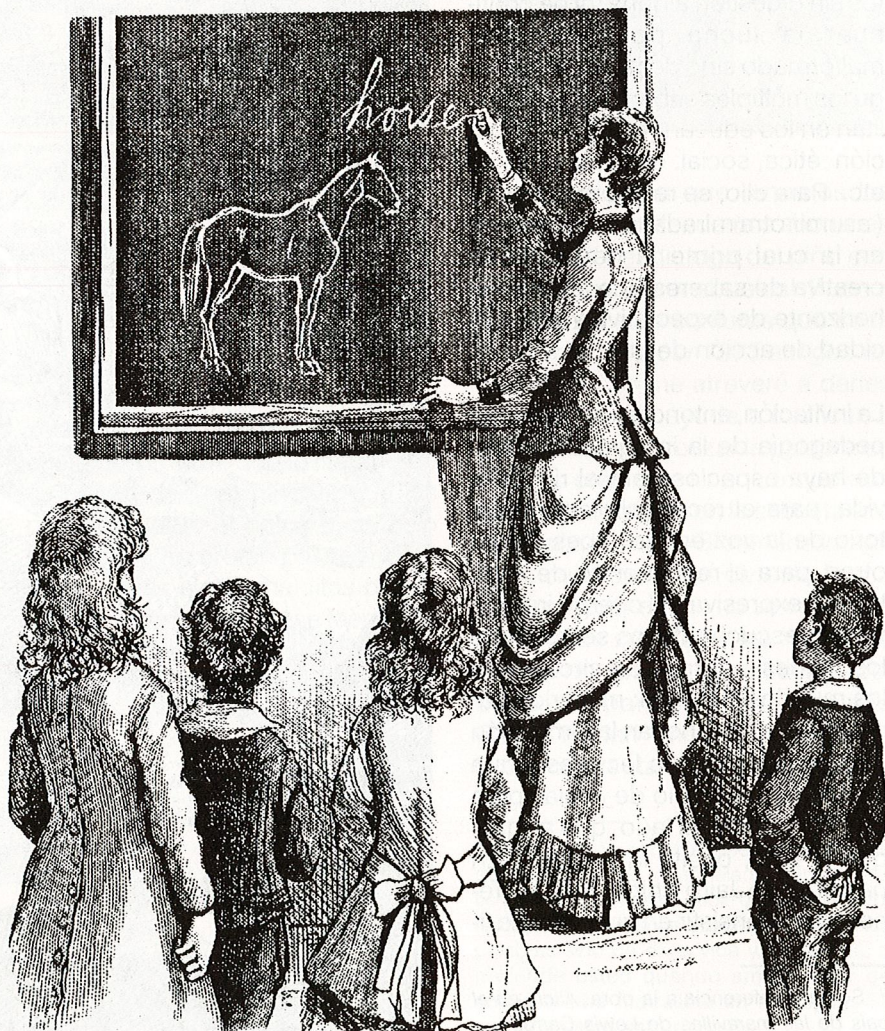
blar un diálogo con los pequeños. Esta acción arraiga el desencuentro comunicativo de la educación colombiana con la infancia. Por lo tanto, es imprescindible cuestionar el hecho de dejar fuera de lugar la configuración de una escuela desde la infancia para la infancia; indagar acerca del desconocimiento del contexto y el entorno de la niñez, sin lo cual no se puede participar de manera plena, es decir afectiva, del proceso de apropiación de las herramientas básicas de la cultura.

Es tal vez la sencillez misma del problema la que impide que alcance a vislumbrarse su dimensión: qué efectos ha causado, causa, y causará la acción de «educar» si reincide en desconocer al otro, lo que caracteriza los intereses, ritmos, sensibilidades, ensoñaciones, expresiones y maravillas de los niños. Los maestros, cual oreja caída de pocillo, le han arrancado la vida a la educación; se niegan a sacar del escaparate al niño soñador que fueron; no perciben que seguramente este ángel cómplice los ayude a entroncarse con la vida de sus estudiantes.

Al volver al pozo de la infancia, el maestro retornará a los arquetipos que caracterizan lo que Gastón Bachelard (1982) ha denominado como el pozo del ser. Se precisa que en el proceso de ampliación de la mirada, de indagación sobre el mundo, el niño conserve lo que le pertenece: esa pulsión lúdica insaciable para atravesar los misterios del mundo. Para este propósito el maestro debe inyectar, sacar de cuarentena su capacidad de asombro, hecho que se logra asumiendo la vida desde el riesgo: montándose en los carros de balineras de los niños y dejándose rodar en la montaña rusa de la vida.

Ahora bien, cómo lograr esto si los agentes educativos se han dejado ganar del letargo cotidiano de la vida; si lo que prima es el cansancio, la carencia de búsqueda, la ausencia de mirada, es decir de, lectura interpretativa del mundo; una persona que no lee, que no investiga, que no se acerca al pensamiento y al lenguaje de los niños ¿qué crecimiento espiritual puede ofrecerles? Por consiguiente, esta etapa exige a sus «guías» una visión crítica del mundo, que de manera participativa, esté centrada en la construcción autónoma de la condición humana.

Sé que nos tocó asistir a una realidad social en la que se acrecienta la desesperanza y el desaliento. Son muchos los colombianos que han decidido partir, en otros la capacidad de asombro no gestó, y existen aquellos que ya no creen que «se hace camino al andar». Pero precisamente, frente a este naufragio civil, es necesario replantear nuestra toma de posición en un país donde todo está por hacer. Por ello, se hace imprescindible apostar por lo educativo como un espacio posible de creación sensible- imaginaria- creativa de la condición humana.





La misión exige purgar los diversos tipos de violencia que hacen presencia de forma rotunda en el campo educativo, y superar la ceguera logicista, heredada del positivismo, que ha limitado el conocimiento a lo gramatical y que ha diseñado el aula como un espacio de gimnasia: cien ejercicios de matemática (para contrarrestar el ocio), cincuenta oraciones subordinadas (para dividir la libertad), cuarenta flexiones de pecho (para fortalecer el corazón) y dos laboratorios de caída libre (para precisar la meta-física de la almohada).

El asunto no es de repetir conceptos sin digestión alguna, ni de continuar la lucha por un poder malformado sino de poner en diálogo los múltiples saberes que posibilitan en los educandos su construcción ética, social, estética, política, etc. Para ello, se requiere imaginar (asumir otra mirada) de los hechos, en la cual prime la negociación creativa de saberes que amplíen el horizonte de expectativa y la capacidad de acción del ser.

La invitación, entonces, es hacia una pedagogía de la imaginación donde haya espacios para el río de la vida, para el reconocimiento amoroso de la voz en las voces de los otros, para el reencuentro de la totalidad expresiva del cuerpo infantil, para la escucha de los secretos de los héroes y fieras que circulan en los mundos literarios: misterios humanos que ensanchan la dimensión ética-estética de los lectores y que los aferra a la mano de Alicia<sup>2</sup> para que conquisten el lado, que al igual que la luna, oculta la realidad. En palabras de Jairo Anibal Niño: «Tenemos que insistir en una escuela li-

bre, en una escuela donde el niño sea oído, no a nivel formal simplemente, sino real, donde el niño participe de su vida en la escuela de manera real, que a su escuela la visiten los astronautas, los cometas, los hombres y las mujeres que han construido el mundo.» (1997:31)

Es tan sencillo y amorosamente palpable que la complicidad que nos convoca brota de la infancia, de ese espacio en que el ser establece una comunicación plena con el univer-

so. Esta afirmación es la que atraviesa la principal inquietud afectiva pedagógica de este texto ¿qué imagen de la palabra-mundo es la que se le está arrojando a los niños en los «espacios del saber»? Y me preocupa porque esta etapa en la que los sentidos se desbordan hacia el descubrimiento del universo requiere que sea rotundamente cobijada por voces que pueblen de ventanas la imaginación y la ensoñación infantil.



<sup>2</sup> Se hace referencia a la obra: *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll.





Es necesario que la noche de la abuela se pose sobre la escuela, que haya una presencia mitológica, una sonoridad de jolgorio que abone los senderos del imaginario; que brote el asombro; que los pequeños lleguen preocupados ya no por la tarea sino a la expectativa de lo posible a transparentar ...de pronto en un cuento se asome el rostro de una niña que sufre de hermosura, o irrumpa un caballo con alas deseoso de enseñarles el infinito, o aparezca una idea para transformar medias veladas en hermosas culebras para asustar a la chismosa pero querida «vieja Carmen».

Es incomprensible el desconocimiento que se ha dado en la educación a un sin número de testimonios de creadores (García Márquez, Rojas Herazo, Nicolás Buenaventura, Graciela Montes, Reinaldo Arenas entre otros) que no han cesado de precisar y reiterar la importancia del ancestro, del papel de los «viejos» en la aprehensión de la existencia. A estos personajes les debe el niño el entendimiento de la palabra-juego-gratuidad, el comprender que el lenguaje es mucho más que normatividad, forma y utilidad, que en él hallan morada las travesuras, los miedos, los enamoramientos y las tristezas; como la de aquella mañana en que Juanita, la guardiana de mi mar, me expresó que lo nuestro se acababa porque yo le prefería dar besos a mi balón y digo mío porque al final estuve de acuerdo en que él nos separara.

Los abuelos de forma humano-real, a diferencia de los profesores ilustrados, viven la condición narrativa del ser, por eso no cesan de arrojar relatos que mantienen encendida la mirada de los chicos, relatos en cuyas imágenes se acercan a los misterios de la vida. Acerca de las

influencias literarias de la infancia precisa Reinaldo Arenas:

*“ ... Desde el punto de vista de la escritura, apenas hubo influencia literaria en mi infancia; pero desde el punto de vista mágico, desde el punto de vista del misterio que es imprescindible para toda formación, mi infancia fue el momento más literario de toda mi vida. Y eso se lo debo en gran medida a ese personaje mítico que fue mi abuela, quien interrumpía sus labores domésticas y tiraba el mazo de leña en el monte para conversar con Dios... Mi abuela me hacía historias de aparecidos, de hombres que caminaban con la cabeza bajo el brazo, de tesoros custodiados por muertos que incesantemente rondaban el sitio donde estaban escondidos. Ella, desde luego, creía en las brujas, si bien nunca se consideró parte de su familia; las brujas llegaban llorando o maldiciendo por las noche, y se posaban en el techo de la casa; algo pedían y había que darles...” (1996: 45)*

De esta forma, estas presencias míticas que en tiempos de globalización se han resignado a aceptar la consolidación del rechazo social, le han enseñado a la escuela que la vida, que lo literario no es objeto de una materia, que las palabras sobre el dolor, el amor o los sueños no brotan para ser descompuestas en las malditas partes de la oración; que no se leen poemas a los niños para que ejerciten reglas métricas, que no se leen cuentos para delimitar espacios ni tiempos a no ser que haya que festejar la exactitud del primer beso estampado a esa admirada boca azul (por supuesto, hay que darle crédito a los pirulitos por la diversidad de colores y de sabores) el lenguaje, en este caso el literario en lo único que está interesado es en seguir jugando a nombrar, a develar y a acercarse poéticamente al mundo.



¡Vaya problema que tenemos los profesores si pretendemos abonar en la plenitud del diálogo del niño con el universo: sin ser abuelos! Bueno, puesto que existen libros que se titulan «cómo hacer 1973 amigos en diez días», yo me atreveré a darles una receta que ayude a tonificar, a sensualizar y a erotizar la palabra en el oído: creo que lo único que nos queda es impulsar en la escuela una campaña titulada «Glotonería imaginaria colectiva». Así de esta forma todo profesor al que no se vea recopilando los cuentos y las historisitas del barrio (esta equivocación del dedo me pareció bella, además Gianni Rodari<sup>3</sup> me pegó un manotazo por intentar corregirla), que no

<sup>3</sup> Rodari echó a rodar la rueda de la fantasía que si bien no es la anhelada máquina del tiempo, sí es el combustible del divertimento. Aquí ya no se trata de buscarle errores a las palabras sino de darle vida y jugarlas; o preferiría usted querido amigo dejar de convertir una metralleta en metrajeta. Se perdería usted este romance.



invite a los abuelos para que les ofrezca un baúl de leyendas, todo profesor a quien se descubra sin arriesgarse a fabular argumentando que eso no se hace en clase de ética, o a quien se descubra tan avanzado en su mal que aún leyendo cuentos su diagnóstico sea: aburrimiento infinito, será llevado donde El Coordinador de Indisciplina que una escritora princesa<sup>4</sup> ha llamado «El terror de sexto b» para que disponga de él.

Hace pocos días intentando humanizar el conocimiento en una de esas universidades que viven demostrando que ni siquiera se han podido quitar el pañal porque se viven embarrando, me sucedió uno de esos hechos que muestran el destino humano de las historias; estaba con mis alumnos haciendo una sesión de cuentería, para ello dispusimos salir del salón de clase y realizarla en el de ajedrez; todos los alumnos, incluyéndome, estábamos nerviosos. De repente arrancó un poco tímido Javier, luego Oscar, en un instante se esfumó la normalidad académica y todos se arrojaron desde el deseo... las gradas se fueron llenando de bellos y bellas jóvenes, en el ambiente fluyó la sensualidad y la seducción; para cada uno de los presentes era claro que no se trataba de un recital de profesionales, sin embargo todos nuestros ojos daban la impresión de estar en otro lugar, esa lectura-escucha íntima parecía habernos trasladado a las noches en que nuestras madres amorosas nos acercaban a los peligros, amores y tristezas de los héroes que jugaron con nuestra infancia.

<sup>4</sup> Esta belleza de mujer es Yolanda Reyes; una cómplice que decidió reinar en el bosque de la infancia.

El señalamiento para la Institución escolar sería que si en cierta forma no puede alimentar la sensibilidad primaria de la infancia debería por lo menos posibilitar que el niño conserve lo que le pertenece: Esa curiosidad pulsional insaciable que lo lleva a interrogar el cosmos. El imaginario popular ha expresado de forma bélica que « El que busca, encuentra». Considero que este refrán en el contexto de la escuela querrá significar « búsquele la lengua al niño para que así él escuche la autenticidad de su presencia»

## BIBLIOGRAFÍA

ARENAS, Reinaldo. *Antes que anochezca*. Barcelona: Tusquets, 1996,

BACHELARD, Gaston. *La poética de la ensoñación*. México: F.C.E., 1982.

BERNAL, Guillermo. *Juguemos con la poesía*. Bogotá: Magisterio, 1997.

\_\_\_\_\_. *La fiesta de las palabras*. Bogotá: Magisterio, 1995.

\_\_\_\_\_. *Tradición Oral-Escuela y Modernidad. La palabra encantada*. Bogotá: Magisterio, 2000.

BRUNER, Jerome. *Actos de significado: Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.

BUENAVENTURA, Nicolás. *Cuando el hombre es su palabra*. Bogotá: Edit. Norma, 1998.

\_\_\_\_\_. *Mitos de la creación*. Bogotá: Edit. Norma, 1998.

\_\_\_\_\_. *La importancia de hablar mierda*. Bogotá: Edit. Magisterio, 1995.

CARLL, Lewis. *Alicia en el país de las maravillas*. Barcelona: Plaza y Janes, 1994.

HESSE, Herman. *La infancia del mago*. Bucaramanga: Ediciones Atentamente.

JANER MANILA, Gabriel. *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona: Aliorna, 1989.

JEAN, Georges. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. México: F.C.E., 1989.

\_\_\_\_\_. *La poesía en la escuela (Hacia una escuela de poesía)*. Madrid: ediciones de la torre, 1996.

MARTÍNEZ, Aura Graciela. «La literatura infantil en la educación». En: Revista *La palabra*, No 1, 1994.

MONTES, Graciela. *La frontera indómita*. México: F.C.E., 1999.

NIÑO, Jairo A. (1997) *Taller del asombro: el abecedario de la ternura*. En Santa J. (Comp.) *Pedagogías artísticas*. (pp. 15-31). Bogotá: Colcultura.

ONG, Walter. *Oralidad y escritura*. Bogotá: F.C.E., 1994.

REYES, Yolanda. *El terror de sexto b*. Bogotá: Edit. Alfaguara, 1996.

RODARI, Gianni. *La gramática de la fantasía*. Bogotá: Edit. Panamericana, 1999.

