

# **DOCUMENTO**



**Cartas a Clotilde\****Jesús Alberto Echeverri Sánchez<sup>1</sup>*

*Con todo corazón a mi amigo Juan Felipe Garcés  
en esta vida y otras vidas.*

**Presentación**

En la presentación de Clotilde y en las cartas dirigidas a ella se puede dar cuenta de la geografía y paisajes que fueron tomando expresión en su rostro. En el principio fue el suroeste, más adelante el noroeste y luego el occidente, y luego el suroccidente, y más allá el centro, la mismísima capital desde la cual gobernó el general Francisco de Paula Santander. Como investigadora volvió a recorrer todos los puntos cardinales citados hasta que desapareció en un hospital psiquiátrico; ella hizo de la pedagogía una empresa heroica.

Ella admite que lleva la geografía del occidente en el rostro gracias a la pedagogía de Celestin Freinet y a la novela de William Faulkner. En el suroeste, maestra rasa; en el noreste coordinadora de práctica pedagógica de la Escuela Normal Superior (ENS); en el occidente, rectora de la ENS, funcionaria del Estado en el centro<sup>2</sup> e investigadora itinerante del proyecto de asesoría a las ENS. Para designar los distintos pueblos donde posó sus reales Clotilde, acudo al nombre de Comalas tomado de la novela *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. Las Comalas son una sola por más que varíen los paisajes y los personajes, como son una sola las Clotildes. Cruzados paisajes y rostros por los mismos dolores y luchas lo que en ningún momento significa que se desconozca la singularidad de los dramas humanos.

De esta manera fue conociendo los entuertos del oficio de formar. Sus viajes –que indudablemente fueron más de los que aquí se alcanzan a reseñar–, son viajes pasionales a través de las vidas de los maestros-formadores, los alumnos-maestros y los investigadores que nos cruzamos en su vida.

Estas son una serie de cartas que tienen por objetivo comprender y ser comprendidas por Clotilde, los maestros, rectores, investigadores y funcionarios estatales que fueron encarnados por ella en los múltiples oficios formativos que desempeñó entre 1996 y 2002, lapso de tiempo en el cual se inició el proceso de refundación de las ENS en Colombia.

El orden que marca la exposición de las cartas es el de la intensidad, de acuerdo con las afecciones que dibujaron los rostros magisteriales<sup>3</sup>. El luto que Clotilde carga desde que

---

\* Este artículo constituye la parte tercera de la tesis de doctorado del autor, que dirige en el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle el doctor Carlos Eduardo Vasco. Texto recibido el 27 de julio y arbitrado el 4 de agosto de 2004.

<sup>1</sup> Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Pertenece al Grupo de Historia de las prácticas pedagógicas (GHPP). E-mail: jecheve@epm.net.co

<sup>2</sup> La expresión “centro” se remite a la oposición entre centro y periferia vigente en nuestro país en materia de instrucción pública desde la puesta en vigencia del Plan de Estudios de Santander en 1826 y prolongada durante los siglos XIX y XX mediante planes de estudio y reformas que consagraron la centralidad espacial de la enseñanza, la formación y el aprendizaje. Esta centralidad hizo que los rostros magisteriales miraran hacia el centro como único punto de referencia de sus composiciones con la espacialidad (Echeverri, 1998: 216-217).

<sup>3</sup> Los rostros magisteriales son pura luz, pura manifestación y tienen expresión en el cine; la figuración que les negaron los manuales, se la dio el cine. A partir de que los rostros se multiplicaron y no eran legibles por

la conocí, me indica que está afectada por pasiones tristes<sup>4</sup>, asociadas a la prematura muerte de sus padres, víctimas de la violencia de los años cincuenta. Sin embargo, cuando está con las futuras maestras, el amor le invade y desde la piel le fluye Don Martín Restrepo Mejía<sup>5</sup>, representante de la pedagogía católica a finales del siglo XIX y principios del XX. Y en mi cabeza comienzan a dar vueltas tus enredos con el viejo Martín, cuando siendo aún una novicia del magisterio, visitó tu escuela a las 3:00 a.m. Sin dilaciones, a esa misma hora empezó a revisar papeles y leccionarios, en San Rafael, al oriente de la aspérrima Antioquia.

Las explicaciones giran en torno al concepto de formación que pusimos en práctica en el inicio de la refundación; cada uno de los actores que participamos en dicha experiencia vivificamos de manera diferente un proceso formativo particular. Creo que las lecciones que se desprenden de estas vivencias pueden ser practicadas en la invención de las facultades de educación y los institutos de pedagogía. La intensidad de las mismas es suficiente para dar cuenta de las exigencias externas y mantener el círculo de investigaciones y reflexiones autónomas que les dan vida e identidad conceptual a las instituciones de formación de maestros que buscamos transformar.

Explicar, resuena duro; mejor sería susurrar en nuestros oídos, convertidos en unos tigres de ternura, las aventuras y desventuras de la refundación. En un día no muy lejano podremos pasar del susurro a la declamación pública que ajuste cuentas con esta experiencia, la cual se opuso al rompimiento anárquico y nihilista con la tradición normalista al buscar su renacimiento como dispositivo productor de conocimiento pedagógico y didáctico.

El texto gira alrededor de las cartas que yo dirijo a Clotilde, en diferentes momentos de su accionar formativo, en situaciones geográficas y políticas disímiles, en donde formar es preservar la vida del otro.

Las primeras cartas están dirigidas a Clotilde como rectora (en el occidente), recogen los sufrimientos y alegrías que ella vive para sortear su soledad y los palos que la guerra atraviesa en su labor de formación. Las otras cartas están dirigidas a su desempeño como investigadora, funcionaria de Estado, rectora y profesora de ciencias.

Afortunadamente, la composición fue de vida, potenció mi ser, el roce con tus rostros es la razón que me tiene con vida.

---

la espontaneidad y la costumbre, se hace necesario acudir al cine, la fotografía y la pintura para retener la materialidad de la imagen del maestro e impedir que desaparezca detrás de las mediciones de cualquier naturaleza, ya que no ven necesario luchar porque su rostro tenga una luminosidad propia. Un maestro sin rostro es un maestro N.N.

<sup>4</sup> Expresión tomada de Baruj Spinoza, que nos acerca a la comprensión de pasiones que sumen a Clotilde en una pasividad que la lleva a espiar a niñas y niños y a renegar por completo del oficio de maestro o maestra como le sucedió cuando habitó el sur del departamento de Antioquia. Para el caso llamo pasiones tristes al súbito volverse de Clotilde contra sí misma y todo lo que constituía su vida de lucha y pensamiento. Spinoza nos dice: “La tristeza es mala en la medida que disminuye o reprime esa potencia de actuar” (2000: 223).

<sup>5</sup> De Don Martín Restrepo Mejía podríamos decir que ha llegado a ser un hombre infame, en el sentido que Michel Foucault ha usado esta expresión: no tanto un maldito, como un hombre sin fama, un desconocido: en todo caso, un condenado al olvido. Y esto no porque durante su vida no haya sido reconocido –que lo fue en alto grado, como veremos–, sino porque ha sido prácticamente borrado de la memoria histórica de la pedagogía colombiana desde hace más de ochenta años” (Saldarriaga, 2003: 92).

## Clotilde

Antes de pasar a la exposición de las cartas, quisiera comentarle a Clotilde quien es Clotilde:

Tu edad cronológica oscila entre los cincuenta y los sesenta años; tu cuerpo existe desde tiempos inmemoriales en un cuento de García Márquez titulado *La siesta del martes* en donde la protagonista principal está poseída por un luto perpetuo. Siempre de negro el cuerpo de Clotilde parecía demasiado viejo para ser la madre de sus alumnos y alumnas, “a causa de las venas azules en los párpados y del cuerpo pequeño, blando y sin formas, en un traje cortado como una sotana”. Apoderémonos de la descripción que da cuenta de la atmósfera del personaje: “Tenía la serenidad escrupulosa de la gente acostumbrada a la pobreza” (García Márquez, 1999: 32).

## Edad pedagógica

Su edad pedagógica es más difícil de definir. En ella coexisten todas las edades y conceptos de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia desde la Colonia hasta nuestros días, sea como conceptos, prácticas, sujetos, instituciones, relatos e imágenes. Mi indagación se centra en preguntarme por las condiciones que hacen posible que los componentes de la práctica pedagógica señalados anteriormente se expresen como rostro magisterial. Es lo mismo que preguntarme, ¿cuáles son las condiciones que dan a luz a Clotilde?

Esta cohabitación de edades, corrientes y conceptos pedagógicos puede ser descifrada a partir de que el rostro de Clotilde no coincide con las imágenes que graban en los rostros magisteriales el Estado en sus planes de estudio, las instituciones formativas en sus simulacros de la práctica pedagógica y los manuales de enseñanza en sus minuciosas prescripciones acerca de los gestos y los vestidos que los maestros deberían lucir en sus cátedras y en su vida privada. No se debe confundir el rostro magisterial con la cara, cutis, la tez o una imagen publicitaria del rostro; el rostro magisterial es paisaje, enunciados, prácticas, luchas estratégicas, imágenes, territorios, luz y oscuridad. Es pura visibilidad en el sentido de ser una expresión de cuerpos e imágenes que no emergen en medio del salón de clase o de las filas que se hacían en el patio. En una palabra, los rostros magisteriales son dispositivos, no son el rostro de cualquier maestro, son rostros tutelares productos de la composición y la descomposición de cuerpos y miradas en un determinado periodo histórico. Se pueden leer como prototipos de rostros magisteriales los rostros del general Santander, del Libertador Simón Bolívar, o del Nazareno, que durante un buen trecho de nuestra historia miran desde un lugar privilegiado el desempeño de alumnos y maestros. Para muchos de nosotros, el rostro del ex presidente Marco Fidel Suárez<sup>6</sup>, que aún sin representación pictórica o imagen, parece asomarse discretamente por las ventanas de los salones para escuchar desde la exclusión la disertación del maestro. Espero Clotilde que me comprendas, si seguimos en el sótano, en la oscuridad, en la trastienda, los dolores y alegrías que se viven en este oficio nunca se podrán configurar como novela, teatro, documental o biografía. Este es el punto de entronque entre una historia de las prácticas y los conceptos pedagógicos, y los relatos de los maestros acerca de su vida. La historia a que vengo aludiendo es la plataforma o sustento material de la reconfiguración, y ésta, a su vez, la plataforma de las imágenes. Y el ayuntamiento de enunciados, prácticas, relatos e imágenes confluye en la visibilidad en

---

<sup>6</sup> Presidente de la República de Colombia entre 1918-1922, alimento del mito según el cual, a través de heroicos esfuerzos los pobres podrían llegar a la escuela.(Gómez, 1984: 240).

donde toma la forma de rostros magisteriales, cuya corporalidad puede leerse como un *habitus*<sup>7</sup> docente que gesta arraigo, pertenencia; en fin, efectos simbólicos que se traducen en normas de conducta práctica. Los rostros magisteriales se expresan como dispositivo formativo comprensivo (DFC) o como campo conceptual de la pedagogía (CCP), según las coordenadas en que entren a jugar: cuando se trata de luchas del poder, como soberanía entra el CCP, y cuando se trata de las luchas del saber poder, entran los dispositivos, sin descartar en determinadas coyunturas su combinación. Estos dos conceptos se entienden como catalizadores de las tensiones del maestro con los investigadores, la sociedad, el Estado, la cultura y la ciencia. El DFC acelera las tensiones hasta el punto de que hace estallar el aparato escolar y sitúa las tensiones en el concepto, la imagen, el relato o el rostro, en otras palabras, en donde ni las águilas se atreven. El CCP recupera, agrupa la proliferación que produce el DFC con una lógica que no es la de los aparatos<sup>8</sup> sino el de las luchas entre los agrupamientos intelectuales por la hegemonía o de los cuerpos o rostros por salir a la luz. En esta última perspectiva se ubica la correspondencia con Clotilde.

En la perspectiva de los conceptos como cajas de herramientas que intervienen en una determinada relación de fuerzas, removiendo los conceptos, instituciones y sujetos que impiden la emergencia o la reconfiguración de los rostros, en unos momentos recurrimos a los dispositivos formativos comprensivos, en otras al CCP. Tenemos el caso, querida mía, de que cuando se inventa el aula como dispositivo, buscamos liberarla de las cuatro paredes que conculcan su espacialidad y del respectivo manual o libro de texto que aprisionan la imaginación de maestros-formadores y alumnos-maestros. El DFC, como instrumento transcultural y transdisciplinario, desplaza la formación por la ciudad, la imagen, lo virtual, lo dramático y pensarla como CCP es concebirla como un campo de luchas, de luchas por la hegemonía. El dispositivo le da la velocidad de desplazamiento; el CCP resiste y conserva. De todos, querida amiga, el dispositivo mantiene viva la formación por fuera de la escuela y el aula, ya no la formación como madre de todas las cosas, sino volviendo a engendrarse en la mirada perdida del maestro y en el bostezo de hambre del alumno. Y mantiene viva la comprensión en tanto lo que importa es la potenciación del sujeto en cada una de las afecciones que se incrustan en el cuerpo del formador y del alumno-maestro. Independiente del lugar y del tiempo, pero sin olvidar del todo que las aulas, como estructura simbólica, afectan nuestras vidas y las de la sociedad.

## La geografía

Como maestra de maestros que oficia la formación en una geografía compleja por donde viaja en busca de las coordenadas de la formación, Clotilde viene del suroeste.

Puede que eso no diga mayor cosa a la mayoría de los mortales. Pero Suroeste es un país insólito que limita con los farallones del Citará detrás de los cuales está el Chocó, o mejor, el misterio de la selva, de los indios que no ríen y los negros que muestran todos

---

<sup>7</sup> En otras palabras, hay que elaborar una teoría materialista capaz de rescatar del idealismo, siguiendo el deseo que expresaba Marx en las *Thesen Über Feurbach*, 'el aspecto activo' del conocimiento práctico que la tradición materialista ha dejado en su poder. Ésta es, precisamente, la función de la noción de *habitus*, que restituye al agente un poder generador y unificador, elaborador y clasificador, y le recuerda al mismo tiempo que esa capacidad de elaborar la realidad social, a su vez la de un cuerpo socializado, que invierte en la práctica de los principios organizadores socialmente elaborados y adquiridos en una experiencia social situada y fechada" (Bourdieu, 1999).

<sup>8</sup> Bourdieu alude al aparato con un dejo de exquisitez: "La noción de aparato reintroduce el funcionalismo de lo peor, es una máquina infernal, programada para realizar determinados fines" (2000: 135).

los dientes cuando sueltan la carcajada, y de leyendas de mineros que nunca regresaron. A Suroeste lo cruzan el río San Juan y el río Cauca cargados de muertos hinchados que giran en los remolinos. En Suroeste, dice, hay un volcán apagado que un día de éstos reviente de nuevo (Jaramillo, 2001: 9).

De este país salió Clotilde. Vivió en Urrao, en donde los maestros cuentan que los niños no pueden jugar porque todos quieren ser guerrilleros y ninguno quiere ser policía. Y cuentan los investigadores del proyecto Aciforma que los maestros de la ENS arguyen que criterios que deben ser tenidos en cuenta como parte de la evaluación de su institución lo constituye el hecho de que en el año de la visita de los investigadores, los maestros habían conseguido que ninguno de los bandos en conflicto matara o reclutara a los estudiantes de la ENS.

Días después de esos encuentros de maestros, donde yo y el Ministerio de la Educación Nacional ejercíamos la prédica, me dijo que mi prédica y la del Ministerio nada tenían que ver con ella y sus niños. Me dijo que el mundo que ellos habitaban fue descubierto por el poeta nadaísta Jaime Jaramillo Escobar, y me leyó varios poemas que me dejaron perplejo, tú aseguras que el poeta Jaramillo le cantó al primer hijo que perdiste cuando tu primer marido te dejó por otra:

Este hijo que se me murió, sólo a mí se murió. Tenía veintiocho años pero era mi niño, tan juicioso y trabajador porque yo le enseñé a trabajar, pero se me murió y eso es lo que vengo a decirles, oh caballeros, oh dulces caballeros que pasan abriendo y cerrando paraguas sobre mi luto; mi niño se murió hace diez años pero yo no dejo de cantarles sus arrullos; él es ahora como un cometa en el aire y en el dedo tengo enredado el hilo de la canción; oh dulces caballeros, estoy viuda de mi hijo, lo tengo enredado en el dedo (2001: 25).

Clotilde: “Estos hijos solo pueden ser hijos de la poesía, nunca de tu prédica y la del Ministerio de la Educación Nacional”.

Y añadió Clotilde: “No te preocupes Echeverri. A los de mi escuela tampoco les llegarías con tus peroratas, lee con atención las palabras en donde los sembró el poeta Jaramillo Escobar”:

A los cinco años mi madre me enseñó a llorar y me quitó la camisa y me llevó al puente en el centro de la ciudad para que llorara, y después me llevó al centro al parque para que llorara los domingos, y los otros días de la semana lloraba en el atrio de la catedral, a las salidas de los teatros, en las ferias de ganado y en las festividades públicas. También lloré en las afueras del estadio, lloré el jueves y el viernes santos y lloré en el Corpus Christi.

Hasta que la ciudad se cansó de oírme llorar y de verme crecer sin mi camisa, y entonces mi madre decidió llevarme a la capital y allí estuve varios años sentado llorando a la puerta de los bancos, en las gradas del Capitolio, en las plazas de mercado, en las grandes celebraciones, llorando de frío, temblando de frío, hasta que mi madre recogió todo el dinero que necesitaba, y no la volví a ver.

Entonces me fui a llorar en los trenes un largo llanto mudo picado de cuchillos (26).

Le pedí el favor de que no siguiera y regresáramos a mi perorata, sin dejar de recordarle que la ENS Comala I<sup>9</sup> estaba signada por el hecho de que ningún profesor se miraba al espejo, ni siquiera para preguntar como Luzmela en el cuento de Blanca Nieves: — “Espejito, espejito, ¿quién es la más hermosa?”

Ella me recordó, no sin cierta ironía que si bien los maestros no se miraban en el espejo como si fueran habitantes de la hacienda a la que llegan los guerrilleros de Pancho Villa, los cuales nunca se habían visto en un espejo y que es narrada por el novelista mexicano Carlos Fuentes.

Indudablemente, Clotilde, sus enseñanzas y sus poetas moran en mi alma y en mi cuerpo y en la de cualquiera que en un determinado momento se haya acercado a un maestro o maestra en cualquier latitud del mundo. Digámoslo para que todas y todos me comprendan: ella es una maestra desde la intimidad, no desde el simulacro, ser maestra es algo tan natural como caminar, reír o ir al baño. Mi amigo Humberto Quiceno diría que es una hija de Rousseau, en cuanto ella es una creación de los hábitos, principalmente de aquellos de protección y conservación. En ella no hay cabida a la vanidad; no puedo ocultar que ella es una emanación de mi ser pedagógico femenino y del ser femenino de todos los hombres que accedemos a la sabiduría por la vía de la feminidad. Siempre para ella será 1920<sup>10</sup> un pasado siempre presente en donde se combinan los hábitos rousseauianos con las ideas pestalozzianas y pedagogía católica, en las cuales se dificulta distinguir entre la madre y la maestra.

Años más tarde, fue trasladada al noroeste de la aspérrima Antioquia, como solía denominar a nuestra patria chica el poeta Porfirio Barba Jacob (Barba Jacob, s.f.: 41). Con el desplazamiento de territorio ella pasó a ser concebida por otro poeta; ella me lo manifestó en la conversación que sostuvimos en el Encuentro de ENS que se realizó en La Ceja, Antioquia, en mayo 18 de 1997. Allí, en un tono vehemente, me aseguró su pertenencia a la corporalidad que desciende de Barba, hasta el punto que me aseguró su adscripción a una de sus declaraciones más radicales:

Soy antioqueño, soy de la raza judaica, gran productora de melancolía según Ortega y Gasset, y vivo como un gentil que no espera ningún Mesías, o como un pagano acerbo en la Roma decadente. Un frío, un agudo análisis me veda la aceptación del testimonio de los sentidos como otra cosa que un engaño; en cuanto a las nebulosas de la Metafísica o de la Teología, no han alcanzado a domar la rebelión de mi inteligencia, y la belleza no me parece una dádiva que compense los dolores del pensamiento. Quizá una concepción justa del universo y de nosotros, que nos ponga al unísono con la ley vital y nos de la tranquilidad y la humilde, fecunda alegría, no puede fundarse sino en la belleza; pero son infinitos e imprescriptibles los derechos del ser, y allende la última belleza que él conciba se extenderá siempre “una negrura que da vértigos”.

Esta es la tónica de mi Musa, esta es la tragedia espiritual que está revelando mi poesía (Barba, 40).

En los años noventa estuvo de rectora de la ENS, en la Comala III, al norte de la aspérrima Antioquia, en donde los vientos de guerra barrían con los hombres y las cosas.

---

<sup>9</sup> Tomada de Juan Rulfo para referirme a esos pueblos polvorientos donde los muchachos se reúnen en las esquinas en espera del carro del reclutamiento que es el que te hace ser y te salva de ser un espectro más.

<sup>10</sup> Varias veces en la historia de nuestro país, la sociedad se ha visto estremecida por circunstancias excepcionales. Momentos en los cuales parece como si se concentrara en ella un propósito complejo e intenso de alcanzar un destino más alto. En que, como dijera Barba Jacob, ‘los ojos de las multitudes fueron deslumbrados por el relámpago de una gran ilusión’. Una de ellas, tal vez la más original y poderosa, la encontramos en los años veinte (Uribe, 1994: XI).

Inspirada por el mar y en medio de un ambiente belicista, no se cansó de difundir los poemas de Wilfred Owen, contenidos en un volumen escrito por Dylan Thomas titulado *De pronto al amanecer*:

Sufren nuestros cerebros, en medio de los vientos  
[helados del norte que inmisericordes nos acuchillan  
Fatigados nos mantenemos alertas por el silencio  
[de la noche...  
Las bengalas que caen lánguidamente a ras del  
[suelo, confunden el recuerdo  
del saliente...  
Angustia del silencio, murmullos de centinelas,  
[nervios, curiosidad, más nada ocurre.  
En la vigilia, oímos las enloquecidas ráfagas  
[tiroteando en la alambrada.  
Como espasmos de agonía de hombres entre las  
[zarzas.  
Sin cesar, hacía el norte, ruge la artillería  
[estremecida,  
Allá en la lejanía, como el rumor opaco de una  
[guerra distinta.  
¿Qué hacemos aquí?  
La conmovedora miseria del alba comienza a  
[crecer...  
Nosotros solo sabemos que la guerra perdura, y  
[la lluvia nos moja, y las nubes se comban en arco de tormenta.  
El alba, reuniendo por el este su ejército de  
[melancolía.  
Una vez más ataca en formación las fíalal  
[temblosas del gris,  
más nada ocurre.  
Los sucesivos vuelos de las balas repentinas arañan  
[el silencio.  
Menos mortales que el aire, temblor negro de  
[nieve,  
Inundado de copos que los sesgan,  
[cesan y se renuevan,  
Las miramos vagar acá y allá en el viento  
Negligente  
Más nada ocurre. (1977: 143-144).

En un abierto desafío al destino, hizo colocar en la entrada de su ENS el siguiente lema de Dylan Thomas: “Sólo hay una guerra: la de los hombres contra los hombres”.

En sus clases de historia de la pedagogía recalca el papel que Pestalozzi jugó con los huérfanos de las guerras napoleónicas de 1811 y el de Makarenko en su colonia Gorki con los huérfanos de la revolución bolchevique, principios del siglo XX (1917).

Por esas cosas del destino terminó de funcionaria del Ministerio de Educación a cargo de la reforma de las ENS, y allí, gracias a su experiencia y pericia, evitó que los barquillos de papel (las ENS) naufragaran. Más adelante, ejerció funciones de investigadora en formación de maestros, y por último parece que se despeñó por los mismos abismos que se despeñó Luis Restrepo Mejía, esta vez en medio de la guerra. Esta es una de las



versiones, acerca de la forma como Clotilde abandonó la visibilidad. Otras dicen que la guerra contra ella nada pudo, que la peste del amor la dejó echa un ente en el Manicomio de San Cansio (Manizales, departamento de Caldas). En el momento trato de establecer la autenticidad de unos escritos que me hicieron llegar como sus diarios y que fueron sustraídos de la oficina del siquiatra.

### **Carta No.1. El territorio como una de las condiciones de la refundación de la tradición normalista.**

Una acumulación sin fin de propiedad debe basarse en una acumulación sin fin de poder [...] el proceso infinito de acumulación de capital necesita la estructura política de una *potencia tan ilimitada* que pueda proteger una propiedad cada vez mayor haciéndose cada vez más poderosa (Hannah Arendt, citada por Harvey, 2004: 43-44).

En todos los lugares donde Clotilde ofició debió enfrentar esa ambición sin limite por la tierra que arrincó a los seres humanos contra la pared de la miseria.

¿Te acuerdas, Clotilde, del alma de tu intervención en la primera Reunión Nacional de Rectores de Escuelas Normales (1995) en que definiste a las Escuelas Normales como un barquito de papel navegando en el mar de tiburones de la Ley General de Educación de 1994? Esa definición encierra la médula del problema territorial<sup>11</sup> que para esa época enfrentaban las ENS, al que quiero hacer referencia, como barcos de papel estaban fuera de su elemento, la tierra y su naturaleza de papel las hacía demasiado vulnerables a los avatares del destino. La vulnerabilidad en que quedaron en la Ley General tiene que ver con el brusco rompimiento con la tradición normalista impulsado por el Estado a raíz de la institucionalización de la tecnología educativa, en la segunda mitad del siglo XX. Una de las consecuencias de la ruptura con la tradición es el desprendimiento de las ENS de su territorialidad. Por eso en el proyecto inicial, hablé de barcos de papel ebrios, retomando la metáfora de Clotilde, pues quedan sin un referente espacial definido tanto para los habitantes del campo como de la ciudad. Al activar la tensión entre la lógica territorial y la lógica de la globalización, el DFC busca impedir el aniquilamiento de la ENS sin que vuelva a encerrarse sobre sí misma como sucedía con el dispositivo anexa. El DFC media la tensión entre los polos, en tanto ayuda a dotar de referentes universales lo local e impide que se ahogue en el particularismo (Birgin y otros, 1998: 29)<sup>12</sup>. Un ejemplo es la

---

<sup>11</sup> Los habitantes de la ENS deben tener el poder de hacer del territorio experiencia espacial; es decir, que los conceptos articuladores deben caminar para encontrar su sentido, son inseparables del viaje físico, pasional o virtual. En un momento en que la tensión entre el territorio y la lógica del capital está al rojo vivo: "En cualquier momento histórico-geográfico determinado pueden dominar una u otra de estas lógicas. La acumulación de control sobre el territorio como un fin en sí mismo tiene evidentemente consecuencias económicas, que pueden ser positivas o negativas desde el punto de vista de la exacción de tributos, los flujos de capital, la fuerza de trabajo, las mercancías, etc., pero la situaciones notablemente diferente cuando el control territorial (que puede implicar o no la conquista y administración directa del territorio) se entiende como un medio necesario para la acumulación de capital. Lo que distingue al imperialismo de tipo capitalista de otras concepciones de imperio es que en él predomina típicamente la lógica capitalista, aunque como veremos hay ocasiones en que lo hace la lógica territorial. Se plantea entonces una cuestión crucial: ¿Cómo puede responder la lógica territorial de poder, que tiende a permanecer embarazosamente fija en el espacio, a la dinámica espacial abierta de la acumulación incesante de capital? ¿Y qué implica la acumulación incesante de capital para la lógica territorial de poder? Recíprocamente, si la hegemonía en el sistema-mundo es algo que corresponde a un Estado o conjunto de Estados, ¿cómo se puede utilizar la lógica capitalista para mantener esa hegemonía?" (Harvey, 2004: 43).

<sup>12</sup> En relación con la discusión diversidad-universalidad, Todorov (1989) señala que "el universalismo no es necesariamente etnocentrismo ni exclusión de las diferencias. El universalismo también puede ser pensado como un horizonte común para los interlocutores en debate. En términos educativos, este universalismo se plasma en la creación de condiciones que hagan posible la transculturalidad; esto es, asegurar que las

directriz que Clotilde imparte de articular la ENS de la Comala III al movimiento Freinet a nivel mundial.

La ruptura anárquica con la tradición normalista se puede interpretar como una condición de existencia de su crisis, y hay otra condición que podemos llamar interna a los procesos de constitución de las ENS y es el efecto de encierro, entendido como un juego especular que sólo les permitía ver la imagen que les devolvían la escuela anexa y el manual de enseñanza, ignorando la exterioridad como punto de referencia de su constitución.

La refundación cimienta la exterioridad en una interioridad que busca en la producción de conocimiento su razón de ser, y difiere significativamente de la reforma que tiene un matiz jurídico y administrativo, el color y el tono de la refundación son los de las utopías concretas, y en ella el término refundación<sup>13</sup> adquiere un colorido especial que en un primer momento implica retomar la tradición normalista para situarla en un territorio completamente distinto al que ocupaba en el pasado. Dos elementos se retoman de la tradición normalista: vocación y práctica docente. La una, entendida como deseo de saber y que en pedagogía se traduce como *deseo Comenio* o deseo de enseñar *todo a todos*, para lo cual es necesario hacer del aula un taller de humanidad. Y el taller de humanidad nos visita como productor de sentido de humanidad, una mediación que busca el reconocimiento con el otro a partir de lo ético, político, científico e histórico. En resumen, la refundación es entender la tradición normalista como taller de humanidad.

El taller de humanidad le da sentido a las pervivencias de la tradición normalista: vocacionalidad y práctica docente. Vocacionalidad, deseo de saber que se transforma en voluntad de saber; práctica docente, voluntad decidida de simulación de la enseñanza, la formación y el aprendizaje; aunque ello implique persistir en el encierro del dispositivo anexa, no descarta la legitimación que se desprende de dicha simulación, que formó maestros que hacen de su cuerpo un método. El taller de humanidades sobrepasa la tradición misma, instalándose en escenarios extraños y lejanos, donde el riesgo de ser algo impensado sea inminente. Por ello mismo, al asumir el riesgo de lo impensado, el taller de humanidades se hace dispositivo, como una forma de conceptualizar y relatar la proliferación que es propia de la pedagogía en el presente. Y formativo para tener una eficacia en el presente y reclamar para sí la modelación que se produce en las esferas propiamente no pedagógicas de la sociedad. Y se hace comprensivo en tanto ya no es el rostro que mira sino el que es mirado; naturalmente, me refiero a las reconfiguraciones que sufre el taller de humanidad comeniano para asumir la complejidad del presente.

El dispositivo anexa, querida Clotilde, ya que me introduje en estos vericuetos de la definición, en la cual la generosidad del maestro Carlos Vasco me forma, es algo así como tu estilo sastre y tus enaguas, que vamos a hacer tan famosas en estos escritos, ambos adminículos que le sirvieron al juego de la seducción aunque en estrechos espacios, no por estrechos menos placenteros. Resumamos, querida amiga, la escuela anexa y su dominación en una sociedad disciplinaria es un logro que hoy en día resulta embarazoso e incómodo.

---

diversas culturas, locales y globales, históricas y contemporáneas, letradas y audiovisuales, canónicas y de los márgenes, se tornen en escenarios de interés pedagógico desde la disputa discursiva”.

<sup>13</sup> Diferencio refundación de fundación y reforma; la refundación se apropia de las pervivencias de la tradición normalista para desplazarla a un juego de relaciones por entero distinta a aquellas que le dieron origen. Por tanto, el producto de la refundación difiere sustancialmente de la fundación, que es repetición disecada, y de la reforma que es pura adaptación de la institución a las condiciones del presente. La refundación juega con lo desconocido; pretende enfrentar a las EN a un provenir que sólo ellos, la comunidad educativa, el CIE (campo intelectual de la educación), el CCP y las comunidades científicas pueden construir.

La primera vez que te percibí en mi interior, fue en el noroeste de Antioquia dirigiendo la práctica pedagógica en la planta baja de tu ENS, junto a un enorme ventanal que casi tocaba el suelo de la polvorienta, gris y miserable calle del pueblo, tu enseñabas de la mañana a la noche y en tus manos las tizas relucían. Tus ojos expresaban desesperación. Pero tú no lo sabías. Hablabas y hablabas y no parabas de hablar. Estabas muy flaca y lucías como la persona menos indicada para afrontar las tempestades de la existencia que sacuden y arrastran almas y cuerpos. Almorzabas frijoles fríos al mediodía. Todo ello lo veía yo por el ventanal de la planta baja y tú veías que yo te veía.

Era difícil leer en tu rostro las afecciones que en él grababa el fin de la pedagogía racionalista de corte católico, la crisis de la pedagogía sistemática, la crisis de la pedagogía por la emergencia, de las ciencias de la educación, las crisis de la posmodernidad y las que producen en la escuela y en los sistemas educativos las políticas neoliberales. Los últimos rumores dicen que no dejaste que sobre tu piel se asentaran las plagas mencionadas; sucumbiste a las crisis de amor. De todas formas, cuando yo viajo por la ENS de la Comala III, percibo la luz que desprenden las tizas en tus manos.

Pasó mucho tiempo sin que yo comprendiese cómo las diferentes crisis o muertes de la pedagogía te afectaron. En cambio, logré dimensionar la posesión que los clásicos de la pedagogía establecieron sobre ti y que orientaban su acción como coordinadora de la práctica pedagógica en la Comala II. Comprendí la naturaleza pestalozziana de su ser pedagógico; más aún, entendí las leyes que regentaban la práctica pedagógica mediante la cual tú formabas tus estudiantes en el arte de saber enseñar. A esta conclusión llegué después de entender el papel que el rostro desempeñaba en la pedagogía pestalozziana. Indudablemente, que en la pedagogía pestalozziana el rostro es el rostro del amor maternal sin restarle importancia a la mano y a la cabeza; a esa conclusión llegue al leer las *Cartas sobre la educación* (Pestalozzi, 1988). Al poco tiempo, en uno de los cursos que dicto en la Universidad, una estudiante que participaba en la construcción de un relato sobre el castigo en la escuela, nos contó: “Desde el mismo instante en que yo vi entrar a mi maestra de tercero yo empecé a ser mujer”. Leo esta experiencia como un encuentro de rostros pestalozzianos.

Clotilde: “Permíteme terminar esta primera carta con un colorario a tus rostros pestalozzianos. La película no puede terminar como los melodramas de Hollywood. Escucha de nuevo a este poeta que invierte toda su vida en conocer este país y sus niños: “No existía antes el mito de los niños, como no existe aun en los campos y los pueblos”.

Y agrego pausadamente: debemos recitar estos poemas que tú me enseñaste, en nuestras aulas y ante nuestros alumnos: “Entonces los niños de mi país se volvieron mendigos y así hemos venido construyendo estas ciudades”.

## **Carta No. 2. El extraño embrujo del occidente**

### **El paisaje**

En el occidente Clotilde trabajó en la ENS Santa Ifigenia, situada en la Comala II. En esta polvorienta población, la agonía se cernía implacable: cierre del matadero municipal y la cárcel, traslado de la Fiscalía, una avenida de quintas coloniales donde vivió su clase acaudalada (fruto del auge de la extracción del oro) agonizaba; un viento de muerte y ternura, mezclado con aires de vallenato y rancheras cuenta los enfrentamientos entre

guerrilleros y paras. Estoy seguro que en las facultades de Educación, dentro de los programas de maestría, algunos directores de tesis como yo, llamaríamos a la descripción anterior un marco conceptual.

La agonía del pueblo se ve matizada por la vitalidad que se desprende del cuerpo de las jóvenes en el día, al recorrer cimbreadas la plaza, y por el vuelo de las brujas que en las noches te mecen la hamaca y agitan la imaginación. Los cuerpos de las jóvenes y las brujas guardan en su intimidad los aromas del río y el inconfundible olor del café en maduración que desciende de las montañas.

Los aromas se mezclan en las disputas entre los miembros de la fuerza pública y los brazos armados de los poderes locales, por los cuerpos de las jóvenes. Entre los pobladores de todas las comunas circula un axioma que forma el sentido común de la infancia y la juventud, y guía la acción didáctica de las fuerzas del orden, reza de la siguiente manera: “¡Dejad que los niños vengan a mí!, que detrás vienen las mamás, las viudas y las solteras”. Con toda razón Liliana Cavan, en su película “La Piel”, nos muestra cómo los derrotados de la guerra son los niños y las mujeres.

El rostro magisterial de Clotilde estaba activado, o, lo que es lo mismo, de cara al sol, completamente develado. Los profesores a la cabeza del jefe de núcleo buscaban erosionar el encierro y el aislamiento. Todo eso sucedía antes del arribo de la comisión asesora de las ENS (1996). El despertar del rostro de Clotilde a la luz estuvo posibilitado por dos acontecimientos: la apertura hacia el afuera (la sociedad, la ecología, la cultura, las luchas) gracias a la adopción de un patrón pedagógico que se adscribe a la pedagogía de Célestin Freinet, la cual les donó herramientas para la apertura hacia el mundo, apertura que iniciaron con la integración de la escuela anexa a la ENS, para hacer de ésta en su conjunto escenario de verificación y control del saber formativo. Dentro de las herramientas donadas por Freinet a la ENS podemos citar la clase paseo, el texto libre, el diario pedagógico, las cuales los potencian para componerse con los paisajes que llevan tatuados en sus cuerpos. Me compongo cuando entro en un juego discursivo, espacial o estratégico que me explica y envuelve como parte de un todo, una estructura o un dispositivo. La composición me potencia. Y me descompongo cuando soy expulsado del juego que me contenía y explicaba como todo, estructura o dispositivo. La descomposición es la pasividad.

El otro evento que hizo posible la presencia del rostro magisterial de Clotilde es la auto-organización del profesorado en núcleos epistemológicos encargados no de repetir sino de producir conocimiento pedagógico y didáctico en torno a la enseñanza de las ciencias y las prácticas formativas. En la institución que dirigía Clotilde se vivió durante un año la interdisciplinariedad entre los miembros del cuerpo docente, como un medio para neutralizar el monopolio sobre los planes de estudio, en las asignaturas de cada uno estaban todos y en las de todos cada uno. El asignaturismo fue suplantado por los temas en que confluían los actores de diferentes disciplinas. Hicieron del sueño de los núcleos epistemológicos una corta primavera, pero mostraron en la práctica que era posible alterar la división de los saberes, de los tiempos y espacios sobre los cuales se fundaba la institución, en los tiempos del dispositivo anexa, definido por Clotilde como el dispositivo ombligo porque en su interior todos sus habitantes se miraban en el espejo del manual que refleja siempre la misma imagen; en su espacialidad, las ventanas y las puertas miran hacia adentro. El dispositivo anexa (DA) era un espejo en el cual Luzmela, la madrastra perversa que buscaba por todos los medios la muerte de Blanca Nieves, nunca se hubiese enterado de su existencia. El DA es un espejo al cual le produce horror la diferencia.

En las conversaciones con Clotilde cuando habitaba la Comala II, como rectora de su ENS hizo énfasis en la incapacidad de la intelectualidad universitaria para captar la inserción de los maestros en el paisaje:

“Estamos en él como una gota en el océano”, solía decir, y añadía: “El paisaje cincela el rostro magisterial de maestros-formadores y de los alumnos-maestros, pero él no puede ser sin nosotros y cada uno de los elementos que lo constituyen”. Y agregaba: “Existe una conjunción entre espacialidad, el sentido común pedagógico de los agentes que participan en el conflicto armado y el lenguaje del paisaje. Por ejemplo, cuando los amigos de los poderes locales (Colmenares) amenazan a algún ciudadano, le dicen: “Si no nos das tanto dinero o si no te ciñes a nuestra ley, te llevamos a nadar a la piscina larga. La piscina larga es el río Cauca convertido en cementerio por la guerra que nos atraviesa y mina”.

Años más tarde vine a comprender que la relación con el entorno predicada por nosotros dentro del proyecto de asesoría a las ENS como relación entre el interior y el exterior tenía presencia dentro de la institución, y más que una relación era una conjunción de interiores y exteriores en la que los portadores de la conjunción eran maestros-formadores y alumnos-maestros. Y que por tanto conocer la conjunción exterior-interior<sup>14</sup>, era un asunto de llegar a la forma como todos los que participábamos en esta aventura nos experimentábamos a nosotros mismos y por ende a la sociedad que nos envuelve y explica. Y de la puesta en práctica de la afirmación anterior nace Clotilde como personaje que fue visitado con variados oficios en los intrincados nudos de la telaraña de la formación: coordinadora, rectora, investigadora, sindicalista, militante del Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos y funcionaria del Estado.

Clotilde, a diferencia de la mayoría de los oficiantes de las ENS, asistió a las luchas reivindicativas del magisterio colombiano de los setenta y ochenta, y fue una militante del Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos (1980-1987) en una de cuyas expediciones pedagógicas se posesionó de la composición entre rostro magisterial y paisaje, como experiencia del espacio narrado en la literatura y en los relatos de los clásicos de la pedagogía que utilizan formas teatrales o noveladas para dar cuenta de los procesos de formación y enseñanza como viajes. La experiencia del espacio es desplegar, como un mapa, la enseñanza, el aprendizaje y la formación. El despliegue comprende: montañas, ríos, poblaciones, atardeceres, conflictos, folclores, mitos, cuerpos, relatos, ciudades, arquitecturas, virtualidades, imágenes y entonaciones. El espacio era para Clotilde el hilo del cual pendía su vida.

Clotilde acudió en la compañía de una novela de William Faulkner titulada *¡Absalón, Absalón!* para trasegar por este desierto incipiente, en donde la tarea formativa es la de perseverar en el ser cuidando de la vida de los alumnos-maestros y de los maestros-formadores. Además de mediar los litigios entre las esposas y las jóvenes que aspiran a despojarlas de sus maridos.

Esta novela de Faulkner le proporcionó algunas pistas que tienen ver con el paisaje como formador de personajes, en particular aquellos que Faulkner llama *espectros*, definidos por su deseo de representar el pasado en el presente para negarle a éste singularidad y posibilidad. Los espectros de la Comala II (al occidente del gran valle) viven de un pasado luminoso regido por clanes familiares, más que por clases sociales. En la Comala II, el protagonismo lo detenta la lucha entre clanes familiares. Los espectros se alimentan del

---

<sup>14</sup> El DFC constituye y es constituido por la conjunción del interior y el exterior, para nombrarla como relación existen muchos sustantivos, pero como conjunción sólo puede ser nombrado como DFC, puesto que éste es capaz de reunir la institucionalidad con el paisaje y la cotidianidad, sin aniquilarlos o menospreciarlos.

estancamiento del tiempo en la memoria de hombres y mujeres. En las ENS de Santa Ifigenia, los espectros encarnaron en maestros-formadores laicos, que reproducen los *habitus* de inspección y vigilancia de las madres capuchinas.

En el conjunto de la población, los espectros mantienen vivo el peso de los abolenos españoles, que es todavía muy visible en los centros de los poderes locales y contrasta con la cultura pagana y negra en la que está envuelta la Comala II, la cual puede definirse como una estación de tren con arzobispo que vive del turismo y la acumulación desmedida de tierra y de poder.

El occidente (según el *I Ching*, Clotilde debía abandonar los amigos que tenía en el occidente), es multiétnico y multicultural, y en la ENS no pasa nada, ella se consagra a una sola cultura y religión. Cuando me refiero a los defectos de la ENS, pienso en los inmensos esfuerzos de gentes como Clotilde y otras Clotildes por sostener la dignidad de la profesión en una tierra en que todos devengamos la mirada de la sospecha, por lo que todos sabemos, la cual se detiene con sevicia en el ejercicio del pensamiento y la formación. Sin embargo, si callo o maquillo la verdad por temor a ofender a Clotilde, la estaré sometiendo al juego de la hipocresía y de un silencio que la excluye de la posibilidad de sobrevivir. La Clotilde del occidente está representada, según el *I Ching*, por una yegua (Perseverancia), instinto constructor de instituciones y de vida.

En la Comala II, las mujeres se dividían en tres clases:

1. Las Clotildes: instinto constructor y herederas directas de la marquesa de Yolombó, cuya competencia hizo decir a Tomás Carrasquilla que las mujeres antioqueñas habían manejado la economía colonial; por eso mismo las definió como las madres de todos los hombres de la tierra. "Hace largos años nosotros, los sureños, convertimos a nuestras mujeres en damas. Luego vino la guerra y las damas se transformaron en espectros". No pudieron volver a ser lo que eran antes de la derrota.
2. Los espectros: los muertos oprimen su cerebro, viven de sus recuerdos como los maestros que viven del manual, los libros de texto, las fotocopias, las fichas amarillas, los apuntes de los cuadernos, los módulos y las programaciones emanadas del Ministerio. Otros viven de los recuerdos de sus primeros maestros o de los maestros consejeros. Todos están atados al pasado a fuerzas o a instituciones de los cuales ellos son sus delegados.
3. Las jóvenes: los jóvenes y la infancia son el botín de la guerra; más que hijos de sus padres y maestros, ellos son hijos de la historia y, como tales, escapan a los postulados de la educabilidad, en especial a aquel que les prometía la felicidad.

En cualquier punto de la geografía en donde Clotilde asienta sus reales, es ella; no existe en ella nostalgias por el pasado aristocrático. Ella tampoco prefigura las tecnologías disciplinarias del encierro que el dispositivo anexo paseó y pasea por las instituciones formadoras de docentes y por la sociedad.

### **Descripción del territorio**

En el caso de la Comala II, la propiedad territorial se recompone en dos direcciones: una la del turismo, forma dominante en el presente, y dos, la de la narco-propiedad, que es una forma de recomposición de la misma propiedad territorial. La presencia de la agroindustria es mínima, la minería es salvaje y destruye el paisaje sin control por parte del Estado y la comunidad. En Simón Rodríguez hay una explotación de las minas de magnesio. Ni en Comala II ni en las Comalas-ciudades se dice algo frente a la única forma de empleo que en el occidente (en la última consulta, el *I Ching* le recomendó a

Clotilde el occidente como habitáculo para contemplación de su vida) tienen los jóvenes, que es ser reclutados por el ejército, la guerrilla y los paramilitares; el paramilitarismo es en el presente el mejor empleador de la juventud. Clotilde no tenía una posición romántica frente a la guerra y recurría al historiador para fundamentar su punto de vista: Clotilde predicaba en las reuniones con sus maestros:

Marco Palacios en su libro *Parábola del liberalismo*, nos ilustra acerca de cómo las guerras civiles de fin de siglo perfeccionaron procesos tecnológicos como el transporte por el río Magdalena y llevaron a crear una movilidad social que quebró el localismo y llevó a los muchachos del interior a conocer la costa atlántica y pacífica, y a éstos a conocer la zona andina (1999).

Su preocupación fundamental era preservar la vida de los maestros-formadores y de los alumnos-maestros, y para ello propuso que cada alumno-maestro debería recibir un ejemplar del derecho internacional humanitario que reparte las Naciones Unidas en las zonas del conflicto, para llevar siempre consigo. Esta medida ayuda a los estudiantes a vivir en medio del conflicto; es decir, a defenderse y apoyarse en él, simultáneamente.

Clotilde, veterana de mil guerras, vivía convencida de que su trágica fascinación por el occidente estaba sostenida en la lectura de Faulkner; existen paisajes ante los cuales uno no puede comparecer solo. La soledad es una mala compañía; a ella pudo atribuir los delirios a que se vio sometida cuando se quedó sola en la dirección de la ENS. En estas calurosas regiones, el mago Freston hace de las suyas y la razón se pierde tan fácil como en las grandes ciudades. Efectivamente, soñó que en vidas pasadas era una monja capuchina, y a pesar de su vocación libertaria dedicó días enteros a espiar la virginidad de las niñas y se inscribió en toda clase de asociaciones que cuidaban el ornato, la decencia, la higiene, la moral y el orden. De esa posesión obsesiva de los espectros no la salvó sino la lectura de Faulkner, en especial de *¡Absalón, Absalón!* Los encantamientos, como en las *Mil y una noches*, vienen como se van, los inculca el mal del ojo y los saca la contemplación de una flor o el sonido de una guitarra o el encontrarnos con una novela más cruda que la realidad del occidente, tal como le sucedió a Clotilde.

Ella, leyendo a *Absalón*, experimentó en carne propia que el paisaje transvasa la carne, si uno no vive esa presencia, no puede hacer de la formación un viaje que cruza personas, instituciones, saberes y fuerzas en lucha. Esa lectura hizo de su rostro sol, sequía, montaña y soledad. Fue tal la sabiduría que asimiló del paisaje, con la mediación de la novela, que no volvió a sentir la necesidad de preguntarse: ¿Por qué una hora entre el centro y la periferia se traduce en un siglo de la cultura y la ciencia? La cita de la novela que me leyó la tarde en que los muchachos regresaron con las manos vacías, puesto que los juegos de la guerra hicieron que en esa tarde no pasara el carro del reclutamiento, la cita leída me llevó a comprender qué es ser joven en la Comala II; si no, no eres reclutado por los ejércitos en pugna, no eres nada, eres un espectro, condenado a ver el lento y sofocante transcurrir de los días, desde el mismo despacho que los veía Rosa Colfield, una de los personajes centrales de la novela de Faulkner:

Desde las dos, aproximadamente, hasta la puesta al sol, permanecieron sentados, aquella sofocante y pesada tarde de septiembre, en lo que la Señorita Coldfield seguía llamando *el despacho* por haberlo llamado así su padre: una habitación cálida, oscura, sin ventilación, cuyas ventanas y celosías continuaban cerradas desde hace cuarenta y tres veranos (1971: 9).

Clotilde no claudicó ante el encierro; ella ensanchó las ventanas que heredaron de Célestin Freinet para mirar el paisaje<sup>15</sup>: la clase paseo, el diario pedagógico, el equipo docente, el texto común, la clase taller. Al legado mencionado se suma la inventiva de los maestros y maestras para proteger la vida de muchachos y muchachas. Escuchando sus historias comprendo por qué alguien que en el momento no recuerdo definió la pedagogía como el heroísmo de la razón.

El encierro como dispositivo pedagógico que husmea personas y cosas es vivido como un goce, goce de la clandestinidad, de los secretos, de la brujería y magia que las viejas casas luchan por conservar. Un mundo lleno de los secretos que en el mundo de hoy se vuelven imagen cotidiana por la acción de los medios. No dudo que en estas Comalas de calor, polvo y guerra gota a gota, que empaña las relaciones entre hombres y mujeres de la misma manera como la niebla en las tierras frías oculta los rostros y el pecado, a pesar de la niebla del miedo, muchas Rosas Colfield y muchas Clotildes buscan en sus experiencias interiores: escritores, axiomas, proposiciones, dispositivos, campos conceptuales, rostros que les permiten ser visibles.

El dispositivo que invente e inventan hoy compañeros de viaje y maestros, es comprensivo en el sentido spinoziano: "No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender" (Bourdieu, 1999: 1). Y formativo como encarnación en los cuerpos de estas historias, viajes, paisajes que son en sí mismos los de los rostros magisteriales, que son luminosidad en los enunciados, en las luchas, en las imágenes y en las subjetividades.

El rostro de Clotilde, entendido como inscripción múltiple en los diferentes puntos cardinales de la geografía de las Comalas del campo y la ciudad, es el único apto para ser la casa del paisaje, en tanto en él se viven los rostros posibles en la aventura de la refundación. Él se hace ver, oír, sentir, oler y pensar, y como tal se vuelve un modelo que se graba en los rostros, como despliegue de las formaciones del rostro en oposición a los rostros tutelares que nos miran desde el inicio de la vida independiente. El rostro de Clotilde no cabe en la valija del burócrata, en la letra de las leyes y en las especulaciones de los investigadores. La razón estriba en que ya no es únicamente el rostro que mira, sino el que es mirado, y al ser mirado se desatan unas tensiones que nos interrogan por las distancias entre maestros e investigadores, entre teoría y práctica, entre el adentro y el afuera, entre la invisibilidad y la visibilidad del maestro, y otras más que pierden su estatus de naturalidad y obviedad. La interrogación no las disuelve pero sí las activa. Otra de las tensiones que Clotilde vivió con más intensidad fue la tensión entre el tiempo burocrático y el pedagógico; el poeta Jaramillo le enseñó:

El presidente de la compañía, que tiene diez teléfonos repicando todos al mismo tiempo, ¿llegará más lejos que el monje en su asilada quietud? Pero no podemos ir más allá de nosotros mismos. Me sustraigo a su poder por el solo hecho de hacerme a un lado, y dejo rabiando al presidente que pedalea a toda velocidad en sus estridentes teléfonos y en sus numerosos relojes colocados por todas partes para multiplicar el tiempo.

La velocidad es independiente del tiempo, y por tanto se despeña y se hunde en el mismo tiempo. La velocidad es algo que sobreponemos al tiempo, como un aditamento que le agregamos a fin de forzarlo a marchar más rápido, pero el tiempo no marcha, porque el tiempo no está en los relojes (37).

---

<sup>15</sup> En la Comala II, el DFC es ante todo paisaje, y desde éste se explican y engloban los enunciados, las luchas estratégicas, los espectros, los rostros magisteriales y los niños, los jóvenes de la guerra, Clotilde y las Clotildes.



El tiempo de nosotros como burócratas es puesto en entredicho. Clotilde recomendó siempre diferenciar entre los tiempos del control y los tiempos pedagógicos que se gestan en la forma como maestros formadores y alumnos se implican y envuelven mutuamente, y a su vez cómo éstos se implican y envuelven con el entorno. En cada de estas composiciones se gestan tiempos específicos que no coinciden con los relojes y teléfonos del jefe de núcleo.

Nos queda como una tarea heredada de Clotilde precisar las temporalidades que la engendraron en el tiempo:

¿En qué zócalo de la historia de la pedagogía se recuestan los rostros magisteriales? ¿Por qué no darles el tratamiento de personajes de una novela? ¿Por qué no mirarlos a partir de su mirada? Clotilde me propuso refundar las ENS desde la experiencia de sí, que posee a maestros-formadores, alumnos-maestros, inspectores, funcionarios, intelectuales, padres de familia e investigadores. Si esta experiencia de sí se despliega como formativa y comprensiva, tendremos dispositivo, un instrumento esencial para hacer de la experiencia de sí una experiencia espacial y relativizar los tiempos que desde el centro buscan afiliar la periferia a la mirada de los rostros tutelares (Corazón de Jesús, Bolívar y Santander) y que, además, colocados en el centro del aula buscan supervisar la inscripción de los formadores y sus pupilos en el pedaleo de gerente al cual nos remite el poeta Jaime Jaramillo Escobar.

### **Carta No 3. Presentación**

Esta carta es dirigida a Clotilde después de que abandonó su cargo directivo en la reforma de las ENS y nos tocó enfrentar los bocados de cementerio que sus enemigos nos enviaron. Esta carta es un parte de victoria sobre esas asechanzas, transcurría el año 2000 y el quinto de la reforma de las ENS. En este momento de su vida, ella estaba poseída por la Estatolatría y yo debía convencerla de que más allá del Estado aparato había vida y posibilidades inmensas para nuestra empresa refundadora. El argumento central de la carta reside en que a pesar de la mutua incomprensión entre maestros e investigadores, vivimos la refundación de las ENS como un drama pasional. Quiero recordarles que Clotilde venía del suroeste donde pasó al occidente y luego al noroeste en donde en una situación de orden público nos había mostrado su fuerza y valor. Sólo que, como a todos nos ocurre el santanderismo, esa confusión crónica entre la enunciación de la ley y su ejecución la llevó a olvidar todo el valor y la fuerza que reside en los hombres y mujeres que ofician como maestros.

Muy querida maestra y amiga, Clotilde:

Hoy vuelvo a experimentar esas noches que laten como un corazón y en que la ciudad aparece tan silenciosa e inofensiva que uno se cree con el derecho a transitarla como cuentan que hacía mi amigo Armando Caballero, muerto en la flor de la juventud. De cierto modo, hoy celebramos un triunfo sobre la oscuridad y la noche. Atrás han quedado las intrigas de los enemigos de esta utopía, intrigas que se afanan en lo imposible. ¿Quién arranca la flor que el amante deposita en el pecho de su amada?

Estamos realmente en el corazón de las gentes de las Escuelas Normales Superiores, después de que durante mucho tiempo vivieron del hastío del olvido. Nuestro enemigo, pederasta por vocación, no valora con suficiente sutileza el peso de la pasión en los procesos de refundación de las ENS; tal vez, podemos sospechar con Blas Pascal que el suyo se inclina al espíritu geométrico. No sobra preguntarnos: ¿Qué hizo que llegáramos al corazón de los maestros de las Escuelas Normales? Supimos compartir con ellos algunos momentos de sus sufrimientos, pues el Estado, en su afán de renunciar a sus

funciones públicas como conquista de la civilización occidental, los deja solos camino a la noche de la extinción sin inventarios ni dolientes. Su dolor tiene la misma musicalidad de los tambores de los últimos apaches.

Para todo hombre, mujer o niño condenado al exterminio es más honorable el suicidio que el holocausto. Las agencias gubernamentales y sus agentes –entre ellos naturalmente los personajes de marras– no pueden percibir limpiamente esta identificación, se los impiden los años pasados entre papeles gubernamentales y la traición que hacen de su talento cuando regalaban su preciosa prosa a los gobernantes de turno, la traición a uno mismo nos impide percibir la intensidad pasional inmersa en los procesos sociales; en concreto, ver la refundación y las luchas en torno a ella como un drama pasional. Fui testigo de momentos en que la intensidad se nos aparecía como una revelación, lo cual para un funcionario de carreta o para un profesor universitario resulta irrealizable: ambos aparatos nublan la posibilidad de concebir la pasión como motor de las transformaciones sociales y pedagógicas. No nos comprenden del todo, pero nos aman. En mí seguirá vivo el retrato de Clotilde como buena rectora de ENS y excelente profesora de matemáticas de varias normales en las que logró que hombres y mujeres se enamoraran de la enseñanza y la formación.

El otro triunfo, fue eludir la acción del burócrata que me habita, que buscó sustituir ese arraigo en el corazón por un hábito de pupitre y por malabares administrativos, el beber juntos el agua de la experiencia reflexiva crea lazos pasionales que mi burócrata no puede desentrañar. Los boleros me regalan una palabra para describir esta atracción: *embrujo*. No me llamo a engaño, los embrujos se *deshacen con una mirada*, nos enseñan también los boleros.

El otro triunfo se dio sobre mi soberbia. Supe manejar como la montaña de que habla el / *Ching*, el arte de la inmovilidad, impasible ante los ataques del burócrata interno; soy porque supe no ser.

Los maestros de Escuelas Normales vienen de padecer un olvido que no dejó que se pensarán como un colectivo productor de conocimiento formativo. Frente al conocimiento, ellos se siguen considerando a sí mismos como espejos que reflejan pasivamente los mandatos de la ley, como efecto de la fragmentación en que se encontraban antes de 1994. De hoy en adelante el mayor obstáculo que se interpone entre ellos y nosotros es el miedo como cúmulo de prescripciones y mitos que inmovilizan al maestro, miedo a hacerse a un espejo que le devuelva su imagen invertida.

El otro obstáculo son las innumerables demandas que se ciernen sobre las Escuelas Normales, la mayoría imaginarias, y que para nada consultan el proceso de construcción de su interioridad. Los estudiosos a nivel mundial de la situación del maestro coinciden en que está sitiado por múltiples demandas: mayor calidad, más amor a sus estudiantes, mayor comunicación con la comunidad, actualización técnica y científica. Y en la mayoría de los países, su ser ha quedado atado al ordenador como herramienta. Muchas exigencias que no se corresponden con el salario y el estatus social. Célestin Freinet, en su libro *La enfermedad mental*, percibió con mucha agudeza los desórdenes que la decadencia de modernidad fue introduciendo en la relación profesor-alumno, captó la soledad que se iba posesionando de la vida de la infancia en tanto la familia se iba erosionando, desmoronando en la medida en que las relaciones padre-hijo y madre-hijo se van desbaratando. En sus agudas observaciones dio cuenta de cómo la infancia buscaba compensar la afectividad perdida intensificando su relación con la televisión, la radio y el gramófono.

Creo que estas observaciones nos permiten comprender el drama pasional que nos atraviesa como maestros: extender nuestros cuerpos hasta llegar a ser padres y madres.

Son muy pocas las crónicas acerca del sufrimiento del maestro dentro de esta crisis de la modernidad, que lleva aparejado el retiro del Estado de las obligaciones que le corresponden con la educación pública y con una civilización que se ha fundamentado sobre conquistas sociales tan importantes como la estabilidad laboral. En la medida en que el Estado siembra el caos entre la población indefensa, son la policía y el maestro quienes deben acudir a apagar el incendio, y esto tiene como consecuencias que un rector que es nombrado para dirigir una institución educativa termine manejando una inspección de policía, como consecuencia, no del deterioro del sector educativo mismo, sino de otros servicios públicos como salud.

Son escasas las noticias de los efectos que la guerra y la descomposición social ha producido sobre nuestros maestros.

El estorbo no puede estar más abigarrado. *¿Qué puede suceder con la esencia de nuestra propuesta en estas circunstancias y qué trabajo demanda de nosotros y de los maestros?*

Uno de los centros de mi propuesta es el DFC entendido bajo la expresión comeniana de taller de humanidad, generadores de sentido histórico, estético y ético; un taller de hombres y mujeres por fuera y por dentro de las instituciones de formación que articula pasado y presente. El taller activa las tensiones que separan en los procesos formativos la teoría y la práctica, el afuera y el adentro de las instituciones formativas, la visibilidad e invisibilidad del maestro, la división entre adultos e infantes y otras que afectan el corazón de la formación. El juego del DFC es desplazar las tensiones por diversos campos de conocimiento y de práctica. La posibilidad del CCP está dada por su potencia para recoger las problematizaciones que se producen en los desplazamientos; la captura de las problematizaciones supone un utillaje conceptual por parte de la pedagogía, cuya acción genera unos problemas que se sitúan más allá del aplicacionismo, o sea, del saber inmediato, en un campo que denominamos conceptual.

El que el DFC se entienda como taller de humanidad, significa que éste desde el punto de vista operativo, se diversifica en núcleos, equipo docente, seminarios, talleres, lecciones inaugurales, lecturas, métodos de proyecto, proyecto de investigación de generales, de núcleo y de aula. Este es el desdoblamiento didáctico del taller de humanidad.

El DFC, en tanto red tecnológica, activa las tensiones que son mencionadas anteriormente en función de otros desplazamientos que generan nuevas problematizaciones que colocan a la pedagogía en situaciones límites, que si son capturadas por la pedagogía, hacen que el CCP pueda jugar en límites de la escuela y el fin del maestro. En otras palabras, el DFC posibilita que el CCP se piense y experimente tanto en las problematizaciones que se desprenden de la modernidad como en las que le plantea el programa posmoderno.

Mediante los conceptos citados se trata de reunir en torno a la experiencia de auto-constitución del sujeto las experiencias con el lenguaje, las cosas, la sociedad, la cultura, la interioridad, el sí mismo y las ciencias. Taller de humanidades antes de ser taller en ciencias naturales y sociales. Organiza los maestros, no en torno al deber ser sino en torno al ser, en torno a sus múltiples identidades. No en torno a la oferta y la demanda, sino alrededor de como las relaciones con la ciencia, la pedagogía, lo pasional y lo público, experiencia-acción en la constitución del múltiple ser del maestro. Por eso mismo, el núcleo es al mismo tiempo sociedad civil, campo pedagógico y comunidad de ciencias naturales y sociales. Él es la matriz de la nueva institución.

Debo interrumpir llegado a este punto esta misiva con otra misiva, la que hace un tiempo dirigí a Clotilde:

### **Carta No. 3. Presentación**

Clota oficiaba como maestra rasa en el nordeste –lo que llamamos la Comala II en la presentación y en la carta No. 1– en donde llegó procedente del suroeste en donde inicia su peregrinaje (Comala I). El impacto que trato de traducir en esta misiva es de una mujer cuyo cuerpo vale por el mismo cuerpo y no por el vestido que lleva puesto, algo indudablemente anacrónico para nuestro tiempo en donde la marca define la jerarquía de los cuerpos. Ella pertenece a un tiempo en que la ropa que se usaba tenía que ver con el clima, la duración, el cuerpo y no simplemente con la imagen y la marca. Es precisamente en el momento de mi encuentro con Clotilde en este seminario, cuando nace la idea de rostro magisterial como aquel que es antes de ser vestido o investido; existe antes de ser designado en el mercado de los signos o preescrito en la letra de la ley, experiencia ontológica fundadora del oficio.

Apreciada Clotilde:

Te cuento que ayer recibí la comunicación procedente del Banco Mundial en la que ellos reiteran su negación a prestar dineros para formación de maestros y reformas de Escuelas Normales en el departamento de Antioquia y, por supuesto, en Colombia y América del Sur. Entiendo tu consternación ante la presente decisión, pero sabes que no me extraña; de un tiempo para acá se confía más en los cachivaches o en los muñecos, como dicen los muchachos de las comunas, que en los seres de carne y hueso. ¿Qué nos ha conducido a semejante postura? La desconfianza profunda en mujeres y hombres que ha invadido el cerebro de nuestros talentosos economistas e ingenieros de la vida, pues para ellos tienen una mayor credibilidad un computador, un pupitre o un ladrillo que un ser humano.

Yo sé, nunca cupo en tu cabeza que la incredulidad en el maestro llegara a tanto, y otra cosa se decía en los tiempos del doctor Decroly y sus centros de interés en donde el maestro disputaba con el niño el centro de la enseñanza, el aprendizaje y la formación.

Paso ahora a ocuparme de mis recuerdos. Me visitaste en los cursos de pedagogía contemporánea que dicté para las escuelas normales y en los cursos de posgrado de la Universidad de Antioquia. Me sorprendió tu fidelidad durante un semestre: madrugaste a las 3 a. m. para asistir a un curso que iniciaba a las 6 a. m., con las alumnas de tu escuela normal; me enseñaste la diferencia que existe entre la presencia y la asistencia, las alumnas del posgrado de la Universidad asistían con mucha presteza intelectual, pero su espíritu estaba en otra parte, en otro mundo; en cambio usted estaba ahí con todo lo que la vida le había puesto encima. Y aún más sin ninguna vergüenza, hacías uso de tus anacronismos, cosa de la que la gente de hoy es incapaz; me refiero a los chistes, a las miradas cargadas de desprecio que algunas alumnas y alumnos de la Universidad lanzaban sobre tus vestidos o tu cuerpo.

Todos los totalitarismos nacen de la intolerancia en el uso del gusto o del disgusto. En un momento dado, todos te vimos como una pieza de museo sin darnos cuenta de que nos estábamos colocando en el lugar del maniático modernizante que coloca todas sus esperanzas en la destrucción del pasado y de la tradición, pero que es incapaz de crear lo nuevo y el futuro porque no tiene raíces en el pasado. Octavio Paz alude en su prólogo a su libro sobre Juana Inés de la Cruz a esa manía que atormenta al mundo

hispanoparlante de creer que la creación de lo nuevo implica la destrucción de la poca tradición que se ha logrado crear. Tal vez eso explica el desprecio que hoy se predica por la historia y la memoria. Mi cambio fue lento, primero meditando acerca de los viajes por las Escuelas Normales, concluí que a los maestros había que tratarlos como personajes de una novela, en el sentido que si ellos se morían yo me moría. Me refería al llanto de García Márquez cuando mata al coronel en *Cien años de soledad*.

Más adelante, la lectura de Levinas fue definitiva. Para identificarme con el maestro es necesario mirar al rostro del maestro, pues de ahí parte mi identificación con él como ser humano. Pero, recientemente, una afirmación de Humberto Quiceno frente a una pregunta de las niñas que de las Escuelas Normales viajaron al doctorado de la Universidad del Valle a recibir un seminario acerca de la obra de John Dewey me abrió nuevas luces : ¿Cómo hago yo para enseñarle a un niño que sufre síndrome de Down? Quiceno respondió apoyándose en Montaigne: "Sufriendo yo del síndrome de Down, aprendiendo a ser el otro". Concluí que yo no puedo reformar un maestro si no me vuelvo maestro. Consecuente con esto, me vuelvo maestro de la Escuela Normal y trato de iniciar la otra transformación: volverme alumno.

En fin, querida amiga, en estos tiempos azarosos hemos perdido la capacidad de valorar la posibilidad de tener en carne y hueso un personaje de los años cincuenta que encarna las ideas de don Ovidio Decroly. Debido a la poca conciencia que tenemos del peligro que representa la extinción de la memoria no percibimos suficientemente el valor que conlleva el que un hombre o una mujer almacenen en su cuerpo la memoria de una época. Memoria que contiene un saber que ha pasado por múltiples filtros: en primer lugar, la apropiación del comentarista; en segundo, el filtro de la ley; en tercer lugar, el del manual y el cuarto, el oral en donde se mezclan los hábitos locales con las demandas de los poderes lugareños. Y no podríamos dejar de mencionar un último y poderoso filtro: el cuaderno o las notas del estudiante, en donde aparentemente termina un proceso de lo que Renán Silva llama un proceso de apropiación.

Quiero terminar evocando los paisajes que su presencia ha dejado grabado en mi cuerpo: la abigarrada arquitectura que constituye la espacialidad de su institución, en donde se superpone el pasado y el presente formando un bosque de madera en donde el preescolar y la primaria parecen jugar a las escondidas con los visitantes. El llegar a describir la acumulación de saber que habita el cuerpo de los maestros no se justifica si otros maestros no los graban en su cuerpo; el depositarlos en archivos o bases de datos o museos, los despoja de la potencia que tienen cuando habitan en un cuerpo de un hombre o de una mujer que los recrea mediante relatos que nos remiten a un tiempo mítico que posibilita de nuevo el sueño y la utopía. Y si existen otros que los evoquen como yo los evoco, se justifica plenamente las levantadas a las 3 a.m. para asistir a un seminario de corrientes pedagógicas contemporáneas.

#### **Carta No 4. Presentación**

En cierto momento, el nihilismo ejercido por el Estado.

*A la rectora que perdió su rumbo entre las ventanillas de los bancos y corporaciones, a propósito de la orfandad de los rectores de las Escuelas Normales.*

En su caminar y en sus modales bruscos y violentos, aquella mujer traía sobre sus hombros otra época y otras desilusiones. La montaña la volvió huraña y poco comunicativa, pero no deja de transferir a sus contemporáneos todo un mundo con sus gestos. No sé qué prestigios y halagos la llevaron a odiarse a sí misma y a proyectar este

odio hacia la institución que gobernaba; no sé qué aires desarrollistas la llevaron a pronunciar aquella expresión con que nos recibió en su despacho: “Las niñas se ven más hermosas detrás de la ventanilla de Conavi que a través de los tableros”, y la otra aún más increíble: “Las niñas de conducta dudosa son las del Pedagógico”, y añadió: “Tienen una muy mala reputación entre la población”. Se pasaba de la mala imagen del maestro a la estigmatización. ¿Entre qué estrategias de desarrollo y planeación quedó atrapada esta mujer? ¿Algún maestro le dio con el despecho? ¿De dónde recogió la voz de que los maestros y maestras habían pasado de moda? ¿Qué vacío experimentó dentro de sí misma que la llevó a derramar sobre nosotros, inspectores venidos a menos, tamaña desolación? Si bien es cierto que los maestros resultan indispensables en la historia cuando se trata de ganar las guerras o afianzar las restauraciones morales o políticas, y después de estas urgencias su presencia decae, alguna voz se inscribió en el cuerpo de este hombre y dejó el mensaje que el maestro podía ser reducido a su mínima expresión minusválida. Con este reduccionismo soñó la escuela de enseñanza mutua y la tecnología educativa con sus políticas de diversificación del bachillerato. No podemos ocultar, pues lo ponen en evidencia los trabajos de Parra Sandoval sobre las Escuelas Normales de Cundinamarca y Boyacá, que antes de verse suicidada por la tecnología educativa, ellas eran ya un *barco ebrio*. Las preguntas se siguen agolpando en mi cabeza ¿Quién decapitó a esta mujer? ¿Quién le robó su alma de maestra? Los que venimos de afuera solemos ser muy impíos con el sufrimiento de los funcionarios que están metidos en el barro de las contradicciones sociales sobre los que recae el olvido en que el Estado mantiene a lo público; sin embargo, este argumento general no nos ahorra el indagar por la verdadera causa de esta orfandad. Las disposiciones del Estado alteran profundamente la corporalidad de las mujeres, las conducen a traicionarse a sí mismas y a declararse adoradoras de las imágenes que a través de los rostros de las cajeras nos incrusta en el cuerpo el capital financiero. En un momento de la conversación, cuando percibió nuestro loco deseo por reparar el *barco ebrio* se intimó con nosotros y se confesó: “En 1970, por decreto, perdimos la potestad de decidir acerca de quién podía ser o no maestro, pues la práctica docente quedó reducida a un componente entre cuatro, y de contexto se convirtió en asignatura. El espejo donde la Normal se miraba como modelo fue suprimido de un plumazo, y por ahí derecho se llevó la posibilidad que tenía la Escuela Normal Superior de legitimar el saber de sus egresados”.

En ese decretamiento, Clotilde perdió su alma de maestra. La Escuela Normal y la anexa fueron suicidadas, como por disposición nihilista y villana que concibió el cambio como la liquidación y el exterminio, sin tener ninguna consideración con los buenos oficios que a la movilidad social, en especial a la de las mujeres, presta la Escuela Normal. Para muchas de ellas, la única forma de acceder a la ciudad es la vía del magisterio.

Moraleja: se aprende más a través del sufrimiento de las mujeres que a través de la pasividad de aquellos que durante años creyeron seguir oficiando en una Escuela Normal o en una anexa cuando estaban abolidas de la realidad por la ley y la alta marea de los tiempos. Viven su descomposición después de muertos.

## **Carta No. 5. Presentación**

En una de sus tantas andanzas, Clotilde, que era licenciada en Matemáticas de una universidad privada, se dedicó a enseñar ciencias naturales, y le envié al litoral Pacífico, donde oficiaba (Comala IV), la siguiente reflexión, como miembro del equipo de investigadores:

La enseñanza que nos deja el intento de refundar las ENS, el estudio de la obras de John Dewey y de Pierre Bourdieu es la problematización de nuestro propio encierro como intelectuales e investigadores a partir de que problematizamos el encierro de los maestros formadores en la Escuela Anexa. Repasemos las enseñanzas:

1. La primera enseñanza nos muestra que estamos asilados y nos damos cuenta de que no podemos ser sin el otro, ese otro son los enseñantes de ciencias naturales o humanas, los etnógrafos escolares Parra Sandoval, Aracelli de Tezanos y otros; los sociólogos de la educación como Mario Díaz, los psicólogos de la cognición, los psicoanalistas y muchos otros, como los comunicadores y los economistas de la educación. Todos los conceptos que emergen en la experiencia de la refundación reclaman interdisciplinariedad, pero una interdisciplinariedad construida conjuntamente desde la pedagogía y las singularidades del otro, sea éste maestro o enseñante de ciencias; en otras palabras, la definición de unas intersecciones comunes entre la pedagogía y las ciencias. Dada la prioridad que alcanza el concebir estas intersecciones, privilegiamos su resolución sobre los trabajos que buscan definir la pedagogía como disciplina sin dejar de valorar el peso de esta empresa.

2. El aporte Bourdieau.

3. El trabajo sobre las intersecciones comunes requiere de un concepto unificador de las mismas. Esta función no puede ser cumplida por los conceptos que estaban sobre el tapete como eran del saber pedagógico, o la pedagogía como ciencia en construcción y mucho menos el de pedagogía como ciencia, se necesitaba de una noción que integrara las diferencias desde dentro pero con mucha apertura. La condición de interioridad y apertura la satisface la noción de campo de Bourdieu (1999: 241; 2000: 112-113) en cuanto concibe el campo como un campo ínter penetrado con otros campos y al mismo tiempo dotado de una relativa autonomía. La interpenetración a la que alude Bourdieu equivale a lo que llamó intersección, como zona que se debe privilegiar en el trabajo de la pedagogía. Zona donde coinciden permanentemente numerosos campos del conocimiento que deben ser leídos desde la pedagogía como objetos de investigación, para que pueda emerger el CCP. Esta es la manera de superar el saber inmediato y por ende el aplicacionismo que como veremos es la lección que nos deja la lectura de John Dewey.

Es una relación de saber y por otra una relación corporativa. Yo entiendo que la parte más sugestiva del dispositivo es que levanta una propuesta experimental frente a la enseñanza de las ciencias que trata de reconceptualizar desde la pedagogía toda la interacción que se pueda lograr con ellas; me refiero a las didácticas especiales. Diseñamos, a la manera de hipótesis, un territorio propio desde el cual podemos dialogar con la contemporaneidad didáctica y pedagógica desde el diseño que está en marcha. *Campo aplicado* no es otra cosa que diálogo con todos desde la pedagogía, pero, indudable estableciendo unas condiciones:

1. Reconocimiento de un doble flujo de conceptos y experiencias. De las ciencias a la pedagogía y de la pedagogía a las ciencias, reciprocidad que se hace posible gracias al reconocimiento del postulado de John Dewey<sup>16</sup> acerca de la imposibilidad de que las leyes y los descubrimientos científicos se conviertan en normas de acción en el aula. Mira, este planteamiento de Dewey se complementa con una tesis que Foucault esbozó al final de su vida acerca de cómo los modelos científicos se han convertido en dispositivos de control de los flujos humanos en las grandes ciudades, pues los modelos científicos pueden funcionar en el aula como modelos de control disciplinario. Este riesgo puede verse aminorado si se acepta la intermediación de lo público y la irreductibilidad de las subjetividades del niño y el maestro a un dato objetivo. Por la subjetividad del maestro

responde la pedagogía y por la del niño en parte la pedagogía y en gran medida el constructivismo en sus diferentes vertientes.

2. El flujo de conceptos en ambas direcciones puede tener la asistencia de una serie de categorías que los pueden hacer más intensos como son las de: conceptos articuladores, proyectos reconfiguradores, saberes formativos, referentes formativos y ámbito formativo. Los conceptos articuladores merman o atenúan la dispersión al ligar las intersecciones procedentes de múltiples campos del conocimiento; esta ligazón permite la emergencia de proyectos reconfiguradores organizados en torno al concepto, el relato y la imagen, y que tienen como condición para ser tales, la larga duración que les da presencia significativa en la vida de la escuela y los maestros. Los referentes formativos son instituciones, sujetos, saberes y juegos estratégicos desde los cuales se desprenden formaciones o saber formativo. Sus expresiones más utilizadas son los rostros magisteriales y los personajes-formación, en el momento en proceso de tanteo y experimentación. Llamo ámbito formativo al contexto que se genera entre los rostros magisteriales y los personajes-formación en los viajes por las Escuelas Normales de Antioquia entre 1996 y 2002.

¿Qué función pueden llegar a cumplir estas categorías respecto de la reconceptualización de la enseñanza de las ciencias?: Agrupar los diferentes sentidos que los conceptos articuladores han adquirido en la enseñanza de las ciencias y compararlos con los que tienen en pedagogía. Esta comparación nos puede llevar a diferenciar entre repetición y producción de nuevos sentidos en relación con conceptos, experiencias o campos disciplinarios. Un punto de vista que debemos mantener en este intercambio de conceptos articuladores es el de la polivalencia de los conceptos articuladores y de la imposibilidad de reducirlos a un solo sentido o de inmovilizarlos en un solo sector de la experiencia y evitar que se generalice un sentido desde la didáctica especial a todo el CCP, lo cual no se puede realizar sino a condición de que la pedagogía y la didáctica se entiendan como campos de aplicación a perpetuidad. Los proyectos reconfiguradores dan cuenta de hasta dónde ambos campos han estado compenetrados a través de sus respectivas historias, pues el campo recepciona permanentemente modelos, prácticas, experiencias científicas. De lo que no se tienen referencias claras es de la forma como los conceptos articuladores han afectado a las ciencias; es como devolver el balón al campo que por antonomasia investiga el aula, los métodos, la infancia. Únicamente contamos con la reflexión esbozada por el profesor Rafael Flórez acerca de la enseñabilidad de las ciencias como un concepto articulador que se incrustó en el mundo de la vida y en el campo científico, y lo afectó. Lo que debe quedar muy claro es que la enseñabilidad de las ciencias no sería posible sin que los pedagogos como Comenio hubiesen descubierto la enseñanza.

## **Carta No. 6. Presentación**

Fue en el sur en tierras cafeteras donde Clotilde ejerció su última rectoría, en un momento en que se decidió a experimentar con el DFC a fondo. Empezó por visitar todas las noches a los estudiantes en su residencia, lo que le permitió descubrir el poder de las abuelas, en plena zona andina y en medio de la cultura paisa, descubrió que ellas eran el centro de la sociedad hasta el punto de que conducían a las niñas al aeropuerto en donde eran vendidas. En las conversaciones con los estudiantes de la ENS hasta altas horas de la noche y en medio de la intimidad, le susurraban que no tenían ningún interés en la profesión de maestro, simplemente, estaban allí solapados, escampados, esperando que llegara la paz para vengar a aquellos que habían dado muerte a sus padres y amigos. Estas y otras revelaciones no la hicieron retroceder y se abrazó al texto de Pestalozzi *La velada de un solitario y otros escritos*, y hacía que sus maestros-formadores repitieran al



levantarse y al acostarse la admonición de Michel Soëtard en el Congreso Nacional de Maestros Formar (1996): “¡Docentes, háganse pedagogos, artesanos de humanidad! ¡Así es el postrer mensaje de Pestalozzi!” (1997: 26).

El anónimo que llegó a los despachos gubernamentales expresaba una gran confusión en relación con las cantinas. Ella repetía a diestra y siniestra el aforismo de Carlos Marx, que lo que no se puede decir en el aula se dice en la cantina; por ello para conocer el reverso de la moneda, ella las visitaba todas las noches. Ellas eran el inconsciente del pueblo, solía repetir, tratando de dar un desmentido a los anónimos. Uno de ellos decía: en el pueblo se extendió como reguero de pólvora la siguiente versión acerca de la labor de la rectora: mientras que ella libaba en las cantinas, en la Escuela Normal se difundía el satanismo y las muchachas quedaban embarazadas.

## Carta No. 7. Presentación

En esta misiva informo a Clotilde de dos eventos que para mi fueron reveladores de la presencia de los rostros magisteriales como fundamento de la experiencia de la refundación de las ENS. En el de La Ceja (Antioquia), aparecen los rostros que sostienen la formación por fuera de toda injerencia del Estado, y en la de Cundinamarca, me encuentro con un grupo de maestros con experiencias muy importantes en la enseñanza de las ciencias, potencialidades que no tienen forma de expresarse.

Siempre inesperada Clotilde:

Desde el momento de tu partida se han producido dos acontecimientos: 1. El encuentro de La Ceja. 2. La reunión de Escuelas Normales Superiores de Cundinamarca. El primero de ellos produjo profunda impresión en mi alma, pues comprendí cuán distante estaba nuestro lenguaje de la cotidianidad de los maestros; sin embargo, ellos captaban al mismo tiempo la pasión que les transfería, pasión que los llamaba al cuidado de sí y a descubrir en su interior su potencia. Se comprobaba la lejanía conceptual, al mismo tiempo que se experimentaba el estrechamiento de los lazos pasionales. Las cercanías pasionales no son posibles sin la intermediación de la narrativa. Carlos Alberto, el del Roldanillo, cuenta que estando como rector de un colegio en Arauca conoció a un maestro que en las noches se dedicaba en los billares del café a atender a los estudiantes que estaban atrasados, y en una aciaga noche entró el ejército y lo mató. Por toda Arauca se propagó la noticia de que un impotable jefe guerrillero había sido reducido a la condición de *cachibache*. El ejército prohibió que se asistiera a su entierro, y Carlos Alberto y la esposa del maestro fueron los únicos que desfilaron por Arauca acompañando el cadáver del maestro, y la esposa al pasar por el comando del ejército gritó: “Hijueputas que asesinaron a mi negro”. El cortejo siguió, y Carlos Alberto leyó la oración fúnebre en el cementerio. Historias como éstas y muchas otras, me pusieron de nuevo a caminar por los faldudos pueblos del viejo Caldas y despertó en mí la pasión por la oreja del cura.

Hegel entendía la formación así: “La tarea de conducir al individuo desde su punto de vista informe hasta el saber” (1996: 21). El punto de vista de los maestros no es informe, está cruzado por el saber de la guerra, la vida y la muerte. Ese, a mi parecer, debe ser el punto de partida de nuestra tarea. En resumen, escuchar el susurro, la estupidez, son las huellas de un mundo que debemos reconstruir, de una sabiduría de resistencia que los acompaña desde siglos.

En la reunión de Cundinamarca salen a flote experiencias como la de Ubaté: los maestros de la Escuela Normal Superior tienen un canal de televisión regional, radio, prensa, revistas y un centro de producción de textos. Además, un PEI montado en torno al saneamiento del río, pero necesitan un equipo de apoyo externo que potencie este

proyecto. Ellos entendieron el mensaje central de La Ceja de apoyarse en sus propias experiencias y abrirse a la confianza en si mismos.

Nuestro viaje a Turbo debe estar guiado por la búsqueda de potencias. No me resta más que regalarte la *escena del maestro*, del maestro Simón Rodríguez, maestro del Libertador Simón Bolívar al regresar a Cartagena después de 25 años en Europa: (Descrita por Arturo Uslar Pietri en su novela *La isla de Robinson*):

Pasaba por una calle. Delante iba una recua. A la puerta de un caserón escombroso una mujer le habló. Era muy joven, color de barro cocido, con ojos grandes y mansos y dos trenzas espesas que le caían sobre el pecho. Voz profunda, con resonancia de entraña, con una enes y unas eses guturales que tenían algo de rezo o de gemido. Se detuvo. "Entre conmigo su merced". Vaciló un momento pero luego la siguió al interior. Era como si no pudiera hacer otra cosa. Como si aquel encuentro fuera el encuentro que lo esperaba. Un patio de árboles oscuros y hojas secas, un pasadizo húmedo y luego la alcoba. Cerró la puerta. A cuchilladas entraba el sol por las rendijas y los huecos. Ella dijo un nombre y luego comenzó a desvestirse con mucho esmero. Volvió contra el muro la imagen de un santo. Hablaba en un tono sosegado y bajo mientras se quitaba aquellas enaguas planchadas, la camisa, el fustán, el refajo, los duros zapatos empinados de mucho andar. Asomaba la piel de alfarería en pecho y muslos. Él soltó el ancho sombrero, el chaquetón de hinchados bolsillos. Algo murmuraba mientras la veía hacer. "¿Que dice su merced? Voy a entrar en la tierra".

La territorialidad a que me refiero en la carta No.1 es ésta que vive Don Simón Rodríguez y que está en lucha con la lógica del capital. En tu ausencia pude sentir intensamente la falta que hace todo el amor y la sabiduría que has colocado en esta empresa.

## Anexos

### **Anexo No. 1. El inspector Zeferino Guadalete dejó la siguiente nota luego de su visita a la ENS Santa Ifigenia.**

Tengo una visión que yo llamaría realista de la visita... Es una institución que marcha sobre los hombros de dos personas: una hacia adentro, Clotilde, y otra hacia afuera, Clotilde. ¿Cómo plantearse en esta institución la renovación generacional? Con los limitantes que impone la burocracia municipal, nombrar únicamente oriundos de la Comala II; de los 155 maestros de que disponen en veredas, sólo cinco reflexionan sobre la educación. Es necesario idear un mecanismo para captar a estos cinco. Pero, queda la pregunta: ¿Cómo superar el localismo en la elección de profesores, en una tierra de una gran fertilidad para literatura pero estéril para la pedagogía? ¿Cuántas personas están a punto de jubilarse? ¿Cuál es el promedio de edad actual de la institución?

Una salida para la institución es acudir a los jubilados del mundo para elevar el nivel académico de la institución, en particular a los de origen universitario. Existe un precedente: en el año de 1956, Richard Nixon visitó a Polonia en medio de una profunda crisis del sistema educativo norteamericano, debido a la colocación del primer satélite artificial en el espacio (*Sputnik*) y estudió cuidadosamente el sistema educativo polaco, llegando a la conclusión de que era el mejor sistema educativo del mundo. La razón de ello residía en el volcamiento de los jubilados universitarios sobre la escuela primaria.

Firma: Zeferino Guadalete y todos los que como él se dedican a decir a los otros humanos cómo pueden ser mejores.

## Anexo No. 2. El testamento de Clotilde

Incansable en sus viajes como Martín Restrepo Mejía, antes de dejar este mundo y cualquier otro que fuese posible, la susodicha recomendó las siguientes medidas. Como verán, su alma de supervisora floreció al lado de su rebeldía y creatividad:

1. La ENS de occidente o mejor, el Instituto de Pedagogía del occidente debe acceder al multiculturalismo que cruza su territorialidad: cultura costeña, negra, indígena y paisa, teniendo como eje articulador la pedagogía. En general, recomiendo que todas las ENS deben aspirar a ser institutos de investigación pedagógica para superar la inestabilidad que implica ser un barco de papel.
2. Acceder al paisaje.
3. Apropiarse de la pedagogía de Célestin Freinet como saber articulado y como medio para integrarse a una corriente mundial de pedagogía y de acuerdo con el juicio que de esta pedagogía hace el profesor Germán Vargas Guillen.
4. “Por el lado de la pedagogía, igualmente, deseamos apelar a la tradición, en este caso, que fundara C. Freinet, toda vez que, en nuestro entender, ha sido por excelencia el pedagogo que ha unido *mundo de la vida y vida escolar*. Esta unión tiene su fuerza en que lo que irrumpe en la cultura tiene que ser visualizado como una intención pedagógica” (Vargas-Rueda, 1996: 47).
5. Con el fin de comprender el poder que los muertos ejercen sobre el cerebro de los vivos en lo pedagógico, político y cultural, leer el libro de Faulkner *¡Absalon! ¡Absalón!* Al decir de Borges, el libro más descarnado que leyó en su vida.
6. Resulta indispensable para la internacionalización de la ENS que ésta se convierta en la organizadora de la intelectualidad de las Comalpas grandes y pequeñas que componen el occidente en el ámbito nacional e internacional y funde como institución de apoyo la Asociación de Profesionales de las Comalpas.
7. Es necesario conseguir la mayor información estadística acerca de la institución, para vislumbrar cómo se va a llevar a cabo la renovación generacional en esta institución. Según murmuraciones, están próximos a la jubilación unos diez profesores. En el radio de acción de la ENS existen 150 maestros, y dentro de éstos, sólo se puede dar cuenta de cinco maestros críticos. En la actual situación, esta localidad tiene un atractivo: su *Pax Romana*, lo que se constituye en una ventaja para atraer buenos maestros, por traslado a la institución.
8. El formador de maestros es aquel que se sitúa en el lugar del otro. Un inspector en dos semanas de visita a una IFM, no puede dar cuenta de todo aquello que sustancialmente difiere de su modo de ser. En dos semanas no vemos sino los defectos, los sufrimientos sólo se captan en procesos de vivencia más largos en donde uno se vuelve partícipe de ellos.
9. En otra dirección, carecemos de un modelo que nos permita analizar este tipo de documentos (PEI, actas de los núcleos interdisciplinarios, plan de estudios) en una dirección que vaya mas allá del proceso de acreditación. Creo que tanto ellos como nosotros estamos atrapados en el proceso que nos impone el Estado docente y la internacionalización de los procesos de acreditación.
10. No tenemos trabajo visual mínimo siquiera de fotografía. Sentimos un terror por los espejos, por eso no comprendemos que los rastros magisteriales son luz, incluso en la noche y en la oscuridad que se cierne sobre la piscina larga.
11. Para concluir su testamento, dio la siguiente definición de la inspección que ejerció el equipo asesor de las ENS: inspectores de educación ilustrados, sin la mula en que se mató Luis Martín Restrepo Mejía (hermano de Martín Restrepo Mejía) por los despeñaderos del Cauca en medio de los páramos y la niebla. Mientras él ejercía las 24 horas, los asesores lo hacen a ratos.

## Referencias Bibliográficas

- Barba Jacob, Porfirio. *Poesías completas, Segundo Festival del libro colombiano*. Bogotá: Compañía Gran Colombiana de Ediciones S. A., s.f.
- Birgin, Alejandra y otros. "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad", en *Revista Propuesta Educativa* No. 19 Buenos Aires, 1998 .
- Bourdieu, Pierre. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo, 2000.
- \_\_\_\_\_. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999, 563 pp.
- \_\_\_\_\_. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- Colmenares, Germán. *Cali: terratenientes, mineros y comerciantes. Siglo XVII*. Bogotá: Carlos Valencia editores, 1980.
- Dewey, John. *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada, 1951.
- Echeverry S. Jesús Alberto. *Santander y la instrucción pública 1819-1840*. Bogotá: Fondo Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, 1989.
- Faulkner, William. *¡Absalón, Absalón!* Madrid: Emece, 1971.
- Flórez, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill, 1994.
- Freinet, Célestin. *El equilibrio mental del niño*. Barcelona: Laia, 1978.
- García Márquez, Gabriel. *Las siestas del martes*. Bogotá: Norma, 1999, 32 pp.
- Gómez A. Horacio. *Diccionario de la historia de Colombia*. Bogotá: Circulo de lectores, 1984.
- Harvey, David. *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal, 2004.
- Hegel, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*. México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- Jaramillo Escobar, Jaime. *Alta voz*. Bogotá: EPM Bogotá, Orbitel, 2001, 134 pp.
- Palacios, Marco. *Parábola del liberalismo*. Bogotá: Norma, 1999.
- Pestalozzi, Johann H. *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos, 1988.
- Saldarriaga, Óscar. *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Colección Pedagogía e Historia, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Bogotá: Magisterio, 2003.
- Silva, Renán. *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808, genealogía de una comunidad de interpretación*. Medellín, Universidad Eafit, Banco de la República, 2002.
- Soëtard, Michel. "Historicidad y actualidad de Pestalozzi", en *Revista Educación y Pedagogía* Vol. 9, No 17. Medellín, 1997.
- Spinoza, Baruj. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta, 2000.
- Thomas, Dylan. *De pronto al amanecer*. Madrid: Felmar, 1977.
- Uribe, María Tila. *Los años escondidos. Sueños y rebeldías en la década del veinte*. Santa Fe de Bogotá: Cestra, 1994.
- Vargas, Germán y otros. "La pedagogía ante la tecnología como estructura del mundo de la vida". En *Nómadas* No. 5 Bogotá, 1996.