

**Artículo de reflexión**

**Cómo citar:** Echeverri, J. (2021). Memorias de un viaje por las escuelas normales superiores. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 82-107. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.82-107>

**ISSN:** 0124-1494

**eISSN:** 2590-8200

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

**Recibido:** 22 de noviembre de 2020

**Aceptado:** 18 de febrero de 2021

**Publicado:** 15 de septiembre de 2021

**Conflicto de intereses:** los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

# Memorias de un viaje por las escuelas normales superiores

Memoirs of a journey through teacher training colleges

Memórias de uma viagem pelas escolas normais superiores

## Resumen

En este artículo se parte de presentar una experiencia de fundación de las escuelas normales superiores que, en el marco de varios proyectos de investigación, ofrece un camino para comprender lo que significan los viajes, en este caso a través de la literatura, el cine y la historia, para habilitarnos con encuentros pasionales, esos que ofrecen en el olor, el tacto y la vista condiciones para contemplar la posibilidad de ser maestro e instaurar otros registros de la experiencia de investigación, no inscrita en tramas burocráticas, sino como un ejercicio de la memoria y el cuerpo que transforma el ejercicio de ver, oír, palpar en herramientas para develar los sentidos.

**Palabras clave:** viaje, cuerpo, pedagogía, maestro, escuela, enseñanza, formación, historia de la educación.

**Jesús Alberto Echeverri Sánchez**

ORCID: 0000-0002-3952-1191

Universidad de Antioquia

jesus.echeverri@udea.edu.co

Colombia

## Abstract

In this article, we start by presenting an experience of the foundation of teacher training colleges, which, in the framework of several research projects, offers a way to understand the meaning of these journeys, in this case through literature, cinema and history, in order to enable us to have passionate encounters, those that offer the smell, the touch and the sight, all of them conditions to contemplate the possibility of being a teacher and to establish other



registers of the experience of research, not inscribed in bureaucratic plots but, like an exercise of the memory and the body that transforms the exercise of seeing, hearing, and feeling into tools to unveil the senses.

**Keywords:** journey, body, pedagogy, school planning, teacher training, history of education.

### **Resumo**

Este artigo apresenta uma experiência de fundação de escolas normais superiores que, no âmbito de vários projetos de investigação, oferece uma forma de compreender o que significa viajar, neste caso através da literatura, do cinema e da história, para permitir-nos com encontros apaixonados, aqueles que oferecem no olfato, no tato e na vista, condições para contemplar a possibilidade de ser professor e estabelecer outros registros da experiência de pesquisa, não inscritos em enredos burocráticos, mas, como exercício da memória e do corpo que transforma o exercício de ver, ouvir, sentir em ferramentas para desvendar os sentidos

**Palavras-chave:** Viagem, corpo, pedagogia, professor, escola, ensino, formação, história da educação

Una sociedad se define por su actitud no solo ante el futuro, sino ante el pasado: sus evocaciones no son menos reveladoras que sus proyectos. Los colombianos estamos presos de la peste del olvido<sup>1</sup>, por ello, no tenemos una idea clara de lo que hemos sido. Y lo que es más grave: no queremos tenerla. Vivimos entre el olvido y el inmediatismo. La temporalidad es vivida de una manera muy centrada en el presente: insensibilidad a lo que está lejos en el tiempo y, sobre todo, a lo que está lejos en el futuro a lo relacionado con el mediano y largo plazo.

Esta fijación en lo local y en lo inmediato se explica por la insularidad dominante en un país en donde no solamente existe aislamiento respecto del afuera, sino al interior de las diferentes regiones que componen el país. Entre el olvido y el localismo se fueron diluyendo las escuelas normales en el siglo pasado. Olvido de la ciencia, la tecnología, la pedagogía, el mundo exterior, el entorno inmediato, la solidaridad social y la productividad.

Las culturas locales, espontáneamente, les habían asignado funciones triviales, como aquellas que les atribuían la misión de formar buenas esposas o empleadas de bancos o corporaciones financieras; funciones que poco tenían que ver con sus tres misiones fundamentales: formar maestros, escuchar a la comunidad y apoyarse en el saber pedagógico<sup>2</sup>. A estas distorsiones espontáneas de las culturas locales se suman las distorsiones gubernamentales que, desde que se introduce la diversificación, en 1970, condenan a las escuelas normales a una lenta desaparición progresiva.

.....

1 Esta es una expresión tomada de *Cien años de soledad* (1967/2017), novela del Nóbel colombiano Gabriel García Márquez, y hace alusión a los efectos de la enfermedad del insomnio (pp. 54-55) que llevó a los habitantes de Macondo a marcar los objetos: “El letrero que colgó en la cerviz de la vaca era una muestra ejemplar de la forma en que los habitantes de Macondo estaban dispuestos a luchar contra el olvido: *Esta es la vaca, hay que ordeñarla todas las mañanas para que produzca leche y a la leche hay que hervirla para mezclarla con el café y hacer café con leche*. Así continuaron viviendo una realidad escurridiza, momentáneamente capturada por las palabras, pero que había de fugarse sin remedio cuando olvidaran los valores de la letra escrita.” (pág. 56).

2 El saber es un concepto metodológico que, reconceptualizado en la aplicación a la pedagogía, produce saber pedagógico, el cual propicia la relación de la pedagogía con las disciplinas de las ciencias sociales y naturales.

La causa de la extinción la encontramos en el hecho de que se hace de la práctica docente una asignatura entre un componente de cuatro. Este decreto le hace perder su presencia como ámbito legitimador de la pedagogía y del saber del futuro maestro. A partir de esta deslegitimación, la anexa se marchita y empieza a tener una existencia meramente formal. De ahí en adelante, solo bachilleratos pedagógicos y simulacros de escuela normal. Las marcas de la normal pestalozziana agonizan. Ese crepúsculo que se prolonga en la ley llevó a grandes conflictos de ética pedagógica entre el oficio que se vive y lo que se dice respecto de él por los maestros. Uno de los factores que más inciden en esta distorsión ética es el desprestigio social de los maestros debido a una equivocada interpretación del devenir del oficio propiciada por la mala imagen que se le crea al maestro, pues no se entiende que “Todo educador tiene por principio la voluntad de hacer bien su trabajo” (Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico, 1984, p. 37) y que el desprestigio de la profesión se debe a la acción de un estado que ha venido minando la esfera de lo público y sumiendo el maestro en la soledad.

En este, el año de la peste, volvemos por los caminos de los registros de una experiencia, inusitada, de formación y construcción de institución<sup>3</sup>. Y ello lo hacemos teniendo en cuenta el deseo de romper con una forma de vivir el pasado como lejano y caduco. El recorrido que realizo puede entenderse como un viaje<sup>4</sup>. El viaje no es solo una metáfora de movimiento, asombro, descubrimiento; es, también, una manera de (re)descubrir la interioridad del caminante; en este caso, mi lugar como investigador, convertido en burócrata por designación y en maestro por pasión. Fue este cambio

.....

3 “Lo que generalmente se llama ‘institución’ es todo comportamiento más o menos forzado, aprendido. Todo lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción, sin ser enunciado, en resumen, todo lo social no-discursivo, eso es la institución” (Foucault, 1991, p. 132).

4 El proceso de Reforma de las Escuelas Normales Superiores del departamento de Antioquia, iniciado en 1995 y finalizado en el 2000, tuvo una variedad de acciones: seminarios, congresos internacionales, seminarios permanentes y viajes. Los anteriores actos se pueden leer como acontecimientos de saber, puesto que propagaron por la geografía antioqueña una propuesta de reforma que implicaba la refundación de estas escuelas en una dimensión espacial que, siendo completamente nueva, preservaba a la vez la tradición normalista.

interno, propio, tejido a voluntad en los múltiples encuentros con los rostros magisteriales<sup>5</sup>, el que evitó mi vagar angustioso por espacios de formación, husmeando las huellas de una tradición. De esos incontables viajes, internos y externos, de esos regresos múltiples, de esas constantes indagaciones se dibuja esta narración; y lo que intento es concentrar en ese tiempo (feliz) un relato que contiene claves de composición y descomposición de la pedagogía como campo conceptual y narrativo que se compenetra con fragmentos conceptuales y narrativos procedentes de la historia, la literatura, el mito, la ética, la estética y la pedagogía.

Una de las facetas de esos viajes es la de la observación y la conversación. Eran dos, entre muchos, los lugares que debía ocupar: la inspección pedagógica o la inspección administrativa; acá la inspección era vitalista, pues, si bien existía una pretensión administrativa por parte del Ministerio de Educación, el viaje compuso una inspección pedagógica teniendo como centro la vida, sin rechazar el conocimiento. Entiendo el encuentro con los maestros normalistas como un afecto<sup>6</sup>, por cuanto permitía la potenciación<sup>7</sup> de mi cuerpo. Siguiendo, además, al maestro Fernando González, el viaje es formador del cuerpo a partir de sus relaciones con la naturaleza, los hombres y las mujeres. El cuerpo, a medida que viaja a pie, se intensifica, expande sus sentidos y el sentir el cuerpo se torna en experiencia vital.

- .....
- 5 Los rostros magisteriales son luz u oscuridad, tienen plena manifestación en el cine, la pintura la fotografía la poesía, la novela, el cuento y las acuarelas, tal como los describió don Tomás Carrasquilla. Dado que los rostros magisteriales se hacen múltiples y que no eran legibles por la cotidianidad y la costumbre, se hace necesario acudir a la literatura, el cine, la poesía, la vida misma para evitar que desaparezca su materialidad luminosa, que se pone en peligro ante las mediciones que descartan los lenguajes que produce el rostro en sus devenires.
  - 6 Siguiendo a Spinoza (2009): "Por afecto entiendo las afecciones del cuerpo, con las que aumenta o disminuya, ayuda o estorba la potencia de actuar del mismo cuerpo, y al mismo tiempo, las ideas de estas afecciones". (p. 280)
  - 7 Entiendo la potenciación de mi cuerpo desde Spinoza, interpretado por Negri, como aquello que "dirige en realidad la acumulación de las pasiones hacia lo común. A través de una producción de subjetividad permanente, ella conduce a la lucha por lo común y la lleva hacia una conciencia amorosa de la racionalidad." (Negri, 2011, p. 27)

La respiración, el olfato<sup>8</sup> la vista<sup>9</sup>, el tacto<sup>10</sup> y la carne se convierten en registro del paisaje.

Estos viajes me conducían a crear senderos para encontrarme con maestros, estudiantes, padres de familia y trabajadores administrativos de la institución. Y en ocasiones me fue posible llegar a los acaldes y, en general, a los ciudadanos que llevaban en su cuerpo las marcas normalistas. Y no solo las escuelas normales, sino los paisajes en que estaban incrustadas estas.

No eran solo formas convencionales de llegar y partir, de dar cuenta del aprendizaje, evidente, que se producía; eran, por el contrario, formas de incrustar en el paisaje y los cuerpos al maestro y a sus discípulos. En mundos múltiples y diferentes.

Los viajes funcionaron como mirada de región centrada en la ejercitación de los sentidos para conocer la alternancia de modelos y perspectivas teóricas en la formación, la simultaneidad de acciones, enfoques y concepciones en sus espacios sin contradicciones aparentes, o las fracturas entre los decretos, los ideales de formación y el reconocimiento social de la profesión.

Casi siempre, un viaje implica partida y llegada, dos puntos unidos por una travesía. El punto de partida no es un origen, sino que opera en la emergencia dentro de un conjunto de relaciones múltiples que le dan existencia a las condiciones mismas del viaje. En este caso, se trató de una cierta invisibilidad de la tradición normalista, de un silencio sobre las normales que, en medio del viaje, logró hablar con claridad a través de las huellas que seguimos.

En su comienzo, el proceso denotó distancias con respecto a la ciencia, la tecnología, las luchas magisteriales y la sociedad. En cuanto a la pedagogía, el asunto no era de cercanía o

.....  
8 El cuerpo superficie de ejercitación del olfato, tal como lo entiende González, quien nos formó en la vocación de oler el sexo y los entierros.

9 "El ojo es tacto especializado" (González, 1971, p. 23).

10 "En la contemplación no le faltan los sentidos evidentes, los que sientan lejanía: si ve, oye y huele, quiere además tocar, un tocar que confiesa querer gustar como cuando estaba en un museo. El tacto, como el que nos toca sin habernos tocado, y, habiéndonos tocado, como una permanencia que nos vive tocando" (González, 1974, pp. 20-21).

lejanía, sino como decía la historia sagrada, de confusión de lenguas. En esta *Torre de Babel* confluían cuatro culturas<sup>11</sup>: la pedagogía (alemana), las ciencias de la educación (francesa), la educación popular de Paulo Freire (latinoamericana) y la teoría curricular (anglosajona). La enseñanza, la formación, la educación se nombraban desde la misma palabra, pero con un significado distinto, hasta el punto de que el hacer no encontraba resonancia con el pensar, en el conocer o en el saber.

En cuanto al punto de llegada, no fue un puerto para la certeza, sino un escenario de nuevos interrogantes. Con cierta frecuencia, el punto de llegada se vive como la tematización de la frustración, como punto de cierre de un retorno asegurado a la mismidad o, en el mejor de los casos, como una experiencia triunfal, por la visión espectral que alcanzamos de los hechos vividos. Diré que el punto de llegada fue la confirmación analítica de la experiencia normalista, esto es, la visión de una tradición que subsiste y de una proyección etérea que sostiene una idea de futuro, aún esquiva.

El punto de llegada fue una suerte de ficción, porque dio paso al propio acto de relatar la experiencia como peregrino por las escuelas normales, que es lo mismo que estar viajando por mi vocación de enseñante y formador.

Ese punto de llegada como ficción tomó la forma de un mapa, ese mismo del que Alberto Blanco (2018), poeta mexicano, indica:

.....

11 Entendemos por cultura pedagógica: la constitución de saberes donde se despliegan prácticas, los sistemas de elaboración simbólica, los sistemas de representación e intercambio y la generación de objetos y dispositivos pedagógicos, producidos en una sociedad o conjunto de sociedades, a propósito de la educación. (Zuluaga Garcés y Herrera Restrepo, 2009, p. 27)

#### IV

*Todo mapa comienza con un viaje.*

*Pero, ¿todo viaje comienza con un mapa?*

*El mapa es al viaje lo que el mito es al lenguaje.*

*Los mapas, al principio, fueron relatos de viajes.*

*Después los mapas fueron paisajes al ras del horizonte:  
narraciones visuales.*

*Finalmente, vistas a vuelo de pájaro: poemas geográficos.*

*Un mapa es una manifestación artística del miedo a lo desconocido. (p. 31)*

Así, el punto de llegada fue dar sentido a la tradición crítica de la pedagogía, que hizo las veces de un concepto lente para auscultar el camino hacia la tradición normalista<sup>12</sup>; es decir, dar significado y dirección. En otras palabras, el punto de llegada nos permitió dibujar otro mapa, y lo expresamos, también, con las palabras de Blanco:

*Mapas exteriores: geografía.*

*Mapas interiores: psicografía.*

*Las puertas son los sentidos.*

*Los límites son el cuerpo. (p. 32)*

El encuentro con los maestros de las escuelas normales fue como ingresar a otro mundo de los muchos mundos que nos rondan, entre ellos, el de la utopía; encuentros con personajes cargados de bondad y sabiduría. Estamos viviendo un momento muy difícil en que debemos preguntarnos por la relación entre

.....  
12 La tradición crítica de la pedagogía es un resultado de anudar los hitos históricos que enmarcan las intersecciones con el cine, el arte, la literatura, la filosofía y la pedagogía misma, las cuales resultan indispensables para refundar una escuela normal superior.

los viajes y mi formación. Transitamos de la zona andina al bajo Cauca, dos zonas en las que la violencia es un común denominador: lo que establece la diferencia entre ambas es la música de los cuerpos. En San Roque (Antioquia) la percepción de los cuerpos tiene como modelo al rector de la Escuela Normal Superior. Corporalidad al estilo republicano con aires de marcialidad. Y los restantes me recuerdan las corporalidades de esas organizaciones de masas que hacia 1870 fundó don Mariano Ospina Rodríguez, llamada Acción Católica. En estos territorios se perciben cuerpos republicanos, mezclados entre los ritmos y musicalidades indias, españolas y negras; la ética en la que se muestran a la retina es santanderista.

### **Todos los puntos de referencia en un mapa van hacia afuera<sup>13</sup>**

La multiplicidad de los puntos de partida para los viajes, como metáfora y acción, tuvo su base en el deseo propio y el orden burocrático; dos propósitos disímiles que produjeron diversos niveles en el relato, y distintas prácticas en los lugares de acogida: mirar, conversar, oír, revisar documentos, recorrer pasillos y aulas. Por ello, los relatos resultantes, que no podrían considerarse relatos de viaje, son polifacéticos<sup>14</sup>, imprecisos a veces, llenos de referencias a las memorias y ligados a una *formación discursiva* (Foucault, 1999) que tuvo como propósito la invención de una institución<sup>15</sup>: la escuela normal superior. Esa invención narrada estuvo acompañada de otros géneros: la literatura, el cine, la historia. Por eso,

.....  
 13 Verso del poema *Mapas* de Alberto Blanco (2018).

14 Dicen Connelly Clandinin (1995) que “cuando escribimos de forma narrativa nos convertimos en ‘plurivocales’”. El yo puede hablar como investigador, como profesor, como hombre o mujer, como comentarista, como participante de la investigación, como crítico narrativo o como constructor de teorías” (p. 41).

15 Esto es contrario a lo que Said (2008) señala como ficciones del viaje que producen una *actitud textual* que, de acuerdo con este autor y siguiendo a Voltaire y Cervantes, indica que “el sentido común enseña que es un error suponer que los libros y los textos pueden ayudar a comprender el desorden impredecible y problemático en el que los seres humanos viven” (p. 135). Algo así ocurrió con las normales, no bastaba conocer lo que decían los libros, era necesario estar allí, para conocerlas desde dentro. “Parece que un error frecuente es preferir la autoridad esquemática de un texto a los contactos humanos que entrañan el riesgo de resultar desconcertantes” (p. 135).

aquí hay novelas, imágenes, registros y documentos, que procuraban que el orden burocrático no dominara el relato para hacer de este un conjunto de pruebas o datos para dejar constancia de la existencia empírica de la normal. Esos órdenes me procuraron la base narrativa para dar cuenta del desplazamiento, el movimiento en el espacio y el tiempo, al igual que los sujetos nombrados, conocidos, interpelados y que a su vez me preguntaron, lo que creó un “juego de creencia [...] forma de conocimiento que conlleva un proceso de auto-inserción en la historia del otro como una forma de conocer esa historia y como una manera de darle voz al otro” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 212); se trata de la acción narrativa, del del relato como mecanismo para dar cuenta de la diferencia en la observación, la escucha, la conversación.

A continuación, presento los viajes emprendidos por la narrativa, la imagen y la historia, como preámbulo de esos encuentros pasionales con maestros de carne y hueso en las instituciones que respiran tradición y delatan que el tiempo es una ficción; especialmente, el tiempo de la formación.

## La literatura o el viaje por la narrativa

El encuentro con la obra de Tomás Carrasquilla —especialmente con *Ligia Cruz*, *Dimitas Arias*, *Simón el Mago* y *La marquesa de Yolombó*— me lleva a revivir los rostros de maestros que habían sido grabados en mi cuerpo. Descubro golpes suaves, caricias, frustraciones, miedos y alegrías. En las narraciones de Carrasquilla, el rostro magisterial, que es el rostro de Jesucristo maestro, mira a los estudiantes en las aulas desde una posición que abarca el universo del aula. Y el maestro es juzgado y tenido como tal de acuerdo con esa imagen tutelar.

Con la derecha, a más de persignarse muy bien y esgrimir el arreador y el chuzo consabidos, escribía claro y pronto, si no muy correctamente; y para lo último le servía de pupitre una caja pequeña que tenía siempre en el marco de la carreta, caja que parecía estar clavada allí y en la cual guardaba el recado de escribir; lápices de pizarra, algún pliego de papel, que no dineros, como pretendían los discípulos [...] No fue Maestro atrabiliario ni de viarazas: si chuzaba y daba azotes a la indómita chusma, obedecía a la consigna del superior, a la ley de su tiempo, en que era un axioma aquello de “letra con sangre entra y la labor con dolor” (Carrasquilla, 1958, p. 544).

El legado de Carrasquilla se resume en esta expresión de Fernando González: “Su valor máximo es el de Maestro, en el sentido de que nos enseña acerca de nosotros mismos” (s. f.); y este viaje por las letras me llevó a descubrirme maestro, a ver el reflejo en un espejo de prácticas e investigaciones.

Luego de Carrasquilla, los autores y los encuentros se hacen más frecuentes: de la pluma de Jhon Updike, en su novela *El Centauro*; de Fran McCourt, con *El profesor*; de Miguel Cané, con su *Juvenilia*, o de Herman Hesse, en *Bajo las ruedas*. Se trató de un viaje por maestros de papel que se encarnan en la vida real, de un tránsito por escuelas de tinta que recrean las vicisitudes de la enseñanza y el aprendizaje. Este viaje por la narrativa me hizo consiente de otra tradición especial, la de *maestranza y discipulazgo*, cuya historia relata Steiner (2007), para dar cuenta de los modos de relación, tensión, transformación, traición, admiración, que son comunes a las relaciones entre maestros y discípulos.

## El cine o el viaje por la imagen

El juego con los rostros continuó en el cine, en donde se muestra cómo crece el deseo de la infancia por invertir la relación de fuerzas en los procesos de socialización. El maestro pasa de juez a ser juzgado y es relegado a la sombra, en donde resulta difícil diferenciar en su rostro la vida o la muerte, tal como sucede en *Pelle, el conquistador*, En los anuarios de colegios y en los álbumes de recordación encontrados en las escuelas normales, únicamente se observa el rostro de las conmemoraciones oficiales, grados y aniversarios, como si estos fueran los únicos rostros posibles.

El cine devela otros mundos en la escuela y en el aula, en los cuales los rostros capturan todos los elementos que componen la visibilidad de la práctica pedagógica: el tablero, la tiza, la silla, la citología, la regla, las miradas, las piernas, los pies, las nalgas. Además del aula y la escuela, la cinematografía saca a la luz las intimidades familiares del maestro, en donde, de figura de autoridad, pasa a ser un maestro más regañado por su esposa por no saber comer en la mesa, como sucede en una escena, universalmente conocida, de la película británica *La pared* (*The Wall*, 1979, dirigida por Alan Palmer). También películas como *Ser y tener* (*Être et Avoir*, 2002, Francia, Nicolas Philibert), *Escritores de la*

*libertad* (*Freedom Writers*, 2007, Alemania-Estados Unidos, Richard LaGravenese), *La sociedad de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, 1989, Estados Unidos, Peter Weir), *La lengua de las mariposas* (1999, España, José Luis Cuerda), *Los coristas* (*Les choristes*, 2004, Francia-Suiza-Alemania, Christophe Barratier), *La clase* (*Entre les murs*, 2008, Francia, Lauret Cantet) y *La pizarra* (*Takhté siah/Blackboards*, 2000, Irán, Samira Makhmalbaf) dan cuenta del oficio, de los viajes por rostros, relaciones, silencios, palabras y voces, por paisajes y escuelas que destacan algo de lo que encontré en las normales: que la presencia del maestro es estremecedora y que a partir de ella y a través de ella se construyen las vivencias en la escuela y en la vida. Ya lo señalaba Kurosawa en una nota del periodista Ángel Fernández-Santos (1993):

Paul Valéry decía que hoy se está olvidando algo esencial en la educación de la gente joven: que es mucho más importante para un muchacho aprender de la persona de su maestro que de las páginas de un libro. Es verdad. Lo que se aprende de los maestros se basa en su experiencia de la vida, y por ello lo que nos enseñan no son cosas, sino más que cosas. Nos enseñan a vivir, y vivir no es una cosa, sino algo que está más allá, una asignatura hoy casi desconocida.

Después del trabajo cinematográfico sobre el *rostro magisterial*, resulta imposible, para nosotros los profesores, reconocernos en un solo rostro, en una sola forma de acción; el cine abre el mundo de la escuela al mundo del afuera, amplía las fronteras del devenir y del hacer porque, como dice Badiou (2004):

El cine es, ante todo, algo que habla del coraje, de la justicia, de la pasión, de la tradición. Y los grandes géneros cinematográficos, los más codificados [...] son precisamente géneros éticos, es decir, géneros que se dirigen a la humanidad para proponerle una mitología moral. (pp. 34-35).

El cine es como un laboratorio del pensamiento (pedagógico) que ofrece conceptos para comprender la nostalgia por la escuela, la memoria de sus vivencias y, quizás, ese tiempo de construcción del ser y del otro.

## La historia o el viaje por los archivos

Hay un espacio más donde nos hemos encontrado con los rostros: los archivos, en algunos registros documentales, como manuales, memorias, cartillas, circulares, cartas, crónicas, decretos y periódicos.

En este tercer encuentro hay dos rostros que son el punto de partida de todos los demás: el rostro de Jesucristo maestro y el rostro del general Santander. Ambos, de acuerdo con la correlación de fuerzas y la época, van a presidir como telón de fondo, todas las actividades pedagógicas en los salones de clase durante los siglos XIX y XX. Así, por ejemplo, durante la reforma instrucionista (1870) el rostro del general Mosquera preside todas las actividades en las aulas; en cambio, durante la regeneración es el rostro de Jesucristo maestro el que preside las actividades de maestros y educandos. Así como también, el ideólogo máximo de la regeneración, don Miguel Antonio Caro, definirá el rostro como el espejo del alma (Camacho, 1990).

Los rostros republicanos de principio del siglo XIX juegan con las máscaras de maestro y en este juego ensayan muchos personajes: el soldado patriota al que se le cambia una pierna perdida en las batallas de independencia por un rostro de maestro. El rostro de maestro es, en esta época, conmutable por cualquier órgano que se haya perdido en las batallas por la emancipación del yugo de la Corona española (Echeverri, 1984).

En los manuales de dibujo del siglo XIX, se restringe la multiplicación de rostros al limitar su vinculación al paisaje ya que el encuentro con este es tutelado permanentemente por el maestro como figura que abre y cierra espacios. A este respecto, es muy ilustradora la recopilación titulada *Escritos sobre instrucción pública en Antioquia* (Palacio y Nieto, 1994), en donde encontramos enunciados que nos permiten aproximarnos a la concepción pestalozziana de la espacialidad y el paisaje, así como a la forma en que en ella es posicionado el rostro del maestro:

Es tanto lo que influye la posición, arreglo y construcción de la Escuela en la salud futura, vigor, gusto y principios morales de los niños, que cuanto a ellos se refiera es de suma importancia. Consultando, en la elección del sitio

la preservación de la salud y el desarrollo del buen gusto, la mejor situación del edificio será en terreno firme, en el declive de alguna colina de pendientes suaves, y protegida del rigor de los vientos por la cima de algún collado o por la espesura de un bosque. Conviene que la escuela quede suficientemente retirada de los caminos frecuentados, para librarla del polvo, el ruido y los peligros del tráfico; pero no tan lejos de la vía pública que no pueda comunicarse fácilmente con ella por un camellón bien terraplenado. Debe haber alrededor espacio suficiente, parte de él limpio y a propósito para que jueguen los niños, y el resto con acirates para flores y arbustos; cruzado por alamedas umbrosas para paseo. (Palacio y Nieto, 1994, p. 31)

Hasta aquí paisaje y espacialidad. Miremos el lugar del maestro en esta espacialidad. “Si la necesidad exigiera que el frente de la escuela mire al norte, el bufete del maestro ha de quedar siempre en el extremo septentrional del salón mirando desde su asiento siempre al estudiante” (Palacio y Nieto, 1994, p. 33). La centralidad del rostro del maestro queda garantizada por su milimétrica ubicación en el salón de clase:

La altura de la plataforma del Maestro puede reducirse a 8 centímetros, quedando separada de los bufetes de los alumnos (primera fila) por un espacio de 3 a 4 metros, en cuyos costados y frente habrá bancas de 10 a 12 centímetros de ancho que servirán para hacer clases. (Palacio y Nieto, 1994, p. 34)

La espacialidad le da al maestro la posibilidad de cautivar todos los rostros de los asistentes al aula.

A lo largo del siglo XIX, los rostros republicanos y católicos no solo se alternan, sino que se mezclan en un sincretismo que es notable en la iconografía del paraninfo de la Universidad de Antioquia (Restrepo y Arango, 1993, pp. 142-143).

Los grabados que ilustran los manuales y cartillas solo permiten ver un único rostro de infante que se multiplica hasta copar el salón. Los rostros de los infantes convergen hacia el rostro del maestro, siempre adusto e impassible, que como un director de orquesta dirige todos sus movimientos. (Palacio y Nieto, 1994)

## Los encuentros o los viajes pasionales

El cuarto encuentro produce la instalación del *trabajo en el terreno* en las escuelas normales del departamento de Antioquia, en las cuales he buscado “Desenmarañar las líneas de un dispositivo [que] es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas” (Deleuze, 1995, p. 155).

Hay tres experiencias, entre muchas, de instalación del *trabajo en el terreno* que antecedieron a las escuelas normales: el movimiento pedagógico de los maestros colombianos, la Expedición Pedagógica del Viejo Caldas y la Expedición Pedagógica Nacional. Las tres experiencias se centraron en el nomadismo y la construcción de una cartografía por donde circulara el saber de los maestros, diferente a la que dibujaban los diseños del Estado y los organismos internacionales de financiación de la educación. La Expedición Pedagógica Nacional logró consolidar posiciones, crear instituciones que le dieran mayor estabilidad a los nuevos caminos del saber descubiertos. El movimiento pedagógico reunió núcleos autónomos de experimentación pedagógica que lograron concretarse en redes que condujeran al saber y a las prácticas de nuevas formas de intercambio. El viaje por las escuelas normales del departamento de Antioquia fue mi primera experiencia de trabajo prolongado en instituciones estatales que se esperaba reformar con la ayuda de un grupo interdisciplinario de apoyo; en gran medida, se esperaba que la iniciativa del cambio viniese de afuera. Digamos que, en las experiencias anteriores, el deseo de transformación venía de adentro de instituciones o agrupamientos alternativos, y era posible compartir las soluciones y problemáticas en un terreno de mayor igualdad, pues se actuaba en representación de movimientos o tendencias pedagógicas y no como un grupo de apoyo dependiente directamente del Estado.

Tanto en el movimiento pedagógico como en la Expedición Pedagógica del Viejo Caldas me fue posible, en determinados momentos, despojarme de mi naturaleza de agente externo y alcanzar una identidad con los maestros, hasta el punto de que logramos hacer de nuestro accionar una obra de arte. En cambio, durante el trabajo con las escuelas normales superiores en los encuentros con los maestros pude hacer aquello que Clifford Geertz (1984) refiere como el momento mágico en que uno

ingresa a la vida de los otros como uno igual a ellos. En los otros momentos, siempre me sentí tratado como funcionario o como investigador universitario. La imposibilidad de intimar y tratarnos como compadres no ha sido un obstáculo para que yo pueda leer en los rostros magisteriales: paisajes, alelamiento, desvaríos y sonambulismo.

Desde la sombra resulta difícil valorar las relaciones que se tejen en torno al espíritu de sutileza; tal vez, podemos sospechar con Blas Pascal que los habitantes de la noche se inclinan al espíritu geométrico. No sobra preguntarnos qué hizo que llegáramos al corazón de los maestros de las escuelas normales. Me atrevo a enunciar una razón pasional, supimos compartir con ellos algunos momentos de sus sufrimientos, pues, el Estado, en su afán de renunciar a sus funciones públicas, los había dejados solos e iban camino a su extinción. Su dolor, su sufrimiento tenía el mismo tono de los tambores de los últimos apaches.

A través de estos encuentros logramos eludir la acción de la burocracia que buscó sustituir el arraigo en el corazón por un hábito de pupitre y por malabares administrativos. El beber juntos el agua de la experiencia creó lazos pasionales que la gubernamentalidad no puede desentrañar. Los boleros me regalan una palabra para describir esta atracción entre los maestros y el grupo asesor de investigadores: *embrujo*. No nos podemos llamar a engaño, los embrujos *se deshacen con una mirada*.

## En mapas no se ha andado nada<sup>16</sup>

Cuando llegamos hace veinticinco años a las escuelas normales no contábamos con un mapa para recorrer su geografía, pues era un territorio vacío que, en diversas reformas, había perdido su nombre. Estas escuelas eran una forma de actuar y no existía una memoria para anudar sus acciones actuales a esa tradición que les permitiera construir nuevas señales para estos tiempos. Muchas formas de intervención les habían instalado cierta desconfianza y una *peste del olvido* que los llevaba a deambular con tristeza por un paisaje que no reconocían.

.....  
 16 Verso de un poema de Alberto Blanco.

El primer ejercicio desde el campo conceptual y narrativo de la pedagogía fue repensar la tradición, revisarla en su potencia para comprender cómo podría esta funcionar, lo que nos llevó, luego, a actualizarla, en un ejercicio crítico que no buscaba la aplicación instrumental de teorías, enfoques o métodos, sino la articulación de niveles de funcionamiento (teórico, conceptual, experiencial y práctico), de sujetos de saber y de prácticas pedagógicas en la institución normalista.

Porque las huellas de la tradición normalista son como un crisol que atesora las voces, los encuentros, los contactos, los registros de la vida cotidiana (las carteleras, los cuadernos de observación, las planeaciones, los actos cívicos, las reuniones) para invitar a una lectura contextual del territorio en el que se encuentra la normal y a su despliegue en la zona mediante el intercambio de saberes, la compañía para la producción de prácticas con sentido.

Nunca perdimos de vista que la actualización de la tradición normalista se movía entre dos mundos: el de la transición de la escuela como proyecto cultural y el de la escuela como proyecto que se disemina en la sociedad, la ciudad y la imagen. Ahora bien, sabemos que la escuela como proyecto cultural en nuestro país quedó inconclusa, pues postergó indefinidamente la tarea de civilizar y democratizar el campo y lo dejó sumido en la barbarie. Y la diseminación, prescindiendo de una institución con vida propia, es un espejismo que nubla la posibilidad de que el saber pedagógico que se produce en dicha diseminación pueda ser recogido y sistematizado por una institución que lo acumule y lo convierta en una tradición crítica, entendida esta última como horizonte conceptual donde el maestro pueda reconocer sus identidades.

Comprendemos que el problema crucial es construir una institución formativa capaz de combinar equilibradamente la concentración de saber pedagógico con tradición cultural, ciencia y narraciones; con la diseminación de dichas intersecciones<sup>17</sup> en la sociedad, en la imagen y en lo virtual. Para armonizar

.....  
17 La refundación de una institución formativa desde un campo conceptual y narrativo conlleva el cruce de ciencias, prácticas, pedagogías y luchas en la dirección de la formación de los alumnos-maestro de uno a trece. El proceso de refundación implica el compromiso de la institución para hacer de cada gesto y palabras de sus integrantes un proceso formativo.

estos dos movimientos (diseminación y concentración) en una institución formativa es necesario entender, como lo hizo Pestalozzi, que la educación es el único camino para salvarse del cataclismo social. La solución era educar, educar ahora y siempre, invertir a fondo en la formación de los hombres, según su famosa expresión de 1815: “No existe para nuestro mundo desmoronado moral, espiritual y políticamente ninguna salvación posible a no ser por la educación, a no ser por la formación de la humanidad, a no ser por la formación del hombre” (citado por Soëtard, 1997, p. 16).

La asimilación del mandato que heredamos de Pestalozzi solo es posible si se empieza a relativizar el vasallaje que la instrumentalización ejerce sobre maestros y alumnos-maestros, mediante la diferenciación que se introduce al diversificar los rituales de exposición del saber pedagógico y las ciencias en las escuelas normales superiores entre el seminario, el taller, el método de proyectos, los seminarios permanentes, la clase magistral y el dispositivo formativo compresivo. Por dispositivo entiendo lo que Schérer, esto es:

Lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso, lo que indica, para el pensamiento orientaciones de investigación. Comprender un periodo de la historia, y antes de todo, delimitarlo, recortarla, es ver de qué manera, en ella, las cosas y los seres se disponen, se ponen “a disposición”; y por ello mismo de qué medios de ver y decir disponen de ella los individuos. [...] Por definición y por principio, un dispositivo es anónimo, lo que no significa que sea un instrumento de constreñimiento y dominación, y, además y al mismo tiempo, de producción y contentamiento para aquel o aquellos que hacen parte de él; objeto de deseo su paradoja. El dispositivo una vez hallado, satisface el espíritu y la tranquiliza. (Schérer, 2005, pp. 252-253).

Estos procesos, diferenciaciones y aperturas deben confluír en la configuración de un escenario en donde los maestros puedan vivir las conmociones de lo que significa la edificación de los núcleos y del equipo docente, dos de las figuras de encuentro para el despliegue del *conocimiento profesional* (Hargreaves y Fullan, 2014). Estos no son solamente la prefiguración del campo conceptual y narrativo de la pedagogía y de las comunidades científicas y artísticas en la institución, sino la expresión de la civilidad dentro de la escuela normal superior, que entiende la enseñanza como

un acto público abierto al escrutinio de los pares académicos y la comunidad educativa. Los núcleos y el equipo docente en la escuela normal superior no solo cumplen funciones de reunión o conjunción de profesores. En nuestra comprensión, los núcleos son espacios interdisciplinarios de reflexión y pensamiento pedagógico para la producción y apropiación de experiencias pedagógicas. El núcleo es un espacio para la confrontación del saber de la escuela normal, su tradición y las producciones contemporáneas.

## **Volver a devenir maestro**

Esta experiencia de invención de una institución: la escuela normal, al lado de su tradición, no pudo llevarse a cabo sin la invención, al mismo tiempo, de nuestro devenir como maestros. Volver a ser maestro. Creo que ser maestro es propiciar la conversación, abrir el diálogo entre generaciones y coetáneos. Ser maestro es tender un puente entre diversos mundos y abrir horizontes de saber y, quizás, inventar un lenguaje nuevo, uno capaz de desterrar el miedo de los rostros y vivencias para, en su lugar, poner la palabra que da fuerza y cultiva la esperanza. Porque, como dice Steiner (2007):

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que de más vital tiene un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un Maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. (p. 26)

Ser maestro es retomar el legado comeniano, aquel que dice que enseñar es la mejor forma de instruirnos. Enseñar es enseñarnos, moldearnos, formarnos, de tal modo que ayudamos a ser a otros en la medida en que vamos siendo. Y esto aplica para maestros que ejercen en diversos niveles del sistema educativo, en distintos contextos, porque para profesar la enseñanza requerimos un doble movimiento de confianza. Por un lado, confiar en nuestras capacidades para acompañar y guiar; por otro lado, confiar en que alguien es capaz de ser. Es, como afirma Arendt (1996) sobre la autoridad, hacer crecer. Ser maestro es hacer crecer el sentido de humanidad que mora en cada ser.

Volver a ser maestro con la pasión por la enseñanza tatuada en el alma, con el oído fino de quien quiere escuchar el

murmullo de la vida cruzando por aulas, con la mirada aguda para presentir la existencia de cada ser y procurarle un espacio en el mundo, en ese mundo de ser maestro. Volver a ser maestro para transmitir “el fuego sagrado, los grandes secretos, aquello cuya preservación da a una comunidad razón de ser. Aquello que no hay derecho a olvidar ni a guardar para sí” (Debray, 1997, p. 21). Volver a ser maestro para compartir y construir de nuevo.

Estas memorias expuestas, estos viajes realizados, me prepararon para ser maestro, para estar en un aula de forma consciente y completa, para disfrutar el encuentro con el saber (también con el no saber e incluso con aquello que no se sabe que se sabe); me pulieron las aristas para encontrar el espacio en que puedo desplegar las historias que me constituyen, esas que pasan por la literatura, el cine y los archivos; me prepararon para hacer presencia en escuelas de Medellín, con maestros que día a día intentan dar forma a los sueños e ilusiones del saber. Sigo, pues, con mi empeño de ser maestro en las aulas y al lado de quienes han forjado una vocación, una voluntad de saber, una forma de estar en la enseñanza y guiar a otros seres humanos por el mundo del conocimiento. Quiero decir a cada maestro que me ha formado, lo mismo que dijo Camus (2015) a su maestro, el señor Germain, después de recibir el Premio Nobel de Literatura en 1956; decirles que “sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello [en la formación] continuarán siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido” (p. 295). Vuelvo a ser maestro gracias a otros maestros. Ser maestro es una opción de vida, una forma de construir comunidad, una formación constante y cuidada. Vuelvo, 25 años después a estas memorias de viajes para confirmar que no he arribado, que sigo en movimiento porque, como dice Alberto Blanco (2018):

*Un mapa es una imagen.*

*Un mapa es un modo de hablar.*

*Un mapa es un conjunto de recuerdos.*

*Un mapa es una representación proporcional. (p. 30)*

Eso soy ahora, un mapa con algunas coordenadas y convenciones que me permiten orientarme en mis prácticas formativas. En el curso en el que me formo y enseño hoy, a través de mis alumnos, las imágenes como rostros magisteriales que se hacen indispensables para construir un territorio<sup>18</sup>: mi memoria pedagógica la cual no se forma sin la palabra que da cuenta de la vida de los maestros y de los alumnos, la cual abarca tanto la formación académica como la experiencia íntima de cada uno de los actores. Los recuerdos de un maestro o, si se quiere, de un aspirante a maestro no están centrados únicamente en las relaciones educación-Estado y, por lo tanto, estas no son las únicas determinantes de los ritmos y leyes que gobiernan la memoria magisterial. Si algún día nos queremos sentir en un paraíso, debemos dibujar junto con nuestros alumnos los mapas que representen el día de nuestro primer ingreso a la escuela. De esta manera, estaremos iniciando la formación en libertad de los nuevos habitantes de las facultades de educación y las escuelas normales.

## Conclusiones

Si queremos dar un testimonio existencial que sea decisivo para la refundación hoy de las escuelas normales superiores, debemos acudir a tres conceptos-experiencia<sup>19</sup>: viaje, cuerpo y formación. No los voy a definir conceptualmente, asunto que hice en las páginas anteriores, sino que voy a describir su funcionamiento en eventos decisivos de su refundación, hace 25 años.

- .....
- 18 “De hecho, el territorio es un acto, que afecta a los medios y a los ritmos ‘que los territorializan’. El territorio es el producto de una “territorialización” de los medios y los ritmos. [...]. Está construido con aspectos o porciones de medio. Incluye en sí mismo un medio exterior, un medio interior, un medio intermediario y un medio anexionado” (Deleuze y Guatari, 1994, p. 321).
- 19 *Aprender por la experiencia* es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos y sufrimos a de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte un ensayar, en un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas” (Dewey, 1995, p. 125)

El viaje, significó movimiento físico, emocional e intelectual; desplazamiento de ideas e ideales, construcción de cartografías institucionales para conocer las rutas que llevaban a las Normales. Recorrer pasillos, salones de clase, oficinas administrativas y plazas de pueblos, fue un ejercicio de memoria (para confrontar con lo que habíamos vivido), de confrontación con la teoría y de revelaciones especiales sobre esas instituciones anónimas en busca de su propia tradición. El viaje fue bisagra entre el pasado y el futuro; pues, permitió develar las huellas y trazas y sobre ellas pensar en lo posible, en lo necesario.

Un viaje por diversas geografías, tradiciones, modos de ser y estar en cada espacio, marcos culturales de la formación y construcciones propias a partir de un mosaico espiritual, pedagógico, político y cultural. Un viaje para descentra la mirada y multiplicar los sentidos de la pedagogía y la formación.

El cuerpo como potencia y cuenco de experiencias, como estructura sintiente que percibe la realidad y se afecta por el calor, el frío, la lluvia, las horas de camino, las camas extrañas en los hoteles y hostales que nos acogieron. También se trata de las relaciones con el cuerpo de los otros seres humanos, con esas maestras que llevan en sus ropas, rostros y gestos la impronta de la pedagogía, las determinaciones legales o la expansión de las ideas. Las complejidades que mi cuerpo presintió levemente se acercan a un goce pagano de los cuerpos que defiende el afuera sobre el encierro del aula.

Lo que quiero mostrarles es la necesidad de trabajar musicalmente el viaje y el cuerpo para refundar formativamente las escuelas normales superiores en nuestro país. El cuerpo y el viaje necesitan de un maestro-formador escritor y músico que haga de su experiencia<sup>20</sup> una sonrisa pedagógica que quede registrada en sus diarios.

La formación como gesto, como articulación entre pensamiento y acción, como tensión entre voluntad de saber e identidad profesional del maestro (Mockus et. al, 1985, p. 87), lo que nos pone de frente a una de las experiencias más vitales

.....  
20 "En el lado pasivo es sufrir o padecer, Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello. Hacemos algo con ello; sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo de la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar". (Dewey, 1995, p. 124).

de nuestro recorrido por las normales: los encuentros entre maestros, la conversación a propósito de su oficio, las palabras e imágenes sobre su práctica. Así, entiendo la formación como cultivo del lenguaje propio, de la palabra que expresa el oficio de la enseñanza y ofrece rutas (vuelvo a la idea del viaje) para que el encuentro con el saber y la enseñanza sean, al mismo tiempo, despliegue como enseñanza y como intelectual. Esto nos habla de la formación como autoformación, como ruta, como viaje, como búsqueda, como movimiento:

Este imperativo de autoformación que se manifiesta como escogencia interna en cada educador, sólo puede buscar su realización en las actuales circunstancias, a través de caminos colectivos. El trabajo individual y colectivo (en sus diversas formas) sólo puede trascender real y eficazmente en la medida en que se integre en un fuerte movimiento pedagógico. (Mockus y et.al, 1985: 87).

Entonces, sería una investigación sobre la experiencia diaria de los maestros. Primero, eso. segundo, una investigación sobre todo lo que se ha escrito en las normales, me acuerdo de la Normal de Marinilla; una investigación documental y narrativa que diga lo que tienen las normales y las valore. Sería una investigación donde el amor por la escritura haga del maestro-formador un experimentado.

## Referencias

- Arendt, H. (1996). ¿Qué es la autoridad? En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 101-153). Península.
- Badiou, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. En G. Yoel, *Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía* (pp. 23-35). Manantial.
- Blanco, A. (2018). Mapas: poema. *Revista de la Universidad de México, Mapas* (dossier), 30-33. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/42f3051d-4dd3-41ee-a448-12f410529944/mapas>

Camacho, N. (1990). Donde hay confusión, hay confesión: apuntes sobre Miguel Antón Caro y la "nación colombiana". *Educación y Pedagogía*, 1(3), 35-61.

Camus, A. (2015). *El primer hombre* (A. Bernárdez, Trad.). Planeta.

Carrasquilla, T. (1958). *Obras completas*.

Connelly, F., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa Bondía, R. Arnausi Morral, V. R. Ferrer Cerveró, N. Pérez de Lara Ferré, F. M. Connelly, D. J. Clandinin y M. Greene, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.

Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.

Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank. A. Glücksmann, J. A. Miller, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.

Echeverri, A. (1991). La escuela en el cine y la literatura. *Educación y Cultura*, (24), 39-44.

Echeverri, A. (1984) Historia de maestros. *Educación y Cultura*, (1), 45-51.

Fernández, Á. (1993, 15 de mayo). Kurosawa desvela la degradación estilística del telecine actual. *El País* [https://elpais.com/diario/1993/05/15/cultura/737416814\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1993/05/15/cultura/737416814_850215.html)

Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber* (19.a ed.). Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). El juego de Michel Foucault. En M. Foucault, *Saber y verdad* (pp. 127-162, J. Varela y F. Álvarez-Uría, Eds. y Trads.). La Piqueta.

- Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. (1984). *Educación y cultura*, (1). 36-42.
- García, G. (2017/1967). *Cien años de soledad*. Penguin Random House (Ilustrado por Luisa Rivera).
- Geertz, C. (1984). *La interpretación de las culturas*. Espasa.
- González, F. (1971). *El hermafrodita dormido*. Bedout.
- González, F. (1974). *Tragicomedia del padre Elías y Martina la velera*. Bedout.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional* (C. Mimiaga, Trad.). Morata.
- Mockus, A., Hernández, C., Guerrero, B., Granés, J., Castro, M., Charum, J., y Federici, C. (1985). La Reforma Curricular y el Magisterio, *Educación y Cultura*, 4, 65-88.
- Negri, A. (2011). *Spinoza y nosotros* (A. Falcón, Trad.). Nueva visión.
- Palacio, V., y Nieto, J. (1994). *Escritos sobre instrucción pública en Antioquia*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Restrepo, P., y Arango, M. R. (1993). *El castellano, el método y la pedagogía franciscana en el primer Plan de Estudios de la Universidad de Antioquia*. Universidad de San Buenaventura.
- Said, E. W. (2008). *Orientalismo* (2.a ed., M. L. Fuentes, Trad.). Debate.
- Schérer, R. (2005). A su disposición. En O. L. Zuluaga, C. E. Noguera, H. Quiceno, O. Saldarriaga, J. Sáenz, A. Martínez, M. Caruso, A. Klaus Runge, A. Veiga-Neto, R. Schérer, M. Rifã, M. Narodowski, A. Echeverri, D. A. Aguilar y M. Vitareli, *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (pp. 251-274). Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Soëttard, M. (1997). Historicidad y actualidad en Pestalozzi. *Educación y pedagogía*, 9(17), 15-26.

Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico* (3.<sup>a</sup> ed., A. Domínguez, Trad.). Trotta.

Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros* (M. Condor, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Zuluaga, O., y Herrera, S. M. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En: A. Martínez Boom y F. Peña Rodríguez (Eds.), *Instancias y estancias de la pedagogía* (pp. 25-44). Bonaventuriana.