

Escuela, poder y resistencia: reflexiones sobre la práctica pedagógica

Leidy Yulie Álvarez Taborda, ✉ leidy-alvarez-@hotmail.com

Trabajo de Grado presentado para optar al título de Licenciado en Lengua Castellana

Asesor: María Nancy Ortiz N., Doctor (PhD) en Ciencias Humanas y Sociales



Universidad de San Buenaventura Colombia

Facultad de Educación

Licenciatura en Lengua Castellana

Medellín, Colombia

2018

Citar/How to cite	(Álvarez, 2018) ...
Referencia/Reference	Álvarez, L. (2018). <i>Escuela, poder y resistencia: reflexiones sobre la práctica pedagógica</i> . (Trabajo de grado Licenciatura en Lengua Castellana). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín.
Estilo/Style: APA 6th ed. (2010)	



Bibliotecas Universidad de San Buenaventura



Biblioteca Digital (Repositorio)

<http://bibliotecadigital.usb.edu.co>

- Biblioteca Fray Alberto Montealegre OFM - Bogotá.
- Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo OFM - Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.
- Departamento de Biblioteca - Cali.
- Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

Universidad de San Buenaventura Colombia

Universidad de San Buenaventura Colombia - <http://www.usb.edu.co/>

Bogotá - <http://www.usbbog.edu.co>

Medellín - <http://www.usbmed.edu.co>

Cali - <http://www.usbcali.edu.co>

Cartagena - <http://www.usbctg.edu.co>

Editorial Bonaventuriana - <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/>

Revistas - <http://revistas.usb.edu.co/>

Tabla de contenido

Resumen.....	4
Presentación	5
Planteamiento del problema.....	6
Perspectiva metodológica	9
I: Narración, saber- poder y escuela: comprensiones desde la práctica pedagógica	14
Ese gato no sirvió.....	14
II: ¿Docente o policía?	18
III: Venganza y autoritarismo, el docente subyugador	20
IV: Educación y diálogo: otra forma de pensar la educación	22
V: Docente en formación y práctica pedagógica: parezco anciana prematura	23
Reflexiones finales: la esperanza como ejercicio de resistencia.....	25
Referencia	29

Resumen

El siguiente artículo es una construcción de significados y comprensiones de algunos temas y quehaceres presentes en la cotidianidad del maestro y la escuela. Cabe mencionar algunos: el ejercicio de poder y saber, tensiones en la forma de ejercerlo, la figura del maestro como autoridad, perspectiva del deseo, diálogo, entre otros, los cuales en ocasiones contradicen o degradan la práctica docente de manera trascendental sin que les preste la mayor atención.

Se propone una investigación narrativa desde la experiencia personal, la cual, como sugiere Antonio Bolívar Botía (2002) debe ser realista, auténtica y coherente (p. 15). Ésta investigación parte desde el acercamiento a la escuela por medio de la práctica docente en diferentes contextos de la ciudad y un diálogo desde la construcción de sentido con autores pertinentes al tema.

Palabras Clave: narrativa, escuela, maestro, estudiante, saber, poder, contexto, deseo, diálogo, esperanza.

Abastrac

The following article is a construction of meanings and understandings of some themes and tasks present in the daily life of the teacher and the school. It is worth mentioning some: the exercise of power and knowledge, tensions in the way of exercising it, the figure of the teacher as authority, perspective of desire, dialogue, among others, which sometimes contradict or degrade the teaching practice in a transcendental manner without Pay close attention.

A narrative research is proposed from personal experience, which, as suggested by Antonio Bolívar Botía (2002), must be realistic, authentic and coherent, (p. 15). This research starts from the approach to the school through the teaching practice in different contexts of the city and a dialogue from the construction of meaning with authors relevant to the subject.

Key words: narrative, school, teacher, student, knowledge, power, context, desire, dialogue, hope

Presentación

Este trabajo nace como una propuesta de investigación narrativa desde la práctica docente y su articulación directa con el trabajo de grado, el cual es requisito para la obtención del título de Licenciada en Lengua Castellana de la Universidad de San Buenaventura Medellín.

La escritura del siguiente trabajo se divide en dos partes, la primera de ellas, consiste en una revisión profunda e indispensable a la teoría de la investigación narrativa y postulados oportunos al tema, que permitan una creación propia de sentido para posteriormente integrar todo ello y lograr un conocimiento o percepción adecuada, es decir, invitar a un diálogo con autores, de carácter interpretativo. En la segunda parte, se propone una serie de narraciones construidas a partir de la práctica docente, la experiencia, lo personal, el acercamiento a la escuela y finalmente, la imprescindible interacción con los estudiantes.

Planteamiento del problema

La práctica docente es un espacio necesario y requisito indispensable para la formación académica y personal de cada maestro. La incertidumbre por enfrentarse a un salón repleto de estudiantes indecisos, molestos y con vidas totalmente diferentes es una constante preocupación para quienes nos estamos formando para desempeñarnos en un espacio escolar.

Mi experiencia en la escuela comienza como una estudiante más, tareas, evaluaciones, pruebas, salidas pedagógicas, en fin, un montón de exigencias que cada vez me agobiaban más, y como empieza termina: en la escuela, pero ahora como docente en formación, practicante, o para algunos cooperadores: ayudante, alfabetizador, colaborador, cuidador, pero nunca profesor.

Enfrentarse a la escuela por primera vez es un acto de valientes, nunca se sabe con certeza qué puede pasar, pero si sabemos qué podemos o no hacer o decir. Las diferencias de contexto, condiciones sociales y reglas de la comunidad, delimitan una primera función del docente.

La primera práctica que realicé fue la Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez. En esta institución me desempeñé como tallerista del programa Prensa Escuela, de El Colombiano. Es un colegio perteneciente al sector público, que se encuentra ubicado en el barrio Granizal, en la zona nororiental de Medellín (Comuna 1, Popular), cerca de la estación Santo Domingo Savio del Metro Cable. Esta comuna está conformada por 12 barrios todos ellos pertenecientes al estrato socioeconómico dos.

El imaginario que la mayoría de personas ha construido al escuchar el nombre de alguno de estos barrios, no es el mejor, el escarnio, la discriminación y el temor son las referencias a este sector, y sin duda, mi opinión no era diferente, pero ir al lugar, estar allá, ver cómo eran en realidad las personas o por lo menos los estudiantes, me cambió totalmente el prejuicio.

En este lugar me llamó bastante la atención la forma en que algunos de los estudiantes comentaban situaciones cotidianas, lo hacen con autoridad y mando, toman roles en los cuales se evidencia un ferviente deseo de querer imponerse sobre el otro. El contexto familiar y social que habitan estos estudiantes ha sido albergue de violencia por muchos años, actualmente no es tan marcado como antes, sin embargo, secuelas de un pasado permeado por el crimen, forman parte de la construcción de identidad que tienen, una identidad donde prima el grado de consanguinidad

o amistad que se tenga con el “duro del barrio”. El deseo de ser reconocido por las relaciones interpersonales “influyentes” que se tengan, es constante en los estudiantes y hay que lograrlo cueste lo que cueste, aun sobrepasando a otros.

En este punto considero pertinente recordar una situación que viví en una de mis sesiones de Prensa Escuela en el colegio mencionado antes, aún me eriza la piel recordarlo, de ésta puedo decir que ha marcado en gran medida mi visión de la escuela, me aterrizó inmediatamente en la realidad de muchos estudiantes y que además reafirma mi idea de la pésima y exagerada copia en que se ha convertido la escuela del contexto que la rodea, sin más preámbulo: realizábamos el taller con alrededor de 8 estudiantes, estaban muy callados, trabajan sin inconveniente, cuando de repente una voz femenina, casi de niña, una estudiante que no tiene más de 13 años, sin que nadie le preguntara, dice con voz muy enojada que Fulanita (refiriéndose a una niña que acababa de pasar) le cae muy mal y se cree mucho porque su papá es un duro del barrio, lo que dice después me dejaría aún más atónita “Pues, mi papá también es un duro y más que el de ella, y yo no me creo”.

Mi última práctica docente fue en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, escuela pública, ubicada en el barrio Florencia de Medellín. Trabajé con los grados séptimos, todos los grupos están conformados por más mujeres que hombres.

Contrario a la primera institución mencionada, en esta me interesa comprender con profundidad acciones de autoridad por parte de la docente.

La forma cómo se ejerce el poder, la manipulación del saber, el discurso como recurso sometedor desde la escuela, como afirma Foucault (1979): “El poder no está, por tanto, al margen del discurso, el poder no es fuente ni origen del discurso. El poder es algo que opera a través del discurso”, (p. 58). Tales situaciones me han convocado a una investigación narrativa en el trascurso de mi práctica docente en estas instituciones educativas.

La narrativa permite ir y venir en la historia, retomar, volver, recordar, hasta olvidar, siempre en beneficio de ampliar las comprensiones, en fin, la narrativa ofrece un sinnúmero de posibilidades a la hora de construir significados. No restringe al escritor, pero tampoco confunde

al lector, esta manera de investigación no desapueba el error (en la escuela sí que los hay), pero también ofrece modos de corrección desde la escritura.

Como puede notarse, he tenido la oportunidad de trabajar en distintos contextos sociales, lo cual me permite realizar comparaciones, diferencias o asociaciones, sino bien, de las dicotomías correcto o incorrecto, adecuado o inadecuado, apropiado o no, pues no es desconocido que a tales nociones se les da significado dependiendo del sujeto que las nombra, sí me permite la reflexión acerca de los comportamientos y la forma de relacionarse de los estudiantes y docentes en torno a las categorías antes mencionadas, de esta manera se me brinda la oportunidad de construir comprensiones diversas de lugares determinados.

En este punto, la pregunta por cómo ejercer poder la maestra en estos contextos, en los cuales los estudiantes están acostumbrados a otras lógicas, surge inmediatamente. Cómo mostrarles otro tipo de autoridad distinta a la que conocen, donde el que manda, el temido, es quien es porque posee un arma, y no manda el que sabe, el que tiene conocimiento, el que piensa, el que entiende, el que cuestiona y se inquieta, ¿Entonces para qué la escuela? ¿Para qué desgastarme en ofrecerles otras miradas si ellos sólo conocen (y es triste reconocerlo, pero hasta les gusta) una? Es como si esas realidades en las que se encuentran se les hubiesen incrustado en la piel, en el cuerpo, “Ser "sujeto" equivale entonces a estar *sujetado* tanto a unas disciplinas corporales como a unas verdades científicamente legitimadas” (Castro-Gómez, 2010, p.24). Adelantándome un poco al final de este trabajo, es porque tengo esperanza en una escuela distinta, pensante. Retomando, podría plantearse una relación de poder desde la autonomía, desde la construcción de un sujeto que no se acomoda a lo que ve diariamente, desde otras perspectivas del mundo, pienso que sería un trabajo muy lento, paciente, debido a que todo aquello que tenemos interiorizado no es fácil de irrumpir ni modificar, y menos cuando el sujeto no quiere o no le interesa hacerlo.

Perspectiva metodológica

El principio del conocimiento nace de una pregunta echada al aire, de un pensamiento que al principio suele parecer insignificante, confuso o sin sentido. Las mentes inquietas, que revolotean de pregunta en pregunta no se satisfacen fácilmente, y cada una de ellas recorre un camino diferente al otro, es probable que con algunas similitudes, pero nunca la experiencia y lo vivido mientras se acercan al conocimiento será igual en dos personas.

Es por ello que, acojo esta idea de la experiencia única, de la cual tenemos noticias por parte de Jorge Larrosa (2009), cuando afirma que, “experiencia es lo que me pasa, no eso que pasa”, (p. 8). Es decir, un acontecimiento que me inquieta, desestabiliza, que me convoca a comprender su complejidad. De allí que el papel de investigador para un docente, en formación o en ejercicio, va a estar siempre presente, el deber de este ha de ser sentirse inconforme, incompleto, insatisfecho con su formación, siendo él mismo, quien se llame a conocer otras formas de ser y pensar, renovando, cambiando y en ocasiones descartando conocimientos ya establecidos por convicción o comodidad.

La idea de investigar, de lanzarse a descubrir lo nuevo, lo impensable, resulta ser en ocasiones un acto arriesgado que, pone en evidencia temores, falencias y en algunos casos crea un choque con nuestras posturas, creencias y formas de estar en el mundo, puesto que las realidades que podemos encontrar cuando nos aventuramos a investigar llegan a ser completamente opuestas a las nuestras, en este sentido, resulta pertinente recordar a Carlos Skliar (2011), en *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo literario y lo filosófico*, cuando dice acertadamente que, “La amenaza no enseña sino a temblar. El miedo no ofrece sino deseos de retirada”, (p. 1). Las diferentes situaciones tensas, llamemos así, a aquellos sucesos que se nos presentan en nuestro procesos de investigación que resultan incómodos, pesados y hasta molestos nos ofrecen fácilmente una excusa perfecta para retirarnos, sin embargo, aunque nadie nos haya advertido, o tal vez sí, que tal proceso no sería fácil no corresponde a un sujeto comprometido con la comprensión de diferentes realidades abandonar su terreno, por severo que resulte ser.

Como el lector habrá notado, el presente trabajo no corresponde a una perspectiva cuantitativa, no se caracteriza por poseer un interés positivista, medible, generalizable. Más bien, corresponde a un enfoque metodológico mediado por una perspectiva social, en la cual se emplean

técnicas de acción – reflexión, de aquí, que los sujetos presentes en este trabajo, es decir, el sujeto investigado, se deja decir y posteriormente da pie al hacer. “La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y la educación” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 16).

Parafraseando a Michel Foucault (1979), en *La arqueología del saber*, el sujeto no es garante de conocimiento, no es centro de conocimiento, y posee un discurso mediado por condiciones sociales, doctrinales y otras adecuaciones establecidas:

(...) del mismo modo que no se debía referir la formación de los objetos ni las cosas, la de las enunciaciones ni a la forma pura del conocimiento ni al sujeto psicológico... tampoco se debe referir la formación de las elecciones teóricas ni a un proyecto fundamental ni al juego secundario de las opiniones (p. 116).

En el mismo texto, el autor propone la existencia de un sujeto intérprete, pero tal interpretación depende de su estar en el mundo, y cómo la construcción de su discurso está regulado por parámetros o normas ya instauradas.

De lo anterior podemos resaltar que esta investigación no pretende establecer una verdad única, absoluta en referencia al discurso como ejercicio de poder en la escuela, sino que parte de las diferentes comprensiones que se presentan en un contexto determinado, que es la escuela, haciendo especial énfasis en quienes hacen parte de ella, teniendo presente, como se referencia anteriormente, que la forma de ser, decir, y estar en el mundo corresponden a unas mediaciones o reglas establecidas que deben cumplirse, las cuales en ocasiones cohíben y paralizan al sujeto, pero no quiero adelantarme.

Este proyecto investigativo se llevó a cabo durante todo el año docente en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas de Medellín, con estudiantes del grado séptimo, a parte, ya se cuenta con algunos antecedentes, logrados a partir de una práctica pedagógica que se realizó con el programa Prensa Escuela, de El Colombiano, en la Institución Educativa María de los Ángeles Cano Márquez, del barrio Santo Domingo Savio de la misma ciudad.

Para conocer a estos sujetos¹, se observaron las relaciones entre ellos mismos, del maestro hacia ellos, de ellos conmigo, es decir, toda posible relación que pueda establecer no como *policía*, ni menos como si estuviera mirando conejillos de indias. También se proponen diálogos logrados a partir de la cotidianidad de los estudiantes, preguntas hechas al aire con interés de obtener respuesta de una forma discreta, sutil.

Como mediador de la comprensión, esta propuesta metodológica se rige principalmente por la necesidad de convertir la escritura en una herramienta indispensable en todo acto educativo – investigativo, de allí que, todo acontecimiento relevante a través de la palabra, de la construcción del discurso que se presente en el aula, sea transferido al papel, a la narración, como una posible apuesta por la reflexión constante de la cual debe gozar un maestro.

Escribir debe ser para el maestro una actividad tan cotidiana e interiorizada como cualquiera de sus otras necesidades. Plasmar en un papel lo que se hizo, lo que no pasó, las expectativas y sobre todo los imprevistos, lo no planeado, aquello que ocurre sin pedir permiso y que le da un giro total, un sacudón tremendo a la clase entera, no escribir para rendir cuentas, ni tampoco con la idealización de una escritura para pretender que en la próxima clase saldrá perfecto. La intención de escribir ha de ser la reflexión, como catarsis, (si se quiere), pero principalmente debe entenderse más bien, como la posibilidad de comprender a esos otros que se ubican en el mismo espacio que yo, pero bajo otras condiciones, cómo citarlos en mi escritura, porque son ellos quienes la crean, cómo a través de una reflexión en letras, yo como docente y sujeto de sensaciones, les puedo ofrecer otras cosas, las que les interesa y no las que yo juzgo que necesitan.

Es por ello que la narración se manifiesta a grandes rasgos y se convierte en una excusa perfecta para describir, confrontar y comprender diferentes situaciones del aula a lo largo de este trabajo.

La necesidad intrínseca que tiene el docente de contar, de plasmar en un papel aquello que le sucede en el aula, es una acción diaria, los hechos en la memoria, la traicionera y olvidadiza, se van esfumando, modificando y por último tienden a desaparecer, el recuerdo se traslada a la palabra oral que ignora detalles, además siempre estará limitada por la norma, la regla, haciendo

¹ Entiéndase de aquí en adelante la palabra sujetos como estudiantes.

que el suceso vivido se deba acomodar a lo que se puede o no decir, mientras que en la escritura tales reglas desaparecen, surgen otras, de formalidad, estructura y contenido, pero el acontecimiento, la vivencia única, la experiencia personal se siente libre en la escritura, puede ser contada y leída sin restricciones. Relatar se convierte en una oportunidad que le permite al sujeto más que una liberación (que no está mal), una confrontación directa consigo mismo, una *des-acomodación*, un *re-conocimiento* de lo que ya creía establecido, comprendido y hasta interiorizado. Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas, (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11). Somos palabra, ésta nos configura, nos da forma y nos *de-forma*, en ocasiones nos impide hacer, pero siempre nos deja ser.

La investigación narrativa implica directamente un contar experiencias, en este caso no hablamos exclusivamente de las vividas por una profesora o mejor practicante, si se desea, sino que también posibilita que la vida misma del estudiante sea narrada, de todo aquel que forma o tomó parte en el asunto educativo. Cabe aquí la descripción de un espacio, un gesto indeciso, un docente resignado, una palabra a destiempo, los padres preocupados y afanados en la reunión escolar, el portero gruñón, el vendedor de magos que le fía a los estudiantes, el enojo, la insatisfacción y hasta la pereza, mejor dicho, ¿qué no cabe en la investigación narrativa? Los límites, las historias a medias. Contar completo, sin afanes (difícil a estas alturas de la sociedad sin tiempo). En este punto resulta precisa el siguiente enunciado de Connelly y Clandinin (1995) acerca del espacio como aliento de la trama, “Escenario: el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, y donde el contexto social y cultural juega un papel de constreñir o de permitir” (p. 36).

Finalmente, diríamos que la narración es un engranaje de pequeños o grandes acontecimientos, que unidos que convierten en un todo, en algo totalmente distinto, en ocasiones nos molesta porque comprendíamos de una manera específica, ya nos habíamos acostumbrado a que una realidad era de determinada forma y no podía ser modificada, pero en la narración toma otro destino, simplemente se convierte en otra realidad, valga la redundancia, y esta nos perturba, nos incomoda, nos convoca a *repensar-la* de nuevo. Y pensar requiere esfuerzo, pensar es una actividad que nos saca de nuestra zona de confort. Normal e irresponsablemente, decimos que el estudiante no piensa, obtuvo una mala nota "es que es un flojo", no hizo la tarea "le da pereza

estudiar”, y así un montón de malos calificativos para referirnos a esas personas que han estado en nuestras manos por clases enteras y no han recibido nada significativo de parte nuestra, solo taller sobre taller, y constantes “muéstreme la nota yo la subo al sistema para que sus papás vean cómo va”, cuando a veces ni papás tienen.

Contar y escuchar historias hacen parte de la investigación narrativa, analicemos lo siguiente.

Connelly y Clandinin, (1995):

El valor central de la investigación narrativa deriva de la cualidad de sus "temas". La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido (p. 43).

Escribir por escribir tiene como resultado una total carencia de sentido, estas palabras me recuerdan lo absurdo que se torna en ocasiones realizar un diario de campo o diario pedagógico, la obligatoriedad de hacerlo, y la poca importancia que se le da al contenido son cosas que he visto padecer a mi cooperadora, ella enojadísima, me dice “que el coordinador se está embobando con tanta pendejada”. Llenar hoja tras hoja no es hacer narrativa, darle sentido a cada palabra sí lo es. Es una forma de darle rumbo y orientación al ejercicio docente, a la propia voz.

I: Narración, saber- poder y escuela: comprensiones desde la práctica pedagógica

Ese gato no sirvió.²

Cada vez que me preguntan cómo va mi práctica, un montón de pensamientos se mezclan en mi mente, es como si recortes de hechos que he vivido en el colegio pasaran rápidamente antes mis ojos, recordándome lo difícil, pero también lo único que es enfrentarse a 40 estudiantes totalmente diferentes entre ellos, esas imágenes borrosas y efímeras me dejan bastante confundida y sin una respuesta clara. –Bien- digo para no adentrarme en explicaciones que a pocos le interesan, -ahí más o menos- es la respuesta para quienes sé que no preguntan mucho, en cambio, una mirada perdida, una sonrisa no muy marcada y un ilustradísimo “no sé” se convierte en la respuesta para cuando soy yo misma quien se hace esta pregunta.

En varias ocasiones me he preguntado por el sentido que tiene esta práctica para mí, pero aún no logro definirlo completamente. Ir tres días al colegio por semana, siendo poco tiempo, no es impedimento para permitirme conocer adolescentes con miles de cosas más importantes en sus cabezas que aprender adjetivos, consultar sobre escuelas literarias o leer quince minutos diarios antes de empezar la clase de español.

La represión de la palabra es una constante para estos chicos, la nota por la escucha se convierte en un silencio forzoso y en un elemento de chantaje para los más habladores.

Es por ello que cualquier acto que les permite emitir palabra se convierte en un medio para soltar todo aquello que han callado por clases eternas de transcripción y lectura obligatoria. Todas las opiniones que se han negado, las manos levantadas que se han quedado en el aire por un radical “no es momento de participar”, salen a flote cuando alguna posibilidad de tomar forma o poner en común, por mínima que sea se les presenta.

Un mañana habitual de práctica empieza a las 8:30, sin embargo, un día decidí madrugar un poco más con la intención de preparar el salón para la primera actividad evaluativa que tendía,

¹ Aquí hago alusión a una ronda infantil en la que se mide la capacidad que tiene un gato para cazar ratones. Se usa cuando una persona es incapaz de hacer bien lo que le corresponde.

se trataba de un debate, cinco sillas adelante para los exponentes y el resto ordenadas en forma de semicírculos para el público, ahora que lo recuerdo, no parecía un espacio escolar, se asemejaba más bien una sala dispuesta para juicios, ¡qué terror!

Una actividad de debate sobre un tema de interés grupal se convirtió en una excusa de discusión entre tres niñas, que aprovecharon este espacio para hacer emerger diferencias de opinión que muchos días atrás habían sido acalladas, o más bien prohibidas “porque eso da amonestación”, los pensamientos, comportamientos, formas de ser y expresarse se han anulado hoy en el aula, el afán por normalizar todo e invalidar lo diferente es una constante en el colegio.

Cuando se presentó la discusión entre estas dos estudiantes la desesperación y la angustia me invadieron completamente, me encontraba sola en el aula, mi cooperadora estaba en la sala “calificando trabajos” según ella, sin embargo, cada vez que envió a alguno de los chicos a buscarla extrañamente no está, al rato regresa con aliento a café amargo, de esos que se toman para poder soportar a cuarenta muchachos durante seis horas diarias. Lo cierto es que, esta profesora a pesar de tener buenas acciones en el aula se ha convertido en mi ejemplo a no seguir. Entre las razones principales estaría que en las horas de recreo, siempre la veo a ella y a cinco profesores más, enjaulados en sus respectivos salones, anclados a sus computadores, desaprovechando como diría Freire, unos de los mejores momentos pedagógicos. Ignorando un patio lleno de estudiantes que aprovechan cuarenta minutos para mostrar lo que realmente son, hacer lo que les gusta y hablar de lo que quiere, temen, desean y hasta *rajar*³ del profe que les cae mal. Sin embargo, para estos profesores es más cómodo quedarse allí, ajenos a los chicos, y luego quejarse de sus malos comportamientos e indisciplina, desconociéndolos completamente.

Recapitulando, ese día me encontraba con mi grupo de aproximadamente 38 estudiantes, más mujeres que hombres, reunidos por equipos de 4 o 5. Ruido, mucho ruido, opiniones, todas diferentes, risas, chistes, burlas y finalmente un pleito.

Para ubicar un poco al lector de este relato, quisiera contar lo más minuciosamente posible, con detalles, exageraciones, pero también con olvidos lo que sucedió aquel día en el que mi salón

³ Rajar, hablar mal de alguien en cualquier tipo de conversación y espacio, principalmente cuando la persona de quien se habla no se encuentra cerca.

se quedó pequeño al lado de cualquier disputa callejera, ya advertí sobre exageraciones, y en el que el afán por imponer la palabra sobrepasó toda norma de orden: el último equipo encargado de realizar el debate sobre el racismo, salió a cumplir el compromiso de hablarnos sobre opiniones a favor y en contra del tema, valga aclarar que tal actividad requería que unos integrantes del equipo estuvieran a favor y otros en contra, independientemente de sus posturas personales, gravísimo error. De esta imposición surge la verdadera causa de aquella discusión. Resulta bastante peligroso obligar a un estudiante a que esté a favor de algo tan polémico. Desconocía completamente que en el salón ya venían gestándose rivalidades entre dos niñas de piel oscura con otra, que decía no soportarlas porque olían mal, no se bañaban y otros sin sentidos más. Como era de esperarse el debate fue el detonante de una serie de insultos y amenazas entre las tres.

No pude ignorar el temor por las posibles consecuencias de esto, en el momento de tensión no pensé en ninguna causa del problema, simplemente “*esas niñas eran unas groseras, inmaduras*” que no sabían diferenciar entre una actividad de roles y la realidad, ¿Qué va a pensar la cooperadora? Qué mala practicante soy, definitivamente *este gato no sirvió*. Estos y muchos reproches más se hospedaron en mi cabeza, días después, con más calma empecé a ordenar palabras, miradas y comentarios de salón que aclararon la duda de por qué había pasado aquello.

Mi necesidad de dar respuesta cuantitativamente en una planilla de la capacidad de argumentación, síntesis y claridad de los muchachos, me impidió contemplar otras posibilidades metodológicas de abordar el tema, quería escucharlos, ya había leído sus escritos, pero no los había leído a ellos personalmente, no sabía quiénes eran, no tenía idea de qué les gustaba como tampoco la tenía de saber si estaban preparados para escuchar, escucharse, hablar y dejarse hablar. Mi afán por demostrarle a la cooperadora que podía manejar el grupo, que era capaz de enseñar y evaluar un tema, tuvieron más peso que mi capacidad para distinguir o por lo menos sospechar qué era más apropiado o por lo menos necesario trabajar antes en el grupo de realizar un debate.

En este punto la pregunta que me deja todo esto, cuando lo recuerdo, cuando lo traigo al presente a través de la palabra escrita, es cómo generar situaciones que posibiliten el diálogo en un terreno que no está abonado para ello, reconociendo con temor que posiblemente esta no sea la única vez que se presente algo así, porque sencillamente en el aula no se puede hablar, y si no hablamos cómo nos vamos a relacionar, cómo vamos a hacer para entendernos si la palabra está

prohibida. Si los estudiantes hablan sin permiso es una falta de respeto y si hablan con permiso, pero de algo con lo que la profesora no está de acuerdo también es causa de amonestación. No se sabe qué es peor.

Cómo es posible concebir una educación así, cuando Freire (1972) en *Pedagogía del oprimido* nos dice lo contrario “El diálogo debe estar permeado de confianza, amor, humildad y fe en el otro. Estos elementos construyen un verdadero diálogo” (p. 75). Pero si no los conocen cómo los van a tratar con amor y confianza, no saben nada de ellos, para muchos docentes conocerlos no trasciende más allá de caracterizarlos entre buenos o malos.

II: ¿Docente o policía?

El día que se realizaron Las Pruebas Saber mi labor de practicante se redujo a una simple guardia policial, la cual consistía en vigilar a los estudiantes, callar habladores (vergüenza me da escribirlo y luego leerlo) y poner un asterisco muy rojo en la hoja de quien estuviera haciendo o fuera sospechoso de fraude.

Fueron sensaciones muy extrañas, parecía toda una Tronchatoro⁴ durante las pruebas, por supuesto que quiero ser una docente con autoridad, pero no así, no me interesa sobrepasar a mis estudiantes. Me sentía injusta cuando le negaba a alguien la posibilidad de preguntarle a un compañero algo que no sabía o que simplemente por los nervios y la presión no lograba recordar, pero tenía que seguir las reglas, ninguno debía hablar y yo debía fruncir el ceño para verme más “durita”, como dice mi cooperadora que debo verme porque si no *me cogen de parche*⁵.

Pasaba por cada una de las filas, dando ronda, cuidando que no hubiera uno más avisado que yo y me hiciera trampa de frente sin que lo notara, pero si lo hubo, o más bien, los hubo. Rápidamente me cansé de hacer eso, de asumirme ruda.

Vi a varios, ellos sabían que los había “pillado” y un gesto de angustia se les posaba en el rostro, imaginando que ya me iba a acercar a ponerles un asimétrico asterisco, una sonrisa de complicidad se me escapaba sutilmente, de manera que la otra profe no nos viera, porque si no asterisco para mí también.

Todo seguía como si nada, ellos en su papel de no ser tramposos y yo, en el de no haber visto a ninguno siéndolo. Éramos perfectos ignorando nuestras acciones. Por supuesto que no fueron honestas, pero tampoco lo sería de mi parte anularle el examen a alguno porque intentaba hablar con la mirada a su compañero pidiéndole una respuesta. Es una acción de doble sentido, pues, cuando sea maestra en ejercicio no me gustaría que mis estudiantes hicieran trampa, pero también considero que si el proceso educativo es correcto y recíproco no tendrían por qué hacerlo.

⁴ Aquí hago alusión a uno de los personajes principales de la película infantil Matilda de 1996, dirigida por Danny DeVito. Se trata de una directora de escuela totalmente antipedagógica, cruel y semejante a un militar.

⁵ Esta expresión se usa para referirse al hecho de no tomar en serio a una persona, tomarla de pelo. Expresión del parlache hablado en Medellín.

Pasé horas calificando esas dichas pruebas. La mayoría las perdieron, qué tal dónde les hubiera rebajado. De los cinco séptimo que hay en el colegio, es decir, más o menos 190 estudiantes, alrededor de solo 40 la ganaron, con notas muy bajas. No sé qué me sorprende más, que una docente haga una prueba tan pesada (difícil, memorística, en fin, absurda) para sus estudiantes o que haya pelados⁶ tan inteligentes que la ganaron.

⁶ En varias ciudades de Colombia se emplea la palabra pelados como sinónimo de jóvenes.

III: Venganza y autoritarismo, el docente subyugador

Otro día, cuando estaba por finalizar el año se presentó un hecho que para los estudiantes que estaban de espectadores por casualidad no tuvo trascendencia, para ellos solo fue una oportunidad para burlarse de unas compañeras. Sin embargo, para mí fue una oportunidad única de ver la decadencia, ver qué tan bajo puede caer pedagógicamente un docente.

El Manual de Convivencia, ese libro gordo que los estudiantes no leen, ni todos los profesores tampoco lo hacen, exige que al finalizar cada clase se debe asear el salón, la verdad es una medida exagerada, en mis jornadas solo pedía que lo hicieran en la última hora, como me tocó cuando estaba estudiando en el colegio.

Ese día había trabajado con la profesora en el salón y el último grupo en tener español a las dos últimas horas era el suyo. Ella estaba furiosa porque dos niñas se habían escabullido de sus obligaciones de aseo en las dos primeras horas de clase, esto le acarreó un llamado de atención por parte de la coordinadora de disciplina quien no tardó mucho en enterarse. Haberse ganado un regañito, u “oportunidad de mejoramiento”, como ya le dicen en el colegio, por el acto de las estudiantes no la tenía para nada contenta, estuvo seria las dos horas, regañó más de lo normal, nadie pudo salir al baño ni a tomar agua. En fin, quería vengarse o por lo menos, eso demostraba.

Al finalizar la jornada a estas dos niñas les correspondía hacer el aseo solas, mientras barrían y trapeaban sin ganas, observaba como un gesto burlón se les grababa en el rostro mientras se cruzaban miradas de complicidad, cuando de reojo echaban un vistazo a la profe.

“*Terminamos*”, dijo una. Por encima de sus gafas la profesora alzó la mirada, apretó los labios y negó con la cabeza, mientras decía que lavaran de nuevo las trapeadoras para darle una nueva pasada a todo el piso, *huele maluco*, concluyó la docente.

Discutiendo, diciendo palabras soeces en voz baja, bajaron a lavar las trapeadoras. *Mismo comienzo, mismo final*. De nuevo, mal hecho, según la profe, a mí me parecía que estaba bien, nunca un salón ha olido bien del todo, algún aroma se cuele. Por tercera vez debieron lavar las trapeadoras, la burla ya se les había convertido en ira y hacían todo con agresividad. Luego de trapear más de dos veces sin necesidad, acomodaron todo y salieron sin despedirse.

Satisfecha la docente porque las había hecho trabajar por gusto, por necesidad repugnante de imponer autoridad, se me acercó, cruzó los brazos a la altura del pecho y se reía con malicia, con la sonrisa de quien se complace en hacer algo malo, y me dijo orgullosa “*si ve como las puse, así hay que mantenerlas*”. Si esta profesora perteneciera a una pandilla, seguramente sería la dura del “combo”, esa forma autoritaria de ejercer poder y subyugar a estas niñas asemeja la forma como un pandillero se impone sobre otros. La diferencia aquí es sin duda su rol de supuesta educadora, ella no amenaza con una arma, un cuchillo, ni nada de eso, sus armas son el libro de anotaciones, una citación a los padres, y la más temida de todas, la innombrable: la nota, el chantaje con ésta saca lo más deplorable de la profesora, “Siga y verá en cuanto le queda la nota”, “¿Quiere que le rebaje?”, y algunas otras son las expresiones determinantes de un sujeto que no debería estar en la escuela.

Me fastidia recordar sus expresiones, su mirada de mandona, me molesta que en su ignorancia pedagógica crea que yo algún día voy a *poner así* a uno de mis estudiantes.

IV: Educación y diálogo: otra forma de pensar la educación

¿Es la represión de la palabra un medio para educar? Escandalizados, no dudaríamos en responder con un contundente no; sin embargo, la realidad a la que personalmente me estoy enfrentando en este año docente amputa completamente estos ideales de reciprocidad, reflexión y diálogo, no es un misterio que las prácticas pedagógicas se convierten en una confrontación directa, la cual pone en evidencia la convicción que posee un maestro en formación de lo que es realmente la educación. Llegar al aula, con una idea casi perfecta de educar y enseñar y ver algo totalmente contrario es bastante desmotivador, hace dudar, genera confusión, rabia y quien no esté realmente convencido de que eso es a lo que quiere dedicarse, no vuelve al día siguiente.

No lo digo como flaqueza en la convicción que tengo sobre la posibilidad de una educación diferente, lo digo más bien como una necesidad de reconocer las diferencias que presenta la escuela y de alguna manera buscar opciones para ello, teniendo presente que no puedo desbaratar el sistema porque la acción perdería sentido, pero metido en las entrañas tengo la certeza de que es posible hacer en la escuela cosas diferentes, tal vez no sea fácil y tome años dar una resignificación a la palabra educar, pero de que se puede, se puede, esto parece que suena a politiquería barata, pero no lo es.

Ilusa me dirán, pero trabajar con pelados es algo que no se compara con nada, ellos hacen titubear, sentir miedo y hasta rojo lo hacen poner a uno. Esto me hace recordar a Larrosa (2009) cuando dice que, “El otro de la pedagogía son aquellos alumnos, que desde su modo de estar en el mundo lo cuestionan porque hacen tambalear sus principios con una sola presencia en el aula”, (p. 9). El cambio que debe tener un docente cuando escucha hablar a un estudiante ha de ser enorme, no puede seguir siendo, hablando y actuando igual a como lo hacía antes, la sola presencia de un estudiante en el aula ya es un acto transformativo, es una oportunidad de ampliar la visión del mundo, se complementa él y complementa al maestro.

V: Docente en formación y práctica pedagógica: parezco anciana prematura

Cuando retomé mi práctica, luego de las vacaciones de diciembre, me asignaron los grados sextos, “los peores de todos”, como dice mi cooperadora. El primer día que llegué me dijo “Hay que mantenerlos así, miija”, mientras que tenía la mano izquierda con la palma hacia arriba y la derecha sobre esta de manera vertical, derechitos, dijo, pero con esa gráfica interpreté como si los estuviera cortando por la mitad.

Son tan pequeños, no parecen de bachillerato, vienen de la jornada de la tarde y apenas empiezan a acostumbrarse a madrugar. Desde la primera vez que estuve con ellos tuve la sensación de que estaban en la edad en que todavía les gusta la escuela (increíble, pero cierto), no me parecen los peores, peor ella, a quien el dispositivo de saber-poder en el que ha configurado su quehacer docente y hasta personal le ha moldeado su subjetividad y la manera de establecer relaciones a una que no parece ser muy amable con el otro. Todavía les gusta leer, siempre habrá unos que no, pero la mayoría lo hace y cuando están en clase, son atentos, hablan todo el tiempo, “¡Claro!, para eso es la boca y para comer, ¿no?”, así me respondió uno de ellos esta semana, cuando le llamé la atención porque estaba hablando mucho, hice un gran esfuerzo para no reírme y continué muy seria. ¿Por qué lo hice, por qué siento que no puedo reírme de sus ocurrencias?

Parezco una anciana prematura, pero no es solo eso, siento como si reírme me hiciera perder autoridad y respeto, realmente no quiero ser así, pero tampoco quiero que confundan mi apreciación por sus ocurrencias con falta de carácter, ¿será que me estoy ahogando en un vaso de agua? Posiblemente exagere, o ya estoy muy parecida a mi cooperadora: “Esos chistecitos acá no”, nada le parece gracioso. Las carcajadas que rompen el silencio habitual del aula casi siempre están mediadas por un suceso imprevisto de desgracia ajena, se ríen de todos, excepto de ellos mismos, como bien refiere Grey Alejandra Molina (2014), en *Escritura del devenir*, en el Dossier de Narrativas, “Los muchachos se ríen por cualquier motivo: se burlan del cabello, del cuerpo, de los nombres y de los profesores. Jamás de sí mismos (...) Aquí los niños no parecen estar muy alegres, sus risas están motivadas por lo trágico”, (p. 143). Tal vez la burla sea un medio de escape que les permite huir por instantes de la aburrida clase de español. Sin embargo, no creo que para ser autoridad esté prohibido reírse, y si lo está, entonces muchos estamos eternamente impedidos de

serlo. Puedo ser una figura de autoridad y reírme de sus chistes, no son opuestas, ahora que lo describo me parece que fui bastante precavida, muy amargada.

Reflexiones finales: la esperanza como ejercicio de resistencia

En todo este recorrido narrativo que he podido construir por medio de experiencias en la escuela, unas agradables, únicas, insuperables, mientras que otras no tan satisfactorias, sino frustrantes, y hasta dolorosas, opuestas a la dicha y a todo lo cómodo, han permitido ir construyendo, de manera lenta, dudosa, pero sobre todo dispuesta a transformarse, el sentido que tiene la escuela en una sociedad ansiosa por ejercer poder, normalizar, regular, sistematizar y reglamentar todo cuanto existe.

Para qué queremos una escuela que no ofrece nada diferente a lo que hay afuera, para qué esforzarnos por una escuela que ha perdido su esencia emancipadora y que prefiere adaptarse *porque es más fácil, porque no se puede pelear contra el sistema*. Resignaciones como estas han llegado a mis oídos, otras más aterradoras, pero he decidido ignorarlas porque el solo hecho de escribirlas sería reconocerlas como posibles, realizables.

Quizá en la escuela no encontremos al pandillero que encañona con el revólver, ni al delincuente que cobra la *vacuna*,⁷ pero nos topamos con el docente que amenaza con las notas, que chantajea con una amonestación, y que hace temblar con un “*estoy que llamo a su acudiente*”, ¿Qué es esto sino una copia grotesca de acciones inhumanas contra sujetos que intenta formarse? Qué desalentador. Cualquiera diría: no quiero estar ahí, no quiero participar en esa lógica de subyugación y dominación, pero hay posibilidades de cambio, fugas de esperanza para hacer otras cosas, si no las hubiera seguramente yo sería la primera en decir: no me interesa la escuela, muchas gracias. Es prudente traer a colación unas palabras alentadoras que sostienen esta idea, “No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño” (Freire, 1992, p. 13).

No es desconocido que la escuela debe responder a unas exigencias sociales acordes al contexto en que se encuentra, es por ello que se concibe como una institución reguladora, sumisa, dispuesta a cumplir lo que le están exigiendo, muy obediente por cierto. “Tenemos entonces, una escuela de la reproducción, un montón de sujetos, llamados docentes, que reproducen la lógica y

⁷ Cobro monetario ilegal que realizan los delincuentes a comerciantes independientes en varios sectores de Medellín.

los valores de la sociedad dominante” (Giroux, 2008, p. 104), el autor escribe este apartado de una manera muy audaz, minuciosa, bien elaborada, el cual tiene como propósito mostrar la escuela pensada desde el modelo tradicional y dominante, integrando esa visión utilitarista que le ha impuesto la sociedad, que por cierto no debería corresponderle, luego Giroux hace una apuesta bastante interesante por la resistencia, siendo esta mediada, por una reestructuración de los modelos pedagógicos. Regresando a la descripción de esa escuela dominante, encontramos una que no es auténtica, ni mucho menos autónoma, sino que se rige por condiciones exteriores, y por tanto no sabe *hacer* de otro modo diferente al que conoce en la sociedad, replica conductas y comportamientos de afuera. Es una concepción de la escuela como lugar de poder, encauzado a responder a los intereses del capital.

Partiendo, pues, del supuesto de que la escuela necesita responder a ciertos intereses sociales y de orden industrial, se puede decir que no encontramos en ella un lugar enfocado en formar de manera crítica, sin interés en lo subjetivo, mucho menos preocupada por enseñar a pensar, en cambio, sí encontramos que es una escuela diseñada para formar obreros, trabajadores sin criterio, aptos para el sistema de producción.

Diría Giroux (2008) de esta lógica de escuela reproductora de poder que, “Las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir la relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para la existencia de relaciones de producción”, (p. 105). Es una escuela que se reduce a lo servil, que reproduce estas conductas para permitir que el poder hegemónico se siga ejerciendo sin ninguna alteración, negando toda posibilidad de cuestionamiento y mutilando todo acto contrario al sistema dominante u opuesto al poder de turno.

Con todo lo anterior, quién creería que la escuela puede servir para la formación íntegra, reflexiva de los sujetos, pocos, diría yo. Sin embargo, continuando con los postulados de Giroux, descubrimos unas posibilidades. Qué esperanzadoras son las posibilidades.

Entendemos que la categoría de dispositivo existe, que la escuela está inmersa en él, que no podemos desbaratarlo y que nosotros como docentes también hacemos parte de él, y de qué manera. Ahora bien, la pregunta sería cómo *hacer* cambios en el sistema desde el aula, grandes, pequeños, medianos, al fin todos son cambios. Cómo alternar, cómo jugar, con lo que ese tocoso

sistema exige, al mismo tiempo que pongo mis cartas (convicciones, certezas, temores, deseos) sobre la mesa y empiezo a moverlas sutilmente. El diálogo, mencionado en apartados anteriores, sería una manera de generar cambio de pensamiento, recordemos a Freire (1992) en *Pedagogía de la esperanza*:

El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no *nivela*, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya (p. 145).

Así mismo, la lectura diaria, no obligada y la palabra con criterio, serían otras opciones.

Giroux propone una manera menos sutil, y es que el mero nombre ya omite toda sutileza: una pedagogía radical, en la misma línea de sentido de la noción de alfabetización crítica que propone Paulo Freire (1992). Crítica porque libera, transforma, porque hace conscientes a los sujetos que la producción no es lo más importante en la sociedad, en cambio se invierten los papeles y la cultural ocupa un papel fundamental en la formación de los individuos, en tanto que permite la interacción y el intercambio de saberes.

La pedagogía radical, que propone Giroux posiciona al estudiante como un sujeto con conciencia crítica dentro de la sociedad que habita, capaz de leer las diferentes realidades, semejante a la pedagogía crítica, propone una educación que enseñe a pensar, preguntar y reflexionar. Por su parte, el docente ha de revestirse de facultades tan necesarias, pero tan olvidadas, como la comunicación y la humanización, un docente apasionado, capaz de correr riesgos, dispuesto a crear modos alternativos de enseñanza y experiencia. En palabras de Giroux, “La pedagogía radical necesita una visión que honre no lo que es sino lo que pudiera ser, que vea más allá del futuro inmediato y que vincule la lucha con un nuevo conjunto de posibilidades humanas”, (p. 300).

Es un reto enorme, porque estamos en una lógica de escuela totalmente opuesta a la criticidad y la reflexión, pero hay que intentarlo, por lo menos. Si un maestro puede hacer algo

mejor y no lo hace su quehacer no tiene sentido, pero para ello es necesario trascender del pensamiento a la acción, diría Freire (1972) “Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha (...) La esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta”, (p. 19). Creo posible otra escuela, una que permita la configuración de sujetos críticos, íntegros, pensadores y llenos de convicción, una que no reproduzca conductas sociales que al fin de cuentas terminan perjudicando directamente a los estudiantes. Difícil es, por supuesto, nada que valga la pena es sencillo de lograr, pero es la labor indiscutible de un maestro, un buen maestro, pensar en transformar realidades, contextos, vidas.

Referencia

- Botia, A. B. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativo en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razon de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del hombre editores .
- Connelly y Clandinin, C. M. (1995). *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, S.A. De ediciones.
- Foucault, M. (Abril-Junio de 1979). *La arqueología del saber* (sexta ed.). Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores, SA. .
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido, edición incompleta*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Larrosa. (2009). *Experiencia y alteridad en educación. Pensar la educación*. Rosario, Argentina : Homo Sapiens ediciones.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación* . Argentina: Homo Sapiens Ediciones .
- Naranjo, M. N. (2014). *Escritura del devenir*. Medellín : Universidad de Antioquia, Facultad de educación.
- Skliar, C. (21 de Diciembre de 2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico, entre lo literario y lo filosófico*. (U. M. humanas, Ed.) *Plumilla educativa*(8), 11-22.