

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y HUELLAS VITALES

INFORME FINAL

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EMOCIONES

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

CENTRO REGIONAL INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA CESMAG

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

2013



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y HUELLAS VITALES

Investigadora Principal:
ANA GLORIA RÍOS PATIÑO.

Co-investigadoras:
Yojanna Burbano Cadena
Isabel Cortez Lagos

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
CENTRO REGIONAL INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA CESMAG
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

2013



Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Fecha:

CONTENIDO

| | Pág |
|--|-----------|
| 1. PROBLEMATIZACIÓN | 7 |
| 2. OBJETIVO | 17 |
| 3. METALECTURA METODOLÓGICA | 18 |
| 3.1. Metalectura | 18 |
| 3.2. Metodología | 23 |
| 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN | 30 |
| 4.1. Análisis de la entrevista a Bruno Mazzoldi | 30 |
| 4.1.1. Situaciones Problema | 31 |
| 4.1.2. Ideas-fuerza | 35 |
| 4.1.3. Palabras clave | 37 |
| 4.1.4. Marcas vitales | 38 |
| 4.1.5. Lectura de época y contexto | 40 |
| 4.1.6. Autores | 43 |
| 4.1.7. Categorías mayores | 46 |
| 4.2. Análisis de la entrevista a Irene Vasco | 46 |
| 4.2.1. Situaciones Problema | 46 |
| 4.2.2. Ideas-fuerza | 49 |
| 4.2.3. Palabras clave | 52 |
| 4.2.4. Marcas vitales | 52 |
| 4.2.5. Lectura de época y contexto | 53 |
| 4.2.6. Autores | 56 |
| 4.2.7. Categorías mayores | 58 |

| | |
|--|-----------|
| 4.3. Análisis de la entrevista a Julio César Luna Silva | 59 |
| 4.3.1. Situaciones Problema | 59 |
| 4.3.2. Ideas-fuerza | 62 |
| 4.3.3. Palabras clave | 64 |
| 4.3.4. Marcas vitales | 64 |
| 4.3.5. Lectura de época y contexto | 66 |
| 4.3.6. Autores | 69 |
| 4.3.7. Categorías mayores | 71 |
| 4.4. Análisis de la entrevista a Francisco Delgado Santos | 72 |
| 4.4.1. Situaciones Problema | 72 |
| 4.4.2. Ideas-fuerza | 73 |
| 4.4.3. Palabras clave | 74 |
| 4.4.4. Marcas vitales | 75 |
| 4.4.5. Lectura de época y contexto | 76 |
| 4.4.6. Autores | 77 |
| 4.4.7. Categorías mayores | 79 |
| 4.5. Análisis de la entrevista a Eduardo Pérez Jiménez | 79 |
| 4.5.1. Situaciones Problema | 79 |
| 4.5.2. Ideas-fuerza | 84 |
| 4.5.3. Palabras clave | 84 |
| 4.5.4. Marcas vitales | 84 |
| 4.5.5. Lectura de época y contexto..... | 87 |
| 4.5.6. Autores | 86 |
| 4.5.7. Categorías mayores | 94 |
| 5. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA | 95 |
| 5.1. Ensayo. Eros en la relación pedagógica | 95 |

| | |
|---|-----|
| 5.2. Ensayo. Soltar amarras | 100 |
| 5.3. Ensayo. El teatro: una estrategia pedagógica para el desarrollo Integral de los estudiantes | 107 |
| 5.4. Ensayo. El maestro es un provocador permanente..... | 114 |
| 5.5. Ensayo. La práctica pedagógica musical | 123 |
| 6. SÍNTESIS CONSTRUCCIÓN TEÓRICA | 130 |
| 7. PROSPECTIVA | 150 |
| BIBLIOGRAFÍA | 153 |
| ANEXOS | 164 |
| Anexo A. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A BRUNO MAZZOLDI | 164 |
| Anexo B. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A IRENE VASCO | 172 |
| Anexo C. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A JULIO CÉSAR LUNA SILVA | 178 |
| Anexo D. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A FRANCISCO DELGADO SANTOS... | 186 |
| Anexo E. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A EDUARDO PÉREZ JIMÉNEZ | 190 |

1. PROBLEMATIZACIÓN

El presente proyecto, forma parte integrativa del macro proyecto “Huellas vitales y prácticas pedagógicas”, liderado por Ana Gloria Ríos y hace parte de la línea de investigación alternativas pedagógicas. Se enfoca en la praxis investigativa de las emociones y su proyección en las prácticas pedagógicas a través de las propias experiencias. Las emociones se proyectan y posibilitan la transformación del ser humano en un individuo con actitud positiva y creativa. Desde esta perspectiva, el propósito de la investigación está orientado a visibilizar la influencia de las emociones positivas y negativas en el quehacer docente: dicho análisis nos permitirá sensibilizarnos respecto a nuestras propias actitudes y comportamientos emocionales.

Las emociones y los sentimientos, nos remiten a componentes básicos del comportamiento humano: su manifestación constituye el modo de integración con el mundo y con los demás. Las emociones, son relevantes para la educación en la medida en que son susceptibles de aprendizaje. Las neurociencias nos informan que disponemos de un cerebro emocional (Le Doux, 1999), que activa los procesos conscientes relacionados con los aspectos cualitativos de la experiencia (Bordes, 2000).

Desde la psicología, sabemos que en el comportamiento humano coexisten tres tendencias: a) la tendencia al placer; b) la tendencia al afecto y la solidaridad y c) la tendencia a la destrucción (agresividad); en tanto tendencias, no están predeterminadas y son, susceptibles de aprendizaje. Desde la psicología se define que las tendencias del comportamiento humano oscilan entre Eros y Thánatos.

En el contexto humanista, las propuestas pedagógicas focalizan su atención en la importancia de los afectos y emociones en la educación. Sea como objetivo de aprendizaje propiamente dicho, sea como componente fundamental de la enseñanza a través de la relación educativa. La visión educativa de las emociones siempre ha estado presente en la pedagogía, si bien lo ha hecho desde diferentes paradigmas antropológicos y científicos.

En la línea de la investigación, se determina seleccionar a cinco personalidades que desde sus profesiones (y por supuesto, desde sus valiosas experiencias de vida); otorgan un aporte significativo a la transformación de las prácticas pedagógicas en el aula: Bruno Mazzoldi, de origen Italiano, para quien el tema de las emociones resulta muy familiar; pero al mismo tiempo, condensado de reflexión filosófica. La experiencia docente del profesor Mazzoldi en la Universidad de Nariño, permite una contextualización regional. Irene Vasco, escritora de libros infantiles; con nacionalidad colombo-brasileña, profundamente comprometida con la educación popular, con la formación de lectores y con el ofrecimiento de actividades de promoción de lectura a población marginada de esas oportunidades. Julio César Luna Silva; artista del teatro, nacido en Ipiales (Nariño), con trayectoria y reconocimiento nacional, quien decide trabajar en y por su región y le apuesta a la educación escénica y teatral, con perspectiva humanística, quien refleja en sus respuestas un desborde emocional que jamás decae. Francisco Delgado Santos, escritor reconocido internacionalmente, de nacionalidad Ecuatoriana, realiza un enfoque sobre las emociones, sustentado en la teoría del desarrollo cerebral. Eduardo Pérez Jiménez; compositor, Chileno, radicado en Ecuador, docente de música; con reconocida proyección internacional, bosqueja una particular crítica sobre el modelo educativo tradicional. Los cinco entrevistados expresaron una generosa disposición durante la entrevista y aún después de su realización, al manifestar genuino interés en el desarrollo de la investigación. A ellos, nuestra gratitud por su espíritu humanista y por su compromiso con la pedagogía. Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de julio 25 de 2012 y marzo 16 de 2013.

La presente investigación, se enfoca en el modelo cualitativo, con diseño narrativo y se fundamenta en las entrevistas realizadas. De ahí que, los datos obtenidos son de carácter biográfico (autobiográfico). Las historias contadas por los entrevistados, dan respuesta a la indagación acerca de la intervención de las emociones en la práctica pedagógica.

La pedagogía es una práctica social, controlada por el Estado. La educación en Colombia, se encuentra regulada por La Ley General de Educación; la Ley 115 de 1994, expedida el 8 de febrero, define el objeto de la Ley, así:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de la enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. La educación superior es regulada por Ley especial, excepto lo dispuesto en la presente Ley. Nota: Denominación “educación no formal” reemplazada por “educación para el trabajo y el desarrollo humano” por el artículo 1 de la Ley 1064 de 2006, publicada en el Diario Oficial No. 46.341 de 26 de julio de 2006. (Congreso de la República de Colombia, Ley 115 de 1994, 2011: 33).

El individuo (la persona), se considera como sistema: no sólo conoce, sino que está consciente de lo que conoce. El sistema humano está ligado a los fenómenos del lenguaje: hablar, producir, percibir e interpretar símbolos. Desde esta perspectiva; como investigadoras, hemos realizado una retrospectiva al trasegar personal, en los diferentes momentos educativos contemplados en el sistema educativo colombiano. Visualizamos que las experiencias educativas se definen por múltiples experiencias transversales: una ellas, la derivada del interior del hogar, demarcada por la convivencia con hermanos, padres y otros miembros de la familia. Dichas vivencias, son determinantes y están conexas con el transcurso del proceso educativo. Posteriormente, asoman las vivencias asumidas en espacios alternos, con grupos juveniles, con comunidades religiosas, con hermandades, etc., y se determinan permeadas por diferentes tipos de emociones. Las emociones provenientes de las relaciones familiares, denotan la conformación de modelos, de estereotipos enfocados a una cierta independencia en la regulación de la relación docente-discente. Además, demarcaron fuertemente el tipo de interacción que se asume o que se recepciona, en el proceso educativo.

En la región; la educación primaria, en donde la actividad pedagógica se enfrenta a la rigurosidad de los contextos religiosos, del entorno que rodea a las congregaciones; como por ejemplo, la de las hermanas dominicas misioneras en donde el hecho de no tener un buen rendimiento escolar era motivo para recibir un castigo de la “Virgencita de las Lajas”. En el bachillerato, encontramos la rigidez de docentes que asumen posturas pedagógicas fuertemente vinculadas a las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Por otra parte, se encuentran situaciones irregulares como el no haber cursado el grado de preescolar e iniciar sin dicha preparación, la escuela primaria. Esta situación genera emociones que se contextualizan en el escenario educativo en los procesos cognoscitivos y se reflejan claramente en la figura de autoridad con la cual se expresan los docentes y que son comunes en las prácticas en el aula.

Desde nuestra personal experiencia; anotamos que el aspecto primordial de la enseñanza residía en el concepto de disciplina. La disciplina constituía el centro de la pedagogía. Bajo la sombra de la tradición, la educación estuvo marcada por la orientación eclesial.

En el pasado siglo, durante las décadas de los 60's y 70's en Colombia, la concepción de la función de la escuela se concentra en los objetivos que persigue el Estado; lo cual determinó un enfoque con carácter declarativo y descriptivo, dirigido a la función del docente. Aún no cobraba fuerza la acción que se espera provocar en los alumnos. En la actualidad, se tienen en cuenta las habilidades que se espera desarrollar en los educandos y se considera de vital importancia, las emociones.

Los planteamientos pedagógicos contemporáneos, sitúan a distancia la concepción y consideración de la pasividad del educando. La memorización de la información recibida ya no es la prioridad de la acción educativa. Las tendencias pedagógicas reparan ahora, en el desarrollo pedagógico, visualizado a través del proceso de aprendizaje. La educación tradicional enfatizó la reproducción mecánica de los ejercicios. El actual proceso de aprendizaje incorpora el análisis y la reflexión crítica.

Las experiencias personales aportan una profunda reflexión sobre el proceso pedagógico y por ello el realizar en las entrevistas una lectura escudriñadora a las huellas vitales, permite recabar en las emociones del quehacer pedagógico. De allí que, las emociones en los seres humanos sean uno de los aspectos claves y fundamentales para el buen desempeño de las personas en sus vidas, ya que "(...) influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto. Solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora" (Smirnov, et al., 1960: 356). Repensando aquel papel que cumplen los docentes en el aula como agentes educativos dentro su praxis pedagógica, se tendría que tener en cuenta que dentro de su quehacer no solamente

está articulada aquella postura cognitivista que representa toda una serie de mecanismos básicos de conocimiento en función de una producción y transferencia de saberes, también están articuladas a ese gran quehacer; aquellas experiencias emocionales que surgen desde ese mismo contacto palpable con la vida, gestantes de múltiples sentimientos, pensamientos, actitudes y aptitudes, articuladas a la dinámica contextual del docente en cada una de sus actividades.

Por tanto, “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana, 2001: 13). Son esas experiencias emocionales las que muchas veces calan el propio sentido de vida y existencia en los docentes. Puesto que algunas de esas experiencias son tan placenteras como aquellas que se aproximan a la sensación de satisfacción y éxito; pero también hay otras que se acentúan como experiencias molestas, -quizás dolorosas-, interponiéndose como una dificultad u obstáculo para la misma realización personal o profesional del educador, dándose como consecuencia sus propias afectaciones o sus propios beneficios de competitividad.

“La emoción es un sentimiento privado y subjetivo. Los seres humanos pueden exhibir una extraordinaria gama de estados, que, a decir de ellos, sienten o experimentan. Estas declaraciones de experiencias subjetivas pueden tener o no indicadores manifiestos.” (Breedlove, M., Leiman, A., Rosenzweig, M., 2001: 555). Son las emociones las que desempeñan un papel muy importante en la vida del sujeto por ser un puente conector con la realidad. Mediante una presente y constante manifestación de diversas expresiones, ya sean por medio de su propio lenguaje verbal, gestual, corporal: sus palabras, la modulación de voz que utiliza, sus movimientos corporales, faciales, su conducta y por ende, su actuar. Son esas diversas expresiones las que conducen a la reflexión acerca de la labor desempeñada cotidianamente por el educador. Expresiones que dejan traslucir de qué modo la pasión por el propio trabajo está poco a poco siendo desdibujado de lo que debería ser

un ideal. Lo anterior, no hace referencia a docentes perfectos e inmunes ante la adversidad, sino una advertencia a que se está corriendo un peligroso riesgo de perder “el encanto del ver, del oír, del oler, del tocar y del reflexionar, descubriendo lo que hay en cada mirada que abarca su entorno” (Maturana y de Rezepka, 1997: 22). Podría quedar cegado el amoroso y ferviente apasionamiento que debe caracterizar al día a día trabajado: se debilita la fuerza como pilar de orientación, se pierde el sentido sobre la existencia o peor aún, se atrofia la percepción de la profesión como un positivo aporte social.

Consideremos la situación del docente a cargo de la formación de docentes: se evidencia que comparte una serie de responsabilidades con el grupo al trabajar sobre nuevas concepciones teóricas de la educación, el apoyo pedagógico, el rol que cumple el agente educativo en el aula. Aquí, con el contacto directo con la realidad y en conexión con el campo de acción interactivo; como práctica de su ejercicio, se ha podido observar notoriamente en el docente una serie de manifestaciones emocionales como:

La inseguridad.- Es el resultado de la falta de autonomía dentro del proceso enseñanza- aprendizaje de los docentes regionales, por estar ligada la praxis a los lineamientos de los esquemas implementados por el MEN. Entre los docentes, existe conformidad, asociada a la estabilidad. Al pretender romper los esquemas, se teme perder el confort. La inseguridad es un fantasma que ronda y obstruye las capacidades, habilidades y destrezas para el trabajo pedagógico. Acometen las dudas, el temor a equivocarse. La autoestima es baja: deposita más confianza en los demás que en sí mismo.

La tristeza.- Es una constante que permanece siempre presente en el quehacer diario del docente, en la interacción con los estudiantes. La tristeza produce la aniquilación de destrezas potenciales como la creatividad y la capacidad de recrear

nuevas situaciones, e innovar en las estrategias y métodos de enseñanza por temor a ser rechazado. Bajo el influjo de la tristeza, campea la monotonía.

El aburrimiento.- La inmersión por largos años en procesos estandarizados por el Estado, provoca en el docente, pasividad. La repetición de esquemas suscita aburrimiento. La relación pedagógica, que debería ser un proceso de relación natural, espontánea, se frustra. La interacción está afectada por la consideración de los estudiantes de que ver más allá de los contenidos curriculares es “perder el tiempo”. Produce agobio la acción de replantear actividades para cada jornada y visualizar el derrumbe de los aportes personales. El resultado, es la obstrucción de la propia personalidad como educador.

La decepción: en el sistema educativo actual, los docentes vinculados a éste; en gran parte, están sujetos a cierta permanencia y antigüedad. En consecuencia, se despreocupan de temas como la cualificación académica. Desafortunadamente, se observa retroceso en aportes estratégicos y metodológicos en el proceso enseñanza-aprendizaje. El status de la profesión maestro, por lo general, es de bajo impacto. Existe subvaloración social y baja autoestima. El maestro se enfrenta además, a escaso o nulo apoyo por parte de las directivas institucionales y por las asociaciones de padres de familia. En muy pocos casos, se estimulan los resultados favorables obtenidos por el maestro, con incrementos salariales. “El ser vivo es una unidad dinámica del SER y del HACER” (Maturana y de Rezepka, 1997: 47) Dicha unidad, se encuentra dicotomizada en el maestro: el docente ha dejado de percibir la profesión como un espacio enriquecedor, abierto, propiciador de su propia realización personal.

El diagnóstico situacional, nos conduce a repensar en los retos para la práctica educativa actual. Dicho desafío, suscita el siguiente interrogante de investigación: **¿Cuál es la importancia de las emociones en el ámbito educativo, desde la mirada de algunos artistas latinoamericanos, en sus prácticas pedagógicas?**

El presente proyecto investigativo pretende orientarse hacia el estudio y por ende, la comprensión del valor que tienen las emociones en las prácticas pedagógicas del docente. Las emociones constituyen un eje sumamente importante en el quehacer cotidiano del educador. La expresión de las emociones opera además; como un acto reflejo en los educandos. Un docente emocionalmente expresivo, orienta, dinamiza y cualifica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como lo plantea Augusto Romero Díaz; “es preciso reconocer que el estado actual de nuestra educación dista mucho de responder a las necesidades de la época y del acelerado proceso de cambios sociales, políticos y económicos que vivimos”. (Romero, 1989: 21). Asimismo, Romero Díaz resalta cómo las observaciones de Philips Coombs, adquieren relevancia y actualidad:

“En general, la estructura operativa del sistema de educación y los conceptos utilizados durante muchos años, están siendo cuestionados. Ya no tienen la vigencia de antes. (...) La tecnología del conocimiento y su aplicación a través de los medios de comunicación, constituyen un impacto definitivo que obliga a pensar y a actuar para reorientar los programas y las actividades de las instituciones escolares. Estos medios modernos de comunicación han aportado al hombre potencialidades aún no medidas ni evaluadas, no sólo en el campo del conocimiento, sino en cuanto se refiere a las capacidades y habilidades de los individuos, como elementos resultantes de un proceso de enseñanza-aprendizaje no formal” (Romero, 1989: 22).

Una mirada crítica, suscita un sinnúmero de inquietudes iniciales: ¿Qué está pasando en del docente, como ser humano?: ¿Qué siente?, ¿Qué piensa?, ¿Cómo actúa?; ¿Qué emociones surgen con mayor frecuencia, en las interacciones con los estudiantes, al interior del aula de clases?; ¿De qué manera las emociones de los docentes determinan acciones y comportamientos en los estudiantes?. Dichos

interrogantes, permitirán asociar diversos enfoques desde la teoría fundamentada. Los puntos de vista y percepciones, sin duda; ilustrarán en perspectiva los registros de lo subjetivo. Como diría Freire (1993), con ese “silencio activo”, empático, que cada uno lleva dentro; para germinar nuevas formas de interpretación y lectura del mundo, construyendo una significativa forma de conocimiento.

Citemos a Maturana: “No es la razón lo que guía lo humano, es la emoción. Los desacuerdos nunca se resuelven desde la razón, se resuelven desde la cordura. No es cierto que los seres humanos somos seres racionales por excelencia, somos mamíferos, seres emocionales que utilizamos la razón para justificar y ocultar las emociones en las cuales se dan nuestras acciones” (Maturana, 1989: 248). Más allá de que el docente se enfoque al hecho tradicional de considerar su práctica con el método de instrucción de aprendizajes teóricos dados por la transmisión de conocimientos (y sea el estudiante impelido a memorizarlos, de forma mecánica), se trata de que el orientador como ser humano logre mirar hacia su interior, realice una pesquisa subjetiva y se atreva a replantear el ejercicio pedagógico.

Por tanto, se asume al docente en su papel protagónico: como un ser humano único e integral; en proceso de formación, que urgentemente necesita reconsiderar su quehacer, desde la pasión. Pasión por volver a sentir; palpar emociones, expresar gusto, placer, alegría, optimismo. Se pretende rescatar las emociones favorables y con ellas, incidir en la cualificación de la práctica profesional y en el empoderamiento del docente.

2. OBJETIVO:

- Descubrir, desde los testimonios de cinco artistas latinoamericanos, la importancia de las emociones en las prácticas pedagógicas, con el fin de potencializar el accionar educativo. La vocación pedagógica se fortalece con el conocimiento personal y la fidelidad a la voz interior. La pedagogía, entendida como un acercamiento a percibir la vida con sentido y a asumir la existencia con compromiso.

3. METALECTURA METODOLÓGICA.

3.1. Metalectura

La pedagogía como profesión, existe en Colombia desde finales del siglo XVIII. Por educación, se entiende el conjunto de actividades que envuelven la vida total de los individuos y de los grupos humanos, en un proceso de enseñanza-aprendizaje, que sirve de base y de orientación a todas las actividades sociales. La educación, es un fenómeno típicamente personal. Así lo afirma, entre otros, John Dewey (1967) quien dice que el propio individuo organiza y reorganiza sus experiencias. Freire (1970), sostiene que la educación pertenece al fuero individual. Nadie puede hacerlo por otros ni para otros. Lo anterior, no desconoce ni niega el importante papel que sobre el proceso de educación ejerce la sociedad.

En el marco referencial anteriormente descrito, los procesos de formación e instrucción se desenvuelven en las instituciones escolares: escuelas primarias, secundarias, colegios o universidades. En este ámbito, muchos educadores se formaron en ambientes autoritarios, castradores, represores. En algunos casos, aún se replican los ámbitos y las metodologías autoritarias, castradoras, represivas.

Cobos (2000) define las prácticas pedagógicas como el quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad, dentro de un contexto socio cultural. Como el espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos; como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro.

Las prácticas pedagógicas, según Ochoa (2000), encierran el “conjunto de métodos, técnicas y procedimientos empleados en la escuela, cuya finalidad es el logro de aprendizajes significativos por parte de los alumnos”. Es entonces esa praxis pedagógica realizada por el docente la que deberá asumir el reto de generar nuevos roles y estrategias de aprendizaje, que conduzcan al estudiante en su expectativa de aprender; hacia la autonomía y la capacidad de retomar lo aprendido y conceder a la aplicabilidad de sus saberes, una verdadera significación. La educación es una acción orientadora y formadora de individuos funcionales.

En la presente investigación, se induce la revisión hermenéutica: de allí que, es vital y constitutivo; el reconocimiento de las huellas o tramas vitales. La huella vital es un espacio de suma reflexión e interiorización personal. Es, como diría el gato Garfield, protagonista de la serie animada para televisión, *Garfield y sus amigos* (2004): recabar en la forma cómo “el exterior es solo un nido de problemas”. La ironía del comentario, refleja la dureza del entorno y la dimensión de los problemas a lidiar en la cotidianidad. Por lo tanto, en la investigación se apela al mismo sujeto, se infiere en su razón de ser; para que a partir de las conexiones que el sujeto sostiene entre la realidad y sus propias experiencias, se manifieste. Ana Gloria Ríos (2012), define las huellas vitales, como: “una marca o señal que deja el pie del hombre en la tierra por donde pasa, o el camino hecho de manera involuntaria por el paso de las personas”. (Ríos, 2012: apuntes de clase). En este contexto; desde el punto de vista educativo, se hace referencia a las huellas que sobre los cuerpos y mentes de los maestros han impreso sus propias experiencias: su formación, sus relaciones familiares, sociales y por supuesto, los nexos contextuales. Las huellas vitales son la respuesta evocativa, relacional, ampliamente referida a momentos, situaciones, secuencias, con profundo sentido y significación en la vida del ser humano. Las huellas vitales constituyen marcas indelebles en la existencia de las personas. La anécdota está ligada a la historia personal y es indudable que influye, regula, determina el actuar.

Desde esta perspectiva, adquiere relevancia el papel que cumplen las emociones y los sentimientos en la acción pedagógica. El accionar del maestro y los resortes que le impulsan, configura el tema orientador de la investigación. El enfoque, contraresta las perspectivas planteadas desde lo cognitivo, cuya finalidad subyace en la formación y ejercitación de la razón. Sobre la(s) pasión(es), el (los) deseo (os), y los sentimientos; se encuentra abundante literatura. Sin embargo, con respecto a la interpretación y la perspectiva del accionar pedagógico, los estudios son escasos. Keen (1994) manifiesta que el reino de las emociones no puede subsistir mucho tiempo medio esclavo o medio libre. Si mantenemos en servidumbre a una categoría de emociones, las otras también sufrirán. Cada emoción humana se ha desarrollado para un propósito, visto desde una perspectiva evolutiva. Como seres humanos somos inteligencia(s), pero también somos emoción(es): esto representa un juego interactivo en nuestro cerebro, donde se establecen las relaciones de ambos procesos. El aspecto emocional es el área que más espacio ocupa en nuestro cerebro. Por tal motivo, la atención a las emociones debe ser prioritaria para el desarrollo significativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como para la salud física y mental. El Ser humano es el resultado de la integración: mente-cuerpo-espíritu.

Nuestras emociones no pueden quedar atrapadas en lo que comúnmente llamamos, *un nudo en la garganta*. Es necesario que ellas fluyan en el momento adecuado, en el tiempo y la situación pertinentes. Estableciendo una relación analógica de los estudios desarrollados por Myers (2011) sobre la Psicología, donde en uno de sus capítulos plantea que la cognición puede definir la emoción; con el acontecimiento que significa impartir educación y redefinir las prácticas pedagógicas; se establece que a partir de la generación de estímulos que liberan las emociones en un escenario positivo, -en donde la excitación es un factor determinante-; el docente, situado como sujeto con una experiencia vital, se construye como ser humano y para ello, se vale de las emociones inmediatas y de las que le acontecieron (preliminares al proceso pedagógico). La historia personal, en consecuencia; propicia escenarios de excitación que condicionan el laborar. Esta particular situación, asociada a las

experiencias de los estudiantes (contexto familiar, contexto social, contexto urbano, contexto rural, etc.) constituye el '*acontecimiento*' en el aula de clases. La suma de eventos que pueden generar, producir, provocar, excitación inmediata; articula un múltiple universo de respuestas emocionales en los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje.

El docente, en su labor pedagógica, en ningún momento se pregunta acerca de cuál es el estado anímico de sus estudiantes: es más, asume una predisposición emocional que incide directamente en el resultado de la recepción de los conocimientos que se imparten: es decir; inconscientemente, establece escenarios de excitación de acuerdo con el propio estado de excitación. De esta forma, el docente genera, provoca, crea, acontecimientos que estimulan la emoción y predisponen a la favorable recepción del mensaje.

Hay que tener en cuenta, además, que existen riesgos producidos por la falta de control emocional; los cuales afectan el ámbito educativo. El descontrol emocional puede llevar a la ansiedad. Además, los estados de excitación en los que se encuentran los estudiantes, sumados al estado de excitación del docente; pueden provocar estados de sobre-excitación. Hay que evitar la confusión que puede llegar a provocar emociones negativas. Es pertinente anotar que la emoción, considerada prioritaria en el proceso enseñanza-aprendizaje, ha de entenderse como lo señala Richard Lazarus (1991) como un camino bajo, veloz y sin esfuerzos. Sin embargo, Lazarus infiere que incluso las emociones que sentimos, requieren algún tipo de valoración cognitiva de la situación. Si no es así, ¿cómo sabemos ante qué estamos reaccionando?

Por otra parte, Myers (2011) al referirse a los planteamientos de Lazarus, Schachter y Singer; observa que algunos de los sentimientos complejos están muy

influidos por nuestras memorias, expectativas e interpretaciones. Sin embargo, este “*camino bajo*” se controla a través de aprender a pensar y esta manera automática es regulada por el pensamiento alto.

El hacer preguntas en la presente investigación, enfocadas claramente en la memoria, expectativas e interpretaciones; permite establecer ciertos condicionantes sobre los cuales las emociones encuentran posibles antecedentes en la emergencia. En esta perspectiva, se pretende rastrear cómo el aprendizaje por estímulos emocionales presentes en el trayecto educativo (familiar, social, cultural) determinan la capacidad productiva, expresiva y creativa. Mahoney (1991) explicó los procesos centrales de orden, tácitos y estructurales: de valor, realidad, identidad y poder; que subyacen en los significados personales o construcciones de la realidad. Acentuó la importancia de comprender las teorías implícitas del “yo” y el mundo que guían el desarrollo de patrones de afecto, pensamiento y conducta.

En la actualidad, desde el segmento pedagógico, se manifiesta un genuino interés en escudriñar el rol de la afectividad y los sentimientos en las huellas vitales. Dichas marcas indelebles, permiten una aproximación a sí mismo desde la reflexión. “Pensamos en ‘las cosas pasadas’; las pensamos, las reavivamos, las somos, pero en realidad, no son ‘cosas’ lo que la memoria recupera; recupera las ‘palabras’ engendradas por la ‘imagen’ de las cosas que, ‘pasando por los sentidos’, imprimieron en el alma como *huellas*”. (Xirau, 1985: 19). Esta relación viva y dinámica que obtenemos de la evocación, del recuerdo, nos remite a la emoción. En la memoria, está lo sensible, lo aprendido, lo inteligible. También están en ella, las afecciones (aquello que nos afecta, aquello que viene a nosotros como algo ‘padecido’).

3.2. Metodología

La investigación, con enfoque cualitativo y perspectiva hermenéutica; desarrolla el diseño narrativo. Por lo tanto, el análisis subjetivo es relevante. Se tiene en cuenta el siguiente postulado de investigación: “La investigación social cualitativa apunta hacia la comprensión de la realidad, como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de investigación” (Galeano, 2003: 18).

La investigación, considera de particular relevancia; el criterio de Krause, retomado por Cornejo: “interés por comprender el comportamiento del sujeto, a partir del propio marco de referencia del que actúa; una observación naturalista y no controlada; una búsqueda de subjetividad, es decir una perspectiva ‘desde adentro’; una orientación al descubrimiento, la exploración, la descripción y la inducción; es holística; y finalmente, asumir una realidad que es dinámica y cambiante”. (Cornejo, 2006: 97). De este modo, las experiencias humanas se convierten en fuente investigativa fundamental y queda restablecida la importancia del contenido y significado de lo emocional en las prácticas pedagógicas.

Se utiliza como principal técnica de recolección de información, la entrevista, considerada como: “estrategias para que la gente hable de lo que piensa y cree. Se hacen con el fin de obtener información por medio de interrogantes. Es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación”. (Guber, 2001, citado por Hernández, 2010: 12). La entrevista, se halla enmarcada dentro del parámetro abierto, debido a que: “le permite al investigador dejar mucho más libre a la persona que habla. Permite que el curso de la entrevista vaya por donde la conversación lo permita, dándole al

entrevistado la posibilidad de hablar de lo que quiere en el momento en el que quiere, a partir de una pregunta central que el investigador elabora. Este tipo de entrevistas son sumamente valiosas, dada la cantidad de información que una persona puede ofrecer, dentro de un curso menos forzado y espontáneo”. (Hernández, 2010: 12–13). La entrevista pretende escudriñar en los diferentes fenómenos que acontecen en el aula.

Las cinco entrevistas realizadas, son constitutivas del estudio. La entrevista es la herramienta que “permite la reconstrucción ‘objetiva’ y la búsqueda de determinantes en la construcción de una vida, pero al mismo tiempo posibilita la búsqueda de sentidos a partir de las vivencias; es decir, la comprensión de la manera como el individuo habita esa historia en los planos afectivo, emocional, cultural y social” (Correa, 1999: 41). Además, se pretende realizar una profunda inmersión en la historia personal de los entrevistados; visualizar y socializar dicha historia, mediante la grabación y posterior transcripción del relato. Cada una de las entrevistas constituye: “la narración o el relato –escrito u oral– que una persona realiza de su vida o fragmento de esta” (Legrand, 1993: 182). Las entrevistas, fueron contextualizadas al entorno pedagógico, considerando que “la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos; importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas” (Bolívar, 2002: 7).

Acorde con lo anterior, “no hay ‘un sujeto’, o ‘una vida’ que el relato vendría a representar –con la evanescencia y el capricho de la memoria– sino que ambos; –el sujeto, la vida–, en tanto unidad inteligible, serán sólo un resultado de la narración. Antes de la narración, (...) sólo habrá ese flujo caótico de la existencia, temporalidades disyuntas en la simultaneidad del recuerdo, la sensación, la pulsión y la vivencia con su inmediatez y su permanencia, con su cualidad fulgurante y también, como la mónada que contiene todo el universo” (Arfuch, 2012: 26-27). La realidad no existe independientemente del sujeto, puesto que estos dos componentes deben encontrarse

en una equilibrada unidad que focalice el proceso de investigación a través de la búsqueda de aquellas pistas, rastros, marcas o huellas vitales del participante.

Como lo señalaron Taylor y Bogdan (1986), el método investigativo es la manera en que examinamos los problemas y buscamos una solución. Dicho método se focaliza en “historias de vida”, definidas como: “Una modalidad de investigación cualitativa encaminada a generar visiones alternativas de la realidad social, mediante la reconstrucción de vivencias personales. Es un proceso de reconstrucción que compromete la vida y realidad del actor social produciendo una valoración social subjetiva frente a la sociedad y la cultura”. (Galeano, 2003: 62). Bajo esta premisa, “ la historia de vida es un texto. Un texto es un ‘campo’, un área más bien definida. Es algo ‘vivido’: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado.” (Ferrarotti, 2011: 107 –108). Booth (1996), considera que mediante el método narrativo, se restablece el contenido emocional; encontrando su funcionalidad adecuada, desde la perspectiva de la autoformación, como un proceso que focaliza el interés en la construcción de la persona misma, al mirarse desde adentro, desde su propio espacio interno espiritual donde trascienden diversos sentimientos.

Los entrevistados son personas con proyección nacional e internacional, con alto perfil cultural; experiencia docente y en pleno ejercicio de la producción intelectual y cultural. Las entrevistas realizadas llevan como rasgo particular, la selección de personas con valiosas experiencias personales, trayectoria de vida y profesionalidad pedagógica. Se pretendió extraer múltiples puntos de vista sobre el quehacer educativo y sobre la importancia de las emociones en la enseñanza-aprendizaje. Son reflexiones que nacieron de la praxis de la vida escolar, de un compromiso y experimentación de años. La indagación emocional con los entrevistados; requirió de un trabajo de exploración y expresión que se vio facilitado por las propias emociones al momento de trabajar con ellas: el lenguaje del cuerpo y el lenguaje narrativo. Las

entrevistas fueron concedidas por Bruno Mazzoldi, Irene Vasco, Julio César Luna Silva, Francisco Delgado Santos y Eduardo Pérez Jiménez.

Se presentan los datos biográficos de los entrevistados:

- Bruno Mazzoldi.

(Milán, Italia, 1942). Catedrático, escritor, ensayista y traductor italiano residente en Colombia desde 1960. Licenciado en filosofía y letras de la Pontificia Universidad Javeriana. Fundador de la Maestría en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño. Se ha desempeñado como docente en varias instituciones educativas colombianas. Tradujo y editó al español algunos textos filosóficos de su maestro, Jacques Derrida. Entre sus publicaciones, figura *La entrevista de Bolsillo, Jacques Derrida responde a Freddy Téllez y Bruno Mazzoldi*, (2005). Actualmente investiga la teoría y práctica de la hipnoinsurgencia.

- Irene Vasco

(1952). Escritora Colombiana, especializada en la producción de literatura infantil. Ha publicado libros con distintas editoriales: Alfaguara, Fondo de Cultura Económica (FCE), Norma, Panamericana, AAA-Brasil, Random House Mondadori, Educar Cultural y Ediciones B. Dirigió talleres nacionales en torno a la lectura y la formación de lectores.

Irene Vasco organizó el programa *La Imprenta Manual*, que tuvo como fin la formación de productores de textos. Asesora de los programas: *Palabras que acompañan*, (GlaxoSmithKline) y *Cuidarte* (Ministerio de Educación-CINDE). Fundadora y directora de la Librería Espantapájaros (Bogotá), a través de la cual desarrolla un interesante proyecto pedagógico. Tradujo del francés y del portugués

las obras de los siguientes autores: Lygia Bojunga, Ana María Machado, Marina Colasanti, Moacyr Scliar, Rubem Fonseca, Nathalie Léger-Cleresson, Clarisa Ruiz.

- Julio César Luna Silva

(IpiALES, Nariño, 1954). Egresado de la ENAD (Bogotá). Periodista. Actor, guionista, director de cine y televisión.

Fue profesor de teatro en el colegio San Francisco de Asís (Popayán). Actor de las agrupaciones teatrales La Baranda, La Carrera y Santa Fe (Bogotá). Actor en la serie televisiva “Revivamos nuestra Historia”.

- Francisco Delgado Santos

Cuenca, Ecuador (1950). Reside en Quito. Licenciado en Letras de la Universidad Central del Ecuador. Especialista en Administración de Proyectos Culturales por la Escuela Interamericana de Administración Pública de la Fundación Getulio Vargas (Río de Janeiro, Brasil). Magíster en Literatura por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Doctor en literatura. Fundador de la maestría en literatura infantil y juvenil en la Universidad Técnica Particular de Loja, docente de la UTE Universidad Tecnológica Equinoccial, Ex profesor de varios colegios de Quito, así como de centros de estudios superiores como la Universidad Central del Ecuador, la Universidad Cristiana Latinoamericana, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, la Escuela Superior de Policía, la Universidad de las Américas y la Universidad Técnica Particular de Loja, tanto a nivel de pregrado como de posgrado. Ex funcionario internacional del Centro Regional para el Fomento del Libro y la Lectura en América Latina y el Caribe (CERLALC / UNESCO), con sede en Bogotá, creador del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas del Ecuador (SINAB). Ex subsecretario de Cultura del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. Ex gerente de Alfaguara Infantil y Juvenil en Ecuador (Grupo Santillana), ex Director Editorial de El Tucán Editores

(Grupo Holguín). Actualmente, es Asesor de la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil de la UTPL. Como intelectual y en su calidad de funcionario internacional del CERLALC, ha organizado eventos en diversos países de América Latina, el Caribe y Europa. Poeta, narrador y editor de literatura para niños y jóvenes. Sus obras han sido premiadas y traducidas a diferentes idiomas. Ha desarrollado una serie de fundamentos teóricos, así como de aplicaciones prácticas, para guiar a docentes y a estudiantes en el desarrollo del pensamiento lógico y del pensamiento analógico mediante el uso de la poesía.

- Eduardo Pérez Jiménez

Nació en Chile. Compositor y actual director de la agrupación folclórica musical *Wankara*. Radicado en Ecuador.

Egresado del conservatorio Liceo Experimental de Antofagasta, Chile en Instrumentación Andina. Dirección Coral e instrumentación en general.

Compositor y arreglista, ha recorrido gran parte de Latinoamérica dirigiendo el grupo vocal e instrumental latinoamericano *Wankara*. Grabó en Santiago de Chile para el sello Alerce 2 Discos; en Colombia 2 CD para el sello Fuentes. Viajó por Europa con su música, en donde grabó 2 CD, uno en Alemania y otro en Italia. Defensor de las raíces musicales de nuestra América.

A su llegada a Ecuador, grabó para JD Feraud Guzmán, con el sello Noel de la Sra. Argentina Feraud. Premiado con disco de Oro y galardonado por el Municipio de Otavalo por el tema de su autoría llamado YAMOR, San Juanito que se toca en las festividades de esa ciudad para dichas fiestas.

Musicalizó un documental para BBC de Londres con instrumentos Andinos.

Trabajó con el Banco del Pacífico formando el grupo Folklórico HUAYRA HUASY. Dirigió la rondalla de voces y guitarras del Banco Continental. Dirigió los Coros Nuevas Voces del Banco de Guayaquil, el Coro del Colegio Jefferson de Guayaquil, el Coro de la Armada con Base Naval en Salinas y el Coro del Municipio de Salinas.

Ha tocado y grabado para artistas Ecuatorianos y Extranjeros, como Beatriz Gil, Mariel Córdova, Nerio David, Silvana, Juanita Córdova, Omar Domínguez.

Trabajó en la Península de Santa Elena, en Salinas, como Profesor del Colegio Jefferson, dirigiendo el Coro de Alumnos, Coro PRIVILEGIOS de Profesores con los cuales ya han grabado un CD de Navidad, también tiene a su cargo el Coro de Flautas dulces, y la Orquesta Experimental, con instrumentos tales como: Violín, Guitarra, Batería, Xilófono, Bajo, Saxo, Clarinete, Oboe, Teclado.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El desarrollo de la investigación “*Prácticas pedagógicas y emociones*”, inicia la serie de entrevistas con el intelectual Bruno Mazzoldi, quien nos aproxima a sus prácticas pedagógicas desde un punto de vista teórico-filosófico y emocional. Mazzoldi deja entrever cómo sus huellas vitales son importantes y configuran un interesante crisol que lo particulariza como intelectual y docente.

En primera instancia, se efectúa un análisis que incorpora los siguientes aspectos: situaciones-problema, ideas-fuerza, palabras claves, marcas vitales, lecturas de época y contexto, preguntas, autores y categorías mayores. Se concluye con un ensayo teórico-reflexivo.

A partir de aquí, los sucesivos análisis de entrevista (4 análisis más) contienen los nueve aspectos mencionados en el párrafo anterior. Y también concluyen con un ensayo teórico-reflexivo que permite visualizar las prácticas pedagógicas en el aula.

4.1. Análisis de la entrevista a Bruno Mazzoldi

El conversatorio con el filósofo italiano Mazzoldi, en el contexto temático “*Prácticas pedagógicas y huellas vitales*”; nos permite focalizar elementos determinantes:

4.1.1. Situaciones problema.

- En su respuesta a los interrogantes, **¿Cómo ha desarrollado sus prácticas pedagógicas?, ¿Qué es lo más significativo dentro de sus prácticas en el aula?**, Mazzoldi se ubica en una situación donde alude a la importancia de *saber reconocer e interpretar* un mensaje por medio del proceso comunicativo en su transmisión: “la pequeña dificultad comunicativa consistía en haberme yo querido referir al enlace enseñanza-investigación y en haber el señor rector reducido ese enlace a una simple yuxtaposición como si fueran dos momentos distintos, cuando yo quería referirme a la situación, a la coyuntura, al filo de la relación pregunta-respuesta: quien habla-quien escucha como un chance-trance investigativo. (*Pausa*). No puede haber enseñanza sin investigación (...)”. Un docente tiene que tener muy claro que la intencionalidad de la comunicación verbal consiste en la transmisión de mensajes a través de la palabra, tanto del que comunica como del que recibe la comunicación: por supuesto que un mensaje captado correctamente, ha iniciado ya la vía del recurso interaccional: un diálogo enriquecedor se basa en la mutualidad y en la capacidad de escuchar: es preciso *saber escuchar*. Un mensaje nunca podrá ser entendido si es sólo visto desde la necesidad de refutarlo para contrariarlo, ya que se suscitarán dificultades en mayor o menor grado que no permitirán cumplir con los objetivos iniciales del hilo discursivo. Un mensaje podrá ser entendido sólo desde la capacidad que tenga el receptor de percibir de modo abierto y reflexivo y de atender con disposición. Además, Mazzoldi alude concretamente, al acto, al ejercicio perlocucionario: como catedrático, su discurso es enriquecedor. Con el acto perlocucionario, se busca convencer, persuadir, disuadir, e incluso, sorprender o confundir. Su discurso, en el hilo del relato, persigue la producción de actos perlocucionarios.

- Otra de las situaciones-problema que podemos encontrar es: “(...) el miedo de la emoción, el miedo del eros en la relación pedagógica, se ha transferido y ha contagiado a otros parajes culturales, académicos, (...) allí a donde impera el aburrimiento, a donde domina el miedo del otro al tacto, a donde ante todo, quien presume enseñar y quien presume aprender; se escuda detrás de los formalismos y acepta el chantaje de una educación que perfectamente podría llevarse a cabo en la soledad de la celda internética; porque entonces, lo único que queda, si no hay emoción es únicamente la información”. Mazzoldi enfatiza en el “miedo de la emoción, el miedo del eros en la relación pedagógica”. Muchas experiencias dentro de la praxis docente no están resultando placenteras: no es placentera para el estudiante, no es placentera para el docente. ¿Por qué? Incógnita a la que Bruno se refiere, sugiriendo que en la práctica docente hace falta el apasionamiento del propio quehacer. En este contexto, es urgente situarse en una posición de reflexión continua, abierta, activa, sobre el accionar docente: ¿qué se dice?, ¿qué se hace?, ¿cómo se lo hace?, ¿para qué se lo hace? Igual postura se debe asumir sobre los sucesos: ¿qué está pasando? Reflexión de la cual no se excluyen las experiencias: ¿qué pasó?, ¿cómo aconteció? Como una forma más de encuentro personal, soportado fuertemente en una subjetividad latente. Que sea el punto de partida que permita una relectura personal y el reencuentro, en un intento de desciframiento desde lo íntimo: radiografía de nuestros propios pro/contras, ventajas/desventajas, debilidades/fortalezas, que permiten profundizar en el aprender y en el enseñar. La persona humana, al asumirse como tal, explora en la significación de “*Personae*”: aquel que fui, aquel que hay en mí, el que ya no está en mí, quien ya no soy yo, quien he sido o verdaderamente soy, el que me habita.
- Al referirse a los tropiezos en el ejercicio docente, Mazzoldi sostiene: “(...) Porque ese encuentro no se puede dar sin el abismo de un desencuentro atroz y es entonces el desafío. Cuando el discípulo tiene graves problemas con la imagen paterna, en particular la paterna. Hoy, como vivimos en una sociedad patriarcal, por lo común la máscara pedagógica es la del padre; entonces, si el discípulo tiene conflictos con los mayores, éstos no dejan de proyectarse sobre quien es automáticamente investido de

la fantasmática familiar y es el operador pedagógico”. De esta forma, la conexión exitosa maestro-alumno; estaría condicionada por la historia personal de cada alumno. Mazzoldi establece una relación altamente significativa: la relación docente-alumno. A dicha relación, él la denomina: Maestro-Discípulo. Y afirma, “(...) El maestro siempre es mujer, [siempre es mujer] y tiene el discípulo dentro de sí. La emoción del maestro es entonces la emoción de una madre que carga el embrión adentro de sí (...)”. Y más adelante, enfatiza “(...) lo abismalmente misterioso es que el discípulo a su vez tiene al maestro adentro también. Sí. Sí. (...)”. Esta tercera problemática, permite entrever la importancia de la conexión Maestro-Discípulo. Si dicha conexión no está adecuadamente canalizada, no habrá un punto de encuentro para los dos. Además, el quehacer educativo es un sistema de tipo colaborativo, integrado por docentes, estudiantes, institución educativa, comunidad educativa, padres de familia, etc.

- Mazzoldi reconoce haber recaído en alguna ocasión, en un inconveniente trasfondo de la práctica pedagógica, en aquello que suele dejarse en la trasescena del quehacer pedagógico: “(...) he tenido que admitir que a veces en lugar de hacer el bien hice el mal, exponiendo al otro hombre o mujer a zarabandas, coreografías espectrales que producían perturbación; (...)”. De ahí que, es importante determinar la manera en que los docentes estamos siendo percibidos por los estudiantes. Como docentes, dejamos tras de sí, una estela de conocimientos, saberes, conceptos, modelos; que quedan fijados y almacenados por los educandos. Dichas formas de interlocución, constituyen fuentes de percepción y de comprensión del mundo y de la vida.
- Mazzoldi relata una situación vivida con un estudiante: “(...) un huérfano que ha manifestado quererme mucho pero al mismo tiempo simultáneamente, se ha protegido de este afecto. Buscando referencias, filiaciones librescas muy cercanas a lo que es mi área de estudio; diríamos, repitiendo la vieja fórmula “*siguiendo mis pasos*” (pausa). Pero a contrapelo y siempre manifestando aquí y allá y a veces en conclusión y de manera muy violenta poniendo al revés lo que mis lecturas y mis palabras han

procurado transmitir, [y mis lecturas y mis palabras], mis expresiones y mis emociones; es decir, ética y políticamente en las antípodas de lo que es mi vida, de lo que es la vida de mi maestro, la vida de mi familia escogiendo opciones ético-políticas que no caben, no.”. Aquí vemos una distorsión de los valores y del conocimiento; por parte del Discípulo. Valga decir; una relación anómala, por cuanto se procura deshacer, desintegrar, contaminar, el legado del Maestro. La reciprocidad de la relación se encuentra viciada. No existe el respeto por el Maestro y el Discípulo ha tomado por una senda anti-ética.

- Mazzoldi tuvo un padre autoritario: “(...) Mi padre militar subteniente, una experiencia de mi primera infancia que ha repercutido en mí de manera muy poderosa y es la experiencia de la separación, del encierro, no poder ir más allá, no poder sobrepasar la frontera, la grieta. (...)”. Se percibe la fuerza del conflicto vivido por aquel niño sometido al encierro, a la autoridad rígida del padre. Desde la psicología, sabemos que a medida que los niños crecen, se expande su mundo social. Charles Morris y Albert Maisto, en su obra *Psicología*, sostienen que: “La relación entre la conducta de los padres y la conducta y actitud de los niños ha sido el tema de exhaustivas investigaciones. Por ejemplo, Diana Baumrind (1972) identificó cuatro estilos básicos de crianza: padres autoritarios, padres permisivos-indiferentes, padres permisivos-indulgentes, los padres con autoridad. Los padres autoritarios, controlan con rigidez la conducta de sus hijos e insisten en la obediencia incuestionable. Es probable que los padres autoritarios críen niños que por lo general tienen malas habilidades de comunicación, son malhumorados, retraídos y desconfiados” (Morris y Maisto, 2009: 403). La complejidad de las relaciones humanas, adquiere relevancia si consideramos el tiempo de relacionamiento entre padres e hijos y la dimensionalidad del valioso intercambio. Por lo tanto, en el relacionamiento con los alumnos, el maestro debe considerar todas las variables, incluyendo las pesquisas acerca de los relacionamientos familiares, afectivos y sociales, del alumno. Educar, es ante todo, es comunicar, dialogar y dar paso a la experimentación y a la expresión de las emociones.

- En un momento del diálogo, Bruno Mazzoldi se refiere a la problemática intercultural: “(...) De una universidad intercultural, en que los sabedores tradicionales tengan el mismo papel de cualquier escolar, no invitados especiales y en donde se hable kamsá, quichua, además de español, inglés, francés, alemán, etc., etc., al mismo nivel (...)”. La interculturalidad, según el profesor Ignacio Abello Trujillo, en su artículo *“Interculturalidad y políticas culturales”*, “hace relación a la diversidad de culturas y las dificultades de intercomunicación entre ellas en términos de equivalencia. (...) La equivalencia, en este caso cultural, está compuesta por los menos de dos partes o conjuntos que no son iguales entre sí, que no pretenden ni buscan falsas igualdades, sino que se saben diferentes, y buscan conservar su diferencia”. (Abello, 2011: 378). La interculturalidad, consiste en saber reconocer las diferencias desde cada cosmovisión. La educación desde la interculturalidad, engrandece la dimensión humana y magnifica la alegría de compartir los saberes.

4.1.2. Ideas-fuerza.

- Mazzoldi, sostiene: *“Percibo la relación de aula, el espacio y el tiempo de la llamada “lección o clase”, como una instalación, como performance, como una ocasión de arte. (...)”*. Asumido como performance, la acción docente adquiere plasticidad, improvisación, teatralidad, movimiento. Mazzoldi se sitúa como sujeto artístico.
- Mazzoldi, apunta: *“quien habla-quien escucha como un chance-trance investigativo. (Pausa).”* Se acentúa la capacidad de acceder al mundo del “otro”, a su pensamiento. Se establece reciprocidad del entender, comprender y confrontar. Es la acción de visualizar un más allá del conocimiento. Proyectarse hacia alternos estados de conciencia, instancias e instantes de reflexión. La sed de conocimiento se expande, de modo que se abren ulteriores horizontes cognoscibles y se da apertura al fuego interior del maestro.

- Mazzoldi, anota: “el miedo de la emoción, el miedo del eros en la relación pedagógica, se ha transferido y ha contagiado a otros parajes culturales, académicos”. Existe un abismo entre educar y escolarizar. La enseñanza, es un reto que invita a explorar procesos dotados de significación, desbordantes, incitadores de descubrimientos. La educación es una creación de relaciones posibles con el mundo, es la emoción del expandirse de la conciencia, una conexión fecundante, esclarecedora, reveladora. La educación asume al Ser en multidimensionalidad: erótica, cognitiva, emocional, social, familiar. Eros está presente, cuando la praxis educativa adquiere matices.
- El profesor Mazzoldi, asevera: “El Maestro siempre es mujer, [siempre es mujer] y tiene el discípulo dentro de sí. La emoción del Maestro es entonces la emoción de una madre que carga el embrión adentro de sí.” Edgar Morín (1999), en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, enfatiza en que para comprender las sentidas transformaciones experimentadas por la sociedad actual, es importante crear nuevos vínculos: el primero de ellos, es el vínculo existente entre el desarrollo cognitivo-intelectual; el segundo vínculo, es la formación personal y valórica y como punto de vital importancia; el tercer vínculo, es el desarrollo de la conciencia emocional. La responsabilidad del Maestro es enorme y posee la profundidad y la durabilidad de la relación de una madre con el embrión. La analogía del Maestro con la Madre, es la luz para un mayor conocimiento o una capacidad de entrega desconocida o una energía sin precedentes.
- Mazzoldi manifiesta: “(...) esta manera mía de arrojarme, de arrojar a los demás en la emoción del estudio, del estudio que quiere decirse, despeñarse en el sin saber, el amor por lo desconocido, sin pantallas, sin armaduras, sin escudos, (pausa), desnudos, (...)” La entrega al ejercicio de enseñar, es profunda, intensa, en Mazzoldi. La

filósofa española María Zambrano, en su obra, *Persona y democracia - la Historia sacrificial*, afirma: “El poder y el amor tienen en común el estar necesitados de este desprendimiento de sí mismo, esta sustracción de sí mismo (...)”. (Zambrano, 1988: 70). El conocimiento no se agota en la información: es necesario que la emoción se haga presente: emoción de quien imparte y emoción de quien recibe. En ello consiste la entrega al ejercicio pedagógico. En estos tiempos de aceleración del proceso tecnológico, sobre todo en el ámbito de las tecnologías de la información y de la comunicación, la educación tiene sentido en la medida en que esté respaldada en todos los niveles: conocimientos, valores, formación, destrezas.

- Mazzoldi, anota: “(...) implicaría una transformación espacial del establecimiento, de la llamada aula, (...)”. Son componentes educativos: el contexto, los participantes (docentes, alumnos), el tema o la problemática que se pretende conocer, la referenciación (traspaso de habilidades, información, el nivel argumentativo), el enfoque temático y la retroalimentación. La tarea educativa consiste en el intercambio. En este sentido, el filósofo Ignacio Abello Trujillo, resalta: “(...) entre más personas estén involucradas, mucho mejor. Involucrar el mayor número de personas, para mostrar las posibilidades de inter-relación con diferentes áreas de interés y de conocimiento, para así evidenciar que hay diferentes sensibilidades, que se sienten emociones diversas”. (Abello, 2011: 359).

4.1.3. Palabras clave

Principios educativos, educación emocional, deseo, emoción, relación, enseñanza.

4.1.4. Marcas vitales

- Evocación de una Asamblea de profesores de la Universidad de Nariño. Dicha situación es incómoda por la presencia de dificultades en el diálogo: se describe cómo la comunicación fracasa. No hay retroalimentación, a causa de la discrepancia interpretativa. Por lo tanto, aquel acto locucionario es fallido, poco atractivo y no constructivo para las partes. La referencia a dicha Asamblea de profesores, documenta acerca de una interacción anómala entre pares en un contexto académico.
- Otra de sus marcas vitales se percibe en la carga profundamente emocional de su práctica pedagógica. Durante la entrevista, el profesor Mazzoldi realiza una retrospectiva de su quehacer docente, con mucho fervor y pasión y en cierta forma, intercala en la conversación anotaciones, apuntes, matices, giros de clase magistral. Su labor docente, la realizó de manera intensa, incorporando cuerpo, mente y corazón. Se trasluce la alta carga emocional vivenciada por Mazzoldi, con su cátedra.
- Mazzoldi evoca y acentúa la importancia de su Maestro, Jacques Derrida. La cátedra, le ha significado un amoroso encuentro con el saber y también una conexión especial con Derrida: “Amor por el Maestro, sí. [Ahhh].” En 1978, Bruno Mazzoldi obtiene una beca italiana para desarrollar una entrevista en Francia, a Jacques Derrida. El texto que condensa dicha entrevista, se edita en el año 2005, en Colombia. Al respecto, Freddy Téllez realiza la siguiente observación: “Al volver a leer *La entrevista de Bolsillo*, casi treinta años después de haberse realizado, no puedo dejar de sentir la sensación de haber nadado en ella al margen de la corriente. Al lector le será fácil darse cuenta desde el primer momento, una vez superadas las torpezas lingüísticas y vencidos los flujos y reflujos de su estructura polifónica, que entre Derrida y mi amigo Bruno el contacto se establece sin obstáculos, produciendo así los mejores momentos del intercambio mismo” (Mazzoldi, B., Téllez, F., 2005: 11). Derrida es una

huella muy fuerte en el sentido de la existencia de Bruno Mazzoldi. Bruno establece con Derrida una profunda conexión Maestro-Discípulo y manifiesta las emociones de amor, respeto y admiración.

- Bruno ha asumido su rol de educador, como Maestro (con mayúscula). Y lo expresa, así: “El Maestro siempre es mujer, [siempre es mujer] y tiene el discípulo dentro de sí. La emoción del maestro es entonces la emoción de una madre que carga el embrión adentro de sí”. Dicho compromiso con la práctica pedagógica, constituye un sentir genuino, vital.
- Reconoce en su proceso pedagógico, la incorporación de “sucesos negativos” que lo inducen a replantear la metodología pedagógica. Por lo tanto, manifiesta su distanciamiento hacia la exposición “al otro hombre o mujer a zarabandas, coreografías espectrales que producían perturbación”.
- En su ejercicio como docente, Mazzoldi se encuentra con otra situación particular e incómoda: dos antiguos alumnos revierten los principios que rigen la praxis pedagógica, al trastocar el sentido de la información recibida.
- Mazzoldi se refiere también a la crianza militarista por parte de su padre. De esa mención, se infiere que dicha experiencia, lo orienta en el otro sentido: en la exploración personal, artística, filosófica. Hacia el derrotero de libre pensador.
- Son descriptivos e importantes, la rememoración de la obra "*Shibboleth*", y del texto, *Grigobion*. "*Shibboleth*" es una obra plástica, realizada por Doris Salcedo. *Grigobion* es un texto de Gregory Ulmer: "(...) Probablemente si no hubiera tenido determinada experiencia de lectura profunda, diría de translectura como la que me sobrecogió en Popayán en 1976-1977, "*Shibboleth*" es el título de la obra de Doris Salcedo que quizás haya sido más comentada a

nivel nacional e internacional. El nombre de *"Shibboleth"* procede de un texto escrito por mi maestro Jacques Derrida y hace referencia a un poema de Paul Celan. La obra de Doris Salcedo está constituida, sí, eso es ser constituido: si eso no consiste más bien en una invitación a la des-constitución. Es una grieta enorme, abierta sobre el piso londinense a suerte de *angan* atravesado por un rayo tenebroso, y es la frontera, es la *ex cesión*. *"Shibboleth"* es santo y seña bíblico que impide a los enemigos revelarse, porque no saben pronunciar la palabra del caso que es justamente *"Shibboleth"* [...] (Pausa)". *"Grigobion"* es un texto que puse en circulación aquí en Pasto durante las sesiones de etnoliteratura, (...). *"Shibboleth"* y *Grigobion* poseen una fuerte carga semántica, hermenéutica, filosófica. Su sensibilidad humanística se refleja en la indagación, exploración y remisión a productos culturales. Cualidades idóneas en la praxis pedagógica. .

4.1.5. Lectura de época y contexto

Desde su primera respuesta, el intelectual delinea su etapa como docente en la Universidad de Nariño. Dicho proceso está permeado por una particular relación docente- estudiante, enseñanza-aprendizaje. En esta relación, se instauran vectores conceptuales que van desde la puesta en escena de problemáticas de la enseñanza y la investigación; en el contexto de la Universidad de Nariño y el Programa de filosofía que se pone en discusión, en donde Bruno Mazzoldi expresa su incompatibilidad con el sistema educativo tradicional, en el contexto universitario.

| EPOCA | CONTEXTO |
|-----------------------|---|
| Bruno Mazzoldi (1942) | Su primera infancia y su desarrollo, están permeados por el recuerdo de su padre Silvano Mazzoldi, Militar-Subteniente y a la experiencia de la post-guerra (segunda guerra mundial). |

| | |
|---|--|
| <p>Nace en Milán, Italia</p> | <p>El padre, figura de autoridad, restringe la movilidad de Bruno en su infancia, al castigarlo con el encierro. Esta vivencia del encierro es la fuerza dinámica que determina un contexto diferente de enfrentar el mundo: “(...) el amor por lo desconocido, sin pantallas, sin armaduras, sin escudos, (pausa), desnudos, se deba también a ese episodio y a la figura de mi padre. Es decir, no estar encerrado, no estar encerrado, no estar encerrado, en lo que se supone que esté ahí. (...)”</p> |
| <p>Colombia, 1960 (Llegada de Bruno al país)</p> | <p>En la década del 60 se incrementa el número de Universidades privadas en el país. En consecuencia, hay un crecimiento significativo en el número de graduados de Educación superior. De 1960 a 1969, se gradúan en el país 29.430 personas en Educación superior.</p> |
| <p>Popayán 1976-1977</p> | <p>Contacto con la estética y el arte Colombianos, a través de <i>Shiboleth</i>, título de la obra de Doris Salcedo, una de las artistas más destacadas en el país y a nivel internacional. Mayor internacionalización del arte colombiano.</p> |
| <p>Siglo XVI. Ideología extendida al contexto Latinoamericano</p> | <p>Bruno refiere la época de cierto Puritanismo, en la educación primaria, secundaria, universitaria en Estados Unidos. El escenario de una colonización hacia las posturas de formación en el ámbito latinoamericano de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos como el norteamericano a través del puritanismo como forma de pensamiento que delinea el sistema educativo y sus consecuencias y que en nuestros contextos se</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>percibe la sumisión y aceptación. Sin embargo; es en el contexto de la Universidad de Nariño; dentro de las aulas de clase en esa labor de <i>performance</i> -como lo dice él-, en donde se proyecta el poder de la emoción y del conocimiento, con todo su potencial expresivo.</p> |
| <p>Universidad de Nariño, Décadas de los 70 y 80 del siglo XX.</p> | <p>A partir de la década del 70 se da una proyección hacia la modernización de la universidad, destacándose la educación tecnológica además de la creación de los departamentos y la expansión de la facultad de educación en jornada nocturna. Creación de los programas de ingeniería civil, economía zootecnia y artes. En 1986, la universidad aprueba la creación del programa ciencias del Mar, en Tumaco; consecuente con las políticas de integración de la zona Andina con la Costa Pacífica.</p> |
| <p>Creación de la Maestría en Etnoliteratura, Universidad de Nariño, 1987.</p> | <p>La maestría en Etnoliteratura responde a la investigación de la construcción de los imaginarios sociales a nivel regional, nacional y latinoamericano; en sociedades y culturas construidas desde formas múltiples de hibridación entre las concepciones de la modernidad y la modernización y aquellas legitimadas por la tradición (http://: etnoliteratura.udenar.edu.co).</p> <p>En el país se conforma una comisión que adelanta la estructuración de una Nueva Reforma Educativa en donde se amplíen los espacios educativos en un proceso de intervención de la comunidad y la familia; a través de un análisis de los modelos pedagógicos y</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>la relación que existe entre docentes y alumnos en un proceso de integración con su entorno social, además de la crítica al modelo neoliberal impuesta por los países desarrollados. En el contexto de América Latina se habla de la identidad como el mayor problema de la educación, seguido de los factores económicos, las plazas del magisterio y las distancias.</p> |
| <p>Educación Universitaria - Universidad Nacional de Bogotá, 2006.</p> | <p>Se ubica en la ciudad de Bogotá, en la Universidad Nacional. Quehacer como escritor y filósofo. Contextualiza su labor docente. Rememora el impacto de la obra (y la persona) de su Maestro Jacques Derrida. De este modo, el proceso enseñanza-aprendizaje y el conocimiento se fusionan, se integran.</p> |

4.1.6. Autores

- Bruno asume las propuestas teatrales de Jerzy Grotowski, como analógicas de una estrecha relación Maestro- Discípulo. En su concepción; establece referencias de impacto: el aula de clase y el escenario teatral, son espacios de reflexión y de experimentación: el aula de clase es también una *puesta en escena*. Propone la analogía, pero aclara que no se propone la *puesta en escena*, 'a la manera italiana', en donde un actor representa al Docente (conocimiento) y el Público (a quien se le representa el conocimiento) está ahí - para asimilar, memorizar-. Mazzoldi replantea el proceso enseñanza-aprendizaje y lo reformula como retroalimentación. En este sentido, al enfocar

la acción docente como un *performance* desde las propuestas teatrales de Jerzy Grotowski, es interesante ver cómo la disolución del espacio teatral permite la interacción entre actores y espectador(es); estableciendo la posibilidad de que el espectador sea parte de lo representado, logrando que éste participe activamente desde un punto de vista constructivo, de las escenas. Es así como el escenario se vuelve un laboratorio para la investigación. Plantear analógicamente este escenario en la acción educativa y pedagógica; requiere convertir el aula de clases en un espacio vivo, en una obra de arte. En este contexto, el aula de clase adquiere la dimensión de un espacio amplio de experimentación: es también taller, espacio de reflexión, zona de exploración. La *performance* del Maestro adquiere una trascendencia visceral: su conexión es intensa; él se transforma y los alumnos a su vez, se transforman.

- Bruno se refiere en el diálogo a Nietzsche. Esta referencia maximiza otra analogía: el temblor de la tierra acontece en momentos en que Bruno iniciaba una charla acerca de la obra de Nietzsche. Bruno sugiere que el pensamiento Nietzscheano tiene el poder de sacudir, producir temblor: llamada a lo suscitativo, acto de conmoción, sacudida interior.
- Jacques Derrida (1930-2004), filósofo francés considerado uno de los pensadores más influyentes de la época contemporánea. En el año de 1978, Mazzoldi, en compañía de Freddy Téllez, realiza una entrevista a Derrida. La entrevista; se edita en el año de 2005. Mazzoldi considera su relación con la vida y la obra de Derrida, como el modelo ideal de la conexión Maestro-Discípulo.
- El entrevistado refiere a San pablo, para expresar que la emoción del Maestro debe ser similar a “la emoción de una madre que carga el embrión dentro de sí”. Destaca ese vínculo, con la expresión “*gemon Khistou*”, que significa literalmente, “encinta de Cristo”, expresión contenida en una de las epístolas.

- Otro de los autores que refiere Bruno; es el político, filósofo y matemático Antanas Mockus (1952). Lo cita, refiriéndose a él como *matemático obscuro*. Mockus es un político, filósofo y matemático colombiano, de ascendencia lituana.
- Así mismo; Bruno hace referencia a la obra de Doris Salcedo (1958), una escultora Colombiana, egresada de la facultad de Bellas Artes de Bogotá con un Post grado en la Universidad de Nueva York. Su trabajo está marcado por la violencia que vivió Colombia durante décadas, en hechos como la toma del palacio de justicia, entre otros. En su obra, denuncia de la violencia política y plantea la instalación como forma de expresión artística.
- Bruno menciona al poeta alemán Paul Celan (1920-1970), como antecedente histórico de la obra plástica, "*Shibboleth*" de Doris Salcedo. Celan es un poeta de origen judío rumano y habla alemana, considerado como el más grande lírico de la segunda post guerra. Como referente, se extrae un fragmento del poema "*Shibboleth*" de Paul Celan: "Junto a mis piedras / crecidas bajo el llanto/ tras las rejas, / me arrastraron/ al medio del mercado, / allá, / donde se iza la bandera, a la que/ no he prestado nunca juramento/ (...)"
- Por otra parte, Bruno Mazzoldi nos remite a postulados planteados por Gregory Ulmer, en su obra *Grigobion*. Al citar la obra, afirma: "un texto que podría ser de utilidad para vuestro trabajo, gramatología aplicada post-pedagogía de Jacques Derrida a Josep Beuys; es un texto de los años ochenta". La invitación de Mazzoldi está dirigida a un rastreo, una pesquisa, una investigación, a un encuentro de saberes. Anuncia en la entrevista, la validez y alcance del conocimiento gramatológico, referencia que se obtendrá de esa la lectura y la subsiguiente investigación. Al citar a *Grigobion*, Mazzoldi alude al concepto

académico “*no hay fuera de texto*”: el conocimiento se agudiza en la exploración exhaustiva de la obra.

4.1.7. Categorías mayores

- ❖ Las emociones y el cuerpo
- ❖ Mundos contrapuestos
- ❖ Miedo del Eros en la relación pedagógica

4.2. Análisis de la entrevista a Irene Vasco

La entrevista fue realizada el 18 de septiembre de 2012, a las 11 a.m., en el Centro Cultural Leopoldo López Álvarez, Banco de La República, Pasto.

La conversación, es de corte experiencial, con énfasis en el trabajo de Irene: la promoción de la lectura y la escritura en Colombia.

4.2.1. Situaciones problema:

- ❖ En su respuesta a la primera pregunta, acerca de sus experiencias personales y la relación con su trabajo de impulso lecto-escritural, Irene manifiesta el hecho de no poseer una formación académica universitaria completa. Atribuye la deserción académica a la falta de motivación de los maestros. Considera el impulso lecto-escritural como un importante encuentro emocional entre los libros y las personas. Su inquietud, es lograr: “que tanto niños como adultos y jóvenes, las personas con las que me encuentre se conviertan en lectores pero también que expandan su universo creativo, que suelten amarras, que desplieguen

alas hacia otro tipo de lecturas y creaciones, hacia la escritura hacia la plástica, hacia la música”. La situación problema en evidencia es el miedo a la expresión, la falta de creatividad a la que han conducido las malas prácticas pedagógicas, y el vacío que deja la falta de exploración de las expresiones artísticas, en el aula.

- ❖ Otra de las situaciones-problema es el “*sistema tradicional de educación*”, el cual, como lo manifiesta Irene, no ha cambiado y sigue siendo anticuado: “donde las clases siguen siendo desarticuladas, las aéreas, en donde el profesor sigue siendo el único que sabe allá encaramado en su sabiduría, en donde los niños y los jóvenes no tienen palabras, no tienen derecho a intervenir, sino a contestar lo que creen que el profesor quiere que conteste”.

- ❖ Irene, además manifiesta una tercera situación-problema que es la falta de emociones y de relaciones interpersonales en el aula: “con unos programas que no tienen que ver con la vida, no tienen que ver con las necesidades”. Enuncia la falta de competencias afectivas en el currículo, olvidadas y relegadas por la educación tradicional.

- ❖ De igual forma, es enfática en la relación sobre cómo se está viviendo la lectura en el aula: “(*pausa*) en donde el profesor sigue siendo el único que sabe, allá encaramado en su sabiduría, en donde los niños y los jóvenes no tienen palabras, no tienen derecho a intervenir, sino a contestar lo que creen que el profesor quiere que conteste: sin emociones, sin una relación real entre las personas y con unos programas que no tienen que ver con la vida, no tienen que ver con las necesidades, [...] (*pausa*). Donde se deforman lectores; es decir, en lugar de formar lectores, la escuela se ha encargado de decir: no lean, leer es aburrido, leer es algo sin sentido, leer es una obligación y además, daña los resortes morales”.

- ❖ Irene Vasco, al poner el ejemplo de la pregunta que les hace a las madres comunitarias: “Ayer, hice una encuesta aquí entre 90 madres y les pregunté: *por favor levante la mano aquella que jamás hizo trampa en la escuela, en la clase de lenguaje cuando tenía que leer un libro.* Y no hubo una sola mano levantada.”, se refiere a una problemática que va más allá del aula y es la deformación de los valores morales, lo que debería ser prioritario en la formación para la vida.

- ❖ Frente a la relación entre literatura-pedagogía, es claro ver una situación problema que es constante en la escuela y es que las áreas siempre están separadas: “Tristemente, creo que ha cambiado muy poco el sistema tradicional de educación, porque mi colegio era muy anticuado, -y sigue siendo, porque a veces me invitan al colegio y no ha cambiado- [...] (*Pausa*) pero que además, se parece mucho a todos los otros colegios de antes y de ahora; en donde las clases siguen siendo desarticuladas, las áreas, [...]”. Hace falta la inter-relación entre las áreas: por ejemplo, el profesor de matemáticas no está empapado de las clases de español o de otra asignatura. Y también es posible observar la falta de apropiación de conceptos claves en temática pedagógica.

- ❖ Nuestra entrevistada hace alusión a una problemática de la educación en el país en la actualidad, que consiste en la inflexibilidad de los currículos: “Pero la miro desde un asunto estructural, desde el Estado. Veamos: el ministerio de educación tiene unos programas inflexibles, sigue proponiendo una escuela desarticulada de la vida, con unos parámetros que los profesores tienen que cumplir. Una universidad que no prepara maestros con herramientas, que tienen unos programas absurdos para los profesores que tienen que enfrentarse con niños y jóvenes; por ejemplo, en literatura, los programas universitarios son: literatura isabelina, literatura quijotesca, literatura del siglo de oro, literatura no se qué [...] pero eso, no es la herramienta para formar lectores en la escuela, no existe la literatura infantil en la licenciatura en literatura. (*Pausa*).”

- ❖ Situación-problema, el desconocimiento de la experiencia no académica, en los espacios académicos. Irene lo manifiesta, así: “Yo no soy considerada (*sic*). En parte para ellos [los universitarios] porque yo no tengo escuela, (*sic*) yo soy vista con bastante desprecio, no tengo la altura que tienen ellos. Entonces mi voz no tiene ningún valor.”
- ❖ Una situación-problema, producto de una discriminación social. Los docentes: “tienen muchas ganas de trabajar, tienen ganas de poseer herramientas; buscan ávidamente, pero igual son maltratados, son despreciados. No hay suficiente capacitación. Como digo, vienen de una universidad que los mal formó. Rehacer eso es muy lento y muy difícil. El asunto es desde arriba que tendría que cambiar (*sic*)”.

4.2.2. Ideas fuerza

- ❖ **Propiciar encuentros emocionales entre los libros y las personas.** El desarrollo afectivo y emocional es el fundamento de la creatividad: la comunicación, el diálogo, el juego, son elementos primordiales que se reflejan en la sensibilidad y el afecto.
- ❖ **Que expandan su universo creativo, que suelten amarras que desplieguen alas hacia otro tipo de lecturas y creaciones.** Son esos niños y jóvenes que educamos, el presente y el futuro. La sociedad es cada vez más compleja: somos una aldea global y por ello, es prioritario prepararlos para enfrentar los desafíos de una sociedad cambiante, de sociedad inmersa en la tecnología y la información.
- ❖ **Vivimos en un medio muy enriquecido por la cultura, por la creación, por la estética.** En este contexto, es necesario trazar las vías para desarrollar los

recursos creativos de los jóvenes; mediante la proyección de la propia cultura y de la propia identidad.

- ❖ **Sin emociones, sin una relación real entre las personas y con unos programas que no tienen que ver con la vida, no tienen que ver con las necesidades.** El concepto de educación está permanentemente cambiando. Se requiere de una actualización en materia tecnológica, científica, cultural, social, etc.

- ❖ **Cuando uno tiene que hacer trampas para pasar el año comienzan los resortes morales, los valores sociales a soltarse, a zafarse y es la escuela la que promueve eso.** La labor pedagógica, en ocasiones, se reduce a transmitir contenidos poco éticos.

- ❖ **Aproximando a los niños a una emoción que remita al vientre materno, una voz que habla, una voz que canta, una voz que arrulla y llena de matices, de entonaciones y de palabras que es lo que nos humaniza.** Cuando los padres le ofrecen al niño o al joven, ambientes emocionales, se acentúan las ilusiones y la felicidad. Un buen ambiente emocional, estimula la creatividad.

- ❖ **Uno no puede enseñar nada, puede compartir y puede crecer junto al otro pero tiene que haber un diálogo, voces que van y que vienen.** Los procesos pedagógicos parten del lenguaje, de lo emocional y de las relaciones de alteridad, donde el *otro* tiene visibilidad.

- ❖ **Tengo que construir sobre lo conocido y construirme a mí también sobre lo conocido.** Esta idea, implica que el docente dedique parte de su tiempo a conocer a los alumnos: sus tristezas, sus miedos, sus realidades de contexto.

De esta forma, contribuye con la personalidad de los educandos y con la propia realización profesional y personal.

- ❖ **Entablo una relación de pares, de diálogo real, no artificial, no ficticio.** El diálogo, el lenguaje recíproco, potencializa las relaciones humanas y afianza los procesos pedagógicos en el aula.

- ❖ **Pienso que los seres humanos somos seres de emoción, de sentimientos, y que es a partir de eso que se construye. Lo que no me emociona, no me interesa.** Una emoción, potencia los aspectos cognitivos. Si existe afectividad, el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolla con mayor facilidad.

- ❖ **La información que me pasan, pasa de largo si no me toca dentro, [...]** (*pausa*). Cuando Irene menciona esta idea, sintetiza toda su experiencia humana y nos lleva a reflexionar en la enorme falencia del sistema educativo. ¿Por qué olvidamos? Entre los factores de olvido, cabe mencionar: la falta de comprensión, la falta de interés y la falta de relación.

- ❖ **Yo no soy considerada (*sic*). En parte para ellos [los universitarios] porque yo no tengo escuela, (*sic*) yo soy vista con bastante desprecio, no tengo la altura que tienen ellos. Entonces mi voz no tiene ningún valor.** En ocasiones, en el medio académico y social, se invalida la autoformación y la experiencia personal.

- ❖ **Si la universidad me hubiera atrapado realmente, si hubiera sido una pasión por el conocimiento que iba a tener, -todo lo que me hubiera removido-, yo me habría quedado.** La deserción escolar resulta un problema de consideración. Como lo manifiesta Irene, el problema radica en la falta de emociones, de pasión por la enseñanza, en la capacidad de entrega del

docente. Más allá del conocimiento teórico, es preciso enlazar el currículo a la vida.

4.2.3. Palabras clave

Encuentros, Emoción, Creación, Relación, Educación Popular, Pasión, Diálogo.

4.2.4. Marcas vitales:

- ❖ La primera marca vital, la constituye la formación universitaria incompleta.
- ❖ El estar rodeada de artistas, constituyó para Irene, una huella vital positiva: nutrieron su infancia. El ambiente artístico la predispone a la creación de obras literarias y a la promoción de lectura. La evocación de Fanny Buitrago, es determinante: Me acuerdo de Fanny Buitrago, la escritora: ahí, yo escribiendo con ella, una niñita con una escritora [...].
- ❖ En el hogar, el ambiente familiar determina una importante huella vital: “Mis hermanos y yo, vivimos en un medio muy, muy enriquecido por la cultura, por la creación, por la estética: esas son las huellas vitales que yo recibí.”. Su madre la estimula: “desde muy niña mi mamá me decía *ayúdame a escribir este guion para el programa, ayúdame a escribir una canción para el programa, ayúdame a hacer una adaptación*. Yo tenía 9, 10, 11 años y ya trabajaba en creación para un medio.”
- ❖ La convivencia y el afecto compartido con la Negra grande de Colombia, Leonor González Mina, es una marca que Irene recuerda con nostalgia y admiración.

Su conexión con el medio artístico la predispone hacia la cultura, el arte, la música y la literatura.

- ❖ El hecho de ser la peor alumna de su colegio es una marca vital. Esta situación, determina posteriormente, la deserción universitaria. Irene expresó el ámbito universitario, así: “Eran las mismas tareas del colegio que yo nunca pude hacer, las mismas clases desarticuladas, los mismos profesores aburridos, las mismas fotocopias mil veces reproducidas”.
- ❖ Otra de sus marcas vitales, se da en su propia experiencia, al relatar los encuentros con las madres comunitarias residentes en veredas apartadas del país: “me monto en esas motos y voy por las carreteras, tac tac tac tac, por la trocha porque no es carretera. Me monto en las chivas, me monto en el caballo si hay que hacerlo, pero llego allá porque estoy comprometida con eso”

4.2.5. Lectura de época y contexto

Desde su primera respuesta, Irene Vasco delinea una lectura de época y de contexto donde ubica como punto estratégico, su acercamiento a la lectura, al aseverar: “desde ahí es de donde yo parto, de propiciar encuentros emocionales entre los libros y las personas, porque lo que me interesa por sobre todas las cosas es la formación de lectores”.

| ÉPOCA | CONTEXTO |
|--|--|
| Irene Vasco (1952) nace en Colombia, hija de <i>padre caldense y madre Brasileña</i> | Su crecimiento y desarrollo fue dado en ambientes altamente estimulados por sus padres hacia el amor a la lectura. Su vida en casa “era llena de |

| | |
|--|---|
| | <p>artistas, siempre había escritores, músicos, poetas”. Aprende de su madre el idioma portugués.</p> |
| <p>Influencia de la literatura y la estética Colombiana. Década de los 60.</p> | <p>Interacción con artistas: Fernando Botero, Jorge Gaitán Durán, Esteban cabezas, Leonor Gonzales Mina, Manuel Zapata Olivella, Fanny Buitrago.</p> <p>“Me acuerdo de Fanny Buitrago, la escritora ahí, yo escribiendo con ella, una niñita con una escritora”: estímulo fundamental hacia la praxis de la escritura.</p> |
| <p>La aparición de <i>Mito</i>, (1955) revista bimestral. Tiraje entre 1.000 y 1.500 ejemplares. 42 números publicados</p> <p>(1956) incursión del arte afrocolombiano en el mundo, espectáculo musical de Leonor González Mina.</p> <p>(1962) nacionalización de la televisión en Colombia (maravillas de la ciencia y del ingenio humano). Gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla.</p> | <p>Jorge Gaitán Durán, fundador de la revista <i>Mito</i>, (revista que fue gran influencia dentro de la literatura Colombiana). Durán y Gonzales Mina, son allegados a los padres de Irene. Leonor González Mina la deleita con su voz.</p> <p><i>Irene colabora escribiendo canciones, poemas, adaptaciones y cuentos para los programas de televisión a blanco y negro que conducía su Madre (programas para niños), en los que combinaba música, plástica, literatura, danza y títeres.</i></p> |
| | <p>Un sistema tradicional y anticuado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus clases desarticuladas |

| | |
|---|--|
| <p>La Educación Colombiana, (años 60), entendida por Irene Vasco, como:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Programas inflexibles. • Sus docentes aún conciben el acto educativo como el acto de transferir, inducir e impartir conocimiento a sus estudiantes, desarticulado del derecho participativo del estudiante. Se debilita la convivencia con la pluralidad de saberes, en la escuela. • Las emociones no tienen ninguna relación con las personas, ni con las necesidades, ni con la vida misma. • La escuela, es sinónimo de un lugar aburrido |
| <p>La formación universitaria, percibida por Irene, es:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La educación universitaria (en los años 60 y en la actualidad), es descontextualizada. Y como referencia, cita el pénsun en literatura: “literatura isabelina, literatura quijotesca, literatura del siglo de oro”. • -Desmotivadora. “la universidad no me atrapó”. No le despertó la suficiente pasión, en busca del conocimiento. • Desertó de la Universidad, en III semestre. • Considera que los docentes no poseen status social. |
| <p>Actuales encuentros con madres comunitarias, dentro del programa <i>Fiesta de la Lectura</i> del ICBF, Primer Laboratorio Nacional, 2012</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Irene trabaja en lugares distantes (veredas rurales) en programas de promoción de lectura. Propicia educación popular y genera ambientes colectivos y constructivos de saberes. • Establece un diálogo real, vivencial, con las madres. Indaga en lo profundo: “quiero saber de |

| | |
|--|---|
| | su experiencia, de sus años de experiencia” |
|--|---|

4.2.6. Autores

A pesar de realizar traducciones (literarias) del francés y del portugués, y desempeñarse como escritora, Irene Vasco no menciona a ningún autor. Evoca la presencia de artistas, presentes en el ambiente familiar y se refiere a:

- ❖ El pintor Colombiano Fernando Botero (1932), cercano amigo de su familia. Pintor, escultor y dibujante. En el año 2000, Irene publica el libro *Un mundo del tamaño de FERNANDO BOTERO*. En el libro, Irene Vasco recorre alrededor de 50 obras de Botero; le cuenta a los niños lectores, de manera cariñosa, cómo era y qué pensaba Botero en su etapa infantil, cómo encontró su estilo, sus colores favoritos, las características de cada obra, su amor y júbilo por la nación, su desprendimiento, a la vez que explica con grandiosa claridad el ¿Por qué Botero es el pintor más importante en el mundo?, referencia su significación en el ámbito de las artes plásticas, la razón de hacer sus creaciones por medio de seres gordos. Botero se caracteriza por un original estilo figurativo de representación de imágenes; -reconocibles a través de sus figuras, llamado “boterismo”.-. Fernando Botero pretende representar/interpretar, asuntos universales del ser humano como sus sentimientos, sus pasiones, emociones, malestares, dogmas, costumbres, perversiones, la cotidianidad de sus vidas, las relaciones interpersonales, los mitos, las leyendas, así como dramas, el acontecer diario, la naturaleza en general, personajes históricos, sociales y políticos, como manifestaciones de cultura.

- ❖ El intelectual, poeta y crítico literario colombiano Jorge Gaitán Durán, (1924 - 1962). Gaitán Durán creó una de las revistas culturales más importantes en nuestro país, durante los años 50's, la revista cultural *Mito*. Como referente, Gaitán Durán es un importante estímulo en su labor como promotora de lectura y escritora.

- ❖ El investigador musical chocoano, Esteban Cabezas: “era una persona que llevaba el folclor nacional en todo su cuerpo”. Cabezas llevó hasta Osaka (Japón), el mensaje de la música afro-colombiana, del currulao y el makerule. Cabezas fue un hombre vehemente por recorrer el mundo, proclamando en voz alta el son de papá Montero, Zumba Callana Rumbero. Impulsó a grandes talentos, como es el caso de la actriz Colombo-Argentina Fanny Elisa Mickey Orlanszky, quien llegaría a ser una famosa directora y empresaria de teatro. A pesar de que sus logros fueron grandes para la historia de Colombia en el mundo, este maravilloso personaje nunca manejó un alto perfil dentro del mundo artístico. Sobre la vida y la obra de Cabezas, existen muy pocos registros. Impulsó a La Negra Grande de Colombia, Leonor Gonzales Mina (1934), artista, folclorista y actriz afro-colombiana. Sobre Leonor, Irene conserva un grato recuerdo: “siempre estaban ahí con nosotros, [Cabezas y Leonor], entonces Leonor González era como una tía, y esa voz, esa emoción, esos ritmos de una región Colombiana”. En el ámbito familiar, Irene Vasco cultiva un enriquecedor aprendizaje cultural. Legado cultural que pretende fortalecer, mediante los programas de difusión lecto-escritora.

- ❖ La influencia de Manuel Zapata Olivella (1920 - 2004) “era otro de la casa, me enseñaba a tocar tambor”, médico, antropólogo y escritor Colombiano. Se destacó como representante de la literatura afro-colombiana. En su amplio recorrido como narrador, Zapata Olivella enfatiza temáticas fundamentales sobre la opresión y violencia; denotando claramente dos clases de tendencias: la una, de carácter realista y de denuncia social, y la otra, de carácter mitológico; en la que prima la visión mágica del negro que es donde se revela su

capacidad creativa como literato. Tomando en cuenta que la cultura afro-colombiana está compuesta por los herederos de africanos esclavizados, traídos a América desde los tiempos de la conquista en el siglo XVI, su visión hace parte de un valioso significado en la historia de la nación. Con perspectiva histórica, Irene Vasco produce los siguientes libros: *La independencia de Colombia, así fue*, (2009), *Ciudades históricas de Colombia*, (2009), *Lugares fantásticos de Colombia*, (2007), *Mis 130 apellidos*, (2003), *Pedro Nel Gómez, mitos, minas y montañas*, (1999). En estas obras, reside una parte de la memoria del país. Mediante la lectura de los relatos, los niños emprenden sus propios viajes, -reales o imaginarios- a distintos lugares, viven experiencias que despiertan el deseo de viajar, conocer, escuchar, indagar, buscar, observar, preguntar, acerca de un país lleno de abundantes riquezas naturales y tradiciones.

- ❖ La presencia de Fanny Buitrago (1945), escritora Colombiana, quien se destaca por su fluidez y creatividad en la narrativa. Vinculada al mundo del teatro y también a la literatura infantil. Al igual que Fanny Buitrago, Irene Vasco creció entre los libros; en espacios creativos, donde se exploraban la música, la pintura, la literatura y la historia. El conocimiento cultural vivenciado como goce estético. En el caso de Fanny Buitrago, la lectura y la escritura fueron estímulos desde temprana edad, bajo la orientación y motivación de dos lectores infatigables, su padre, Luis Buitrago y su abuelo materno, Tomás González. De ambos, heredó el deseo de escribir y también la afición al teatro y al buen cine. En palabras de Irene: “Me acuerdo de Fanny Buitrago, la escritora ahí, yo escribiendo con ella, una niña con una escritora”.

4.2.7. Categorías mayores

- ❖ Soltar amarras.
- ❖ Emoción e Interés.

- ❖ La voz y las emociones.

4.3. Análisis de la Entrevista a Julio César Luna Silva

En esta entrevista con el actor, guionista y director de cine y televisión, Julio César Luna Silva, realizada el 21 de octubre de 2012, en Ipiales (Nariño), ha sido posible aproximar las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la expresión escénica, como estrategia pedagógica y emocional.

4.3.1. Situaciones problema

- Desde la infancia, Julio César experimenta dificultades académicas: **“Como anécdota, te digo que fui muy inquieto; pasé por todos los colegios de acá de Ipiales de todos me expulsaron y en el único colegio que me pude graduar, fue en el Colegio Nocturno ciudad de Ipiales” (...)** los profesores nunca entendieron de dónde venía esa inquietud y por qué yo era tan inquieto y por qué yo tenía tanta tendencia a molestar a la imitación de los profesores y a la *‘recocha’*, entonces ellos respondieron a eso con el castigo, con la llamada de atención, la matrícula condicional y la expulsión definitiva”.
- En su primera juventud, se plantea la pregunta por el horizonte de su vida: **“¿qué voy a hacer con mi vida? Yo quería irme para otro lado porque aquí en Ipiales no había qué hacer, ni a quién superar y el teatro para mí siempre ha sido como una competencia, como demostrarse a uno mismo que puede y debido a eso me traslado a Popayán a estudiar filosofía y letras”.**

- Al retornar a Ipiales, al cabo de 30 años de ausencia, Julio César se percata de la involución que ha sufrido el teatro en su ciudad de origen: **“me vine para Ipiales a hacer la película y me regresaba, pero me encuentro que acá, [...] no había nadie, eso fue en el 2002 – 2003 algo así, entonces lógicamente me doy cuenta que el teatro se había acabado acá porque de las 60 personas que necesitábamos no había nadie, y a nadie le interesaba el teatro, o sea que hace 30 años que me había ido pues habíamos dejado un buen semillero de teatro acá pero se perdió y la culpa es nuestra porque nos fuimos (sic).”**

- En su percepción sobre el ambiente que cotidianamente se vive en la región, Julio César Luna, alude a cerca de una “generación perdida”: **“El objetivo fundamental para mí son los niños y porque pienso y considero que hay una *generación perdida* en la cual ya, como dicen vulgarmente *“se perdió esa platica”*: es una generación a la cual no le interesa el arte”**. El espacio del teatro, su práctica, es enriquecedora: implica un desarrollo de la expresión corporal, la memoria; el conocimiento del lenguaje y la literatura, incentiva la facilidad de expresión, promueve la agilidad mental a través de la improvisación.

- A nivel local, pasaron varios años, en los cuales hubo un vacío acerca de la expresión teatral: **“Es más, a los niños cuando uno les habla de teatro ellos creen que es cine, piensan que es televisión y no habían tenido la posibilidad de ver esa manifestación tan linda”**. En consecuencia, Julio César decide retornar para llenar ese vacío.

- Julio César Luna, expone una preocupante situación-problema a nivel regional: la timidez como cultura. Si se explora el término *cultura*, la Unesco (1982), manifiesta: “Conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales,

intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores y las creencias. La cultura da al hombre la capacidad de reflexión sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. Por ella es como discernimos los valores y realizamos nuestras opciones. Por ella es como el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevos significados y crea obras que lo trascienden". Respecto a la timidez, Julio César Luna, expresa: **“La gente nuestra, por cultura somos muy inhibidos, tenemos miedo a hablar en público y los niños pueden ser muy inteligentes pero cuando salen delante de los demás se *atrofian (sic)*, se bloquean totalmente, (...).”** La dimensión cultural nos permite discernir valores, cobrar validez en ellos, buscar significaciones, pertenencia, identidad. La cultura permite la reflexión. En este contexto, la timidez resulta sinónimo de cortedad, apocamiento, cobardía, vergüenza, pusilanimidad, poquedad: se presenta como un estado anímico que en algunos casos, limita en el relacionamiento.

- El rol del director escénico, históricamente ha sido denigrado, malentendido: **“Porque antes [para] el común de la gente era que los calificábamos al arte, los hombres éramos marihuaneros, homosexuales y las mujeres, prostitutas; -ese era el concepto que se tenía de la gente que se dedicaba al arte-.”**
- Julio César relaciona una situación problema de nuestros tiempos y es el erróneo concepto de autoridad: **“Entonces nosotros vivíamos con un tío y el señor era muy psicorígido y él pensaba que todo, (...) (*pausa*), absolutamente, *la letra con sangre entra*, y había que castigarte, (*sic*). Este es un período muy triste en mi vida, entonces mira como esto viene a**

repercutir: este tío mío que en paz descansa y que descansa bien, él al ver que yo era inquieto y travieso y todo ese tipo de cosas, él se dio el trabajo de castigarme físicamente muchísimo. Tenía una correa de un pescado, (*sic*) -me acuerdo tanto que él me dejaba impregnado (*sic*) en las piernas, en los brazos y por todo lado el pescadito aquel. Ese era el castigo. Después no contento con eso, era con lo que agarraba; por ejemplo, coger a un niño -porque yo era un niño que porque hizo una travesura-, entonces era esperar a que yo me durmiera y a las doce de la noche entonces levantarme desnudo a bañarme con agua fría y coger ortiga (*sic*). Entonces eso fue una catástrofe tenaz: porque hice, porque no hice, porque hablé, porque no; llegaba una visita y yo trataba de hablar o alguna cosa – *se calla, o si no ya sabe*-. Y yo ya sabía que eso me esperaba: una paliza.”. Desde la psicología, las afectaciones del castigo, son considerables. En Julio César, se reflejaron así: “**Eso hizo que cuando ya me tocara la parte artística yo era muy tímido y desconfiaba de mí mismo**”.

4.3.2. Ideas fuerza

- **El teatro para mí siempre ha sido como una competencia, como demostrarse a uno mismo que puede.** El reto de enfrentar la vida con pasión desde las cualidades innatas del ser: desde el saber en cualquier área del conocimiento, desde sus habilidades, su pensamiento, la personalidad, los propios valores, para reflejarlos en los criterios de toma de decisiones con tolerancia y conciencia.
- **Lo más significativo, pienso, es romper con la timidez propia de nuestros muchachos.** La timidez es un factor que afecta el desempeño afectivo, laboral, familiar social: se presenta como una barrera de tensión que no permite interactuar con normalidad. Los psicólogos, tratan de entender porqué difieren las personalidades. En esta búsqueda, algunos psicólogos identifican a la

familia como el factor más importante en el desarrollo de la personalidad del individuo, mientras que otros enfatizan las influencias ambientales fuera de la familia y otros, consideran que la personalidad es el resultado de la forma en que aprendemos a pensar acerca de sí mismos y de nuestras experiencias. La psicología analítica de Jung, determina que hay 2 tipos generales de actitud: introvertidos y extrovertidos: “Los introvertidos están más ensimismados en su mundo privado. Tienden a ser poco sociables y carecen de confianza al tratar con otras personas. Los extrovertidos dirigen su atención al mundo externo. Jung sostiene que todos poseemos algunos aspectos de ambos tipos de actitud, pero que por lo regular uno de ellos, domina”. (Morris y Maisto, 2009: 445). Con su trabajo, con el quehacer teatral al servicio de la educación, Julio César estimula la capacidad creativa de los niños, les ayuda a desafiar la timidez, rastrea potencialidades escondidas.

- Julio César, expresa: **Yo recurro mucho al humor, el humor para mí es salvador.** Desde la perspectiva de la psicología, se considera que existen 5 grandes dimensiones de la personalidad: extroversión, afabilidad, escrupulosidad/confiabilidad, estabilidad emocional, cultura/intelecto/apertura. A través del humor, como herramienta pedagógica, Julio César activa la extroversión de los alumnos y dinamiza la expresión de las emociones. Además, el humor incide en un mejor aprendizaje, porque rompe con la tensión ambiental, mejora el clima de trabajo y transforma la jornada en una experiencia gratificante. Así lo planteó Shakespeare en *Cuento de invierno*: Un corazón alegre sigue todo el día/ Tu tristeza se cansa a la milla (Acto IV, escena 3).
- Julio César, manifiesta: **El niño es una cantera de emociones, sentimientos.** A través del teatro, es posible realizar una lectura múltiple de las emociones, estimuladas e incentivadas por la intermediación del lenguaje corporal.

- Julio César Luna, expresa: **Uno cuando está dictando la clase está actuando necesariamente porque primero que todo está buscando la atención de todo y cada uno de ellos, está volviéndose recursivo en la medida de que utiliza cualquier cantidad de herramientas para poder captar la atención y llegar con el mensaje claro.** Son las habilidades pedagógicas y artísticas, un medio al servicio de la educación, que acerca al maestro tanto a ese gozo de las praxis teatrales como a la conexión emocional con sus estudiantes. Educar equivale a involucrar actitudes, aptitudes, perspectivas, miradas, reflexión, lúdica.
- Julio César, manifiesta: **Yo hago que el aprendiz aflore sus sentimientos y me cuente sus taras (sic).** Un maestro amigo siempre tiene disponibilidad de entrega y escucha. Se preocupa por formar y perfilar para la vida, seres humanos integrales.

4.3.3. Palabras clave

Teatro, sentimientos, timidez, emociones, humor.

4.3.4. Marcas vitales

- A los 14 años, Julio César Luna, se identifica con el arte escénico: **Mi encuentro con el teatro es a partir de los 14 años, en los cuales comienzo a pensar en que soy bueno en esa disciplina. Mi primer Maestro que se llamó Carlos Zamora, el me hace pensar eso, pues dice: *tú tienes buena voz, buen físico, disponibilidad, ¿por qué no te vinculas al grupo de teatro***

de la Casa de la Cultura de Ipiales? Entonces hago eso y comienzo a ver el mundo de manera diferente.

- Las dificultades económicas, se reflejan de este modo: **a mí me ha tocado guerrearla siempre porque nuestra familia fue de escasos recursos económicos.**
- Otra de sus huellas vitales, corresponde a la relación sostenida con su madre. Julio César afirma que su capacidad histriónica se consolidó en la infancia, gracias a la participación de su madre: **pero yo siempre recuerdo a mi mamá en esa primera vez, (...) (Pausa) como su propio impulso (...). (Pausa) Indiscutiblemente, porque mi mamá era una actriz natural, que ella nunca se dio cuenta que era actriz pero ella era una mujer de una capacidad histriónica súper: ella era una mujer que imitaba, tú estabas aquí y ella al momento ya te estaba imitando: como hablas como te sientas, como mueves la boca, todo, todo. (sic).**
- Julio Cesar Luna, recuerda en la infancia, una etapa oscura: **Es que yo insisto en que yo fui muy inquieto (sic) y nosotros infortunadamente (sic) cuando pequeños, no vivíamos con mi papá porque él estaba fuera de Colombia. Entonces nosotros vivíamos con un tío y el señor era muy psicorígido y él pensaba que todo, (...) (pausa), absolutamente, la letra con sangre entra, y había que castigarte, (sic). Este es un período muy triste en mi vida, entonces mira como esto viene a repercutir: este tío mío que en paz descansa y que descansa bien, él al ver que yo era inquieto y travieso y todo ese tipo de cosas, él se dio el trabajo de castigarme físicamente muchísimo. Hoy en día, el índice de violencia contra los niños ha disminuido significativamente. Sin embargo, es importante considerar las secuelas de la violencia. Para Julio César Luna, el castigo tuvo como consecuencia; estados**

de ansiedad y falta de seguridad en sí mismo, además de recurrentes pesadillas nocturnas.

- La expulsión del colegio, aconteció a temprana edad: **Tenía tanta tendencia a molestar, a la imitación de los profesores y ellos respondieron a eso con el castigo, con la llamada de atención, la matrícula condicional y la expulsión definitiva.** Muchas de las problemáticas psicológicas derivan de la incompreensión. El estudiante necesita que el docente lo escuche.
- Los logros profesionales en teatro, televisión y cine; acentúan la autorealización personal: son para Julio César, fuente de evocación: **Comienzo a trabajar para la televisión, a escribir para la televisión, me jacto de ser el primer Ipialeño que escribió para la televisión, que actuó para la televisión y que dirigió televisión. Entonces, en ese proceso hice cine, por ejemplo; soy coprotagonista de las películas *27 horas con la muerte, nieve tropical, funeral siniestro.* Bueno. (Pausa).**

4.3.5. Lectura de época y contexto

Desde el inicio de la entrevista, Julio Cesar Luna Silva delinea una lectura de época y contexto. Punto de partida lo constituye su temprana aproximación al teatro, seguida por la trayectoria de vida y la pedagogía. En la entrevista, es muy fuerte la presencia de la memoria emotiva.

| ÉPOCA | CONTEXTO |
|------------------------|---|
| Julio Cesar Luna Silva | En su infancia, las dificultades económicas son |

| | |
|--|---|
| <p>(1954), nace en Ipiales, Nariño</p> | <p>una constante: <i>“a mí me ha tocado guerrearla siempre, porque nuestras familias fueron de escasos recursos económicos”.</i></p> |
| <p>Influencia del teatro Colombiano. Décadas de los 80 y 90, Bogotá.</p> | <p>Establece el primer contacto teatral, gracias a su Maestro Carlos Zamora. Luego, como estudiante de la Escuela Nacional de Arte Dramático, conoce a los actores Jorge Emilio Salazar, Gustavo Angarita y Jairo Camargo: <i>“Los que más notorios eran”.</i></p> <p>Participa como actor, en grupos de teatro profesional: La Baranda, El teatro de la Carrera, El teatro Santa Fe.</p> |
| <p>La televisión Colombiana 1980</p> | <p>Julio César incursiona en la televisión, en el programa: “Revivamos Nuestra Historia”. Escribe guiones para la televisión, y se inicia como director de actores de televisión.</p> |
| <p>años 1988- 1990</p> | <p>Escritor de libretos para el Programa <i>“así fue”</i>. Las historias plasmadas, reflejaron el contexto regional (Ipiales).</p> |
| <p>La prensa escrita. Diario la República, Fundado en 1954.</p> | <p><i>La pasión de Julio Cesar por el teatro, le dio la posibilidad de moverse por el mundo de la televisión y simultáneamente, por la prensa escrita. Se vincula como corrector de estilo en el diario La república.</i></p> <p><i>(Este diario se funda el mismo año de nacimiento</i></p> |

| | |
|---|---|
| | <i>de Julio César).</i> |
| Dirección de la película <i>27 horas con la muerte</i> , (Colombia, 1981) | Incursión de Julio César en el cine Colombiano. |
| Época de violencia en el país, 1984 | <i>Dicta talleres de expresión teatral, en Saravena, Arauca. Una zona del país con problemas de orden público: zona roja.</i> |
| Años 2002-2003, mirada al Teatro regional (Ipiales, Nariño) | Retorna a Ipiales para la filmación de la película <i>El Pacto</i> : “ <i>Entonces lógicamente me doy cuenta que el teatro se había acabado acá, porque de las 60 personas que necesitábamos no había nadie...</i> ”. A partir de este momento, inicia su trayectoria regional: implementa metodologías de enseñanza de las artes escénicas. |
| La Educación Colombiana, década 60-70, referenciada por Julio Cesar Luna- Silva como: | La falta de comprensión de los profesores con los alumnos: educación dedicada a cumplir objetivos curriculares dejando a un lado las particularidades de cada estudiante: “ <i>Logré ver que los profesores nunca entendieron de donde venía esa inquietud</i> ”. Una educación represiva: “ <i>Yo tenía tanta tendencia a molestar, a la imitación de los profesores y a la recocha, entonces ellos</i> |

| | |
|--|--|
| | <i>respondieron a eso con el castigo, con la llamada de atención, la matrícula condicional y la expulsión definitiva”.</i> |
| La formación universitaria, Década del 70 | En el área teatral, Ipiales no le ofrece continuidad de programas de estudio: “... <i>me traslado a Popayán a estudiar Filosofía y Letras</i> ”. Se inicia como docente de teatro en el colegio San Francisco de Asís. |
| Primer taller nacional del nuevo teatro en 1980 | La universidad propicia el encuentro con los actores que marcaron su trascendencia en este campo: “ <i>En esas casualidades de la vida se lleva a cabo el Primer Taller Nacional del Nuevo Teatro... y asistí como representante a ese evento encontrándome con todos los locos del teatro acá en Colombia</i> ”. El encuentro establece nuevos contactos en Bogotá, que se concretan en el ingreso a la Escuela Nacional de Arte dramático, ENAD. |
| Años 2002 -2012, Ipiales | Julio César desarrolla montajes escénicos. Estructura la escuela de teatro en Ipiales, como una alternativa para despertar la sensibilidad, la creatividad y la expresión corporal. |

4.3.6. Autores

- Julio Cesar Luna Silva menciona como referente teórico, la obra de teatro “*La Piedra de la felicidad*” de Carlos José Reyes; una obra del teatro infantil y

Juvenil cuyo propósito es ofrecer un espacio de juego, creatividad y trabajo grupal, características consideradas herramientas indispensables en la formación y el desarrollo intelectual de los seres humanos.

- Con respecto a Carlos José Reyes, se menciona que es investigador, guionista y dramaturgo; con una experiencia de más de 50 años en la actividad cultural del país y en las artes escénicas. Desde la edad de 17 años ha ilustrado la crisis social que ha vivido Colombia desde la segunda mitad de siglo XX, con una amplia producción artística y académica en las salas de teatro. Dirigió varios grupos de teatro. Participó en el proceso de modernización de la Biblioteca Nacional. Carlos José Reyes nació en Bogotá en 1941. A la edad de 3 años participa como actor en una comedia dirigida por su madre, para ser representada en el colegio. Sin duda alguna, Carlos José Reyes en su más fuerte referente en la decisión de optar por el teatro como profesión. Ambos directores escénicos, consideran crucial la experiencia teatral para recuperar el tejido social en el país.

En la década del 80, se destacaron como actores:

- **Jorge Emilio Salazar.** Un actor que representó personajes fuertes. Se inició como actor de teatro a los 16 años, con estudios en la escuela nacional de arte dramático, ENAD. Perteneció al Teatro Popular de Bogotá, TPB, además de participar en varios montajes del teatro nacional, entre los que se cuenta: *La dama de las camelias*, *Rosalba*, *el hombre de negro*.

Caleño, nacido en 1953, considerado un artista polémico. Su personalidad le causó problemas con las programadoras de televisión. Participó en varias protestas contra las violaciones de los derechos humanos, fue presidente de la coordinadora de artistas y trabajadores de la cultura y el círculo colombiano de

artistas. Jorge Emilio Salazar le aporta a Julio César su deseo de trabajar en épocas difíciles para el país, en las que hablar de justicia y de paz representaba un riesgo: dictará cursos de teatro: *“La UNAD me lleva a dictar talleres por ejemplo, a Saravena – Arauca, es una zona roja y allá me gano muchos méritos”*.

- Otro referente para Julio Cesar, fue **Gustavo Angarita**, un reconocido y veterano actor Colombiano, que le aportó mucho a su profesión. Angarita, ha trabajado como actor de teatro, televisión y cine.
- También hace referencia a **Jairo Camargo**; consagrado actor colombiano, nacido en Bucaramanga, Santander en 1954, quien ha incursionado en el mundo de la televisión, el cine y el teatro.

4.3.7. Categorías mayores

- Memoria emotiva
- Humor
- El teatro como estrategia pedagógica

4.4. Análisis de la entrevista a Francisco Delgado Santos

El entrevistado, posee amplia experiencia pedagógica (escolar y universitaria), editorial y literaria. Ha ejercido además, importantes cargos en Ecuador, en el área cultural. Es reconocido por la organización de importantes eventos literarios en varios países de Latinoamérica, el Caribe y Europa.

4.4.1. Situaciones problema:

- En su respuesta a la primera pregunta, sobre la concepción de prácticas pedagógicas, refiere una situación problema: la falta de articulación entre la teoría y la práctica, en el ejercicio pedagógico. Quizá en nuestro entorno también es posible referirnos a esa falta de congruencia de lo que debiera ser nuestra práctica pedagógica: “la pedagogía tiene que ser una cosa activa, no puede quedarse en la teoría tiene que ser algo que estemos poniendo en práctica permanentemente...”
- Otra de las situaciones-problema, es la escasa lectura, la deficiente preparación de las clases y una débil innovación, en el ejercicio pedagógico. El entrevistado refiere al docente que se sienta en una silla a proponer su discurso, sin ninguna articulación con la vida misma. Delgado Santos, afirma: “(...) *la pedagogía tiene que ser una cosa activa*, no puede quedarse en la teoría tiene que ser algo que estemos poniéndolo en práctica permanentemente en cada momento. Consecuentemente, una práctica pedagógica tiene que ver con la creatividad, el pensamiento divergente, el maestro tiene que ser un inventor del mundo en cada momento”. Y más adelante, enfatiza: “Trato de convertirme en lo que el Rey Alfonso X el sabio decía: que debe ser el maestro un estudiante guía y hacer que ellos sean quienes protagonicen la clase (...) Alimentando el imaginario cultural con aspectos, con materias, con teorías, que no solamente tengan que ver con lo tuyo sino con lo transversal y luego está la propuesta activa”
- La falta de exploración tecnológica y creatividad por parte del docente para dictar las clases. Algunos docentes se resisten a la utilización de los medios tecnológicos y las redes sociales. Francisco Delgado expresa al respecto, que el maestro, “tiene que ser un artista, un showman, en el sentido de que debe inventar una serie de técnicas, pues tiene que valerse de todo lo que tenga que ver con la innovación tecnológica, conectándose con su pizarra eléctrica, conectándose con

youtube” y más adelante, asevera que es preciso, “(...) convertir el aula en un taller permanente de creatividad”.

- En el campo de la educación, se convierte en una situación problema, en contexto pedagógico, el hecho de darle “excesivo valor a lo cognitivo”, desprovisto de lo emocional y los valores, como lo manifiesta el entrevistado: *“Yo pienso que el ser humano es mucho más que conocimientos. El ser humano es emociones, el ser humano es actitudes y valores.”* Francisco Delgado, sentencia, “toda ciencia debe fundamentarse en la ética”.
- Otra situación-problema, es el desconocimiento de las circunstancias, del entorno, de las particularidades, que circunscriben al alumno: sus conocimientos, sus experiencias, sus comportamientos. El docente, no suele expresar interés por dichos aspectos. Y como lo manifiesta, Francisco Delgado: “nunca dejar que sus sueños, alegrías, optimismos, esperanzas, decaigan; porque entonces, ahí sí ha pasado de ser un maestro a un simple gana sueldo: una persona de esas que lo único que hace es cumplir con una rutina. Yo creo que es imprescindible el que contemos con este elemento emotivo.”
- Francisco Delgado, se refiere de manera breve, a las implicaciones, de una “familia disfuncional” en la disposición emocional hacia el proceso de aprendizaje: “yo vengo de un hogar disfuncional de padres divorciados”. Desde la psicología, sabemos que las dificultades en el hogar (emocionales, económicas, etc.), repercuten en la concentración y en la favorable disposición al aprendizaje, por parte del alumno; dejando como secuelas, afectaciones emocionales.

4.4.2. Ideas fuerza:

- “La pedagogía tiene que ser una cosa activa, no puede quedarse en la teoría, tiene que ser algo que estamos poniendo en práctica permanentemente”.

- “El maestro debe ser un provocador permanente, ser un agitador, de tal manera que cuando el maestro llega solamente propone y los estudiantes son los que empiezan a protagonizar la clase”.
- “Alimentar el imaginario cultural con aspectos, con materias, con teorías que no solamente tengan que ver con lo tuyo sino con lo transversal y luego está la propuesta activa”.
- “El maestro a la vez tiene que ser un artista, un showman en el sentido que debe inventar una serie de técnicas, pues tiene que valerse de todo lo que tenga que ver con la innovación tecnológica”.
- “El ser humano es mucho más que conocimientos, el ser humano es emociones, el ser humano es actitudes, y valores”.
- “Un desequilibrio del sistema límbico puede producir, psicosis, neurastenias, y desequilibrios emocionales”.
- “Lo actitudinal que nos hace ver que toda ciencia debe fundamentarse en la ética.”
- “Para mí, siempre una clase es un acto y un acto emotivo. Porque para mí, es ver el alma de un estudiante, (*sic*) el cerebro de un estudiante, (*sic*) la actitud de un estudiante como un campo”.

4.4.3. Palabras claves

Pedagogía activa, creatividad, provocación, agitador, innovación, emociones, actitudes, valores.

4.4.4 Marcas vitales:

- La primera marca vital que asoma en el diálogo con Francisco Delgado, acontece en el medio escolar: “es que yo recuerdo que estando en la escuela, cuando nosotros llegábamos del recreo con las manos sucias, había un maestro que con una gran regla nos pegaba en los dedos y nos hacía sangrar. Eso siempre lo recuerdo, pero no me afecta de ninguna importancia (*sic*).”
- Para el entrevistado la marca vital positiva es el hecho de encontrar palabras de reconocimiento hacia el maestro que expresa reconocimiento por su quehacer literario: “Carambas, carambas con que tenemos un poeta aquí en la clase (...) Ahí empecé a ver que ciertas cosas que yo escribía en realidad tenían un valor más allá de lo funcional, más allá de lo didáctico de la escuela”. Esta huella vital se refleja en la práctica docente de nuestro entrevistado, quien manifiesta: “Y en mi recuerdo siempre está aquel maestro que delante de todo el grupo me estimuló y que me abrió las puertas a ese mundo de la literatura”.
- Una huella vital importante, la constituye la revelación de lo literario: “y entonces descubrí la literatura. Y una vez que la descubrí, jamás la dejé”.
- Es posible visualizar en el diálogo con Francisco Delgado, la marca vital que implicó su condición de hijo de padres divorciados, hecho que él define con la apreciación: “familia disfuncional”. Desde la psicología, se observa que los hijos de padres divorciados, enfrentan dificultades emocionales que afectan el rendimiento académico.
- La relación con la abuela es una marca vital positiva. En la niñez, su inserción en la producción literaria, se inicia con la carta que le escribe a su abuela.
- En el diálogo se percibe que en la infancia, le afectaron las burlas de los compañeros, provocadas por su introversión y timidez.

4.4.5. Época y contexto

Francisco Delgado Santos, nace en Cuenca, Ecuador, en 1950. Se ha realizado, a partir de la entrevista, una contextualización de sucesos históricos, conexos con su vida y con su obra. Se presenta una mirada aproximativa:

| ÉPOCA | CONTEXTO |
|--|--|
| <p>(1950) Nacimiento de Francisco Delgado Santos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Erich Fromm, uno de los referentes teóricos para Francisco Delgado, publica el libro <i>Psicoanálisis y religión</i>, en Buenos Aires (Argentina) • En Ecuador se ejecutan importantes obras: inversiones en Infraestructura vial, educación y salud. • Se asiste en Ecuador, a la reaparición del nacionalismo. |
| <p>1959 Descubre la poesía, en un ejercicio de clase</p> | <p>Varias circunstancias rodean la vida de Francisco Delgado: el divorcio de los padres, su crianza a cargo de la abuela.</p> |
| <p>Publica su primer libro de poesía, <i>Atardecer sentimental</i> (1966).</p> | <p>Recopilación de cartas y escritos, que dirige a sus padres, abuela y también a una vecina del barrio. La literatura le abre las puertas del mundo: se convierte en lector y en escritor.</p> |
| <p>En 2009 elaboró para la Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL, el proyecto de Maestría en Literatura</p> | <p>En el Ecuador, el Ministerio de Educación implementa un plan de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, por medio de un Sistema</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Infantil y Juvenil, postgrado del que hoy, es su asesor académico.</p> | <p>Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas “SER”. El plan tiene como objetivo monitorear la calidad del sistema educativo ecuatoriano.</p> |
| <p>2013</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Escritor, promotor y catedrático de literatura infantil. • Fundador y director de la Maestría en literatura infantil y juvenil, de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Ecuador. • Docente del módulo de Formación Comunicativa y Literaria, Maestría en Educación Especial, de la Universidad Tecnológica Equinoccial, (UTE). |

4.4.6. Autores

Francisco Delgado, en la entrevista cita a:

- **Sócrates.** (470 — 399 a. C) filósofo clásico ateniense. Considerado como uno de los más grandes, tanto de la filosofía occidental como de la universal. Fue maestro de Platón, quien tuvo a Aristóteles como discípulo, siendo estos tres filósofos, los representantes fundamentales de la filosofía de la Antigua Grecia. Como pedagogo y educador por excelencia, Sócrates impacta en Francisco: vemos cómo la topografía filosófica trasciende. Las posiciones relativas de Sócrates, dan paso a la consideración de que la educación tiene mucho que ver

con la estructuración de un “nuevo tipo de hombre”. Francisco retoma la enseñanza Griega clásica: Sócrates, Platón, Aristóteles y procura transmitirla y ponerla en práctica en su vida cotidiana, a través de la academia.

- **Aristóteles.** (384 a. C. – 322 a. C.) polímata: filósofo, lógico y científico de la Antigua Grecia, escribió sobre una enorme variedad de temas como lógica, metafísica, filosofía de la ciencia, ética, política, estética, retórica, física, astronomía y biología. Aristóteles sostuvo: “aquellos que educan bien a los niños merecen recibir más honores que sus propios padres, porque aquellos sólo les dieron vida, éstos el arte de vivir bien”. Francisco Delgado profundiza en los fundamentos teóricos: “(...) fueron pedagogos, una serie de estupendos maestros que nos ha dejado la cultura griega y tan importante es, que hasta el día de hoy,-por lo menos yo-, estoy siempre recordándolos. (*sic*).”

- **Erich Fromm** (1900-1980) destacado psicólogo social y filósofo humanista de origen judío-alemán. Forma parte de los referentes teóricos de Francisco, puesto que en su diálogo menciona una reflexión profunda, intensa y apasionada sobre el maestro y lo que debiera ser su labor: “(...) como decía Erich Fromm, “el maestro debe tenderse como un puente para que sobre él pasen sus estudiantes a la otra orilla y lo superen”. El buen maestro debe tender a que sus estudiantes vayan mucho más allá de él”. Al igual que Fromm, Francisco Delgado con sus palabras refleja emoción y validación del acto pedagógico. La enseñanza, requiere de vocación, habilidades, aptitudes y actitudes. Erich Fromm en *El arte de amar* señala que por lo menos hay cinco requisitos generales para la práctica de cualquier arte, que son: disciplina, concentración, paciencia, preocupación y un acercamiento gradual. Estos importantes elementos, además de la vocación, la voluntad y la pasión por enseñar, configuran el registro del quehacer del maestro.

4.4.7. Categorías mayores

- El maestro es un artista, un showman
- Pensamiento divergente.
- El maestro es un provocador permanente.

4.5. Análisis de la entrevista a Eduardo Pérez Jiménez

La entrevista, fue realizada el 16 de marzo de 2013, vía Skype. Hora inicio: 3:00 p.m.

El entrevistado, ofrece un espacio abierto de interacción, mediante una cálida conversación acerca de su amplia trayectoria de vida. Refiere temáticas personales complejas que demarcan su vida como la experiencia de la toma militar que derrocó al presidente Salvador Allende (1973) e instauró la dictadura militar de Augusto Pinochet. La entrevista perfila un relato del exilio, de su vocación por la música, su trabajo pedagógico y una particular visión acerca de la educación.

4.5.1. Situaciones problema

- Manifiesta Eduardo Pérez Jiménez: **Estamos dejando de lado la música como parte de una cultura.** La música, el canto, la musicalización es una de las expresiones más antiguas y profundas, de la expresión humana. En la mitología del Amazonas, en el principio del tiempo, el héroe Milómaki (conocido en el Vaupés como Yurupary), hace entrega de los primeros instrumentos

musicales a los hombres: unas flautas elaboradas con huesos. En el mito, la vida transcurre normalmente hasta que pasado un tiempo, la música se silencia. Entonces, se trastoca el mundo. Para Eduardo Pérez, la música andina es constitutiva de la identidad latinoamericana.

- Expresa Eduardo Pérez: **se me dio la oportunidad de poder enseñar en un colegio; en el cual, la primera vez no tuve éxito: fue más bien algunos fracasos (sic) porque encontrar [...] [pausa] quizás psicológicamente, la debilidad ó encontrar el punto exacto para poder enseñar música a los niños es muy difícil.** La pedagogía musical es compleja: requiere de dedicación, conocimiento, sensibilidad. El encontrar una adecuada pedagogía para enseñar el arte musical, requiere de replanteamientos metodológicos y de análisis perceptivo.
- Eduardo, evalúa otra situación: **Yo creo que todos los músicos por lo general tienen el mismo tropiezo personal: nunca sus papás van a estar de acuerdo con que sean músicos, porque en sí la música, -como todo el mundo sabe-, a veces tiene más tropiezos que éxito y en el campo musical andino, (...) bueno, (...) yo creo que no podemos hablar de un éxito cien por ciento (sic).** Cabe preguntarse: ¿en realidad, cuántos padres estarían dispuestos a prestar total apoyo a sus hijos, para estimular su gusto por la música? Históricamente, en todo tiempo y lugar, han existido (y existirán) erróneas concepciones de algunos padres -no sólo en relación con la música como profesión, sino también en relación con estilos de vida-. El pensador español José Ortega y Gasset, considera que la realidad de la condición humana, consiste no simplemente en *ser* sino que el hombre tiene que *elegir su propio ser*. Y dicha elección, no es un *hacer* cualquiera, sino una verdadera vocación, un auténtico *quehacer* (Ortega, 1972: 44). Y por lo tanto, la elección en el joven, de un *modus vivendi*, es siempre una decisión de trascendencia, que ha de asumirse sustancialmente. Caso aparte, lo constituyen las tendencias, en el contexto musical: algunos grupos con sus mensajes, incitan al

aislamiento, al desorden, a la violencia, a la anarquía. Los contenidos y los productos de lo que llamamos “*lo cultural*”, se encuentran en incesante cambio.

En este contexto, la vida, en el sentido de vida humana (biográfico y no biológico), es *ser* en la circunstancia o mundo: “Para ser, esto es, para seguir siendo tiene que estar siempre haciendo algo, pero eso que ha de hacer no le es impuesto ni prefijado, sino que ha de elegirlo y decidirlo él, intransferiblemente, por sí y ante sí, bajo su exclusiva responsabilidad” (Ortega, 1972: 43).

- Se presenta una realidad que abruma: **“dentro de un hogar los padres no están contentos si un chico lleva una mala nota en música: es realmente algo horroroso, por lo cual automáticamente toman represalias en contra de los profesores y realmente, a un chico no se le puede colocar una nota musical mala en su currículo”**. En las técnicas de escolarización; el currículo define lo que se considera conocimiento válido y la evaluación refleja lo que se considera realización válida del conocimiento. En este contexto, al maestro corresponde en el accionar de la práctica pedagógica, mediante la formación y la transformación del educando; en un ambiente de correlación entre ambos (docente-educando). Aristóteles, al ser preguntado en qué se diferencian los sabios de los ignorantes, respondió: “en lo que los vivos de los muertos”. Decía, “que el saber, en las prosperidades sirve de adorno, y en las adversidades de refugio”. (Laercio, s.f.: 147).
- Eduardo Pérez asumió su labor pedagógica con resultados favorables: **Esta experiencia educativa surgió hace 5 años -más o menos-; ahora me volvieron a llamar de ese colegio, porque resulta que no es porque uno haya sido mejor que otro, pero han pasado muchos profesores en ese colegio y no han podido realizar ningún objetivo en la música. Es más, no han podido armar ningún grupo, no han podido armar ningún coro, no han logrado despertar ni mantener el interés por la música en los chicos.**

Eduardo Pérez, se asume como un maestro orientador. Su ejercicio pedagógico se concretó en la construcción y mantenimiento del coro; en una propuesta que suscitó interés y buenos resultados. Desafortunadamente, el proceso que él inició como pedagogo, no tuvo continuidad en quien (es) lo relevan como docente.

- Resulta reveladora, la referencia a la estigmatización del músico: **Lo que menos quieren es que el chico toque una guitarra o que le comience a gustar la música porque el estigma automáticamente es la bohemia, la droga, las mujeres, el dejarse el pelo largo, dejar el desaseo de su persona, (sic) hacer cosas que los demás no hacen.** Eventualmente, en el contexto social; se puede presentar esta visión reduccionista y falaz acerca la vida personal del músico. Los medios de comunicación, con la difusión de hechos aislados, han contribuido a *demonizar* la condición del músico.
- Un criterio relacionado con el currículo, es preocupante: **y a veces luchar contra los mismos directores de colegios, que te digan que los niños no deben sacar una mala nota en música porque eso automáticamente le puede bajar el autoestima al niño y que la música es solamente algo de relleno y que no cumple ninguna función [...] (pausa) entonces, ¿de qué estamos hablando? Estamos dejando de lado la música como parte de una cultura.** Se denota la urgencia del replanteo de la administración educativa: según el artículo 76 de la Ley General de educación, “el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional , regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ley General de educación, 2011: 60) .
- **Pienso que en toda Latinoamérica, la música en sí, como música pierde un poco los espacios a través de los medios de comunicación donde todo se guía por *ranking*: si ponemos música clásica en una radio, el *ranking* será**

nulo o el 0.1 por ciento. Si ponemos ópera o música andina en un canal de televisión, piensan que nadie lo va a ver. Y a veces la gente que más gusta (*sic*) por escuchar una zampoña, una quena, un charango, son generalmente los extranjeros que visitan algún país latinoamericano; que viene en busca de la cultura que la gente misma de Latinoamérica no busca o [...] (*pausa*). En un mundo dominado por la globalización y la economía de mercado; se producen un sinnúmero de cambios en la cultura y en los procesos culturales. Estos cambios transcurren a una velocidad insospechada. La música, como espacio de expresión con connotación identitaria, cuidará de preservar la esencialidad de las tradiciones populares, lo mismo que de difundir lo clásico.

- Eduardo manifiesta: **si tú le enseñas a un chico solfeo, armonía o composición musical, la respuesta automática es: ¿para qué me va a servir si yo no voy a ser músico?, mi mamá no quiere que yo sea músico. Entonces, luchar contra eso porque hay automáticamente, hay una negatividad por parte del estudiante; en la cual te pone una barrera porque los chicos no le ponen ningún empeño y ese es problema de falta de emotividad del docente [...] (*pausa*) y de los padres.** Se pone de manifiesto, la falta de incentivación y la carencia de profesionalismo docente. Arthur Schopenhauer, en *El mundo como voluntad y representación*, anota: “Una sinfonía expresa al mismo tiempo todas las pasiones y todas las emociones del corazón humano: la alegría, la melancolía, el amor, el odio, el espanto, la esperanza, etc., con sus innumerables matices (...)” (Schopenhauer, 1976: 261).
- Eduardo Pérez, expresa: **-al momento que tú te paras en una sala de clases y cuando te ven entrar con un instrumento, o colocas la figura musical dentro del pizarrón, automáticamente el chico pone una barrera-, (...).** La habilidad del maestro para superar imprevistos depende de la experiencia y de la conexión con su área de trabajo. La música es emoción, es sentimiento y el docente buscará alternativas para comunicar nociones y proyectar emociones.

Implica el establecer en el proceso enseñanza-aprendizaje, una comunicación franca, abierta y con disponibilidad apreciativa.

4.5.2. Ideas fuerza.

- Eduardo Pérez, expresa: **Pero yo siempre me reúno con gente joven, porque son ellos a los que uno trata de proyectarse, siempre trato de rescatar la música de los países y siempre trato de inculcar que ellos se sientan identificados con la cultura: por ejemplo, aquí he luchado yo con el rescate de la cultura de Otavalo, (...).** Las expresiones culturales regionales, son identitarias de los pueblos. La música andina es una expresión sudamericana que recoge *Wankara*, la agrupación musical a la cual está vinculado Eduardo Pérez. Como profesional, Eduardo Pérez es un fuerte modelo de referenciación. Y desde esta perspectiva, establece una comunicación asertiva con los alumnos. Asimismo, como chileno radicado en Ecuador, se proyecta como un referente de integración y asimilación cultural.
- Eduardo Pérez, asevera: **Bueno, según mi experiencia, aquí la música dentro de muchos colegios se está perdiendo debido a que no hay una preparación a nivel académico.** Una observación muy puntual sobre la cualificación educativa. Le corresponde al Estado y a las instituciones privadas que forman a los nuevos profesionales, el replantear los currículos, la metodología y los sistemas de evaluación educativa.
- Eduardo Pérez, expresa: **me llevó a reflexionar y a tener un compromiso mayor en componer. No solamente de componer una canción que vaya a ganar algo o vender un disco, si no te compromete a crear una melodía.** La responsabilidad del artista consigo mismo, se fragua en la obra y pone de

manifiesto la creatividad en la expresión. Hay en Eduardo; una conciencia crítica acerca de la finalidad del espectáculo: asume que el espectador vive las mismas pulsiones y emociones que direccionaron al compositor y por ello, se identifica con la melodía. Acerca de la génesis de la melodía, Schopenhauer, sostiene: “Compónese la melodía de dos elementos: el rítmico y el armónico, que se pueden también denominar el elemento cuantitativo y el elemento cualitativo, ya que el primero se refiere a la duración de los sonidos y el segundo a su altura y su gravedad (...) (Schopenhauer, 1976: 265).

4.5.3. Palabras clave:

Armonía musical, emoción, sentimiento, cultura, musicalización.

4.5.4. Marcas vitales.

- El golpe de estado militar, en 1973, que derroca al Presidente Salvador Allende: **Bueno, cuando fue el golpe de Estado, estaba estudiando el cuarto año de enseñanza media, y el golpe de Estado en Chile fue a la misma hora en todo Chile. Estábamos en clase y sólo se escuchaban muchos disparos en la calle y aviones que pasaban volando a muy baja altura. Luego irrumpieron los militares en el colegio y nos sacaron a todos al patio; con las manos en la nuca (...).** La experiencia del Golpe militar es vívida. Eduardo Pérez, expresa: **fue un período muy largo en realidad, para poder contar en tan poco tiempo; pero se sufrió mucho.**
- La tradición musical en Chile, es muy fuerte: **Bueno, desde muy pequeño me gustó la música. Vivía en un país, en una ciudad de Chile que desde muy niños nos inculcan los valores culturales.**

- Siendo muy joven, le ofrecen a Eduardo Pérez y a su grupo, la oportunidad de trabajar en Ecuador: **Bueno. Llegamos al Ecuador por el año 80, la primera vez; invitados por el economista Mario Vega, quien tenía una Peña y era la única peña con características similares a las de Chile, ya que él era un chileno exiliado y puso esta peña para reunir a los chilenos que llegaban en esa época y poco a poco fue cambiando el carácter, la peña (*sic*) y a presentar shows con artistas latinoamericanos. Cuando estábamos en Antofagasta, él nos fue a visitar a un ensayo y le gustó nuestra propuesta musical. Llegamos a un acuerdo económico y como todos éramos estudiantes, aceptamos (...).** Al efectuar una revisión histórica, en los años de 1981 y 1982, en Chile se vive una etapa de crisis económica, donde se evidencia alza en el desempleo.
- Como exiliado Chileno, Eduardo Pérez se siente vinculado al país que lo acogió: **Es un país muy rico en cultura musical, gastronómica, culturas ancestrales, leyendas, y una variedad de razas que en muy pocos países se ve: como la sierra, en donde hay una variedad de indígenas muy variadas (*sic*) y costumbres muy diversas. Está la Costa, que también tiene otra variedad de personajes a nivel cultural y la Amazonía, -que por cierto-, también nos trae una variedad grande de culturas ancestrales.**
- Sus apreciaciones estéticas y artísticas, se encuentran fuertemente enraizadas a su país de origen, Chile: **Bueno, en lo musical me gusta mucho la música de Yanni, Sarah Brigman, Omar Akram. En lo literario, me gustan Isabel Allende, Baldomero Lillo. En lo poético, Pablo Neruda, Nicanor Parra, Gabriela Mistral.**
- **Le relato uno de los casos muy especiales que me han pasado: en Colombia, se me acercó un chico y me dijo que yo le había salvado la vida a través de un tema que compuse que se llama *Wankara*. Este tema, es un tema instrumental. El chico en cuestión, estaba pasando por una situación emocional muy grande en su vida, en su casa y estuvo a punto**

de quitarse la vida. Esto acontecía mientras escuchaba la radio, -[una radio en Colombia]-: estaban tocando este tema, *Wankara*; y dijo que se le iluminó el cuarto, -su habitación- y fue una luz que le dio una paz, una tranquilidad. Y esta música le hizo desistir de la decisión de quitarse la vida. *(sic)* Para mí era algo muy impactante, que me llevó a reflexionar y a tener un compromiso mayor en componer. La confesión de un hombre que estuvo a punto de suicidarse, dimensiona su responsabilidad como compositor.

- El reconocimiento de su trabajo como maestro, como músico, como artista: (...) me encuentro con jóvenes en la calle y me dicen: *¿se acuerda de mí?, yo estuve en la orquesta [...] y me dicen: gracias a usted yo estoy en la música. Bueno, algunos están siguiendo música, otros se han ido a estudiar música a otros países, tienen otras carreras pero esa satisfacción de haber puesto un granito de arena cultural en sus corazones y dejar huella es lo que trato de dejar a través de la música, a través de los discos.*

4.5.5. Lectura de época y contexto

En Antofagasta, Chile, nace el Músico y compositor Eduardo Pérez Jiménez. Logra reconocimiento a nivel internacional por sus aportes a la cultura desde la música Andina-Latinoamericana. Director de la agrupación musical *Wankara*. Docente comprometido con la difusión de la música andina.

| ÉPOCA | CONTEXTO |
|---|--|
| Eduardo Pérez Jiménez (¿?) Antofagasta, Chile. | Los recuerdos de Eduardo Pérez, se remiten a los años de su infancia, en Santiago de Chile, una ciudad con fuertes raíces musicales andinas. |
| | Eduardo cursa su educación Media. El Golpe militar de 1973, derroca al |

| | |
|--|---|
| <p>Década de los setenta y Ochenta en Santiago de Chile.</p> | <p>Presidente Salvador Allende. Régimen militar de Augusto Pinochet (1973-1990). La experiencia militar, es narrada por Eduardo: “... Bueno, cuando fue el golpe de Estado, estaba estudiando el cuarto año de enseñanza media, y el golpe de Estado en Chile fue a la misma hora en todo Chile. Estábamos en clase y sólo se escuchaban muchos disparos en la calle y aviones que pasaban volando a muy baja altura. Luego irrumpieron los militares en el colegio y nos sacaron a todos al patio; con las manos en la nuca (...)” En cuanto a la educación, tres semanas después del golpe de estado militar, el nuevo gobierno intervino las ocho universidades a través de rectores militares que asumieron la plenitud de las atribuciones de gobierno universitario previamente distribuidas entre diversas autoridades y órganos colegiados. Profesores, alumnos y funcionarios asociados con el depuesto gobierno fueron expulsados de las universidades, y varios de ellos detenidos, asesinados, exiliados o torturados. Se desmantelaron unidades académicas enteras, especialmente en las ciencias sociales. Disciplinas completas como sociología, ciencia política, antropología y economía política fueron prácticamente borradas de la universidad. La autonomía institucional, la libertad de expresión y de cátedra, y el pluralismo desaparecieron. Las reformas estructurales y de gobierno de fines de los sesenta fueron abolidas, y la universidad fue puesta bajo vigilancia permanente (Brunner, 1986: 41-46). Chile, a mediados de los ochenta experimenta un proceso de decrecimiento económico y desarrollo</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>social. Después de las reformas al orden constitucional, a la ley laboral, a la salud y seguridad social y la educación pública; el gobierno militar a principios de la década de los 80, implementó la creación de las universidades privadas con el objetivo de expandir la cobertura que había decaído un 30% desde 1975. Además se crean en 1981, las instituciones no universitarias de educación superior, llamadas institutos profesionales y centros de formación técnica. (Brunner, 1986: 48).</p> |
|--|--|

4.5.6. Autores

Eduardo Pérez Jiménez, menciona en la entrevista a personajes de la música, la narrativa y la poesía: **“Yanni, Sarah Brightman, Omar Akram. En lo literario, me gustan Isabel Allende, Baldomero Lillo. En lo poético, Pablo Neruda, Nicanor Parra, Gabriela Mistral”**.

- **Pablo Neruda:** (1904-1973). Su nombre completo es Eliécer Neftalí Reyes Basoalto. Decide optar por el seudónimo Pablo Neruda, en homenaje al poeta Jan Neruda. Pablo Neruda, durante toda su vida, se sintió profundamente enraizado a en su tierra chilena, pese a su existencia de viajero incansable.

Su madre, Rosa Basoalto, murió de tuberculosis poco después de dar a luz, y su padre, conductor de un tren que cargaba piedra, José del Carmen Reyes Morales, se casó dos años después con Trinidad Candia Marverde, de quien Neruda escribiría: "Era una mujer dulce y diligente, tenía sentido del humor campesino y una bondad activa e infatigable".

En 1917, publica su primer artículo en el diario La Mañana de Temuco, con el título de *Entusiasmo y perseverancia*. En esta ciudad escribió gran parte de los trabajos, que pasarían a integrar su primer libro de poemas: *Crepusculario*.

Alrededor de 1920, conoce a Gabriela Mistral, de cuyo encuentro recordará: «ella me hizo leer los primeros grandes nombres de la literatura rusa que tanta influencia tuvieron sobre mí». En 1924 publicó el poemario *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, en el que todavía se nota una influencia del modernismo. Posteriormente se manifiesta un propósito de renovación formal, de intención vanguardista, en tres breves libros publicados en 1926: *El habitante y su esperanza*, *Anillos* (en colaboración con Tomás Lago) y *Tentativa del hombre infinito*. Su producción literaria es extensa.

En 1927, comenzó su larga carrera diplomática siendo cónsul en Rangún, Birmania, desde donde desarrolla un notable epistolario con el escritor argentino Héctor Eandi. Será luego cónsul en Sri Lanka, Java, Singapur, Buenos Aires, Barcelona y Madrid.

En 1971, Pablo Neruda se convirtió en el tercer escritor latinoamericano y en el segundo chileno en obtener el Premio Nobel de Literatura.

- **Gabriela Mistral:** (1889-1957). Lucila Godoy, conocida como Gabriela Mistral, es una escritora chilena. Hija de un maestro rural, que abandonó el hogar a los tres años del nacimiento de Gabriela. Tuvo una niñez difícil en uno de los parajes más desolados de Chile. A los 15 años publicó sus primeros versos en la prensa local, y empezó a estudiar para maestra. En 1906, se enamoró de un modesto empleado de ferrocarriles, Romelio Ureta, que, por causas desconocidas, se suicidó al poco tiempo; de la enorme impresión que le causó aquella pérdida surgieron sus primeros versos importantes. En 1910 obtuvo el

título de maestra en Santiago, y cuatro años después se produjo su consagración poética en los juegos florales de la capital de Chile; los versos ganadores- *Los sonetos de la muerte*- pertenecen a su libro *Desolación* (1922). En 1925 dejó la enseñanza, y, tras actuar como representante de Chile en el Instituto de cooperación intelectual, fue cónsul en Nápoles y en Lisboa. En 1945 recibió el premio Nobel de literatura.

La obra poética de Gabriela Mistral surge del modernismo, más concretamente de Amado Nervo, aunque también se aprecia la influencia de Frédéric Mistral (de quién tomó el seudónimo) y el recuerdo del estilo de la Biblia. De algunos momentos de Rubén Darío tomó, sin duda, la principal de sus características: la ausencia de retórica y el gusto por el lenguaje coloquial. Al citado *Desolación*, siguieron los libros *Lecturas para mujeres destinadas a la enseñanza del lenguaje* (1924); *Ternura* (1924), *Tala* (1938); *Poemas de las madres* (1950), y *Lagar* (1954). Póstumamente se recogieron su *Epistolario* (1957) y sus *Recados contando a Chile* (1957), originales prosas periodísticas, dispersas en publicaciones desde 1925.

- **Nicanor Parra:** (1914). Su padre era improvisador de versos; la madre, tejedora. Hermano de la célebre cantautora Violeta Parra. Cursó estudios de matemáticas y física y fue catedrático en esas especialidades. En 1943 viaja a Estados Unidos con beca otorgada por el "Institute of International Education", donde estudia mecánica avanzada en la Universidad de Brown. En 1948 es nombrado director interino de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile. En 1949 viaja a Inglaterra, con beca del Consejo Británico. Estudia cosmología con E. A. Milner, permaneciendo en Gran Bretaña hasta 1951. Después enseña matemáticas y física en la Universidad de Chile. Nuevamente, es invitado a diversos países: Estados Unidos, Unión Soviética, China Popular, Cuba, Perú, Panamá, México, etc.

Al principio su obra es evocativa y sentimental en *Cancionero sin nombre*

(1937), más adelante adoptó la línea que él mismo denomina "*antipoesía*". Esta renovación de proyecciones internacionales, comienza en *Poemas y antipoemas* (1954) y se prolonga en una docena de obras más. En 1969 recibe el Premio Nacional de Literatura en Chile. En 1991 recibe el Premio Internacional Juan Rulfo, del que fue el primer ganador, ya que era la primera edición de este premio. Recibe también el premio Cervantes. Parra ha ejercido enorme influencia, entre otros, en el novelista Roberto Bolaño.

- **Isabel Allende:** (1942). Hija del diplomático chileno Tomás Allende, quien le inculcó su afición por las letras. Sobrina del presidente Salvador Allende, derrocado en 1973 por un golpe militar. Nació en Lima mientras su padre se desempeñaba como embajador de Chile en Perú. Isabel Allende cursó estudios de periodismo. Mientras se iniciaba en la escritura de obras de teatro y cuentos infantiles, trabajó como redactora y columnista en la prensa escrita y la televisión. En 1960, Isabel Allende entró a formar parte de la sección chilena de la FAO, la organización de las Naciones Unidas que se ocupa de la mejora del nivel de vida de la población mediante un exhaustivo aprovechamiento de las posibilidades de cada zona.

En 1973, tras el golpe militar chileno encabezado por el general Pinochet, en el que murió su tío, el presidente Salvador Allende, abandonó su país y se instaló en Caracas, donde inició su producción literaria.

La casa de los espíritus (1982), es su primera novela y su obra más conocida. Más tarde fue adaptada tanto al cine, -con el mismo título por Bille August-, como al teatro. Autora de superventas, la tirada total de sus libros alcanza 57 millones de ejemplares y sus obras han sido traducidas a 35 idiomas. Su obra narrativa comprende más de 12 novelas. Está considerada como la escritora viva de lengua española, más leída en el mundo.

- **Baldomero Lillo:** (1867-1923). Sus primeras letras las aprendió de su madre para luego continuar sus estudios en otras localidades como Bucalemu y Lebu.

Fue un gran admirador de Dostoievski y Emile Zola. Tras la muerte de su padre, se vio obligado a trabajar. Fue empleado en una pulpería y allí conoció de cerca el mundo minero, que describió posteriormente en su obra literaria. Su padre, era un admirador del escritor norteamericano Bret Horte e influyó en el interés por la aventura y la lectura, en sus hijos.

En 1898 viajó a Santiago. En 1903, participó en un concurso literario organizado por la Revista Católica, recibiendo el primer premio por su obra *Juan Fariña*. Al año siguiente, publicó *Sub Terra*, libro de relatos inspirados en la sufrida vida de los mineros del carbón. Esta obra le permitió trabajar en el diario El Mercurio, y luego en la revista Zig-Zag, de la misma empresa. A partir de este trabajo, fue publicada como obra póstuma, una serie de cuentos bajo el título *Relatos Populares*.

Su obra se caracterizó por un estilo costumbrista que lo acompañó en todos sus trabajos. Destacó como el precursor del cuento social. Sus temáticas fueron principalmente concernientes a la cotidianidad de sectores sociales marginados.

- **Omar Akram:** Compositor y pianista. Nació en Estados Unidos. Mezcla los sonidos de varios países de Asia y Europa en una mezcla exuberante y mística; música conocida como *Nueva Era*. Su padre era un diplomático de la ONU y Omar pasó su juventud en movimiento, de un país a otro. Su formación como pianista clásico la complementa como investigador e intérprete de tradiciones folklóricas. Su primer álbum, *Opal fuego*, fue lanzado en 2002.
- **Sarah Brightman:** (1960) soprano, actriz y bailarina británica que interpreta música del género denominado Classical Crossover. Ha cantado en inglés, español, francés, catalán, latín, alemán, italiano, japonés, hindi, mandarín, ruso y occitano. Albums suyos, son: Dream chaser, Harem, Time to Say Goodbye, Symphony.

- **Yanni:** Yanni Chryssomallis (1954) es un pianista y compositor griego de *new age*, que reúne los géneros orquestal, instrumental y lírico.

De niño le gustaba tocar el piano, el violín y la trompeta, aunque nunca cursó lecciones para estos instrumentos y tampoco sabía leer música. En su tiempo libre interpretaba canciones del momento, para su familia. En 1973, a los 18 años de edad, Yanni viajó a los Estados Unidos para estudiar psicología en la Universidad de Minnesota. Mientras estudiaba, Yanni tocó en público con el grupo Chameleon, donde conoció al excelente baterista Charlie Adams. Con Chameleon tuvieron un modesto éxito comercial, tocando en pueblos de Minnesota, Iowa, Wisconsin, Illinois y Dakota del Sur. Finalmente se licenció en esa disciplina y obtuvo un título de grado. Como psicólogo realizó trabajos acerca de Sigmund Freud, de quien se considera admirador. Inmediatamente después de licenciarse, intentó hacer una carrera en la música, aunque no podía leer música y no había tenido un entrenamiento formal. Utilizando su propia notación musical, empezó a escribir sus propias canciones originales. Finalmente, Yanni se cansó del Rock y del Pop, y empezó a enfocarse en su carrera como solista, tocando los teclados. A fines de los años ochenta se mudó a Los Ángeles, donde formó un pequeño grupo con el baterista Charlie Adams y John Tesh.

Prefiere llamar a su música, «Instrumental Contemporánea».

4.5.7. Categorías mayores

- El maestro como animador.
- Prácticas pedagógicas e innovación tecnológica.
- La pedagogía musical y la tradición cultural de la música Andina

5. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

5.1. Ensayo. Eros en la relación pedagógica.

(Basado en entrevista a Bruno Mazzoldi)

¿Qué significa transmitir? (*tradendere*). ¿De quién a quién es legítima esta transmisión? Las relaciones entre *traditio*, “lo que se ha entregado”, y lo que los griegos denominan *paradidomena*, “lo que se está entregando ahora”, no son nunca transparentes. Tal vez no sea accidental que la semántica de “traición” y “traducción” no estén enteramente ausentes de la “tradición”. (Steiner (2004) citado por Sequeira, 2011: 21).

La expresión: “(...) si el momento del ir enseñando fuera la consecuencia de lo que previamente ha sido almacenado y que va a ser vertido en otro lugar en otras circunstancias distintas de aquellas en que ese saber- otra vez entre comillas “ha sido activado” (...)” (entrevista a Bruno Mazzoldi), nos conduce a re-pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de aquello que se activa en el momento del encuentro entre Maestro y el Discípulo en el escenario del aula de clases; en donde el maestro dispone de una artillería muy sofisticada que pone en marcha en la transmisión del conocimiento y que involucra un sinnúmero de factores emocionales en los que está en juego la manifestación plena del mismo cuerpo. Aquello que, como afirma Mazzoldi, *ha sido almacenado*. Dentro de esta perspectiva, el Discípulo es aquel sobre quien se vierte. Pero, ¿cómo activar este conocimiento? La relación que se propone, se da a partir de la enseñanza-investigación. La investigación, asumida desde quien pregunta y quien responde, como un “trance investigativo”. El aula se debe convertir en un escenario que posibilite el ritual y el cuerpo debe asumir una postura que lo induzca. En este sentido, asumir la labor pedagógica desde el *performance* induce a cuestionar la verticalidad del conocimiento y a refinar las estrategias que se ponen en juego en la institucionalidad educativa. Es entonces, ¿posible y válido el propiciar nuevos estados de conciencia, tanto en el Maestro como en el Discípulo, que conduzcan a un diálogo

de saberes? Desde luego. Como dice el refrán: “el que ve solo con los ojos, solo ve las sombras del mundo”. La integración de este maestro y discípulo a través del resultado de la *performance*, se pone de manifiesto en las afectaciones de uno y otro lado:

“Steiner desmitifica la idea de transmisión como *acto de dar algo*, otorgándole un sentido opaco al contenido transmitido, sumando a la traición como parte constitutiva del vínculo de transferencia. Nos propone pensar en un diálogo donde maestro y discípulo *intercambian* conocimientos, se enseñan mutuamente, pero dentro de una zona borrosa de afectación; donde uno se constituye a través del otro desdibujando los límites de la identidad, estableciéndose así una relación erótica de mutua afectación semejante a la amistad: “el *eros* de la mutua confianza e incluso amor”. (Sequeira, 2011: 21).

Los estímulos que provocan el nuevo estado de conciencia o *trance* son propiciados por el Maestro en una acción desarticuladora del aula de clase; al proponer una activación de las afectaciones de los estudiantes que den como resultado un encuentro consigo mismo. El conocimiento así activado, atraviesa las fronteras de la verticalidad y se expande hacia un más allá de la enseñanza-investigación. Aquí, estaríamos ejercitando el “*entre dos*”:

“Una entrevistadora menciona a Barba que Grotowski lo consideró su único discípulo, porque fue el único que ha sabido traicionarlo; a lo que Barba contesta: “Yo hice lo que debe hacer todo discípulo: caminar con mis propias piernas hacia mí mismo”. Hay transcendencia del maestro, pero también del discípulo.” (Gilio (s.f.) citado por Sequeira, 2011: 21).

El sentido de la traición es importante anotarla como aquello que deslinda las fronteras del ego del maestro. Aquel que quiere ser seguido, continuado, perpetuado en los discípulos. Podríamos preguntarnos, ¿qué es lo que debemos traicionar?: ¿El eros?, ¿el amor por el maestro? El Discípulo asume al Maestro (en la mayor parte de

los procesos enseñanza-aprendizaje) como un *gurú*. El maestro, aporta su integridad y experiencia del mundo y del mundo de la vida, reflejando emociones y concediendo huella vitales. De ahí que, es preciso inducir al trance, al ritual, a la traición, o con toda su construcción y experiencia del mundo obedeciendo y siendo fiel tanto a sus emociones y huellas vitales como a sus formadores por tanto es necesario pensar en cómo propiciar un escenario que induzca al trance, al ritual, a la traición, a la significación *summa*. En palabras de Mazzoldi:

“La relación maestro-discípulo para los antiguos hindúes se condensa en la expresión “*guru srila parampara*” y es el ir más allá del más allá, el traspasar la misma posibilidad del traspaso; es decir, se diluye el límite y se derrite a la vez la concepción del traspaso del límite. No hay transgresión, no hay crítica, es más allá de la crítica, es un conocimiento que no busca un resultado sino que lo halla y lo atraviesa y aún puede prescindir de él. Es allí donde el arte, la emoción, el vórtice de los sentidos todos, se hace efectivo. (Mazzoldi, 2012: 1).

En un diálogo reflexivo sobre el contexto y las situaciones pedagógicas que acontecen, Bruno Mazzoldi abre puertas hacia la reflexión y la conciencia del educador. En esta línea, establece un canal conectivo entre la intencionalidad investigativa y la realidad circundante.

El rol del Maestro no está limitado a la interacción superficial. Es responsabilidad del pedagogo, el ajuste permanente de sus propios esquemas cognitivos, emocionales, afectivos, sociales. En particular, en el campo de la estructura de la lengua, dado que la lengua evoluciona permanentemente. El léxico oficial sufre profundas mutaciones. Ciertos vocablos pierden su vigencia y se convierten en meros arcaísmos (camino a la obsolescencia). Otros, irrumpen y se posicionan: neologismos técnicos y científicos, voces de origen extranjero o regionalismos latinoamericanos. De ahí que se considere al lenguaje, como una problemática: lo que constituye al hombre como tal es el lenguaje y la lengua, como el sistema e instrumento privilegiado de la comunicación humana.

Además de su formación, el Maestro guiará su actividad, mediante valores como la honestidad, el respeto, la tolerancia, la cortesía, un alto carisma de escucha y comprensión. Al encontrarnos inmersos en la dinámica de las lenguas vivas, los estilos cambian, se crean palabras, expresiones y significados; mientras que otras se degeneran, sufren altas y bajas, usos y desusos. El maestro se sitúa como un administrador de la información y en dicho contexto, identifica claramente las necesidades, los intereses y los deseos del educando; además de visualizar y presentar los objetivos del plan de estudios, considerando este avance como un proceso. A partir de la comunicación es posible el reconocimiento, es posible la construcción de intereses comunes y referentes de intercambio y transformación. Mazzoldi, al citar autores y obras, y en particular, la referencia a Gregory Ulmer, pretende inculcar la idea de ayudar al alumno, al interlocutor; a crecer y desarrollarse intelectualmente. Mazzoldi es un conversador imaginativo, inteligente, divertido y a veces, hermético.

Una cualidad esencial para el ejercicio pedagógico, se centra en la *resiliencia*. Este constructo hace referencia a la capacidad para afrontar las adversidades y reaccionar de modo adaptativo a situaciones de estrés. Un buen educador, cuando enseña, no sólo busca entusiasmar, sino que trata de superar ese momento, “*ir más allá*”, ratificando los alcances de la dedicación. Las propias emociones del Maestro, ofrecen recursos dramáticos, el lenguaje del cuerpo y el lenguaje narrativo.

Desde la perspectiva de la emoción, Mihaly Csikszentmihalyi, ha descubierto que “las personas en estado de flujo o estado mental de inmersión en lo que están haciendo, se sienten especialmente felices: durante el estado de flujo, estamos intensamente concentrados en una actividad gratificante, que eliminamos las distracciones desagradables. Además, sentimos una poderosa sensación de control sobre nuestras acciones”. (Lilienfeld, S., et al, 2011: 370). Toda emoción es la manifestación de un significado: es decir, la emoción se transmite a través de expresiones de ira, llanto, tristeza sorpresa, alegría. Las emociones tienen un vínculo estrecho con lo afectivo y se proyectan de formas diferentes respondiendo a las

particularidades de cada organismo humano: el pulso se acelera, se agita la respiración, la piel y los músculos se tensan, la expresión del rostro se desdibuja. O también, como le acontece a Bruno: “Todo mi organismo en juego, puesto a la prueba. Taquicardia, los latidos del corazón apretaditos, las lágrimas y una revulsión visceral. Fue grotesco, dramático y ridículo al tiempo.” (Mazzoldi, 2012: 3). Esta manera particular de reacción frente a los estímulos que producen la emoción, sea positiva o negativa; depende de cada ser humano, de su contexto, su personalidad y su afectación. El docente en el aula, deberá considerar varios factores:

- La baja receptividad que muchas veces tienen los estudiantes para con los maestros. El acto discursivo es un proceso de interacción mutua.
- El temor del docente a innovar y el temor por expresarse, reflejado en la cohibición. La práctica pedagógica debe reflejarse con apasionamiento
- El poco interés que se expresa acerca de los estados emocionales del educando. El Maestro visualizará a los educandos, con apertura personal, corporal, emotiva y mental.
- La errónea concepción que algunos Maestros tienen sobre su imagen. Un buen Maestro no exhibe orgullo ni asume actitudes de poder. Le interesan genuinamente, la interacción, el discurso pedagógico, la práctica pedagógica. El buen pedagogo define lo que se considera transmisión válida, veraz y eficiente del conocimiento.
- El docente reflejará la emoción de sentirse y encontrarse intra e interpersonalmente a gusto dentro del entorno educativo; la satisfacción por el conocimiento y la necesidad de recrear las problemáticas que se presenten en su práctica.

- La responsabilidad del docente, adquiere su verdadera dimensión, con el criterio de autodefinirse y empoderarse como agente orientador; comprometido con su trabajo, al estimular en sus estudiantes ambientes sanos, con apertura a la crítica constructiva y el pensamiento reflexivo. El Maestro, pensará sociológicamente e insistirá en la relevancia de la investigación, como principio generador de conocimiento.
- Si es necesario, el Maestro tendrá la capacidad de reconocer la necesidad del cambio y liderará una cultura de cambio. Profesionales reflexivos, se requieren en un nuevo diseño de la enseñanza-aprendizaje. Mazzoldi ratifica la idea del cambio: “(...) por esto que está cambiando continuamente, porque tiembla continuamente; vibra la tierra, vibra el cielo, vibran las estrellas, vibra cada palabra. No hay sentido que esté firme; nada está firme, nada es seguro, se deba a mi Heteroautobiothanatografía.” (Mazzoldi, 2012: 7).

5.2. Ensayo. Soltar amarras

(Basado en entrevista a Irene Vasco)

El curso e interés de la investigación, recae sobre las emociones y su influencia en las prácticas pedagógicas docentes. En este sentido, reviste particular interés, la obra de la escritora colombiana, Irene Vasco (1952). Vasco se especializa en la producción de literatura infantil y ha dedicado 20 años de su vida a la publicación de libros y a la dirección y organización de talleres en torno a la lectura infantil y la formación de lectores. Los talleres, están dirigidos a padres, maestros, bibliotecarios, promotores culturales, líderes comunitarios, niños y jóvenes. La labor de Irene tiene cobertura nacional.

Irene, desde su propia vivencia, rememora diversas situaciones. Evoca la infancia como una etapa que logró plasmar en ella, huellas vitales: en el hogar, recibe una particular educación estética. Esa influencia, se plasma en las obras que publica como escritora. En este sentido, Irene Vasco puede ser comparada con el autor danés, Andersen. Andersen no se limitó a relatar las cosas tal como las oyó o se las narraron siendo niño; sino que sobre ellas elaboró la materia poética; la leyenda es así, base de su creación, pieza de su fantasía, con la que envuelve, no sin filosofar, todo acontecer de la vida. (Pastoriza, 1962: 72). Un vistazo a su producción literaria, refleja el interés de Irene Vasco por la difusión de la historia colombiana: *La independencia de Colombia, así fue* (2009), *Ciudades históricas de Colombia* (2009), *Lugares fantásticos de Colombia* (2007), *Mis 130 apellidos* (2003), *Pedro Nel Gómez, mitos, minas y montañas* (1999). En esta perspectiva, importa ver de qué manera y con qué medios ha de elaborarse una obra para niños. Ortega y Gasset, en relación a las obras escritas deliberadamente para niños, expresó: “la discriminación entre lo que han de leer y no han de leer los niños, debiera ser, por lo menos en principio, bastante clara y derivarse como un corolario de la noción de vida infantil” (Ortega, 1950: 402). Esa “noción” a la que alude Ortega, estaría dada por el binomio fantasía/realidad. Y en este plano, es relevante la presencia del juego: en el juego, el niño oscila constantemente en la oposición en broma/en serio.

En Irene Vasco, como en una entremezcla de juego, realidad y fantasía, la presencia de los artistas en la niñez, suscita y estimula la imaginación de la escritora. De esa inter-relación tan estrecha, surge el libro para niños, *Un mundo del tamaño de FERNANDO BOTERO* (2000). En Irene Vasco, se establece así, una coherencia y conexión, con la afirmación: lo que me interesa por sobre todas las cosas es la formación de lectores y que tanto niños como adultos y jóvenes, las personas con las que me encuentre, se conviertan en lectores pero también que expandan su universo creativo, *que suelten amarras*, que desplieguen alas hacia otro tipo de lecturas y creaciones: hacia la escritura, hacia la plástica, hacia la música. Todo desde el marco de la formación de lectores que de todas maneras, siempre es mi eje. (Vasco, 2012: 3).

Otra escritora, la puertorriqueña Magali García Ramis, comparte con Irene Vasco, la atracción por la inter-relación humana: “me interesan sobremanera las personas, en todas sus dimensiones: como grandes y abnegados seres humanos, como ruines y egoístas; como idealistas abocados al fracaso. En particular, me gusta verlos vivir y actuar en situaciones muy cotidianas, pero con un telón de fondo de la Gran Historia” (García, 1996: 75). En uno de los momentos más emocionantes de la entrevista, Irene manifestó: “Desde mis experiencia con múltiples grupos, con los grupos se comparte, se explora. Bueno. Pienso que se comparte y se crece, junto a otro. Pero es indispensable que exista un diálogo. Que hayan voces: voces que van y que vienen. (*Pausa*)”. (Vasco, 2012: 6).

El escritor José Donoso, relata: “En ausencia de mi conocimiento físico de ella, París tiene para mí una poderosa existencia en el espacio de la literatura. Recuerdo que en mi primer viaje, me encontré de pronto frente a una fachada desconocida que sin embargo conocía. Me dije: “Yo he estado aquí: en este palacio construido en la época de la muerte de Voltaire. Nunca la moda y la belleza han estado tan lejos una de la otra”. Claro: era el palacio de Mathilde de la Mole en el Faubourg St. Germain. La literatura había desarrollado otra realidad con las palabras de Stendhal en *Rojo y Negro*. (Mordzinski, 1996: 85). Esa conexión tan fuerte y vital de la literatura con el arte y del arte con la literatura, es una constante en Irene Vasco. Se diría que su vida se halla inmersa en lo real-maravilloso-fantástico de Colombia: “; les cuento lo que yo sé, les digo: *sí, maravilloso lo que hacen, podrían acompañarlo de tal cosa, de una visita a la biblioteca, de estos libros, de estas otras cosas*. Pero es una construcción en equipo, pienso que esa es la manera de transmitir, de lograr un crecimiento mutuo.” (Vasco, 2012: 6). En Irene, la realidad se entremezcla con la literatura: para enriquecer la vida, es preciso caminar en compañía de los libros. La literatura ensancha el mundo, permite el desarrollo de nuevos procesos de pensamiento, de conocimientos. José Donoso captura una noción de París, sustraída de obra de Stendhal, *Rojo y Negro*. Irene Vasco, expone el país en su obra *Lugares fantásticos de Colombia* (2007).

Irene Vasco, sostiene: “cuando yo me reúno aquí con 90 madres comunitarias, no puedo llegar y abrir un *power point* y explicarles paso por paso cómo se forma un lector;

porque estaría haciendo nada, eso sería inútil y no serviría para nada. Yo tengo que construir sobre lo conocido y construirme a mí también sobre lo conocido y lo que ellas me dan: entablo una relación de pares, de diálogo real”. (Vasco, 2012: 5). El diálogo al que se refiere Irene Vasco, desarrolla el concepto de la educación para la diversidad: “La educación en la diversidad deberá atender las siguientes funciones: estimular, compartir y respetar. Así, los profesores deben estimular a los alumnos a construir su propio proceso interno de aprendizaje”. (Hernández de la Torre, 2010: 8).

Irene Vasco considera que el problema estructural de Colombia, es de carácter educativo: “Pero la miro desde un asunto estructural, desde el Estado. Veamos: el ministerio de educación tiene unos programas inflexibles, sigue proponiendo una escuela desarticulada de la vida,” (Vasco, 2012: 6). En este sentido, el Estado colombiano no ha logrado implementar los principios constitucionales, contenidos en la Constitución de 1991: “El Estado es el encargado de crear y promover las políticas adecuadas que integran a los grupos más vulnerables del país para lograr una sociedad más equitativa y mitigar la exclusión que durante siglos estos grupos han vivido. El Estado también debe velar por el cumplimiento de las mismas y llevar a cabo acciones orientadas a disminuir las desigualdades sociales para que dichos grupos gocen de los mismos derechos que el resto de la sociedad civil, e incluso que gocen de derechos adicionales que funcionen como medio para reparar situaciones de sometimiento anteriores, que los pusieron en una posición desfavorable frente a otras poblaciones, como las sociedades urbanas no étnicas”. (Hernández, 2012: 12).

A la pregunta de si es posible educar las emociones, la respuesta es afirmativa, ya que disponemos de un equipamiento neuronal que lo hace posible y necesitamos de la educación, para hacer emerger nuestra condición humana. La respuesta a esta pregunta, no es nueva en el discurso pedagógico. La *educación del carácter*, la *educación de la virtud*, nos remiten a los conceptos que anteceden a lo que hoy conocemos como *educación emocional*. En tal sentido, se cita al escritor, filósofo y enciclopedista Dennis Diderot: “*Me gustaría saber dónde está la escuela en la que se aprende a sentir*”. Irene Vasco, con su trabajo de promoción lecto-escritora, realiza una importante contribución al campo de la educación emocional: “los promotores de

lectura escogemos los mejores libros y leemos en voz alta. De esta forma, aproximamos a los niños a una emoción que remite al vientre materno; a una voz que habla, a una voz que canta, a una voz que arrulla, llena de matices, de entonaciones y de palabras, que es lo que nos humaniza. Eso es todo lo que hay que hacer: no hay que hacer ningún otro esfuerzo, leer en voz alta con emoción.” (Vasco, 2012: 5).

Irene Vasco, traslada su pasión por la literatura, hacia el ejercicio de divulgación lecto-escritora. Las emociones, “constituyen un terreno independiente e importante dentro del hombre, una esfera aparte de la subjetividad humana. Las emociones, como los colores, se pueden mezclar, se superponen e interpenetran, y también se intensifican o completan y destruyen”. (Wojtyla, 1982: 280). “No solo tenemos conocimiento de nuestras emociones, sino que nuestra conciencia, y en especial nuestra experiencia, reciben de ellas una intensidad especial”. (Wojtyla, 1982: 288). En sus apreciaciones, Irene es enfática: “La emoción debe estar presente permanentemente. Si no hay ganas, si no hay deseo de aprender y de compartir, no se aprende. Hay que despertar las emociones y despertar los deseos.” (Vasco, 2012, 8). Y Maturana, contextualiza: “La emoción es la que hace que la acción sea, esta u otra; por ejemplo, una caricia o una agresión. Esta es la razón por la que digo que si usted quiere conocer la emoción debe mirar las acciones. Desde esta óptica biológica se puede afirmar que la emoción define la acción, y no al movimiento o la forma de comportamiento.” (Maturana, 1997: 40).

Y cuando hablamos de educar las emociones, debe significar movimiento desde lo íntimo: en tal sentido, es preciso recordar una expresión de Irene que engloba su continente emocional: “pienso que los seres humanos somos seres de emoción, de sentimientos. Y que es a partir de eso que se construye: lo que no me emociona, no me interesa. La información que me pasan, pasa de largo si no me toca dentro, [...] “. (Vasco, 2012: 7). Howard Gardner propone dos niveles de inteligencia que no han sido comprendidas o estudiadas a nivel científico pero que son, sin duda, importantes para nuestra adaptación al entorno social (*interpersonal*) y como fuente de bienestar y auto-crecimiento. Las dos inteligencias que incorpora en su teoría, son: *inteligencia interpersonal* o capacidad para entender a las otras personas; esto es, para leer las

intenciones del otro. *Inteligencia intrapersonal* o capacidad para formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida”. (Gardner, 2005: 30). La educación emocional, se dirige a activar estas dos modalidades de inteligencia.

El quehacer lecto-escritural, es el *campo de acción* de Irene: “desde ahí es de donde yo parto, de propiciar encuentros emocionales entre los libros y las personas” (Vasco, 2012: 3) dichos campos de acción, posibilitan el encuentro con el “otro”: “La diversidad cultural presupone, respeto de las libertades fundamentales, principalmente libertad de pensamiento, conciencia y religión, libertad de opinión y de expresión y libertad para participar en la vida cultural de la propia elección”. (Carreño, 2008: 42). La diversidad abarca sistema de valores, estilos de vida, de convivencia. Como educadores, hemos de percibir al alumno como un ser humano autónomo, con capacidad para decidir y opinar, un sujeto social, político, con espíritu crítico y un constructo cultural. Freire, al referirse a la acción de un educador dice que: “debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres”. (Freire, 1983: 81). Los alumnos poseen potencialidades que traen consigo y aprenden con la interacción, mediante un sistema dinámico activo-emocional de enseñanza-aprendizaje, donde el aprendizaje es visto como un proceso de construcción conjunta, partiendo de la confrontación de ideas provenientes tanto de su construcción cultural y subjetiva, como social con lo cual se constituyen procesos de reciprocidad y consensos, como lo manifiesta Alfredo Pérsico:

“la subjetividad es la diferencia entre lo que se constituye y lo que se construye. La constitución refiere a procesos de organización que se configuran en la historia singular de la relación amical y de cada uno de los que participan de ésta, es lo que se va haciendo, formando. La construcción es una invención explicativa sobre un momento de la constitución, pero también es producto (expresión) de la constitución actual e interviene en el cambio de la propia constitución”. (Pérsico, 2005: 11).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde la relación docente-estudiantes propicia escenarios para la consolidación de su identidad y diferencia, deben estar tocados por las emociones, puesto que ponen en reciprocidad la memoria, costumbres, hábitos, grupos, entornos, creencias particulares presentes en sus vidas como experiencias de conocimiento, asumidas como valores presentes en las acciones humanas. Los sujetos se van formando gracias a proyectos de vida, en interacción con otros sujetos sociales. Además las emociones, los sentimientos, las ideas, los comportamientos de dichos sujetos responden a la socialización, conductas que se transfieren de generación en generación y en las que intervienen una serie de agentes de socialización: las familias, las instituciones educativas, las comunidades cercanas, las empresas, los medios de comunicación, que influyen en las decisiones y también en los comportamientos, mediatizados y condicionados por multitud de factores en el proceso por el cual el ser humano aprende e interioriza en el transcurso de su vida los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad a través de sus experiencias. Es decir, el sujeto va captando los valores y normas de su sociedad, descubriendo y aprendiendo los comportamientos de los otros y a la vez identificándose con esos otros sujetos sociales.

La complejidad del sujeto actual está dada en términos de una construcción emocional que conlleva la reflexión crítica del ser humano y a la toma de decisiones, “Si la universidad me hubiera atrapado realmente, si hubiera sido una emoción por ese conocimiento (...) yo me habría quedado” (Vasco, 2012: 9). La pregunta es: ¿cómo estamos asumiendo el campo emocional en las instituciones educativas? Los estándares curriculares siguen basados en la matemática, las ciencias naturales, sociales y lenguaje, áreas tradicionales curriculares.

En la educación emocional, es importante la palabra: la manera en que se la expresa: “La existencia en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas en las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es “pronunciar” el mundo, es

transformarlo, el mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento”. (Freire, 1983:104). Para Freire, la palabra es el camino más seguro para humanizarse pues “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra.” (Freire, 1983: 104).

5.3. Ensayo. El teatro: una estrategia pedagógica para el desarrollo integral de los estudiantes.

(Basado en Entrevista a Julio César Luna Silva)

El actor, guionista y director de cine y televisión Ipialeño, Julio César Luna, desarrolla un trabajo centrado en el teatro. Julio César Luna, considera las prácticas pedagógicas teatrales como herramientas que potencian en cada persona capacidades de: innovar con creatividad, imaginar y recrear situaciones distintas, de simbolizar, escuchar, observar, concentrarse en cada actividad, memorizar, estimular la fluidez verbal, el pensamiento crítico, mejorar la atención e incursionar reflexivamente en la relación consigo mismo, con los demás y con el mundo. “Así este tipo de teatro tiene que recurrir a la imaginación para poder mostrar todo lo que a los niños les rodea y ayudarles a profundizar en su crecimiento como seres humanos” (Mantovani, 1981: 18). Los datos, pueden provenir del hilo de la memoria, en donde se entretrejen los actos y las escenas que componen un fuerte recurso de aprendizaje para los estudiantes, recurso válido tanto dentro como fuera del aula; desde sus propias realidades.

Dice el famoso poeta, dramaturgo y prosista español, Federico García Lorca (1935) en una de sus conferencias sobre el teatro: “el teatro es una escuela de llanto y risa y una tribuna libre, donde los hombres pueden poner en evidencia morales viejas o equivocadas y explicar con ejemplos vivos, normas eternas del corazón y el sentimiento del hombre”. Es entonces la experiencia teatral, un espacio de encuentro

entre latentes problemáticas, cotidianos conflictos, persistentes sueños y aspiraciones propias que las personas van valorando por medio de las artes escénicas. A diferencia de los anteriores entrevistados, Julio César Luna nos propone una concepción distinta acerca de las prácticas pedagógicas convencionales, puesto que por su formación profesional y experiencia propia en el campo de las artes, concibe entonces dichas prácticas como aquellos espacios palpables de acercamiento que se debe tener con el estudiante para poder dar paso a una relación de “compenetración total entre maestro y aprendiz” en una técnica introspectiva de apreciación hacia aquella memoria cercana a su propio origen y adherida a sus raíces. La propuesta, se convierte en una importante concepción de prácticas pedagógicas teatrales.

Teatro, etimológicamente, proviene de: “*theatron*”, lugar para ver. Pedagogía, etimológicamente, proviene de “*Pailón*”, niño y “*gogos*”, conducir y que adquieren sentido como una estrategia innovadora. La pedagogía teatral se da entonces “como una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que optimizarán el proceso de aprendizaje” (García, 2004: 13). El teatro explora la riqueza expresiva del pensamiento humano y deja en libertad todo un gran potencial creador; en función de poder reconocer y encontrar al otro en su diferencia, como una habilidad social para la vida. Así, la pedagogía teatral enfatiza entonces su importancia dentro de la educación centrándose como:

Una metodología activa que toma la forma de un complemento concreto y útil para poder desarrollar de manera didáctica la entrega de las materias curriculares (...) con los temas de la vida cotidiana o temas transversales, permitiendo entonces que una expresión artística se transforma luego en una determinada forma de pensar, o en la opinión que se tiene sobre algo en particular consiguiendo finalmente el objetivo último de la enseñanza: la evolución integral del ser humano (Martínez, 2000: 12).

Por ende, la educación actual, principalmente caracterizada por cambios, rápidas evoluciones y flexibilización de sus procesos; debería extraer para sus prácticas, aquellas imágenes de la vida social, aquellas imágenes que permitan relacionar de antemano los problemas que pueden originarse en el aula y fuera de ella, para contribuir en la constante búsqueda de posibles alternativas de solución a los conflictos; aquellas imágenes que incluyan aprendizajes de la inter-relación humana y sus complejidades:

Una enseñanza práctica, que persigue que el estudiante descubra y recurra a todas sus posibilidades de expresión, a través de la utilización de variadas formas artísticas; tales como la expresión corporal y emotiva (movimientos y actuación), la voz (sonidos y palabras) y la plástica (formas y colores) y es, justamente, a partir de esta experimentación tangible y concreta que el participante logra aprender desde sus propias vivencias (Martínez, 2000: 23).

Manifiesta Julio César Luna: “Uno cuando está dictando la clase, está actuando necesariamente, porque primero que todo, está buscando la atención de todos y cada uno de ellos, está volviéndose recursivo en la medida de que utiliza cualquier cantidad de herramientas para poder captar la atención y llegar con el mensaje claro”. (Luna, 2012: entrevista). De tal manera que esa intencionalidad ayuda no solo a los estudiantes, sino también a los maestros a conseguir libertad y seguridad para explotar la creatividad que cada uno posee: es reconocer en su totalidad el maravilloso potencial humano. Así, en estas prácticas pedagógicas, según Julio Cesar Luna, toman fuerza y se recrean, los estados emocionales de las personas: “entramos a trabajar con los sentimientos porque los actores trabajamos con los sentimientos, entonces yo hago que el aprendiz aflore sus sentimientos y me cuente las taras (*sic*); en un momento dado a nivel de los ejercicios, comienza a explayar, comienza a socializar esas cosas que ha tenido en su infancia, su vida y eso hace que logre una catarsis, comienza el interés espiritual”. En el quehacer docente, es necesario ligar

componentes afectivos que integren el amor, la pasión y el fervor a los conocimientos técnicos y teóricos del área.

El mundo se encuentra en permanente cambio y transformación. A través de la educación, mediante las prácticas pedagógicas, es posible formar individuos con criterio personal. El poeta, autor teatral y guionista cinematográfico francés, Jacques Prévert, en *Pages d'écriture* (1945) nos anuncia: “Dos y dos son cuatro, cuatro y cuatro ocho. Repitan dice el maestro. Pero miren, el pájaro que pasa por el cielo y el niño lo llama: sálvame pajarito. Juega conmigo pajarito. Entonces el pájaro baja y juega con el niño. Repitan dice el maestro, dos y dos”. Como se puede observar, un docente creativo, no encasilla el pensamiento, tiene en cuenta la emoción del estudiante: sitúa la emoción como un acto de gozo, como un aprendizaje de vida. Una vez satisfecho este impulso necesario y liberador, se evaluarán las problemáticas que proyecta la realidad: controversias, problemas, sucesos, vivencias y experiencias.

En la academia tradicional, se privilegia la ciencia antes que las artes. En la actualidad, las instituciones educativas deben involucran sus máximos esfuerzos para hacer atractivo el aprendizaje. Entre este tipo de profesores, sobresalen aquellos que consideran relevante la lúdica en la expresión escénica. Julio Cesar Luna en el desarrollo pedagógico teatral, es exigente: se ha propuesto penetrar, inquirir en el mundo de los jóvenes y potencializar sus talentos. En dicha pretensión por entender sus inquietudes y sus búsquedas, reconoce la sensibilidad inherente en cada uno de sus alumnos.

Abordar el acercamiento al teatro desde el aula, significa dejar atrás la linealidad y adentrarse en nuevas formas de concebir la construcción del conocimiento; rompiendo, -si es preciso-, esquemas tradicionales de enseñanza. Es pretender, desde la pedagogía teatral, la aproximación a la sociedad.

La educación escénica, es un medio para desarrollar física y emotivamente en los alumnos, la percepción de su propio cuerpo, el control de sus habilidades motoras, el ritmo, el espacio asumido desde la temporalidad, el equilibrio, el desarrollo de los sentidos. En otras palabras, el ejercicio teatral permite el desarrollo de la capacidad humana de sentir, de conmoverse, de expresar, de valorar las propias expresiones y las del otro en su diferencia, para recrear metafóricamente su memoria emotiva y sus percepciones frente al mundo.

De esta forma, la escuela puede convertirse en un estupendo *"taller"*, espacio en donde los alumnos asumen su experiencia humana desde lo sensible, pero también, racionalmente.

Recurrir a la memoria emocional, equivale a proveer salud mental. La memoria emocional indaga en los deseos, miedos, dudas, sentimientos. La conciencia de las emociones permite evaluar críticamente hechos ya pasados y consolidar actitudes en contextos de la vida cotidiana. Desde su particular visión regional, manifiesta Julio César Luna:

"Lo más significativo, pienso, es romper con la timidez propia de nuestros muchachos. La gente nuestra, por cultura somos muy inhibidos, tenemos miedo a hablar en público y los niños pueden ser muy inteligentes pero cuando salen delante de los demás se *atrofian (sic)*, se bloquean totalmente, entonces con el trabajo teatral al servicio de la educación nos ha permitido romper con ese grado de inhibición que tiene cada uno a través de la expresión corporal, a través de los elementos de actuación hemos logrado ponerlos a hablar, que eso ya es mucho decir, que cuando la gente ingresa al grupo de teatro y tiene miedo a hablar [pidiéndole permiso a todo el mundo] y ya con el correr del tiempo nos damos cuenta que se vuelven unos excelentes actores y no sencillamente como actores si no que el teatro o sea, la actuación, les sirve para su proceso educativo." (Luna, 2012: entrevista).

El teatro permite la expresividad de las emociones. Incentiva la automotivación, la confianza personal. En este contexto, y en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje, las artes escénicas son un medio de transformación en el interior del proceso pedagógico. “(...) una pequeña compañía dirigida por un visionario, Jerzy Grotowski, que también tiene un objetivo sagrado. A su entender, (...) el teatro es un vehículo, un medio de autoestudio, de autoexploración (...). El autor tiene en sí mismo su campo de trabajo. (...) La mano, el ojo, la oreja, el corazón son lo que estudia y con lo que estudia. (...)”. (Brook, 1994: 1).

La educación puede convocar a la expresión escénica, para realizar múltiples alianzas dentro del aula; como por ejemplo, promover la distensión del cuerpo. La conciencia teatral se configura como forma de integración social:

“En esa concepción, el teatro pasó a ser, entonces, una especie de inquietud de sí, una manera de vivir mejor, de cuidar su interior, de conferir atención a su yo, al cuerpo, al pensamiento y a la alteridad. Sin embargo, no es en la apreciación estética que esa promesa se hace tan presente, como en la situación pedagógica, en la relación de un profesor-director con alumnos-actores. El espectáculo, a su vez, es momento de coronación de un proceso de transformación y, de cierta forma, el público asiste al resultado de esa transformación. Acabado estético, configuración plástica, disposición dramática y otros aspectos de relevancia artística, pueden ser superados en nombre de un régimen de visibilidad en el cual lo más importante es mostrar –o enfatizar, en algunos casos– la transformación en la que los sujetos envueltos fueron protagonistas”. (Icle, 2009: 131).

Por tal razón, el teatro no puede excluir el juego, ese dinamismo que nos permite adentrarnos en el mundo de la infancia, en la búsqueda de aventuras y de posibilidades desconocidas; motivados por la alegría y por el impulso de una fuerza reactivadora, en la que el cuerpo indaga en sí mismo.

La práctica de la pedagogía desde el teatro, permite el crecimiento personal, con un criterio favorable:

“El teatro tiene el *“poder”* de transformar a aquellos que de él hacen su práctica –mucho más que a aquellos que lo reciben como espectadores–. No que la experiencia estética, el disfrute de las obras teatrales, el deleite que ellas proporcionan, no sean por sí solos una experiencia suficientemente significativa para muchos espectadores, y capaz, incluso, de promover ciertas transformaciones en algunos individuos; además son claras sus funciones sociales. (Icle, 2009: 138)

Es decir; cuando se refiere a la transformación en los individuos, producto del proceso teatral, se está refiriendo al actor, al que personifica, al que toma el papel del otro, al que representa, a quien realiza la performance. El actor expresa su íntima conexión con el mundo, en la construcción de aspectos expresivos:

“Así, un aspecto importante podría estar circunscrito en la indagación sobre la generalización de la pedagogía teatral. En su origen, la pedagogía teatral se ocupa de educar al actor con finalidad artística, para desempeñar mejor sus funciones en el espectáculo. Sin embargo, en el transcurrir del siglo XX, la pedagogía teatral se irá a generalizar para otros contextos que van más allá de la compañía teatral y será empleada por el ser humano, más allá del actor.” (Icle, 2009: 139).

La pedagogía teatral podría definirse como recurso de integración y aprendizaje; posibilidad de potencializar la capacidad expresiva y la motivación frente a los procesos de enseñanza – aprendizaje. Esta pedagogía, considerada como un proveedor de experiencias creativas, puede ser llevada a cabo desde el mismo salón de clases como un recurso didáctico y de práctica frecuente para enseñar cualquier contenido de las diferentes áreas curriculares.

La realidad cotidiana nos permite observar cómo las expresiones emocionales suelen suprimirse con actitud autoritaria, en las prácticas escolares y en el ámbito familiar: “los profesores nunca entendieron de dónde venía esa inquietud y por qué yo era tan inquieto” (Luna, 2012: entrevista).

Si planteamos la expresión escénica como la educación de la sensibilidad, la percepción y la creatividad; es posible visualizar los procesos teatrales como espacios vitales de interacción con los otros, para construir nuevas concepciones de integración curricular, proyectos de aula encaminados a construir un concepto de educación basado en el desarrollo y la formación de los seres humanos.

El teatro se perfila como herramienta y método de acción, donde se potencializa la autoexpresión de niños y jóvenes a base de la lúdica, contenidos y actividades flexibles; que se plantean y replantean desde los contextos y actúan en la construcción individual y en la creación colectiva.

5.4. Ensayo. El maestro es un provocador permanente.

(Basado en la entrevista a Francisco Delgado Santos)

Francisco Delgado, como autor, ha incursionado en el segmento de la Literatura infantil y juvenil. Desde su particular aporte literario, Delgado Santos propone una epistème orientada a la creación de un movimiento pedagógico que contribuya a la cualificación de la construcción literaria para niños y jóvenes. Constructo mediante el cual, se pretende que los jóvenes lectores incorporen conocimientos a través de la emoción.

La literatura, forma parte del niño desde temprana edad y constituye un engranaje importante en sus percepciones y emociones. En este sentido, la investigadora Dora Pastoriza de Etchebarne, en su obra *El cuento en la Literatura Infantil*, anota:

“cabe recordar cómo el primer libro ilustrado para niños, el *Orbis sensualium pictus* del célebre filósofo y pedagogo checo Juan Amós Comenius (1592-1670), que apareció en Nuremberg en 1658, en texto bilingüe, latín y alemán, sirvió como modelo a Marshall para editar en 1788 su *The juvenile magazine*, diario inglés con ilustraciones, dedicado a un público juvenil. Si bien el ideal de la obra de Comenius era estrictamente pedagógico, interesa recordar el aspecto recreativo que supo introducirle (pues es indudable que las figuras debieron hacer más agradable para el niño, todo su aprendizaje, tanto de lectura como de escritura. Ese fue el espíritu que prevaleció durante siglos en toda obra destinada a los niños: impartirles instrucción.” (Pastoriza, 1962: 27).

A pesar de que el género infantil está afianzado en la literatura, éste no tenía mayor valor que el descriptivo en la evolución pedagógica. Esta problemática: la carencia de la investigación en el género, es para Francisco Santos, una urgencia a investigar. Se precisa que la investigación habrá de indagar en las raíces de la cultura latinoamericana, a fin de operar en el “rescate” literario de dichas raíces. En este contexto, es posible moldear una cultura que enmarque la “literatura tradicional”; la cual se abordará desde nuestro propio mundo y en la perspectiva de nuestras propias realidades.

Asevera, Francisco: “Siempre estuve convencido de que la primera gran literatura que debemos dar a los niños es la que anda de boca en boca; la que cantan y cuentan las abuelas, las madres, las nanas, las maestras parvularias; la que subsiste en la memoria y en el corazón del pueblo” (Delgado, 2012: blog treinta años después <http://frandelsan.blogspot.com/>). Es así como Delgado Santos se orienta hacia el rescate de todas aquellas historias orales, con fuertes nexos culturales que deberán

ser determinadas como parte de fundamental de la cultura. De esta forma, es posible ligar la literatura y la pedagogía, desde lo cultural.

Desde la década del 70, Francisco Delgado Santos promueve diversas articulaciones literarias (con énfasis en el campo pedagógico). Con su aporte, se estimula la participación comunitaria y el rescate de las emociones: los nuevos educadores encuentran en la literatura, una valiosa herramienta de trabajo para sus prácticas pedagógicas. Los nuevos textos, estimulan el desarrollo del discurso infantil y formulan una dinámica hermenéutica en torno al campo temático de la literatura infantil y juvenil. Los libros, además; están pensados, diseñados, proyectados hacia la representación: el texto termina incorporado a la vida cotidiana de la escuela. La cadena de promotores culturales, se ensancha: ahora, quienes asisten a la representación, se vinculan como receptores de cultura. De la difusión de una obra, participan muchos otros agentes, además de la comunidad escolar: padres, madres, amigos, familiares, comunidad de barrio, comunidad de espectadores, etc.

Es así como el maestro Delgado Santos comienza su ardua tarea en pos del rescate de la literatura y escritura juvenil e infantil. Desde los primeros cargos administrativos, promueve planes culturales accesibles para jóvenes y niños que estimulan la aceptación de los géneros literarios: el cuento, la novela, la tradición oral, la poesía. El enfoque de los programas de promoción de la literatura infantil en Latinoamérica, privilegia el interés por la lectura y la escritura. En la contratapa de una de las obras publicadas, se lee: “El programa de la co-edición Latinoamericana de libros para niños y jóvenes, -promovido por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, con el concurso de la UNESCO-, agrupa a editoriales privadas y estatales de los países latinoamericanos. Su fin es difundir la literatura infantil y juvenil propia de nuestro entorno y hacer más asequibles los libros por medio del sistema de coedición, que permite repartir entre los editores participantes los altos costos de la producción editorial y obtener un producto de calidad a bajo precio”. (Antología 16 Cuentos latinoamericanos, 1992: contratapa de portada).

En 1996, en la contraportada del libro, *17 narradoras latinoamericanas*, se boceta lo siguiente: “como en nuestra publicación anterior, dieciséis cuentos latinoamericanos, en la presente antología la juventud le habla a la juventud. Las más destacadas narradoras latinoamericanas abordan una cantera temática de especial interés para el lector joven: el primer amor, la amistad, las promesas de los padres, la adolescencia, la relación hombre-mujer. Pero esta vez los temas son tratados desde esa perspectiva distinta y complementaria de la naturaleza humana y de las relaciones interpersonales que aporta la óptica femenina. [...] es una muestra de algunos de los mejores cuentos latinoamericanos escritos durante las últimas décadas, complementados por notas bio-bibliográficas, fotografías y comentarios de las autoras.” (Antología *17 narradoras latinoamericanas*, 1996: contraportada del libro).

En *blog treinta años después*, encontramos un bosquejo de la labor de promoción de lectura, realizada por Delgado Santos:

“Amores son obras y no buenas palabras’, me repetía mi abuela cuando le juraba amor después de haberle desobedecido. Yo creo que entre las décadas de los setenta y los ochenta había empezado a dar muestras fehacientes de mi amor por esta literatura. Y no me refiero al tiempo que le dedicaba a su lectura y escritura, no. Hablo de las acciones que había emprendido para que ella tomara vuelo en el Ecuador. Quizá una de las primeras fue la de organizar y dirigir la Sección Ecuatoriana de la Organización Internacional para el Libro Infantil y Juvenil [...]. Otra fue la de elaborar el documento del Plan Nacional de Literatura Infantil, [...] aprobado en 1981 por el Presidente Jaime Roldós, poco antes de su muerte, y puesto en marcha por el Presidente Oswaldo Hurtado, mediante un acuerdo ministerial de su Ministro Galo García Feraud, quien creó el Departamento de Cultura para Niños, adscrito a la recién creada Subsecretaría de Cultura. Una tercera acción [...] es la creación del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas del entonces Ministerio de Educación y Cultura, que logró instalar más de 400 bibliotecas rurales y urbano-marginales que subsisten hasta hoy, y en cuyo fondo bibliográfico inicial, de 800 títulos, el 60% estuvo integrado por literatura para niños y jóvenes. Algunas de las acciones siguientes se

generaron desde Bogotá, sede del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, donde tuve la oportunidad de dirigir el Programa de Lectura durante más de cinco años. Allí nació la Coedición Latinoamericana de Libros para Niños y Jóvenes, el Programa de Lectura para Madres Comunitarias y el Programa de Libros en Braille e Historias Habladas para lectores ciegos y deficientes visuales. [...] a mi regreso a Ecuador, acepto el cargo de Subsecretario de Cultura y pongo en marcha, como proyecto bandera, un Plan Nacional de Lectura que creó siete colecciones editoriales para todo público y entregó a los niños de las escuelas fiscales del país la colección Agua Dorada, en la que dieron sus primeros pasos algunos de los representantes actuales de la literatura infantil ecuatoriana; entre ellos, Leonor Bravo y María Fernanda Heredia. (Delgado, 2012: blog treinta años después <http://frandelsan.blogspot.com/>)

Francisco Delgado, después de haber obtenido varios reconocimientos como escritor, inicia una tarea de recopilación e investigación de la tradición oral de la región, en donde procura reunir documentos que destaquen la naturaleza y la multiculturalidad. El material recopilado, perfila la riqueza de sus símbolos, la multiplicidad de los medios expresivos: la literatura se deshilvana con finalidad estética y didáctica.

El conocimiento, desde la Literatura permite intercalar saberes relativos al saber vital y a la naturaleza toda, mezclados con el elemento mágico o sobrenatural. Pero la enseñanza, ha de estar diluida en la narración. En la medida en que la literatura toque la sensibilidad del niño y del joven, perdurará en su memoria afectiva.

Interesa señalar, que un escritor argentino, de escasa divulgación, Guillermo Enrique Hudson, dio a conocer en Londres su obra destinada al público infantil. El libro de cuentos, *El niño perdido*, editado en inglés en 1905 y en español en 1946, es una

de las mejores obras literarias. Libro amplio en autenticidad de vivencias y descripciones, intercala episodios jocosos:

“todos hacían comentarios mientras él comía; pero como ignoraba que los salvajes hablan un idioma diferente al nuestro, Martín creyó que entre ellos se divertían con una especie de charla tonta y sin sentido. De modo que cuando la mujer le dirigió semejantes palabras, absurdas para él, le contestó animosamente en el mismo estilo, según lo concebía. “Don Pedro Huerta tiene una huerta y una mujer tuerta. Cuando la tuerta cierra la puerta, el marido dice ¡maldita tuerta! y la tuerta abre la puerta, y don Pedro Huerta se sale a la huerta sin puerta ni tuerta...” (Pastoriza, 1962: 119).

La divulgación de literatura para niños y jóvenes, se efectúa en Ecuador, con la intervención de Francisco Delgado Santos, a nivel nacional, con el Plan lector. En la actualidad, todos padecemos *el apresuramiento en el vivir*, característica de la vida postmoderna; resultante en gran parte, de un predominio del interés económico, industrial y tecnológico sobre otras actividades. Se nos ha ido esa zona de misterio, sobrecogimiento, profundidad, que traían consigo los atardeceres veraniegos o las largas veladas. Los adultos y los niños se han olvidado de las veladas donde se intercambiaban saberes orales y se realizaban intervenciones de tipo literario. Gastón Bachelard, en el *Psicoanálisis del fuego*, realiza una remembranza:

“El fuego aprisionado en el hogar fue, sin duda, para el hombre, la primera materia de su fantasía, el símbolo del reposo, la invitación al descanso. Apenas si se concibe una filosofía del ocio sin una fantasía frente a unos ardientes leños. De igual modo, a nuestro juicio, no soñar delante del fuego, es perder la costumbre realmente humana y primera del fuego. Sin duda, el fuego calienta y reconforta”. (Bachelard, 1953: 35).

Remembranza que complementa P. Saintyves: “Sabemos que el hombre neolítico danzaba, y no podemos dudar que hacía relatos y que cantaba alrededor del fuego entre las sombras. Las veladas comenzaron en la edad de las cavernas.” (Saintyves, 1942: 33).

La evocación de los relatos orales vivenciados en la niñez, lo manifiesta en su blog, Francisco Delgado, “Mi primer contacto con la literatura estuvo dado por las *desveladas* que organizaba mi abuela paterna para contarnos cuentos de miedo a los nietos que la circundábamos por la noche, aterrorizados, sí, pero llenos de fascinación, a la vez...”. (Delgado, 2012: blog 30 años después <http://frandelsan.blogspot.com/>).

En Ecuador, con los programas de promoción lectora, van aparejadas las reediciones de las obras, previa selección valorativa: “Debo aclarar que, por más “chistosos” que pudieran parecer algunos textos, siempre deseché los que pecaban de vulgares, groseros, racistas, sexistas, regionalistas o los que presentaban cualquier tipo de discriminación. Como bien lo ha señalado Marc Soriano”. (Delgado, 2012: blog <http://frandelsan.blogspot.com/>). Delgado Santos asume y reclama la pasión de dar a la literatura infantil y juvenil, categoría artística y pedagógica. En ese sentido, edita las siguientes obras: *Ecuador y su literatura infantil* (estudio y bibliografía, 1983), *Poesía infantil del Ecuador* (antología, 1989), *Contribución al estudio de la literatura infantil latinoamericana* (estudio, 1990), *Matapiojito* (colección de lírica ecuatoriana de tradición oral, 1994), *Aproximación a la lectura* (estudio, 1995), *Animemos la lectura* (propuesta pedagógica, 1998), *Pídola Dídola* (colección de lírica ecuatoriana de tradición oral, 2000), *¡Qué chiste!* (colección de picaresca ecuatoriana de tradición oral, 2002), *El preguntón* (colección de picaresca ecuatoriana de tradición oral, 2005), *El mundo que amo* (antología de poesía infantil iberoamericana, 2005), *Mirada dentro, palabra fuera* (variaciones sobre el tema de la lectura, 2006), *Inolvidables* (antología de poesía universal para niños, 2009), *Estrategias de promoción lectora* (ensayo, 2012).

Desde la década del 70, hasta la actualidad, Delgado Santos es uno de los principales impulsores de la literatura infantil en Latinoamérica. Además, ha logrado destacarse como escritor. Obras suyas, en cuento, poesía, relato, novela, acertijos y adivinanzas, son: *Atardecer sentimental* (poesía, 1966), *El color de la tierra* (poesía, 1977), *Memorias de un adolescente* (relatos, 1981), *Cuentos para niños* (relatos,

1987), *Taca Taca Tan* (poesía, 1988), *El Reino del Arco Iris y otros cuentos para niños* (relatos, 1992), *Cuando atacan los monstruos* (cuento, 1996), *Mi amigo el abuelo* (cuento, 1999), *Un enano y un gigante* (cuento en verso, 2001), *Pequeña Pequeñita y el cazador cazado* (relato, 2004), *Los sueños de Natalia* (cuento en verso, 2005), *La pelea* (novela para preadolescentes, 2007), *Historias chiquititas* (cuentos en verso, 2008), *Tener una familia* (cuento en verso, 2009), *Quepeseperapa* (acertijos y adivinanzas para lectores inteligentes, 2009), *El niño que amaba las estrellas y otros cuentos para niños* (relatos, 2010), *Los lápices mágicos de Andrea* (cuento en verso, 2011), *Los trabajos del Señor* (recreación de un fragmento del Génesis, 2011), *¿Y qué nombre le pondría...?* (Poesía para niños, 2011), *Palabritas* (poesía para niños, 2011), *Cantos de mar y sol* (poesía para niños, 2011), *Entrevista en las alturas* (cuento en verso, 2011), *El regreso* (cuento, 2012), *Hoy es Navidad* (cuento, 2012), *Sara, la portadora del maíz* (cuento, 2012), *Ya sé lo que quiero ser de grande* (cuento, 2012).

Más recientemente, Francisco Delgado encuentra en el humor, una herramienta fundamental para el desarrollo pedagógico infantil; es decir, como un método de enseñanza eficaz que proponía una interacción íntima con los niños y a partir de ahí, se observa un fortalecimiento de la práctica pedagógica. En su blog, Francisco expresa: “reflexionar sobre lo que hacía reír a los niños, tratar de sistematizar los resultados de esa reflexión, evaluarlos en nuevos talleres y, finalmente, devolver a sus dueños, en forma de libros, eso que me habían permitido descubrir. Así nacieron obras como *Pídola Pídola*, *¡Qué Chiste!*, y *El Preguntón*.” (Delgado, 2012: blog <http://franciscodelgadosantos.wordpress.com/2012/12/17/el-humor-en-la-literatura-infantil/>).

No se debe confundir el humor burdo o vulgar, con un humor constructor de conocimiento que interviene la parte emocional y sensible de los niños: “en el terreno de la literatura infantil, una actitud de burla generalizada no conduce al joven lector a una actitud positiva y tiende a que mantenga las prevenciones que ya tenía. Lo mismo podría decirse de los libros para niños que toman como hazmerreír a los negros, a los chinos, a los judíos o a los gitanos. La risa suele ser beneficiosa, pero eso no significa que toda la risa lo sea.” (Delgado, 2012: blog <http://frandelsan.blogspot.com>).

Y como lo sostiene Delgado Santos; el maestro es un artista, en el sentido que debe inventar una serie de técnicas. Y la clase, un acto emotivo.

Francisco Delgado establece una estrecha conexión con la filosofía y la literatura griega clásica. Los griegos plantearon la importancia de la pedagogía, la literatura y las artes. Sócrates, Platón y Aristóteles, son exponentes de teorías pedagógicas. Delgado Santos asimila el concepto *pedagogía* a la premisa *Que no crezcan niños y jóvenes sin escuchar cuentos, poesía, narrativa*. La literatura favorece una infancia rica en vivencias que nunca mueren. El esfuerzo de Francisco Delgado se ha dirigido al rescate primordial de la identidad de los nuestros pueblos latinoamericanos, en particular, en Ecuador.

Al citar a Sócrates, uno de los más grandes filósofos y representantes del conocimiento, Delgado Santos nos conduce a un pasaje que figura en los *Diálogos* de Platón, en el cual se afirma que el maestro debe ser igual que una “Partera”; es decir, que la tarea del maestro se desarrolla de la misma forma que aquella mujer que interviene en el trabajo de parto. De manera análoga, la actividad del maestro, consiste en la ayuda ofrecida para engendrar pensamientos y emociones en los niños y jóvenes. A través de la literatura, la inter-relación con el mundo se ensancha y se establecen nexos profundos con la propia cultura y con la riqueza de las tradiciones. Programas como *La hora del cuento*, desarrollan entre los niños tanto la parte motora, como la psicológica, afectiva y social. El aula de clase es el espacio desde donde interviene el maestro, para ayudar en la construcción cultural.

Platón determinó un sistema educativo de tipo gradual, el cual se inicia con el cultivo del cuerpo en los primeros años de la infancia. Poco a poco, aparece la instrucción intelectual. En el proyecto de promoción de lectura entre niños y jóvenes

que desarrolla Delgado Santos, se activa la apreciación de Erich Fromm: “el maestro debe tenderse como un puente para que sobre él pasen sus estudiantes a la otra orilla y lo superen [...] el buen maestro debe tender a que sus estudiantes vayan mucho más allá de él” (Delgado, 2012: entrevista).

Aristóteles sostuvo que se aprende a ser bueno siéndolo, se aprende a ser virtuoso ejercitándose en estos hábitos y actividades, se aprende a ser amigo teniendo amigos, se aprende a buscar el bien común practicando el operar por ese bien. En su praxis pedagógica, el maestro Delgado Santos, enseña a reconocer la cultura; a partir del rescate de las tradiciones orales y de la creación y divulgación literaria.

El quehacer literario y la estrategia pedagógica de Delgado Santos, se sustenta en la siguiente afirmación: “La literatura en general y la infantil en particular, incide sobre lo actitudinal e imprime valores sobre lo afectivo y siembra el alma del niño de emociones, lo sensibiliza, lo torna solidario, actúa sobre lo cognitivo y desarrolla poderosamente su inteligencia. Algo más, (...): cierta variedad de esta literatura (como los cuentos de hadas que no han sido retocados desde sus versiones prístinas) no solo es necesaria, sino que se convierten en indispensables para el normal desarrollo de la psiquis infantil.” (Delgado, 2012: blog treinta años después <http://frandelsan.blogspot.com>).

5.5. Ensayo. La práctica pedagógica musical.

(Basado en entrevista a Eduardo Pérez Jiménez)

La emoción en la práctica pedagógica musical, ha de estar presente. Si no existe la emoción, si no se siente pasión por la música, no se está en nada. El maestro habrá de transmitir la pasión. El problema radica en que muchos docentes no están en conexión con la materia que enseñan: **“Por ejemplo, no te exigen (sic) profesores especializados en música; generalmente son profesores que enseñan otras materias y a veces, erróneamente están haciendo música.”** (Pérez, 2013,

entrevista). En una aula de clase, con 45-50 alumnos, la motivación comienza por la interconexión con el elemento musical: hay que motivar con el ejemplo y con la propia pasión: **entonces yo, por ejemplo, entraba a la clase con mi amplificador y mi grabadora y les hacía escuchar a los muchachos, diferentes tipos de sonidos con los ojos cerrados y les decía: *imaginen lo que escuchan. Entonces, suponte, sonidos de bosques, de pajaritos, de mar, (...)***. (Pérez, 2013: entrevista). Una inducción con sonidos de la naturaleza, constituye una interesante charla motivacional: todos participan, clasifican sonidos, identifican sonidos nuevos. Los sonidos de la naturaleza son música de la naturaleza: los sonidos del agua y los sonidos de las hojas al moverse con el viento, transmiten sensaciones de paz y tranquilidad. Los alumnos identificarán y se fusionarán con lo que escuchan y lo hará cada uno, de distinta manera; de acuerdo con la propia experiencia perceptiva. A principios del siglo XX, un grupo de psicólogos alemanes, que se llamaron los psicólogos de la Gestalt, empezaron a descubrir los principios básicos de la percepción. El término Gestalt, significa “todo”, “forma”, “patrón”. Una faceta importante de la percepción es la distinción de las figuras con respecto al fondo contra el que aparecen. La distinción figura-fondo atañe a todos nuestros sentidos, no sólo a la visión. Podemos distinguir un solo de violín contra el fondo de la orquesta sinfónica, una voz entre muchas en una reunión, el olor de las margaritas en un florero con múltiples flores. Según Goldstein (1999), “es claro que el aprendizaje y la experiencia desempeñan un papel importante en la forma en que organizamos la percepción”. Desde la perspectiva fisiológica, la sensación que llamamos sonido es la interpretación que hace nuestro encéfalo del flujo y reflujo de las moléculas de aire que golpean en nuestros tímpanos. Cuando algo se mueve en el ambiente, se produce presión, pues las moléculas de aire o líquido chocan entre sí y luego se apartan de nuevo. Esta presión transmite energía en cada colisión, creando ondas sonoras. Los instrumentos musicales están diseñados para crear ondas sonoras.

En una aproximación a la vida y a la obra de Arthur Schopenhauer, Thomas Mann, enuncia: “Schopenhauer ha ensalzado la música como ningún otro pensador lo

ha hecho nunca. Asigna a la música un lugar especial, no al lado, sino por encima de las demás artes, (...)" (Mann, 1984: 67). En los diálogos de Platón, se encuentra la siguiente referencia: "Las sensaciones son conocidas con los nombres de vista, oído, olfato, gusto, tacto, frío, caliente, y aun placer, dolor, deseo, temor, dejando a un lado otras muchas que no tienen nombre, o que tienen uno mismo" (Platón, 1980: 21). La sensación y la percepción, son procesos que nos permiten reunir y entender la información de numerosas fuentes. La sensación se refiere a los datos sensoriales puros de los sentidos. La percepción es el proceso de crear patrones significativos a partir de los datos sensoriales puros. La inducción realizada por Eduardo Pérez, es motivacional y del orden sensorial y perceptivo: **Entonces, les decía: *la música es justamente eso, es tratar de encontrar esas sensaciones: la música transmite recuerdos, emociones, porque con una canción tú te puedes recordar de un amor, (sic) te puedes recordar de un desamor (sic) te puedes recordar de las alegrías (sic), de que esa canción le gustaba a tu papá.* Entonces comenzábamos a tener un diálogo mayor y yo creo que la parte psicológica que muchos profesores de música no toman en cuenta, -a pesar de que saben que la música es una emoción, es un sentimiento-**. (Pérez, 2013: entrevista).

Wankara es una agrupación musical, con un repertorio fuertemente enraizado en la tradición musical andina. Las tradiciones y la música de los países andinos son múltiples y diversas. Los instrumentos musicales que intervienen, son variados: zampoñas, flautas, guitarras, charangos. De ahí que, el reconocimiento de las raíces, la apreciación de una pieza musical, impulse emocionalmente: **en Colombia, se me acercó un chico y me dijo que yo le había salvado la vida a través de un tema que compuse que se llama *Wankara*. Este tema, es un tema instrumental. (...)Y esta música le hizo desistir de la decisión de quitarse la vida. (sic).** (Pérez, 2013: entrevista).

En el desempeño profesional; como docente, el maestro de música ha de traspasar los límites de los contenidos curriculares. Los alumnos deberán percibir la emoción por la música: se trata de enseñarles a lograr un vínculo, una identificación íntima, profunda con la música. El vínculo con el instrumento garantiza que el alumno explore con alegría en los diferentes estadios del aprendizaje.

Khaled Khan, trata de condensar la esencia del Maestro, en su texto, *El corazón del Maestro*: “*La libertad bulle en el corazón del Maestro. /Pues cada hombre, y cada mujer, es una estrella. / Cada cual sigue, feliz y libre, su propia voluntad. / Y en esta misma medida tiene cada voluntad su función esencial en el ritmo del corazón del maestro. / Ninguna estrella puede apartarse de la órbita que por sí misma ha elegido. /* (citado por Semmel, 1991: 100). El Maestro de música, como orientador, como guía, enseñará a buscar la verdadera dimensión del conocimiento, en la libertad y la voluntad del alumno. Emociones y pensamientos, conforman una red entrelazada de elementos involucrados en el aprendizaje.

Desde la perspectiva teórica de las emociones, concretamente, desde la “teoría del fluir”, es pertinente citar lo que Csikszentmihalyi, comprobó: que la motivación intrínseca surge de las creencias del sujeto sobre actividades o resultados *por los que cree que vale la pena luchar*. Desde luego, que ante la observación de Eduardo Pérez: **El problema mayor de los colegios, -como te digo-, es ponerle a enseñar música (sic) cuando el chico no quiere aprender (...)** (Pérez, 2013: entrevista); se determina que el grado de dificultad para enseñar música, en una disposición adversa, es considerable (casi podría decirse, que enseñar bajo ese criterio negativo, es un acto de heroísmo).

Una de las consecuencias visibles de los cambios en nuestras sociedades, es que se multiplica aceleradamente el crecimiento exponencial del conocimiento: no en

vano, se dice que la nuestra, es una “sociedad del conocimiento”. Cada vez hay más conceptos, procedimientos y cánones educativos que es preciso aprender a lo largo de la vida. Al saber, al conocer, habrá de acompañar, imprescindiblemente, un desarrollo emocional. La música, es una experiencia personal, y el significado de esa experiencia puede ser diferente para cada alumno. De la evolución del sonido como lenguaje, obtenemos los siguientes registros:

“en épocas primitivas, el hombre utilizó el sonido como un sustituto del lenguaje; adonde no llegan las palabras puede llegar el sonido de un instrumento de percusión y, utilizando el sonido como un código cuyo significado se conoce, puede comunicarse con una tribu vecina. Pero ese mismo hombre primitivo se dio cuenta también de que el sonido susurrado al oído de un niño provocaba la calma e invitaba al sueño, mientras que una figura rítmica insistentemente repetida estimulaba la lucha. De todas estas comprobaciones acumuladas en la mente humana durante siglos ha ido surgiendo el hallazgo de la posibilidad de utilizar el sonido con intención de influir en el ánimo o en la voluntad de quien escucha”. (Fernández, et al, 2006: 190). A través de un proceso muy largo y complejo el sonido se ha convertido en el arte de la música. (...) La materia prima del músico son los sonidos.

La impresión que produce la música, no se limita a lo sensorial -afectando únicamente al cuerpo (como placer auditivo o invitación al baile)-, o al espíritu, expresando sentimientos: es también, un ejercicio intelectual, donde el análisis técnico-musical produce el goce estético. La melodía es una sucesión de sonidos dispuestos en períodos o frases musicales. La melodía es, fundamentalmente, producto de la inspiración del músico. Según sea su medio de expresión, podrá ser vocal o instrumental. “La melodía es el elemento de la música que permite seguir con cierta lógica el discurso del lenguaje musical” (Fernández, et al, 2006: 194). La armonía contemporánea da cabida a formaciones totalmente libres. De su experiencia, como compositor, Eduardo Pérez, comenta: **me llevó a reflexionar y a tener un compromiso mayor en componer. No solamente de componer una canción que vaya a ganar algo o vender un disco, si no te compromete a crear una melodía. O**

una canción con una letra que pueda llegar más allá del corazón a la persona, pueda llegar a la conciencia de la persona, lograr eso quizás inconscientemente. Bueno, uno quizás lo haga como compositor (...) (Pérez, 2013: entrevista).

La agrupación *Wankara* de Chile, se preocupa por la difusión de la música folclórica latinoamericana. Interpreta instrumentos de cuerda, viento, teclado, percusión. La música folclórica, a partir de los años 50 del siglo XX, estuvo a punto de desaparecer, debido a la difusión cada vez más amplia de la música (no folclórica) grabada en discos y transmitida a través de los medios de comunicación. El músico alemán Hans Knappertsbusch (1888-1965) era un conocido adversario de la tecnología y en cierta ocasión, los ingenieros de grabación, le rogaron que repitiera un movimiento de la *Quinta Sinfonía* de Beethoven, porque la toma no había sido satisfactoria. El director no concebía que la música pudiera repetirse y contestó: *si repito el movimiento será otro concierto, no el mismo; y si ha salido mal, entonces debemos repetir la sinfonía entera.*

En la página internet, la agrupación *Wankara*, se anuncia así: *Wankara* de Chile es un grupo de música andina creado en Antofagasta, Chile el 16 de Noviembre de 1972, fecha en la cual comenzamos a realizar un trabajo cultural en esta ciudad, a través del departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Antofagasta. *Wankara*, es el nombre que se escogió para este grupo, que significa bombo resonante y bullicioso, que da vida y alegría a los carnavales del altiplano. *Wankara* es un grupo que tiene solo temas propios de su creación (<http://www.zopromi.com/banda.php?dest=WankaradeChile>).

Otra agrupación chilena, Inti Illimani, en 1971, produce *Autores Chilenos*:

La idea de grabar un disco de esta índole, surgió por el éxito de ventas que generó *Canto al programa*, un disco que realizó un apoyo directo al gobierno del presidente Salvador Allende, sumado al revuelo que generó el movimiento de la Nueva Canción Chilena en los jóvenes de la época. Fue así como surgió *Autores chilenos*, disco que destaca las figuras de Violeta Parra y Víctor Jara, incorporando además una musicalización de un poema de Pablo Neruda *Ya parte el galgo terrible* y una composición instrumental de H. Salinas *Tatafi*.” (<http://musicaandina2011.blogspot.com/2011/12/inti-illimani.html>).

Asimismo, *Wankara*, integrada por músicos chilenos y ecuatorianos, difunde el canto y la música andinos. El grupo, está conformado por: Jaime Vargas, Chileno (guitarra), Marcos Chávez, Ecuatoriano (guitarra), Alex Acosta, Ecuatoriano (Quena y Zampoñas), Stalyn Aguirre, Ecuatoriano (Quena y zampoña) y Carlitos Rodríguez, Ecuatoriano (Percusión). Su director Eduardo Pérez, Chileno, es compositor e intérprete y toca el charango.

La música folclórica es aquella que se ha convertido en patrimonio cultural de una región. Son ritmos y melodías que han perdurado, y que se han enseñado por tradición oral, de generación en generación, convirtiéndose en música que identifica y representa a un pueblo, a una región o a un país. Durante la época de los Carnavales, en la ciudad de Pasto, Colombia, durante los días 3, 4, 5, y 6 de enero de cada año, la música folclórica es el ritmo que acompaña a los colectivos coreográficos y a las comparsas del Carnaval. Menciona Pérez Jiménez: **me siento muy identificado con una de las ciudades en Colombia, como es Pasto, donde tuve la oportunidad de ver chicos, familias completas tocando zampoñas en la fiesta de los Carnavales de Negros y Blancos. (pausa). Es muy parecido a mi ciudad, en donde a los niños desde muy pequeños se les enseña a tocar quena, zampoñas a involucrarse con las culturas de la ciudad.** (Pérez, 2013: entrevista).

6. Síntesis Construcción Teórica

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EMOCIONES

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Durante la labor que cumple el docente tanto dentro del aula como fuera de ella, subyacen diversas nociones acerca de las prácticas pedagógicas cumplidas, puesto que estas están encargadas de describir, explicar, entender y comprender los diferentes fenómenos educativos que ocurren en la cotidianidad educativa dando sentido estructurado, organizado y funcional a la labor realizada por el maestro.

Olga Zuluaga, citada por Vladimir Zapata Villegas (2003) elabora un concepto genérico y comprensivo de lo que es saber pedagógico y práctica pedagógica, como el conjunto de conocimiento de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos) cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto – soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas. El reconocimiento de tales concepciones lleva a una ilustración de los elementos que conforman y permean la esencia misma de un saber pedagógico, argumentando y dando sentido a las prácticas pedagógicas.

Ese saber, como lo manifiesta Zuluaga (citada por Zapata, 2003), se integra a la pedagogía como un componente adjetivado ya que conforma un propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía y la enseñanza, configurando conocimiento fortalecido en busca de transformación competitiva en la sociedad.

De esta forma, mediante las entrevistas se efectúan aproximaciones al universo personal y se pesquisa, así mismo, en el pensamiento social: queda referido cómo la gente piensa, de qué modo se influye a los demás y cómo se establecen las relaciones vinculantes. Dado que interesa sobremanera, el enfoque relacional en la acción pedagógica:

Consecuentemente, una práctica pedagógica tiene que ver con la creatividad, el pensamiento divergente, el maestro tiene que ser un inventor del mundo en cada momento. Si nosotros queremos motivar a niños, a jóvenes, a adultos, tenemos que encontrar cuál son sus puntos de interés, tenemos que ampliarles el mundo. Ortega y Gasset, dijo: “Quien os da una idea, os ensancha la realidad en torno vuestro, os agranda la vida”. (*Pausa*). Eso es lo que tenemos que hacer entonces los maestros con nuestras prácticas pedagógicas, que tienen que ser un conjunto de creatividades. (Delgado, 2012, entrevista).

Las prácticas pedagógicas contienen estructuras de saberes contenidas en y desde la cultura. Las representaciones del mundo son inter-actuaciones permanentes entre los alumnos y los maestros: pensamientos, actos, improvisaciones, emociones, descubrimientos, opiniones, proposiciones, son momentos del quehacer educativo inmerso en un proceso activo, constructivo y contextualizado. Así, entre los actores de la relación pedagógica se articula la práctica pedagógica con la educación reflexiva en la vida cotidiana y se traduce de manera inmediata la proyección en el entorno socio-cultural. Bajo la anterior premisa, las prácticas pedagógicas, configuran unos conocimientos que habilitan:

- ❖ Modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
- ❖ Pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.

- ❖ Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizaran las prácticas pedagógicas.
- ❖ Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (Zuluaga, 1979: 10)

Al respecto, se puede afirmar que muchas variables determinan los estilos pedagógicos retomados por los docentes: sus experiencias, la filosofía de la institución educativa, nociones de los valores colectivos, particularidades del ambiente social, el currículo como eje articulador que demanda e implica el estar inmerso en procesos de cualificación e investigación evaluativa. Dichas variables dinamizan el repensar y la orientación del desempeño profesional hacia procesos con sentido, significación y valor. Con estas claves, mejora sustancialmente la calidad educativa y de vida que se le brinda al estudiantado:

(...) El tiempo actual, de la revolución tecnológica; donde los niños y jóvenes son los ejecutores de la misma. La revolución informática ya ocurrió: estamos viviendo en la época de la sociedad informada, (...).” “(...) Estamos en un mundo en transformación, a través de la tecnología de la información, que nos sitúa en un contexto de lo que se ha llamado la *revolución de la información*. (Pérez, 2013: entrevista).

LAS EMOCIONES

Actualmente el sistema educativo ha centrado gran parte de su atención en la producción intelectual. Los rigurosos estándares de calidad exigen también, rápidos y continuos resultados como respuesta a los incesantes cambios que generan las ofertas educativas. Cabe preguntar, ¿Cuál es el panorama en la educación emocional?

Peña Pineda (2012) en su recopilación sobre el origen de las emociones, se remonta a la Grecia antigua, a Platón (Atenas, 427 a.C. –347 a.C.) con su postulado de la educación emocional. Más adelante, la autora se refiere a las contribuciones de Eduard Thorndike con la teoría de la inteligencia social (1847 – 1949); Howard Garden, con el conocimiento inter e intrapersonal, teoría de las inteligencias múltiples (1943), hasta las teorías de Peter Salovey, investigador de la Universidad de Harvard y John Mayer, investigador de la Universidad de New Hampshire, en la década de 1990. En 1995, según la autora, sobresalen las contribuciones del psicólogo de Harvard, Daniel Goleman quien argumenta su tesis acerca de las emociones, con la obra *Inteligencia Emocional*.

Es importante proseguir con el estudio de las emociones en el acontecer del ser humano: las emociones son compuertas hacia la reflexión. Y como lo afirmó el Profesor Maturana, “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. [...] no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana, 2001: 13). Las emociones posibilitan el conocer y entender los pensamientos, actitudes y comportamientos frente a las situaciones que acontecen en la cotidianidad. Las emociones son fundamentos para esclarecer horizontes y la educación cambia la vida de los sujetos. Así lo sostiene Francisco Delgado Santos: “(...) Yo pienso que el ser humano es mucho más que conocimientos. El ser humano es emociones, el ser humano es actitudes y valores”. (Delgado, 2012: entrevista).

“La emoción es un sentimiento privado y subjetivo. Los seres humanos pueden exhibir una extraordinaria gama de estados, que, a decir de ellos, sienten o experimentan. Estas declaraciones de experiencias subjetivas pueden tener o no indicadores manifiestos” (Breedlove, M., Leiman, A., Rosenzweig, M., 2001: 555). Durante mucho tiempo se consideró que las emociones no estaban incluidas en la interacción del docente con los estudiantes; porque se consideraba que la actividad de aprendizaje estaba reservada para la transferencia de saberes bajo la batuta del intelecto y la razón pura. Sin embargo, las nuevas corrientes de pensamiento psico cognitivo han dado viabilidad a la conceptualización de las emociones, como

fundamentales elementos ligados a los procesos humanos de aprendizaje y a las relaciones interpersonales en el aula. El Maestro es animador en escenarios interactivos, donde en su rol como mediador se involucra en entornos diversos: familia, comunidad y sociedad: “Desde mi experiencia con múltiples grupos, con los grupos se comparte, se explora. Bueno. Pienso que se comparte y se crece, junto a otro. Pero es indispensable que exista un diálogo. Que hayan voces: voces que van y que vienen.” (Vasco, 2012: entrevista).

“Las emociones influyen grandemente para regular la actividad y la conducta del sujeto. Solamente aquellos fines hacia los cuales el sujeto tiene una actitud emocional positiva pueden motivar una actividad creadora” (Smirnov, Leontiev, Luria, et al, 1960: 356). Las emociones positivas o negativas; son provocadoras de la acción en el proceder humano. Al manifestarse negativas, se corre con el inesperado riesgo de perder “el encanto del ver, del oír, del oler, del tocar y del reflexionar, descubriendo lo que hay en cada mirada que abarca su entorno” (Maturana y de Rezepka, 1997: 22). En contraste, las emociones positivas representarán la energía que mantenga en continuo movimiento la capacidad de entusiasmarse con lo que se vive y se hace, para innovar, crear y ofrecer alternativas en la resolución de los desafíos.

LAS EMOCIONES EN LOS MAESTROS.

Las problemáticas emocionales existen en el campo educativo y develan de qué manera dentro de nuestra cotidianidad son replicadas por la mayoría de los maestros: la perspectiva que impera es el silencio, la tensión, el sometimiento. Muy pocos docentes se atreven a exteriorizar sus sentires, sus deseos, sus pasiones y sus entusiasmos. Como lo expresa Bruno Mazzoldi:

(...) el miedo de la emoción, el miedo del eros en la relación pedagógica, se ha transferido y ha contagiado a otros parajes culturales, académicos, -corre el riesgo, se trata de un riesgo muy distinto al que estábamos hablando

anteriormente-, de alterar lo que hay de más encendido, más apasionante en el ámbito académico de América Latina: allí a donde impera el aburrimiento, a donde domina el miedo del otro al tacto, a donde ante todo, quien presume enseñar y quien presume aprender; se escuda detrás de los formalismos y acepta el chantaje de una educación que perfectamente podría llevarse a cabo en la soledad de la celda internética; porque entonces, lo único que queda, si no hay emoción es únicamente la información, es únicamente el trasvase de los datos, pero no el acontecimiento, no el arte que implica un encuentro del que eros no puede quedar mutilado, eso es. (Mazzoldi, 2012: entrevista).

“(…) la emoción se vive y no se expresa […] El otro que me mira puede decir: “te veo triste” distinguiendo el dominio de acciones […] Si el otro me dice “sientes pena” hace una apreciación sobre cómo me siento en mi emocionar. Confundimos frecuentemente emoción con sentimiento y en el proceso negamos nuestra emoción buscando la expresión de nuestro sentir” (Maturana y de Rezepka, 1998: 40). Para comprender mejor la anterior afirmación, se citará la definición que sobre los términos, figura en el diccionario:

Emoción: es la alteración del ánimo, intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática [...]. Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo.

Sentimiento: Estado afectivo del ánimo producido por causas que lo impresionan vivamente [...]. Estado del ánimo afligido por un suceso triste o doloroso. (Diccionario RAE: 2001)

Ambos términos conllevan afectación al ánimo. Sin embargo, la diferencia radica en que la emoción se expresa de manera inmediata y el sentimiento se sitúa en los linderos de la reflexión. “La emoción en una dinámica corporal que se vive como un dominio de acciones” (Maturana y de Rezepka, 1998: 40). Maturana y de Rezepka dejan abierto el campo de las inquietudes que permiten efectuar análisis e interpretación en la delgada pero sutil brecha que existe entre emociones y sentimientos: tal vez la dificultad radique en que los maestros no se han enfocado en

la diferencia. El no saber interpretarnos desde lo íntimo, lo subjetivo; puede inducir a la confusión y al desconcierto.

Maturana y de Rezepka, defienden el campo emocional afirmando que es lo fundamental en el fluir del vivir: “Si no nos movemos en una conversación con el co-emocionar como en un baile, nos seguimos mutuamente en el fluir de la emoción y la razón, y no nos entendemos. No hay posibilidad de que uno entienda el razonar de otro en una conversación si no se encuentran ambos en el mismo emocionar”. (1998: 64). En el quehacer del Maestro ocurre lo mismo: sin conexión armónica, no podrá escuchar a los otros y a su entorno con emoción. Su actuar será indefinido y dudoso, no le va a ser posible descubrir lo que le pasa, pues sistémicamente el sujeto debe estar articulado a las emociones, a los diálogos conversacionales con el entorno para saber qué le produce, qué siente y qué es lo que está atravesando: “(...) Siempre hay que colocarse a través de sus sentimientos, de sus expresiones, de qué es lo que quiere, de qué es lo que necesita y cuando rompes esa barrera encuentran en ti a un amigo, a un maestro y la emoción por el aprendizaje (...)”. (Pérez, 2012: entrevista)

En la obra literaria del poeta y novelista libanés Khalil Gibrán (1883-1931) *La Voz del Maestro*, hay un claro ejemplo donde se trasluce cómo a partir de una atmósfera universal de elevada espiritualidad, el maestro brinda lecciones de sabiduría al discípulo frente a las adversidades y el mundo de las emociones está conectado con el cosmos:

El corazón humano implora ayuda; el alma humana nos suplica que la liberemos; pero nosotros no escuchamos sus ruegos, ni la oímos ni entendemos. En cambio, llamamos loco al que oye y entiende, y huimos de él. Así pasan las noches y vivimos en la inconsciencia; y los días nos saludan y abrazan. Pero estamos en temor constante día y noche. Nos apegamos a la tierra cuando tenemos abiertas de par en par las puertas del Corazón del Señor” (Gibrán, 1975: 37).

En efecto; las enseñanzas del maestro hacia el discípulo, reflejan nítidamente la problemática actual: en el estrés de la vida se pasan por alto los pequeños, pero a la vez decisivos detalles de todo aquello que muchas veces es invisible en un primer momento. Como maestros, nos estamos preocupando más por el estricto razonar de los conceptos teóricos y menos por el hacer emocional en cada práctica. "Si el Maestro no me admite en el templo de sus tristezas, ¿cómo voy a poder penetrar jamás en la morada de sus afectos?" (Gibrán, 1975: 5). Como maestros, nos encontramos en una matriz de exigencias donde al parecer; estructuralmente, el sistema educativo determina nuestros resultados: el existencialismo rebasa los aconteceres y lo emocional no se logra conectar con la profundidad del acto. Estamos viviendo conectados a nuestras rutinas y desconectados con el Otro. "Lo divino es lo que capta la mirada poética de la armonía de la existencia" (Maturana y de Rezepka, 1998: 33). Las emociones del sujeto son la sustancia esencial del alma: "(...) y en mi recuerdo siempre está aquel maestro que delante de todo el grupo me estimuló y que me abrió las puertas a este mundo de la literatura, donde yo pretendo seguirlas abriendo a los demás. (*sic*). Mi mejor experiencia de vida." (Luna, 2012: entrevista).

Posibilitar y validar el actuar emocional en los docentes, es entonces la clave reconstructiva que conlleva a la cualificación de las prácticas pedagógicas, haciendo de ellas un acto estético, lúdico y totalmente grato para los estudiantes, donde se pierda el temor de sentir y actuar con emoción en cada puesta en escena, dejando atrás "el miedo de eros en la relación pedagógica" (Mazzoldi, 2012: entrevista). Se plantea retomar con perspectiva de eros la praxis docente, como una catarsis hacia formas expresivas liberadoras.

EL PERFORMANCE DEL MAESTRO.

La performancia es un término relativamente moderno y alrededor de él existen diversas definiciones. En la investigación, los alcances del *performance* sugieren lo

genuino y artístico de cada sujeto protagonista. Las prácticas del maestro establecen una estrecha analogía con las prácticas escénicas del artista: tanto el maestro como el artista pretenden trascender hacia el campo de la significación en sus espectadores: “(...) sino otra relación corporal y otro tiempo, no una hora; depende quién sabe qué va a pasar: es vida, es vida, no es cosa de relojito (...)” (Mazzoldi, 2012: entrevista).

Desde lo artístico, la sensibilidad estética y los alcances del *performance*, los estudios de Diana Taylor y Marcela Fuentes, sitúan que “el performance podía dejar “huellas de un acto real”, una observación que apunta a la fuerza profunda del medio” (Taylor y Fuentes, 2011: 9). “Los performances funcionan como actos vitales [...] transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas” (Taylor y Fuentes, 2011: 20). La performance es un acto de conciencia suprema: “basta mirar sus acciones. Si queremos conocer la emoción del Otro, debemos mirar sus acciones; si queremos conocer las acciones del Otro, debemos mirar su emoción. Estas miradas solo son posibles en la medida en que no prejuzguemos lo que vamos a ver antes de mirar y ese es un acto de sabiduría” (Maturana y de Rezepka, 1998: 41).

Fue tanta mi emoción que [...] todo mi organismo en juego puesto a la prueba taquicardia, los latidos del corazón apretaditos, las lágrimas y una revulsión visceral [...] estaba totalmente fuera de mí. La dignidad del maestro al control de su palabra, de su cuerpo, de sus emociones, justamente. Ahhh (...) ¿Qué emoción es aquella que uno puede controlar? (Mazzoldi, 2012: entrevista).

Propositivamente, se sugiere la articulación del “performance”, al quehacer del maestro, puesto que: “Un performance podía surgir en cualquier sitio, en cualquier momento. El artista sólo necesitaba su cuerpo, sus palabras, la imaginación para expresarse frente a un público que se veía a veces interpelado en el evento de manera involuntaria o inesperada” (Taylor y Fuentes, 2011: 8). Podemos cavilar en el quehacer del maestro como una performance, un trance que emana de su personalidad, de sus

emociones, sentimientos y pasiones. Que ofrece arte y que se sensibiliza ante el mundo que lo rodea. El profesor titular de sociología de la educación e investigador principal del CONICET en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Emilio Tenti Fanfani, referencia:

Pensar al trabajo docente como una “performance” puede ser de utilidad cuando se quiere comprender su especificidad. Con Paolo Virno (2003) uno podría preguntarse qué tienen en común “el pianista que nos deleita, el bailarín experimentado, el orador persuasivo, el profesor que nunca aburre o el sacerdote que da sermones sugestivos”; la respuesta es: la virtud, entendida como el conjunto de capacidades de los artistas ejecutantes. (Tenti, 2009: 45).

Potenciando los actos, como una experiencia estética, autotélica; es decir; con un estilo propio que abraza el gusto, la complacencia y por supuesto la finalidad en sí misma: “La emoción del maestro es entonces la emoción de una madre que carga el embrión adentro de sí. Hay una expresión maravillosa de San Pablo, en una de las epístolas: “*gemon Khristou*”, que significa literalmente, *encinta de Cristo*; preñado de Cristo” (Mazzoldi, 2012: entrevista). Un espacio hacia la capacidad creativa y paradisiaca de Eros en la relación pedagógica. Dentro de esta performance “debe ser el maestro un estudiante guía y hacer que ellos sean quienes protagonicen la clase, es decir, ser un provocador permanente, ser un agitador, de tal manera que cuando el maestro llega solamente propone y los estudiantes son los que empiezan a protagonizar la clase” (Delgado, 2012: entrevista)

Cuando Francisco Delgado Santos se refiere al ideal de ser un maestro “provocador permanente y agitador”, está tocando aspectos como:

- El fomento de la creatividad
- Interacción consigo mismo, con el Otro y con el entorno
- Habilidades para la utilización de métodos y recursos
- Disposición para percibir lo que el Otro piensa y expresa
- Apropiación al manejar sus temáticas

- Valoración propia de la labor

Cualidades atributivas en el maestro y definidas en su particularidad como algo que lo identifica por medio de su cosmovisión frente a las dimensiones gnoseológica, axiológica, dialógica, política, y metodológica de la educación. Solo así su vocación se verá orientada hacia el movimiento y el cambio. El maestro, de modo análogo al artista escénico, deriva su arte de sus destrezas y habilidades: debe sacar lo mejor de sí, su más glamoroso derroche distintivo, su performance en el acto, “no solo para dedicarse a producir los típicos y característicos hábitos de movimientos, sino para demostrar en escena la capacidad latente de la que se origina el desarrollo definido de la personalidad” (Laban Rudolf, 1984: 160). De lo anterior y tomando en cuenta los paralelos entre la habilidad del artista y la habilidad del maestro, ha de ser la práctica quien los asemeje por exponer su alto grado de emotividad hacia su quehacer para desembocar en la apertura de nuevos y fructíferos horizontes a su favor, donde cada día se contemple algo nuevo para mostrar, algo diferente, un ritual armónico en la puesta en escena o en clase; entre los estudiantes, el entorno y su saber.

(...) Yo tengo que construir sobre lo conocido y construirme a mí también sobre lo conocido y lo que ellas me dan: entablo una relación de pares, de diálogo real -no artificial-, no ficticio. Quiero saber de sus experiencias, de sus años de experiencia y les digo: *por favor nútranme*. Y a la vez, sobre lo que ellas hablan; les cuento lo que yo sé, les digo: *sí, maravilloso lo que hacen, podrían acompañarlo de tal cosa, de una visita a la biblioteca, de estos libros, de estas otras cosas*. Pero es una construcción en equipo, pienso que esa es la manera de transmitir, de lograr un crecimiento mutuo. (Vasco, 2012: entrevista).

Continuando con este debate entre arte y educación Rudolf Laban, bailarín y coreógrafo de profesión, quien hace énfasis en el estudio del arte dramático, sostiene que “la movilidad se transforma en movimiento en los seres vivos, que poseen un impulso interior a hacer uso del tiempo, y de los cambios que ocurren en el tiempo,

para su propio beneficio. Se desarrollan hasta llegar a ser seres con rasgos individuales [...] Los movimientos interiores y pensamientos se reflejan en los ojos, expresiones de la cara y manos del hombre” (Laban, 1984: 160). La inmovilidad en este caso se presenta en el mecanicismo técnico de los cuerpos que están ahí. Frío, conciso, en quietud y sumiso por la desesperanza. Un maestro inactivo fácilmente se vería derrocado por la monotonía, presa de la confusión y el desaliento acechador, tétrico, sombrío, en espera del despojo de su espíritu, congelándolo sin permitirle acción alguna:

(...) entonces yo, por ejemplo, entraba a la clase con mi amplificador y mi grabadora y les hacía escuchar a los muchachos, diferentes tipos de sonidos con los ojos cerrados y les decía: *imaginen lo que escuchan*. Entonces, suponte, sonidos de bosques de pajaritos, de mar, entonces: *míster es una ola, míster se escucha la gaviota, míster parece una parte de la selva*. Entonces, les decía: *la música es justamente eso, es tratar de encontrar esas sensaciones: la música transmite recuerdos, emociones, porque con una canción tú te puedes recordar de un amor, (sic) te puedes recordar de un desamor (sic) te puedes recordar de las alegrías (sic), de que esa canción le gustaba a tu papá*. Entonces comenzábamos a tener un diálogo mayor. (Pérez, 2013: entrevista)

El movimiento trasciende al campo energético, donde toda esa energía concentrada en el cuerpo, al ser explorada y descubierta puede atraer saberes potencializados para ser enriquecidos dentro del aula.

Al articular el cuerpo al alma, huye de éste lo inmóvil, lo rígido y absoluto de su vida embrionaria. La fusión da como resultado la suma sensibilidad: aprender a escuchar cada movimiento interior, agitar la voz subjetiva no convencional. Es un despertar de la conciencia para experimentar formas únicas de sentir a través del cuerpo o, como diría Roberto Real “beber con los ojos, escuchar con las manos, palpar con los labios, iluminar con el torrente sanguíneo, esculpir aromas y perfumes, transpirar luz, respirar sinfonías y dibujar con la mente el milagro del futuro” (Real, 2000: 109). Suena curioso

y propositivo a la vez, puesto que según la manera como las emociones perciban los sentidos, éstos se cruzan, hay desviaciones constantes de olores, melodías, temperaturas, colores, ritmos, tiempos, que engendran extraños fenómenos imaginativos que dan lugar a una nueva realidad o en palabras del poeta Arthur Rimbaud, en un “largo, razonado, desarreglo de los sentidos”. Una forma de abarcar la vida entera y penetrar en lo desconocido para reflexionar, reconstruir y crear. Un performance, un trance de arte vivo, donde el principal instrumento es el propio cuerpo, sus acciones dentro de un tiempo y un espacio.

En la entrevista, el profesor Francisco Delgado Santos, expresa “el maestro a la vez tiene que ser un artista, un showman en el sentido de que debe inventar una serie de técnicas, pues tiene que valerse de todo lo que tenga que ver con la innovación” (Delgado, 2012, entrevista). No hay planificaciones previstas para ser un maestro showman y responder a las propuestas de los estudiantes. El trabajo será una propuesta lúdica, propositiva, con contenido entretenido. Prosiguiendo con el tema, cabe resaltar el trabajo de uno de los actores y comediante para niños, el actor y escritor Luis María Pescetti (Argentino), modelo de showman por excelencia:

Arma el espectáculo sobre la base de sus canciones, pero constantemente las interrumpe. Intercala comentarios y chistes, retoma el tema, vuelve a cortar la música, le habla a alguien en particular del público, sigue con la canción, propone que los espectadores se paren y le revuelvan el pelo a su vecino, llega al acorde final [...]Pescetti maneja los códigos comunicacionales de la cultura contemporánea para establecer una relación de complicidad estrecha con su público. Pero lo hace con una percepción aguda de lo que ocurre en la platea, lo que le permite, por ejemplo, detener todo el fervor para dedicarle una canción a una niña en la segunda fila, a ella en exclusiva. Y no es una formalidad, sino que genera un momento intimista en el show que la niña seguramente guardará por largo tiempo en su memoria. (Cristóbal, 2010: blog el ojo estrambótico).

Qué mejor momento que el momento íntimo donde el cuerpo recurre al alma para complementarse y llenarse de ésta, reencontrarse para conocerse y reflejar lo mejor de la naturaleza humana. El factor potencializador de las emociones, al ser descubierto; fácilmente puede ser dado a los demás por medio del acto de la enseñanza. De esta manera; son muchos los métodos, tácticas o estrategias a las que puede recurrir el maestro en su aula, a distancia del marasmo:

La relación maestro-discípulo para los antiguos hindúes se condensa en la expresión “*guru srila parampara*” y es el ir más allá del más allá, el traspasar la misma posibilidad del traspaso; es decir, se diluye el límite y se derrite a la vez la concepción del traspaso del límite. No hay transgresión, no hay crítica, es más allá de la crítica, es un conocimiento que no busca un resultado sino que lo halla y lo atraviesa y aún puede prescindir de él. Es allí donde el arte, la emoción, el vórtice de los sentidos todos, se hace efectivo. (Mazzoldi, 2012: entrevista).

En otra de las entrevistas, el actor de origen Ipialeño, Julio César Luna Silva, en sus evocaciones intensamente emocionales; aporta a la relación maestro-estudiante, al aludir:

Yo recurro mucho al humor, el humor para mi es salvador. Soy serio y puntual [...] Pongo mis parámetros y después utilizo el humor para *romper el hielo*, tengo la espontaneidad del humor, el chiste, tengo la herencia de mi mamá y la gente comienza a reír (*sic*). Entonces cuando ya los tengo en el cuento, les digo: ¡a trabajar!, y trabajamos la parte de expresión corporal y entramos al proceso de desinhibición [...] hay una compenetración total entre maestro y aprendiz porque entramos a trabajar con los sentimientos, [-porque los actores trabajamos con los sentimientos-], entonces yo hago que el aprendiz aflore sus sentimientos y me cuente las taras en un momento dado (*sic*) a nivel de los ejercicios comienza a explayar, comienza a socializar esas cosas que ha tenido en su infancia, su vida y eso hace que logre una catarsis. Comienza el interés espiritual y salen de la clase mía y me dicen: *profe es que usted nos pone es a llorar*- pero salen felices (*sic*) y con el firme

propósito de que, ¿cuándo es la otra clase?, (*sic*) (*pausa*) logrando cosas muy interesantes. (Luna, 2012: entrevista)

Julio César desde el campo de las artes, al igual que Pescetti son claros ejemplos de que el actuar del maestro puede ser distinto al convencional. Un performance donde: “El contexto en sí, quiérase o no, convierte toda acción performática en un acto con resonancias locales. De pronto, un acto espontáneo corporal que perturba la cotidianidad se puede ver como un performance de resistencia a la censura a su completa disposición y dentro del ser.” (Taylor y Fuertes, 2011: 11).

Al partir de los estados energéticos subjetivos, afloran las emociones y su manejo:

La vida en la casa mía estaba llena de artistas; siempre había escritores, músicos, poetas. Botero era parte de los amigos de la familia (...) (*Pausa*). Para nosotros los niños, esos intelectuales, los que hacían la revista “Mito”, Jorge Gaitán Durán [...]. Mis hermanos y yo, vivimos en un medio muy, muy enriquecido por la cultura, por la creación, por la estética: esas son las huellas vitales que yo recibí. (Vasco, 2012: entrevista).

Existen diversas formas de llegar al Otro con su saber. Formas manifiestas en el desenvolvimiento práctico del Maestro que hacen de la praxis una dinámica: showman en la concepción de Francisco Delgado Santos y en Bruno Mazzoldi, la acción performática: “Así que *“teatría”* ciertamente es cosa performativa no posición actor- espectador; fin de la perspectiva renacentista, sino participación, alegría, estar juntos”. (Mazzoldi, 2012, entrevista).

Por lo tanto, el performance en la praxis pedagógica del maestro “No depende de textos o editoriales; no necesita director, actores, diseñadores o todo el aparato

técnico que ocupa la gente de teatro; no requiere de espacios especiales para existir, sólo de la presencia del performancero y su público”. (Taylor y Fuertes, 2011: 8).

LA VOZ QUE HUMANIZA

La voz humana es un elemento con muchos significados y cumple con múltiples funciones; sobre todo en el ámbito educativo. En el quehacer cotidiano, el maestro se sitúa en permanente interacción con sus estudiantes: transmite de modo abierto y continuo, infinidad de significados con intenciones, motivos, sentimientos e ideas que son internalizadas por los educandos y reflejadas en la cotidianidad.

“Como hacemos los promotores de lectura: escogiendo los mejores libros y leyendo en voz alta aproximando a los niños a una emoción que remite al vientre materno, a una voz que habla, una voz que canta, a una voz que arrulla y llena de matices de entonaciones y de palabras que es lo que nos humaniza” (Vasco, 2012: entrevista). Con esta premisa, Irene Vasco desde su labor como escritora de literatura infantil colombiana invita a acercarse al entrañable sonido de las emociones, para escucharlas e interpretar su significación en seguimiento a las diversas manifestaciones psíquicas, cognoscitivas y racionales del ser humano. Como diría Capdevila, la emoción libera lúdicamente de las presiones y del costumbrismo que poseen los habituales roles cotidianos. Capdevila cita a Wilhelm Busch y a su afirmación sobre el arte pictórico: “lo que en la vida nos aflige, es lo que se disfruta en un cuadro” (Capdevila, 2005: 61). La anterior perspectiva, sugiere resolver cuestiones internas, para escudriñar la cotidianidad con diferente mirada: una mirada propositiva que satisfaga, -mas no frustre tales interpretaciones-, atribuyéndole gratos significados al lenguaje de la existencia. Esta catarsis emocional como experiencia estética puede hacer del maestro un artista del performance. Son sus iniciativas las que le permitirán innovar acciones, articular métodos, mejorar didácticas, y proveer accionares que le permitirán convertir su trabajo en un goce diario. Se cita la observación del filólogo Hans Robert Jauss: “La actitud de goce, que desencadena y posibilita el arte, es la

experiencia estética primordial; no puede ser excluida, sino que ha de convertirse de nuevo en objeto de reflexión teórica.” (Jauss, 2002: 31).

¿Por qué no poder gozar de lo que se hace?, ¿por qué no concebir placentera la experiencia pedagógica accionada? Si en la performance del maestro, donde la voz interior emerge, puede desatar gestiones positivas que satisfagan las necesidades de crear, sin desligar el acto pedagógico de su intencionalidad. Lo afirmó Goethe: “desde el goce vital de la persona, pasando por el goce de la acción y el goce consciente hasta el goce de la creación” (Goethe citado por Jauss, 2002: 33). De esta manera, lo que se provoque será una manifestación estética reflexiva.

El lenguaje resulta fundamental porque es el instrumento primordial del cual nos valemos para configurar el mundo. Los seres humanos existimos en el lenguaje, que es el espacio de coordinaciones conductuales consensuales en que nos movemos. El lenguaje fluye en los encuentros, en el contacto visual, sonoro o táctil que ocurre en los sistemas nerviosos. (Maturana y de Rezepka, 1998: 35). Es la voz la primordial particularidad que posee cada ser humano para comunicarse. La voz constituye un sensible reflejo emocional de lo que se lleva por dentro. En palabras de los artistas escénicos: “es la voz el sonido del alma”. Un sonido que al profundizar en el interior de cada persona, emerge como su resonancia.

En la performance del maestro, la voz adquiere protagonismo: “Pienso que se comparte y se crece, junto a otro. Pero es indispensable que exista un diálogo. Que hayan voces: voces que van y que vienen”. (Vasco, 2012: entrevista). Los alcances de las voces emergen de la voz interior que se libera a través de las emociones, con las cuales los sujetos construimos la personalidad.

Para el maestro que experimenta día a día diferentes estados emocionales (como factores de representación interna o externa), es motivo de urgencia el encontrar la voz que dirija su camino, puesto que se estaría canalizando hacia el buen manejo de factores que rápidamente le conducirán a determinar cómo accionar en

cada situación para alcanzar metas ambiciosas en su trabajo. Hay que tener cuidado cuando la voz se exteriorice a través de las emociones con el matiz de una irritación permanente: se escuchará disonante, estridente y desafinada. Esta es una voz que exige un cambio o re-direccionamiento de actitudes o situaciones para potencializar la vida, permitiendo que los estudiantes “expandan su universo creativo, que suelten amarras, que desplieguen alas hacia otro tipo de lecturas y creaciones” (Vasco, 2012: entrevista)

Existen infinidad de conceptualizaciones sobre la voz. Sin embargo, desde la enseñanza musical se retoma a Inés Bustos Sánchez, maestra argentina, fonoaudióloga, profesora de música y pedagoga; quien puntualiza:

Consideramos la voz como una manifestación expresiva de la persona en su totalidad; a través de ella cada individuo logra expresarse y comunicarse con sus semejantes de una manera singular y única. La voz trasluce la vida psíquica y emocional de quien se expresa y en ella subyace una compleja acción de nervios, huesos, cartílagos y músculos, que implica al cuerpo de manera global. La voz sirve para la emisión de las palabras y éstas a su vez lo son para comunicar, intercambiar o compartir nuestras emociones y sentimientos. (Bustos, 1995: 25).

La voz, como parte total de un todo: cuerpo, mente y espíritu, conforma uno de los componentes más importantes en su estructura, pues es un instrumento que desde siempre ha sido utilizado como medio de expresión para las emociones. Como lo afirma Irene Vasco, “lo que no me emociona, no me interesa; la información que me pasan, pasa de largo si no me toca dentro” (Vasco, 2012, entrevista). Mientras mayor sea la capacidad de cada sujeto en adentrarse en el mundo subjetivo de las emociones propias para detenidamente sentir las, mayor y mejor será la capacidad de comprenderlas y articularlas a la cotidianidad por medio de la expresión sin que lleguen a abrumar o atemorizar: “una de las cosas que nunca me imaginé que podría hacer con la música era poder llegar, poder transmitir a través de una música

instrumental, poder inspirar a muchas personas. En general, la música que produzco me ha llevado a que mucha gente se sienta identificada”. (Pérez, 2013, entrevista).

Las emociones, como el lenguaje, son aspectos constitutivos de la persona humana. Nos expresamos; fundamentalmente, a través del lenguaje y la emoción y al hacerlo, dejamos impresas nuestras más profundas particularidades. De esta forma; lenguaje y emoción, son los temas a los cuales el Maestro irá asido, como una araña a su tela.

El hombre, decía Malebranche, es movimiento para ir siempre más lejos (citado por Mounier, 1984: 103). En este ir y venir humanos, en esta continua indagación acerca de sí, en torno de las pulsiones, necesidades y perceptividades; nos enfocamos principalmente, en la perceptividad; entendida como la capacidad de interpretar rápida y en profundidad, unas situaciones y de revisar las interpretaciones a la luz de la experiencia (Stenhouse, 1998).

A emoción, lenguaje y perceptividad, se le ha agregado un cuarto componente: la práctica pedagógica, definida por Cobos como el quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad, dentro de un contexto socio cultural (Cobos, 2000). La clase o aula, es el ámbito donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos; como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer del proceso enseñanza-aprendizaje.

El filósofo español Ramón Xirau, puso de manifiesto que la actividad de evocar, de efectuar retrospectivas, es un reavivamiento: “Pensamos en *las cosas pasadas*; las pensamos, las reavivamos, las somos, pero en realidad, no son *cosas* lo que la memoria recupera; recupera las *palabras* engendradas por la ‘*imagen*’ de las cosas que, ‘*pasando por los sentidos*’, imprimieron en el alma como *huellas*”. (Xirau, 1985: 19). En la memoria, está lo sensible, lo aprendido, lo inteligible. También están en ella,

las afecciones (aquello que nos afecta, aquello que viene a nosotros como algo ‘*padecido*’).

Lo que resulta extraordinario; en los entrevistados, es la fuerte vigencia de las emociones en los procesos motivacionales. Para explicar esta motivación, es preciso referirse a los modelos teóricos actuales que sostienen que pensamientos, creencias y emociones inciden en los procesos motivacionales de las personas. En particular, resalta la importancia del modelo de motivación emergente de Mihaly Csikszentmihalyi. Csikszentmihalyi comprobó que la motivación intrínseca surge de las creencias del sujeto sobre actividades o resultados *por los que cree que vale la pena luchar*. El modelo teórico o “teoría del *fluir*”, en palabras del mismo autor: “la descripción de ese estado experiencial común, testimoniado por personas que disfrutaban con actividades diversas como la escalada, el ajedrez, el baile, etc., fue ofrecida por primera vez en Csikszentmihalyi (1975)” (Csikszentmihalyi, 1998: 466). En el *fluir*, la concentración está polarizada por lo que hacemos y es el resultado de una intensa concentración sobre el presente, que nos alivia de los temores habituales que causan depresión y ansiedad en la vida cotidiana:

“la actividad se convierte en *autotélica*, palabra griega que denota algo que es un fin en sí mismo. Algunas actividades tales como el arte, la música y los deportes son habitualmente *autotélicas*: no hay razón para hacerlas salvo sentir la experiencia que proporcionan. La mayoría de las cosas en la vida son *exotélicas*. Las hacemos, no porque las disfrutemos sino con el fin de alcanzar una meta ulterior. Y algunas actividades, son ambas cosas (...) Si la vida laboral y familiar se convierten en *autotélicas*, entonces no se desperdiciará nada en la vida, y todo lo que hagamos merecerá la pena hacerse por sí mismo” (Csikszentmihalyi, 1998: 141-142).

7. PROSPECTIVA

En los momentos más culminantes de las entrevistas, relativos a la evocación pedagógica, se reconoce una predisposición común a la creatividad. Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente; es decir, la capacidad de reinventar los esquemas delineados por la experiencia. En ese contexto, el Maestro se transforma en un “animador”, en un promotor de creatividad y da lo mejor de sí mismo en el aula de clase. Las emociones del Maestro se inoculan intensa y significativamente en los educandos: lo que ha sido aquí y ahora, se proyectará vitalmente, en el tiempo.

El interiorizarse para escuchar la fiel voz de los sentimientos, es una forma de humanizarse ante lo sensible y lo estético de la vida, fundamentándose con una personalidad de carácter experiencial sobre aquello que concreta a las emociones, las regula y las mantiene activas, positivas y propositivas ante la exigencia de la educación por calidad.

El performance del maestro parte de la necesidad de encontrar nuevos significados al actuar que día a día desempeña en su aula, una forma de contrastar la monotonía, el agotamiento y el aburrimiento entre otras emociones negativas, afrontando posiciones diferentes, creativas e innovadoras en su actuación, posiciones que lo llevan a emanciparse de los rígidos y clásicos estándares o momentos pedagógicos ya conocidos y poco deseados por los estudiantes

La visión de cinco pensamientos latinoamericanos permitió ampliar horizontes, tomar posiciones diferentes en cuanto a las emociones y su influencia en el aula, asumir nuevos retos y desafíos a la hora de aplicarlas, puesto que estas son la base fundamental del comportamiento humano que contribuye a cuidar la diversidad cultural existente en clase.

De la investigación, en su fundamentación teórica, complementada con el análisis de las entrevistas se estableció como premisa, la elección humana consciente y el modo significativo en que los eventos de la vida influyen en las elecciones y paradigmas pedagógicos.

Indudablemente, la identidad de cada persona está configurada por una amalgama de fuerzas, incluida la historia familiar, la pertenencia a una comunidad, las experiencias individuales idiosincráticas, las creencias religiosas e ideológicas. La presente investigación, basada en entrevistas, sugiere una serie de procesos educativos que pueden incrementar la probabilidad de que el Maestro realice un buen trabajo a partir de su propia visión prospectiva. Los modelos teóricos actuales, en el campo de la pedagogía, sostienen que pensamientos, creencias y emociones inciden en los procesos motivacionales de las personas. De las entrevistas, se extrae un sustancial principio pedagógico: la *experiencia de fluir* redundante positivamente en la motivación. Por consiguiente, la educación emocional constituye una prioridad educativa en la sociedad actual. La educación emocional exige, como casi todo lo que acompaña a las acciones educativas, una mínima disposición afectiva por parte de los destinatarios directos (jóvenes, profesores, equipos directivos, padres y madres) e indirectos (el centro escolar en su conjunto).

Las propuestas pedagógicas se fortalecen con los paradigmas científicos y empíricos que se plantean en torno a las emociones en el contexto escolar. De ahí que, las propuestas consideren fundamentales las temáticas de la alteridad y la diversidad en el discurso pedagógico: “La diversidad no es sólo la multiplicidad, ni la diferencia identificada, es la reunión expuesta de variedades numerosas y testarudas, es una multiplicidad cualitativamente percibida y apreciada en el doble registro, de lo múltiple y lo variado. Un conjunto donde las variedades se revalorizan las unas a las otras.” (Cornú, 2009: 9). La diversidad como valor agregado en el escenario educativo, se recrea y se complementa con el reconocimiento de las emociones propias y del

Otro, en sus manifestaciones. Este método de trabajo, respeta la propia identidad, construye y reconstruye significados y cultura.

Al concluir la investigación, las propias percepciones han explayado horizontes. La expresividad en el campo emocional ha adquirido otra dimensión: han quedado codificadas las instrucciones para la acción, a través de la imitación de modelos estándar y del aprendizaje de perspectivas pedagógicas. Es un hecho que las emociones positivas arrojan resultados óptimos en los educandos y dichos elementos van desde el disfrute (“me siento a gusto, estoy conectado con, sintonizo”) hasta la motivación intrínseca (“me apasiona”). Los horizontes expandidos configuran vertientes teóricas y vertientes prácticas; por tal motivo, la experiencia se ha hecho más creativa al incorporar los pensamientos, intereses, sentimientos, sensaciones, metodologías y percepciones de los sujetos de estudio.

Se considera fundamental la continuidad del presente estudio, como punto de referencia e interés para otros investigadores educativos y de las distintas disciplinas del conocimiento. La investigación proyecta hacia la transformación personal, a partir de las propias percepciones, sentimientos y emociones para comprenderlas; potenciando habilidades emotivas, como una forma de educación consciente, viabilizadora de actitudes comportamentales estándar, tanto para el maestro como para los alumnos, en la cotidianidad, estructurada para la construcción de un futuro compartido.

BIBLIOGRAFÍA

ARFUCH, Leonor. (2010). Sujetos y narrativas. Acta sociológica N° 53. Universidad Autónoma de México. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Disponible en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/ras/article/view/24297>. Consultada el 15 de julio de 2012.

BOLIVAR BOTÍA, A. (2002). ¿De nobis silemus? Epistemología de la investigación narrativa en educación. Vol.4, Núm.1. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Disponible en: http://www.acessmylibrary.coms2/summary_02886-32286354_ITM. Consultada el 20 de julio de 2012.

BOOTH, T. (1996). "Sounds of still voices: issues in the use of narrative methods with people who have learning difficulties", en Barton, L. (ed.): *Disability and Society. Emerging Issues and Insights*, New York, Logman Publishing; 237-255.

BORDES, M. (2000). La mente emocional y el aspecto cualitativo de la experiencia. En *Revista de Filosofía*, 27, pp. 95-114.

CASSIRER, E. (1993). *Antropología Filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

_____. (2006). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.

COOMBS, P. (1973). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

CORNEJO, Marcela. (2006). *El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas*. Vol. 15, Psyke, Santiago de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

CORNÚ, L. (2009). *Diversidad de la diversidad*. Instituto Gino Germani, Buenos Aires – Argentina

CORREA, Rosario. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. En *Proposiciones n° 29*. 35 - 44. Santiago de Chile: Ediciones Sur. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422>. Consultada el 1 de agosto de 2012.

- DEWEY, John. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- FERRAROTI, Franco. (2011). Las historias de vida como método. Acta sociológica N° 56. Universidad Autónoma de México. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/51549912/La-Historia-de-Vida-como-metodo-Franco-Ferraroti>
- GALEANO, MARÍN. María Eumelia. (2003) *Diseño de Proyectos en la investigación Cualitativa*. Medellín (Col): Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- HERNÁNDEZ PULGARÍN, Gregorio. (2010). Fundamentos epistemológicos y aproximación etnográfica. Módulo: Universidad de Manizales.
- HERNÁNDEZ, Roberto, FERNANDEZ, Carlos, BAPTISTA, Pilar. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4 ed. México: McGraw-Hill. p.587.
- LE DOUX, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- BREEDLOVE, M., LEIMAN, A., ROSENZWEIG, M. (2001). *Psicología biológica: una introducción a la neurociencia conductual, cognitiva y clínica*. Barcelona: Ariel.
- LEGRAND, M. (1993). *L'approche biographique*. París: hommes et perspectives- Desclée de Brouwer.
- LEY GENERAL DE EDUCACION. Ley 115 de 1994. (2011). Bogotá: Mono ediciones.
- MATURANA ROMESÍN, Humberto. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Ed. Dolmen.
- _____. (1989). *El Sentido de lo Humano*. Chile: Ediciones Iberoamericanas.
- MATURANA ROMESÍN, H., de REZEPKA, Sima Nisis. (1997). *Formación humana y capacitación*. Chile: Dolmen.
- MYERS, David G., (2011). *Psicología*. Madrid: Panamericana.
- RIOS PATIÑO, Ana Gloria. (2012). Apuntes tomados en clase, por las co-investigadoras Isabel Cortez Lagos y Johanna Burbano Cadena, participantes de la Maestría en Educación desde la Diversidad, Convenio Universidad de Manizales-CESMAG, Pasto.

SMIRNOV, LEONTIEV, LURIA Y OTROS (1960). *Psicología*. México: Grijalbo.

TÉLLEZ, Freddy y MAZZOLDI, Bruno. (2005). *La entrevista de bolsillo, Jacques Derrida responde a F. Téllez y B. Mazzoldi*. Bogotá: Siglo XXI editores, Pontificia U. Javeriana – Instituto Pensar, Universidad del Cauca.

XIRAU, Ramón. (1985). *El tiempo vivido. Acerca de “estar”*. México: Siglo XXI.

Referencias Análisis entrevista a Bruno Mazzoldi

ABELLO, I. (2011). *Compilación póstuma de textos de Ignacio Abello Trujillo, por María Cristina Gálvez Viteri. Ignacio Abello: coherencia y conexión*. Pasto: Graficolor.

LILIENFELD, S., (et al.). (2011). *Psicología – Una introducción*. Madrid: Pearson Educación.

MAZZOLDI, Bruno. (julio 25 de 2012). *Entrevista concedida a Isabel Cortez Lagos*. Hotel Loft, San Juan de Pasto, 7 p.m.

MAZZOLDI, B., TÉLLEZ, F. (2005). *La entrevista de bolsillo. Jacques Derrida responde a Freddy Téllez y Bruno Mazzoldi*. Bogotá: Siglo del Hombre editores, Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad del Cauca.

MORRIS, CH. G., MAISTO, A. A., (2009). *Psicología*. México: Pearson Educación.

SEQUEIRA, Jazmin. (2011). *La experiencia sugestiva del cuerpo del actor. Barba y el estudio del otro poético*. Universidad Nacional de Córdoba -CONICET- DocumentA/Escénicas. Disponible en www.telondefondo.org/download.php?f...tipo=articulo&id. Consultado el 11 de septiembre de 2012.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO, *Programa de Maestría en etnoliteratura*. Disponible en [http://: etnoliteratura.udenar.edu.co](http://etnoliteratura.udenar.edu.co). Consultado el 20 de julio de 2012.

ZAMBRANO, M. (1988). *Persona y Democracia. La historia sacrificial*. Barcelona: Anthropos.

Referencias Análisis entrevista a Irene Vasco

CARREÑO, G. (2008) *El pecado de ser otro*. Consultado el 24 de septiembre de 2012: http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad/filosofia_popayan_ch4/criterios_conceptuales/recursos_estudio/lecturas_requeridas/pecado_ser_otro.pdf

CERLALC/UNESCO, CO-EDICION LATINOAMERICANA, (1996). 17 narradoras latinoamericanas. Bogotá: Aique Grupo editor, Norma, Farben, Ekaré-sur, Piedra Santa, CIDCLI, Inca-PEISA, Ekaré, Huracán.

FREIRE, P. (1983). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

GARDNER, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. (2010). *La diversidad Social y Cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: Aspectos conceptuales*. Universidad de Manizales. Maestría en educación desde la diversidad.

HERNÁNDEZ, G. (2012). Educación, Población desplazada y de frontera, Modulo grupos Vulnerables II

MATURANA, Humberto. (1997) *La realidad ¿Objetiva o Construida?* España: Anthropos.

MORDZINSKI, D. (1996). *La ciudad de las palabras. Retratos fotográficos con textos de escritores*. Bogotá: Norma.

ORTEGA Y GASSET, José. (1950). *El espectador*. Madrid: Biblioteca Nueva.

PASTORIZA de ETCHEBARNE, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

PÉRSICO, Alfredo. (2005). *Crisis Social y Subjetividad. Rumbos y desafíos en las Ciencias Sociales*. Disponible en: <http://www.liber-accion.org/articulos/26/212>
Consultado el 25 de septiembre de 2012.

VASCO, Irene. (2012). *Entrevista concedida a Isabel Cortez Lagos y Johanna Burbano Cadena*. Pasto, Colombia.

WOJTYLA, K. (1982). *Persona y acción*. Madrid: Católica, S. A.

Referencias Análisis entrevista a Julio César Luna Silva

BROOK, P. (1994). *El espacio vacío, Arte y técnica del teatro*. Barcelona: Península.

GARCÍA LORCA, Federico. (1935) *Conferencia sobre el teatro*.

GARCÍA, María Verónica. (2004). *Pedagogía teatral: metodología activa en el Aula*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

ICLE, Gilberto. (2009). *Pedagogía teatral: ruptura, movimiento e inquietud de sí*. Educación y Educadores, Vol. 12, Núm. 2, agosto-sin mes, Universidad de La Sabana. Colombia- Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412219009>.

LUNA, Julio César. *Entrevista concedida a Isabel Cortez Lagos y Johanna Burbano Cadena*. Ipiales, 2012.

MANTOVANI, A. (1981). *El Teatro: Un juego más*. Editorial Nuestra Cultura.

MARTÍNEZ, Angélica. [2000]. *Pedagogía Teatral: metodología Activa para apoyar la Reforma Educacional Chilena*. Memoria presentada a la Escuela de teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

MORRIS, CH. , MAISTO, A. (2009). *Psicología*. México: Pearson educación.

Referencias Análisis entrevista a Francisco Delgado Santos

ANTOLOGIA, 16 CUENTOS LATINOAMERICANOS (1992). Coedición Latinoamericana, auspiciada por CERLALC/UNESCO: Aique Grupo editor, Grupo Norma, Farben, Ediciones Ekaré-Sur, Piedra Santa, CIDCLI, Inca S. A., Ekaré, Huracán.

BACHELARD, G. (1953). *El psicoanálisis del fuego*. Buenos Aires: Shapire.

DELGADO Santos, Francisco. (2012). *Entrevista concedida a Isabel Cortez Lagos y Johanna Burbano Cadena*. Ipiales.

PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Argentina: Kapelusz.

SAINTYVES, P. (1942). *Introducción al folklore*. Buenos Aires: Asociación Folklórica Argentina.

Acerca de la obra de Francisco Delgado Santos:

<http://frandelsan.blogspot.com/> Consultado el 20 de Noviembre de 2012.

<http://franciscodelgadosantos.wordpress.com/2012/12/09/entrevista/> Consultado el 25 de noviembre de 2012.

<http://franciscodelgadosantos.wordpress.com/2012/12/17/el-humor-en-la-literatura-infantil/>
Consultado el 30 de noviembre de 2012.

Referencias Análisis de entrevista a Eduardo Pérez Jiménez

BRUNNER, José Joaquín. 1986. *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.

FERNÁNDEZ A., Emilio, GRAU V., Francisco, PÉREZ S. Martha, SOLER T., Vicente. (2006). *Enciclopedia del estudiante, tomo 18, Música*. Buenos Aires: Santillana.

LAERCIO, Diógenes. (s.f.). *Vidas de los filósofos más ilustres*. Bogotá: Universales.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). Ley 115 de 1994. Bogotá: Momo.

MANN, Thomas. (1984). *Schopenhauer, Nietzsche, Freud*. Barcelona: Bruguera.

MORRIS, Ch., MAISTO, A. (2009). *Psicología*. México: Pearson Educación.

ORTEGA Y GASSET, José. (1972). *El hombre y la gente*. Madrid: Espasa-Calpe.

PÉREZ JIMÉNEZ, Eduardo. (2013) Entrevista vía Skype, concedida a Isabel Cortez Lagos y Johanna Burbano Cadena.

PLATÓN. (1980). *Diálogos. Teetetes o de la Ciencia*. Bogotá: Momo.

SEMMELE, J. (1991). *Mundos dentro de mundos - Como es arriba es abajo*. Madrid: Heptada.

SCHOPENHAUER, A. (1976). *La estética del pesimismo*. Barcelona: Labor.

_____. (1976). *El mundo como voluntad y representación*. Barcelona: Labor.

PÉREZ, JIMÉNEZ. Eduardo. (2013). *Entrevista concedida vía Skype, a Isabel Cortez Lagos y Johanna Burbano Cadena.*

Páginas en internet, de Wankara de Chile:

<http://www.zopromi.com/banda.php?dest=WankaradeChile>. Consultada el 17 de marzo de 2013.

<http://ec.linkedin.com/pub/wankara-de-chile/21/714/b22>. Consultada el 19 de marzo de 2013.

<http://musicaandina2011.blogspot.com/2011/12/inti-illimani.html>. Consultado el 19 de marzo de 2013.

Referencias de Síntesis de Construcción Teórica

BREEDLOVE, M., LEIMAN, A., ROSENZWEIG, M. (2001). *Psicología biológica: una introducción a la neurociencia conductual, cognitiva y clínica*. Barcelona: Ariel.

BUSTOS SÁNCHEZ, Inés. (1995). *Tratamiento de los problemas de la voz*. Madrid: Cepe.

CAPDEVILA, P. (2005). *Experiencia Estética y Hermenéutica: Un diálogo entre Immanuel Kant y Jauss*. Tesis doctoral. – Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filosofía. Consultado el 15 de mayo de 2013. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/record/37613>

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

CRISTÓBAL, J. (2010). *El Profesor como Showman*. Blog el ojo estrambótico, Consultado el 17 de Mayo, 2013. Disponible en: <http://elojoestrambotico.blogspot.com/2010/06/el-profesor-como-showman.html/>

DELGADO Santos, Francisco. (2012). *Entrevista concedida a Isabel Cortez Lagos y Johanna Burbano Cadena*. Ipiales.

GIBRÁN, Kahlil. (1975). *La voz del Maestro*. México: Editorial Diana

JAUSS, H.R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

LABAN, R. (1984) *El Dominio del Movimiento*. Surrey: Editorial Fundamentos

LUNA, Julio César. *Entrevista concedida a Isabel Cortez Lagos y Johanna Burbano Cadena*. Ipiales, 2012.

MATURANA ROMESÍN, Humberto. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Ed. Dolmen.

_____. (1998). *El Sentido de lo Humano*. Chile: Dolmen Ediciones S.A. en coedición con TM Editores.

MATURANA ROMESÍN, H., de REZEPKA, Sima Nisis. (1997). *Formación Humana y Capacitación*. Chile: Dolmen.

MAZZOLDI, B. (julio 25 de 2012). *Entrevista concedida a Isabel Cortez Lagos*. Hotel Loft, San Juan de Pasto, 7 p.m.

MOUNIER, E. (1984). *El personalismo*. Bogotá: El Buho.

PEÑA PINEDA, Ivonne Tayeh. (2012). *La Inteligencia Emocional. Técnicas de Formación*. Octubre 2011 a enero 2012. Madrid: Instituto para la Formación de Estudios Sociales (Instituto para la Formación de estudios Sociales).

PÉREZ, JIMÉNEZ. Eduardo. (2013). *Entrevista concedida vía Skype, a Isabel Cortez Lagos y Johanna Burbano Cadena*.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Autor. REAL De LEÓN, R. (2000). *Hermeneusis y Poética*. Capítulo IV Poética y Poesía Visual. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Consultado el 20 de mayo, 2013. Disponible en: <http://museosvirtuales.azc.uam.mx/emuseo/parafrasispicasso/PP.html>

RIOS PATIÑO, Ana Gloria. (2012). Apuntes tomados en clase, por las co-investigadoras Isabel Cortez Lagos y Johanna Burbano Cadena, participantes de la Maestría en Educación desde la Diversidad, Convenio Universidad de Manizales-CESMAG, Pasto.

STENHOUSE, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

SMIRNOV, LEONTIEV, LURIA, et al. (1960). *Psicología*. Grijalbo. México.

TAYLOR, D., FUENTES, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México: Fondo de Cultura Económica. Consultado el 22 de mayo, 2013. Disponible en: file:///C:/Users/yojanna/Desktop/taylor_estudios_avanzados_de_performance.pdf

TENTI FANFANI, Emilio. (2009). *Notas sobre la construcción social del trabajo docente*. Texto publicado en el libro *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI - Fundación Santillana. Consultado el 25 de mayo, 2013. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oyvvL0vDymgJ:www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/construccion-social-trabajo-docente.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

VASCO, Irene. (2012). *Entrevista concedida a Isabel Cortez Lagos y Johanna Burbano Cadena*. Pasto, Colombia.

XIRAU, Ramón. (1985). *El tiempo vivido. Acerca de "estar"*. México: Siglo XXI.

ZAPATA VILLEGAS, Vladimir. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia.

ZULUAGA, Olga. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia, centro de investigaciones educativas y pedagógicas.

Anexos

Anexo A. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA AL PROFESOR BRUNO MAZZOLDI

P/. Inicialmente, nos gustaría conocer desde su experiencia: ¿Cómo ha desarrollado sus prácticas pedagógicas, qué es lo más significativo en sus prácticas en el aula?

B. M.: Percibo la relación de aula, el espacio y el tiempo de la llamada “*lección o clase*”, como una instalación, como performance, como una ocasión de arte. Digamos que el peligro de la ridiculez, el riesgo de la exhibición de la propia insuficiencia; sin hablar de la enorme “*uliedad*” de la ignorancia, es lo que hace de la relación Maestro–Discípulo [entre comillas, cada uno de estos términos debería ser tomado con las pinzas del caso] una ocasión de escritura. Recuerdo una oportunidad en la que me refería al enlace entre enseñanza e investigación en asamblea de profesores en la Universidad de Nariño; no recuerdo el nombre del rector que en ese entonces, no pareció haber interpretado como yo deseaba mi intervención; recuerdo se trataba de un hombre cuyo mentón ornaba una discreta chivera y que acabó como hombre político, representante en Bogotá, también lingüista y colaborador durante algún tiempo antes de la rectoría, del Instituto lingüístico de Verano; y el equívoco, la pequeña dificultad comunicativa consistía en haberme yo querido referir al enlace enseñanza-investigación y en haber el señor rector reducido ese enlace a una simple yuxtaposición como si fueran dos momentos distintos, cuando yo quería referirme a la situación, a la coyuntura, al filo de la relación pregunta-respuesta: quien habla-quien escucha como un chance-trance investigativo. (*Pausa*). No puede haber enseñanza sin investigación, no porque tengan que darse dos fases, dos procesos aún distintos como si el momento del ir enseñando fuera la consecuencia de lo que previamente ha sido almacenado y que va a ser vertido en otro lugar, en otras circunstancias distintas de aquellas en que ese saber- otra vez entre comillas ‘*ha sido activado*’. Es un acontecimiento el encuentro de saberes; no hay un antes y un después: es algo que se produce en el “*entre-dos*”, en el “*Barzak*” de los sufíes, en el “*Zwischen*” de los alemanes, en aquello que no es ni lo uno ni lo otro, y es un espacio-tiempo en el que se corre el riesgo [la palabra puede parecer enorme], el riesgo de la eternidad. La relación maestro-discípulo para los antiguos hindúes se condensa en la expresión “*guru srila parampara*” y es el ir más allá del más allá, el traspasar la misma posibilidad del traspaso; es decir, se diluye el límite y se derrite a la vez la concepción del traspaso del límite. No hay transgresión, no hay crítica, es más allá de la crítica, es

un conocimiento que no busca un resultado sino que lo halla y lo atraviesa y aún puede prescindir de él. Es allí donde el arte, la emoción, el vórtice de los sentidos todos, se hace efectivo.

Al jubilarme; durante algunos años me sentí aliviado. No deja de ser, -como decía ya-, una zona de peligro. Está bien no aburrirse, pero correr el riesgo de la locura frente a un grupo de personas; no es algo que corresponda a una remuneración determinada o a un logro positivo, a un almacenamiento provechoso. Es lo que no concierne a nada y a nadie, -sino al tiempo sin fondo-. Si quiere usted; querida Isabel, mi actitud sería aquella de un aprendiz de la plegaria, de llegar a saber.

P/. ¿En qué medida entonces cree usted que debe estar la emoción dentro de ese espacio y la relación que menciona entre el maestro y el aprendiz?

B.M.: ¿En qué medida? (...) (Pausa). Sin medida (...) (Pausa). De allí el peligro; por ejemplo, de cierto puritanismo que después de haber hecho estragos en los establecimientos y a todo nivel de la educación primaria, secundaria, universitaria, en Estados Unidos; es decir, el miedo de la emoción, el miedo del eros en la relación pedagógica, se ha transferido y ha contagiado a otros parajes culturales, académicos, -corre el riesgo, se trata de un riesgo muy distinto al que estábamos hablando anteriormente-, de alterar lo que hay de más encendido, más apasionante en el ámbito académico de América Latina: allí a donde impera el aburrimiento, a donde domina el miedo del otro al tacto, a donde ante todo, quien presume enseñar y quien presume aprender; se escuda detrás de los formalismos y acepta el chantaje de una educación que perfectamente podría llevarse a cabo en la soledad de la celda informática; porque entonces, lo único que queda, si no hay emoción es únicamente la información, es únicamente el trasvase de los datos, pero no el acontecimiento, no el arte que implica un encuentro del que eros no puede quedar mutilado, eso es. ¿O sea, cuál era la pregunta?[...] (Pausa) en qué grado debe estar presente la emoción- en qué grado, *Aaaa*, en qué grado [...] en dos ocasiones tembló el galeras mientras yo estaba hablando de Nietzsche en la universidad de Nariño, para mí fue una experiencia *modelante*, decir cada vez que se supone que pueda estar comprometido en un enlace de aprendizaje, digamos, en un área de efervescencia expresiva; es como si temblara la tierra, como si de un momento a otro lo que doy por sentado ser lo que parece ser, pudiese ser completamente distinto. Y lo que ciertamente no implica un abandono al capricho, no es una anarquía de decir entonces cualquier cosa que se me ocurra sino la máxima fidelidad a lo más alto y a lo más profundo de mi cuerpo, de mi ser, de mi mente y de mi corazón.

P/. ¿Usted recuerda algunas de esas emociones que haya sentido en su práctica pedagógica dentro de las aulas? (...) ¿Puede mencionar algunas?

B. M.: Una en particular, la primera que se me ocurre, primer semestre del 2006 en la universidad Nacional de Bogotá. Las circunstancias, unos estudiantes de pregrado de filosofía que me habían escuchado hablar aquí en Pasto durante un evento organizado por los estudiantes de filosofía al que había sido invitado; dos estudiantes de la Nacional que habían sido también huéspedes de los estudiantes de la U. de Nariño, quisieron invitarme para que orquestara un seminario dedicado a mi maestro, a Jacques Derrida. Todo lo que he dicho aquí, espero yo; es algo que por lo menos en parte, eso es lo que espero, deriva de lo que pude haber aprendido, sentido, compartido, expresivamente de y con mi maestro- y durante el primer encuentro, entonces con estos estudiantes, fue tanta mi emoción que estuve a punto de -nota preventiva a pie de página-: Lezama Lima en su diario, anota el gran pensador, novelista, poeta cubano, que la raíz de esfinge y de esfínter es la misma; es contracción, contraer, apretar y bien. Todo mi organismo en juego, puesto a la prueba. Taquicardia, los latidos del corazón apretaditos, las lágrimas y una revulsión visceral. Fue grotesco, dramático y ridículo al tiempo. No tenía idea de dónde tendría que ir a correr para no ensuciarme en frente de todos los estudiantes [...] una joven me acompañó a los baños; estaba totalmente fuera de mí. La dignidad del maestro al control de su palabra, de su cuerpo, de sus emociones, justamente. Ahhh (...) ¿Qué emoción es aquella que uno puede controlar?, ¿es esa una emoción? Puede existir una emoción domesticada, o eso fue una emoción, pero alejado de serlo [...]

P/. ¿Y qué la producía? [...]

B. M.: La producía hablar, tener que hablar de mi Maestro ante personas que nadie había obligado a escuchar. Nunca antes me había tocado hablar de mi Maestro a personas que desde un principio me habían pedido que yo lo hiciera, es muy distinto, sí [...]

P/. ¿Si pudiéramos definir esa emoción en una palabra, podríamos decir que fue euforia, o infinito amor [...]?

B.M.: Sí, sí, Amor, claro, sí.

P/. ¿Amor por la docencia, Amor por el contenido? (...)

B. M: Amor por el Maestro, sí. [Ahhh]. En esa relación, eso no lo aprendí por haber tenido un gurú o cosas por el estilo; aunque en fin, digamos, algo parecido, pero sin toda la solemnidad que [eeee] en particular, después de la, del desastre, de la cúbica dignidad rentable de las dos torres, -cúbica quiero decir, porque por más que se tratara de paralelepípedos augustos, el modelo volumétrico es el del cubo-, dado de la sed de ganancia echado a rodar a través de todo el planeta. Después del 11 de septiembre no solamente durante la primera campaña presidencial fue el presidente Uribe quien quiso hacerse fotografiar en una pseudo posición yoga, sino que en fin, hasta las grandes corporaciones bancarias han aprovechado el aura, el *Nimbu* misterioso misticoide de las tradiciones orientales y del yoga en particular; para sacar su provecho sugestivo: ¿no es cierto?, así que si me refiero a la relación “*guru srila parampara*”, -no es necesariamente, no excluyo la vanidad por supuesto, no el darme aires y todo esto, no, de ninguna forma soy vanidoso; en buena medida el narcisismo es lo que me hace creer que valga la pena que siga hablando. Aprendí a través de un texto antológico organizado por DAISTA- Instituto Internacional de Antropología Teatral, son los discípulos del gran teatrero Jerzy Grotowsky: Eugenio Barba en particular, un italiano que vive en el extremo norte de Europa [y] Peter Brook. A donde (*sic*) encontré datos muy interesantes alrededor del deseo que tiene el discípulo del maestro, como algo que no antecede el deseo que tiene el maestro de su discípulo y es un deseo de preñez. El Maestro siempre es mujer, [siempre es mujer] y tiene el discípulo dentro de sí. La emoción del maestro es entonces la emoción de una madre que carga el embrión adentro de sí. Hay una expresión maravillosa de San Pablo, en una de las epístolas: “*gemon Khristou*”, que significa literalmente, *encinta de Cristo*; preñado de Cristo, -doble sentido- a que desde el punto de vista parroquiano vaticanero puede parecer una blasfemia. No. ¿Preñado de Cristo?, ¿Preñado por él, violado por el verbo? Pero a la vez Cristo adentro, ser la santísima virgen y tener al maestro adentro, porque si el maestro tiene al discípulo adentro; lo paradójico y lo abismalmente misterioso es que el discípulo a su vez tiene al maestro adentro también. Sí. Sí. Es un nudo de medios -diría nuestro matemático obsceno-, Antanas Mockus. ¿No, [...] verdad?, adonde no hay adentro, un afuera y el encuentro es en el vientre; no entre uno y el otro desde donde se da el nudo, desde 8 pies, *acostadito*.

P/. Dentro de su experiencia, recuerda alguna emoción negativa, o que se haya exteriorizado negativamente [...]

B. M.: Uhm mmm, ah, sí. Porque ese encuentro no se puede dar sin el abismo de un desencuentro atroz y es entonces el desafío. Cuando el discípulo tiene graves problemas con la imagen paterna, en particular la paterna. Hoy, como vivimos en una sociedad patriarcal, por lo común la máscara pedagógica es la del padre; entonces, si

el discípulo tiene conflictos con los mayores, éstos no dejan de proyectarse sobre quien es automáticamente investido de la fantasmática familiar y es el operador pedagógico. Y sí, cómo no, en más de una ocasión y hoy todavía; he tenido que admitir que a veces en lugar de hacer el bien hice el mal, exponiendo al otro hombre o mujer a zarabandas, coreografías espectrales que producían perturbación; pero, creo que confío y no podría ciertamente mirar atrás creyendo poderme ahorrar el exceso de la amargura. Confío en que esas perturbaciones en alguna economía no resuelta también para aquellos estudiantes que han tenido dificultades conmigo y que como poderlos llamar y que no han querido ayudarme a ayudarlos; eso es, puedan también en algún momento, sino gracias a mí pero talvés, casualmente estimulados por algunas de mis metidas de pata, resolver sus problemas.

P/ ¿Esas relaciones que usted manifiesta, de esas experiencias un poco negativas, eran parte de la práctica pedagógica de ese momento o vienen de atrás? Es decir, nosotros nos referimos a las huellas vitales, como aquellos momentos que han marcado la vida, no solamente en la práctica pedagógica sino antes, en las relaciones con los hermanos, los padres, la familia, los amigos, en la infancia, el mismo sistema educativo que usted vivió. ¿Cuáles son sus huellas vitales que produjeron esas amarguras y momentos de tensión con los educandos y que influyen en su práctica pedagógica?

B. M.: Sí. Sería inadmisibile que yo me refiriera a algunos casos en particular. Aún sin decir nombres, quizás sería un abuso e indelicadeza. Dos casos en particular, creo poder referirme a ellos de manera suficientemente vaga para no herir susceptibilidades. Porque por supuesto, no, no necesariamente porque se graba, sino por la palabra aunque no haya entrado en un círculo subido por una escalera de contactos, -lo que se dice, lo que se hace aún en la soledad-, [de todas formas yo no escribiría tanto sin preocuparme por publicar] repercute ya. Así que dos casos. Uno ciertamente puedo hablar: un huérfano que ha manifestado quererme mucho pero al mismo tiempo simultáneamente, se ha protegido de este afecto. Buscando referencias, filiaciones librescas muy cercanas a lo que es mi área de estudio; diríamos, repitiendo la vieja fórmula "*siguiendo mis pasos*" (pausa). Pero a contrapelo y siempre manifestando aquí y allá y a veces en conclusión y de manera muy violenta poniendo al revés lo que mis lecturas y mis palabras han procurado transmitir, [y mis lecturas y mis palabras], mis expresiones y mis emociones; es decir, ética y políticamente en las antípodas de lo que es mi vida, de lo que es la vida de mi maestro, la vida de mi familia escogiendo opciones ético-políticas que no caben, no. Lo mismo podría decir del otro caso. Entonces, intervienen cantidades de justificaciones, de auto-justificaciones de paradas que buscan echar camino atrás para que el otro

pueda volver a restablecer la seguridad que ha sido socavada, ¿no? y entonces, es uno (*sic*) el que acaba siendo convertido en el ofensor, en quien ha atacado, en quien ha agredido; en fin. Bueno, estas naturalmente son vaguedades. No puedo ser suficientemente puntual al respecto, podría serlo si hablara de mí mismo porque yo he tenido problemas con mi figura paterna.

P/. Es más por ese camino hacia donde iba dirigida la pregunta, a esa experiencia personal (...)

B. M.: Ahhhh. Ya. Muy bien. Ya, ya [...]. Probablemente si no hubiera tenido determinada experiencia de lectura profunda, diría de trans-lectura como la que me sobrecogió en Popayán en 1976-1977, "*Shibboleth*" es el título de la obra de Doris Salcedo que quizás haya sido más comentada a nivel nacional e internacional. El nombre de "*Shibboleth*" procede de un texto escrito por mi maestro Jacques Derrida y hace referencia a un poema de Paul Celan. La obra de Doris Salcedo está constituida, sí, eso es ser constituido: si eso no consiste más bien en una invitación a la desconstitución. Es una grieta enorme, abierta sobre el piso londinense a suerte de "*angan*" atravesado por un rayo tenebroso, y es la frontera, es la *ex cesión*. "*Shibboleth*" es santo y seña bíblico que impide a los enemigos revelarse, porque no saben pronunciar la palabra del caso que es justamente "*Shibboleth*" [...] (Pausa). Bien. En una sociedad como la nuestra, la frontera por excelencia es la que separa el rostro de la ley; es el rostro del padre el que establece la separación, el respeto, la norma, el rostro de la muerte. Si la dimensión materna es la del seno, el ocelo, el pezón hipnótico en que se hunde tanto el niño cuanto el adulto, es la esfinge misma. [ehhhh] En el vórtice amoroso, océano de leche, la cuna de *Vishe*; el elemento del padre, de la ley paterna, es la sangre. La danza, el arte de la coreografía amorosa, es al mismo tiempo el juego alquímico que consiste en mezclar la sangre con la leche. Y, bien [...]. Mi padre militar subteniente, una experiencia de mi primera infancia que ha repercutido en mí de manera muy poderosa y es la experiencia de la separación, del encierro, no poder ir más allá, no poder sobrepasar la frontera, la grieta. No poder decir "*Shibboleth*". Ehhh, un juego siniestro de un *atendente*, -emplearé la palabra italiana-; es decir, un dependiente del subteniente del caso, subteniente Silvano Mazzoldi,- [*incomprensible*] [a] mi papá lo quiero mucho, pero ha habido momentos muy difíciles- y me encierra a mí, este uniformado y a su propia hija en una celda. Y el recuerdo de mi madre en más de una ocasión regresaba a esa experiencia fatídica. Echaba la responsabilidad de mi colapso a la niña que había empezado a gritar como si yo hubiera ya dado demostración de mi virilidad, manteniéndome firme sin tener miedo; cuando en vez, mi derrumbe afectivo habría sido solamente la consecuencia de la emoción de la niña. Para defender un poco mi reputación masculina, es muy posible

que mi delirante, irresponsable abandono en caída libre hacia el otro-. Ahh. Más que filósofo soy cantante de otra parte, se deba a experiencias infantiles como esa. Ahhh, claro, la segunda guerra mundial; soy hijo de la guerra, de una guerra pavorosa, de una guerra incomprensible como todas y como ninguna, como la que se está viviendo en este país, como la que se vive en el medio oriente, como la que se vive en todos los países hoy en día, aún simplemente mirando en televisión, ¿no es cierto? Es muy posible entonces que mi manera [sea] delirante, lunática, antropofágica, devoradora, ¿no? Eso es. Un ex estudiante, quizás ex profesor de la Universidad de Nariño, ha tenido hace pocas semanas una pesadilla en que se le aparecía mi cabeza cortada, voladora, persiguiéndolo. Así que esto de las emociones de las que en parte he sido responsable, que todavía viven en la sombra de los estudiantes [que nunca han sido míos, no, que han estudiado conmigo], no deja de repercutir; se deba entonces a esta manera mía de arrojarme, de arrojar a los demás en la emoción del estudio, del estudio que quiere decirse, despeñarse en el sin saber, el amor por lo desconocido, sin pantallas, sin armaduras, sin escudos, (*pausa*), desnudos, se deba también a ese episodio y a la figura de mi padre. Es decir, no estar encerrado, no estar encerrado, no estar encerrado, en lo que se supone que esté ahí. No sé quién soy. No sé quién soy y cuando trato de expresar mi amor por el mundo, por la presunta realidad, por esto que está cambiando continuamente, porque tiembla continuamente; vibra la tierra, vibra el cielo, vibran las estrellas, vibra cada palabra. No hay sentido que esté firme; nada está firme, nada es seguro, se deba a mi *Heteroautobiothanatografía*.

P/. ¿La emoción dentro de su escritura?

B. M.: Ahhh, dentro de mi escritura tengo que estar alegre para escribir; de otra forma no podría intentar acariciar mi melancolía. Pero si hay algo que no funciona en la casa, si mis hijas tienen problemas, si el gato ha vomitado y sobre todo, si mi mujer no está contenta, no puedo escribir [...]

P/. ¿Se considera profundamente emocional?

B. M.: A ver, ¿qué quiere decir con emocional?

P/. Quiero decir que muchos coinciden al referirse a su práctica en el aula, en que usted partía el discurso con algún imprevisto: ¿eso era emocional, o previamente preparado, teórico?

B. M.: Las dos cosas, si quieres. Permítame esta referencia bibliográfica; la primera no fue propiamente una referencia bibliográfica, "*Shibboleth*" es más que un libro, mucho menos que un libro, pero *Grigobion* es un texto que puse en circulación aquí en Pasto durante las sesiones de etnoliteratura, Gregory Ulmer, creo que sea un texto que podría ser de utilidad para vuestro trabajo, gramatología aplicada post-pedagogía de Jacques Derrida a Joseph Beuys; es un texto de los años ochenta y Gregory Ulmer propone un neologismo: juntando las palabras "*Theory*" y "*theater*", combina "*thoerter*", lo que para nosotros sería "*teatría*"; es decir, teoría + teatro, pero ¿qué teatro?, ciertamente no el teatro de la escena a la italiana, el ideal, el sueño. Vamos, no el ideal, el sueño justo, no divagación lunática. De una universidad intercultural, en que los sabedores tradicionales tengan el mismo papel de cualquier escolar, no invitados especiales y en donde se hable kamsá, quichua, además de español, inglés, francés, alemán, etc., etc., al mismo nivel: implicaría una transformación espacial del establecimiento, de la llamada aula, no escena a la italiana, espectáculo frontal, la tarima, la cátedra, etc., etc., los demás aplastados enfrente, ¿verdad? [...] (*pausa*), sino otra relación corporal y otro tiempo, no una hora; depende quién sabe qué va a pasar: es vida, es vida, no es cosa de relojito o sino, quedémonos ahí en el café de internet y busquemos qué es lo que nos dice la pantalla; es decir, la gran caja fuerte global del saber, es haber muerto por supuesto. Así que "*teatría*" ciertamente es cosa performativa no posición actor- espectador; fin de la perspectiva renacentista, sino participación, alegría, estar juntos.

P/. Lo que pueda ocurrir dentro de ese espacio y dentro del compartir [...]

B. M.: Sí, sí, sí, lo que no excluye un contrato. No excluye un acuerdo preliminar que puede ser contra-decido dentro de ciertos límites transgredidos y más allá de ciertos límites; renovado, repensado, continuado.

P/. ¿Sus abordajes teóricos y conceptuales son asumidos de la misma forma dentro de la clase, en las diferentes conferencias, por fuera del ámbito institucional?, ¿cómo se pueden diferenciar desde lo emocional?

B.M.: No se diferencian. La imprevisibilidad del evento emocional no puede tener en cuenta el ámbito, o no sería imprevisibilidad y el exceso psicosomático obedecería a un cálculo que lo sometería de antemano al proyecto.

Entrevista realizada en San Juan de Pasto. Julio 25 de 2012, Hotel Loft. Hora de Inicio: 7 p.m.

Anexo B. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A IRENE VASCO

La entrevista, se inicia con una observación de Irene: *yo hago trabajo de campo, pero yo no tengo una estructura académica, te digo.*

P/. Inicialmente nos gustaría saber sobre su experiencia con los grupos, con las personas que han trabajado en la motivación hacia la lectura.

Irene Vasco: como yo no tengo una formación académica, pero sí un acercamiento muy, muy profundo al arte desde muy pequeña; desde ahí es de donde yo parto, de propiciar encuentros emocionales entre los libros y las personas, porque lo que me interesa por sobre todas las cosas es la formación de lectores y que tanto niños como adultos y jóvenes, las personas con las que me encuentre, se conviertan en lectores pero también que expandan su universo creativo, *que suelten amarras*, que desplieguen alas hacia otro tipo de lecturas y creaciones: hacia la escritura, hacia la plástica, hacia la música. Todo desde el marco de la formación de lectores que de todas maneras, siempre es mi eje.

P/ En su formación, ¿cuáles fueron sus huellas vitales?, ¿qué la llevó al interés por impulsar la lectura?

Irene Vasco: mi formación es totalmente vital: es de casa, es de familia, porque mi parte académica es la que me dejó huellas al revés, las malas huellas. Fui la peor alumna de mi colegio. Entré a la universidad y estuve un momentico (*sic*) porque me casé muy joven. Me casé antes de entrar a la universidad y siempre tenía un bebe en mitad de algún semestre; entonces, fui muy poquitos semestres y no los viví como estudiante sino como madre. Entonces eso no es la huella en mi vida. Mi madre es artista: ella es música, cantante brasileña y llegó al país cuando nació yo (*sic*) y cuando nació la televisión en Colombia y era todo nuevito, todo estaba por hacer entonces. Ella tenía que crear programas infantiles para niños cuando todo era en blanco y negro, (*sic*) cuando todo era artesanal. La vida en la casa mía estaba llena de artistas; siempre había escritores, músicos, poetas. Botero era parte de los amigos de la familia (...) (*Pausa*). Para nosotros los niños, esos intelectuales, los que hacían la revista "Mito", Jorge Gaitán Durán, (...), todos esos, eran los borrachos de la casa; (*sic*) los amigos de los papás. No es que nos enseñaran nada, pero nutrieron toda nuestra

infancia. Mis hermanos y yo, vivimos en un medio muy, muy enriquecido por la cultura, por la creación, por la estética: esas son las huellas vitales que yo recibí.

P/. Dentro de lo posible (y que inevitablemente con gran intensidad aparezcan recuerdos sobre esa huella vital), ¿cuál es el hecho más significativo que recuerda en estos momentos?

Irene Vasco: el hecho de que mi mamá tuviera confianza en mí. Nunca me había planteado eso. Estoy contestando de una (*sic*): desde muy niña mi mamá me decía *ayúdame a escribir este guion para el programa, ayúdame a escribir una canción para el programa, ayúdame a hacer una adaptación*. Yo tenía 9, 10, 11 años y ya trabajaba en creación para un medio. Pues, “trabajar” *entre comillas*, [...] pero era parte de todo ese engranaje; [...] entonces, iban los compositores a hacer las canciones con mi mamá y yo estaba involucrada porque yo ayudaba a hacer la letra, o íbamos a grabar los cuentos en la radio y estaban los actores y yo era uno de los actores; yo hacía de Virgen María o de bruja malvada -dependiendo de la historia-. Esas son huellas fundamentales y que mi mamá creyera en mí. Pues ahora veo que eso fue lo que de alguna manera, me marcó todo este camino.

P/. Usted mencionó el haber sido la peor alumna de su clase: ¿recuerda cómo estaba la educación del país en ese momento?, ¿cómo la visualiza actualmente? Hagamos una retrospectiva y una comparación [...]

Irene Vasco: Tristemente, creo que ha cambiado muy poco el sistema tradicional de educación, porque mi colegio era muy anticuado, -y sigue siendo, porque a veces me invitan al colegio y no ha cambiado- [...] (*Pausa*) pero que además, se parece mucho a todos los otros colegios de antes y de ahora; en donde las clases siguen siendo desarticuladas, las áreas, [...] (*pausa*) en donde el profesor sigue siendo el único que sabe, allá encaramado en su sabiduría, en donde los niños y los jóvenes no tienen palabras, no tienen derecho a intervenir, sino a contestar lo que creen que el profesor quiere que conteste: sin emociones, sin una relación real entre las personas y con unos programas que no tienen que ver con la vida, no tienen que ver con las necesidades, [...] (*pausa*). Donde se deforman lectores; es decir, en lugar de formar lectores, la escuela se ha encargado de decir: no lean, leer es aburrido, leer es algo sin sentido, leer es una obligación y además, daña los resortes morales. Ayer, hice una encuesta aquí entre 90 madres y les pregunté: *por favor levante la mano aquella que jamás hizo trampa en la escuela, en la clase de lenguaje cuando tenía que leer un libro*. Y no hubo una sola mano levantada. Cuando uno tiene que hacer trampas para

pasar el año, comienzan los resortes morales, los valores sociales, a soltarse, a zafarse y es la escuela la que promueve eso.

P/. ¿Cuál es su estrategia para lograr que los niños y los jóvenes, especialmente, se adhieran con emoción a la lectura?

Irene Vasco: los promotores de lectura escogemos los mejores libros y leemos en voz alta. De esta forma, aproximamos a los niños a una emoción que remite al vientre materno; a una voz que habla, a una voz que canta, a una voz que arrulla, llena de matices, de entonaciones y de palabras, que es lo que nos humaniza. Eso es todo lo que hay que hacer: no hay que hacer ningún otro esfuerzo, leer en voz alta con emoción.

P/. Además de la educación familiar, -la confianza con su madre-, ¿cuáles son sus referentes? Me refiero a las personas que inspiraron su motivación como promotora de lectura.

Irene Vasco: eso no lo podría yo precisar. Tengo recuerdos puntuales: por ejemplo, Esteban Cabezas, que era una persona que llevaba el folclor nacional en todo su cuerpo, él era pareja de Leonor González Mina, la Negra Grande. Él la encontró en el pacífico, la llevó a Bogotá, la convirtió en la madre de sus hijos. Esteban y Leonor eran como de la casa, siempre estaban ahí con nosotros. Entonces Leonor González era como una tía, [...] (*pausa*) y esa voz, esa emoción, esos ritmos de una región Colombiana [...]. Manuel Zapata Olivella era otro de la casa, (*sic*) me enseñaba a tocar tambor, estaban los músicos, los artistas. [...] (*Pausa*) Me acuerdo de Fanny Buitrago, la escritora: ahí, yo escribiendo con ella, una niñita con una escritora [...]

P/. ¿Cómo concibe usted la relación entre literatura y pedagogía?

Irene Vasco: que pregunta tan difícil. Parece como de la universidad [...] (*pausa*) -déjame pensar un poquito- (*pausa larga*). Desde mis experiencia con múltiples grupos, con los grupos se comparte, se explora. Bueno. Pienso que se comparte y se crece, junto a otro. Pero es indispensable que exista un diálogo. Que hayan voces: voces que van y que vienen. (*Pausa*). Cuando yo me reúno aquí con 90 madres comunitarias, no puedo llegar y abrir un *power point* y explicarles paso por paso cómo se forma un lector; porque estaría haciendo nada, eso sería inútil y no serviría para nada. Yo tengo que construir sobre lo conocido y construirme a mí también sobre lo conocido y lo que ellas me dan: entablo una relación de pares, de diálogo real -no artificial-, no ficticio. Quiero saber de sus experiencias, de sus años de experiencia y

les digo: *por favor nútranme*. Y a la vez, sobre lo que ellas hablan; les cuento lo que yo sé, les digo: *sí, maravilloso lo que hacen, podrían acompañarlo de tal cosa, de una visita a la biblioteca, de estos libros, de estas otras cosas*. Pero es una construcción en equipo, pienso que esa es la manera de transmitir, de lograr un crecimiento mutuo. Yo no sé si eso es lo que ustedes llaman pedagogía.

P/. En los viajes que ha realizado en Colombia, ¿cuál considera que es la problemática sobresaliente?

Irene Vasco: yo pienso que la educación. (...) (*pausa*) Pero la miro desde un asunto estructural, desde el Estado. Veamos: el ministerio de educación tiene unos programas inflexibles, sigue proponiendo una escuela desarticulada de la vida, con unos parámetros que los profesores tienen que cumplir. Una universidad que no prepara maestros con herramientas, que tienen unos programas absurdos para los profesores que tienen que enfrentarse con niños y jóvenes; por ejemplo, en literatura, los programas universitarios son: literatura isabelina, literatura quijotesca, literatura del siglo de oro, literatura no sé qué [...] pero eso, no es la herramienta para formar lectores en la escuela, no existe la literatura infantil en la licenciatura en literatura. (*Pausa*). Entonces los profesores salen desarmados a continuar con algo que nunca ha servido, si hubiera servido tendríamos un país lector desde hace muchos años; pero la evidencia es que cada vez hay menos interés entre los jóvenes que buscan y encuentran otras alternativas, porque la escuela les dice: *no lean, leer es aburrido, leer es un examen, leer no tiene que ver con ustedes*.

P/. Y a los docentes colombianos, ¿cómo los percibe?

Irene Vasco: los docentes tienen muchas ganas de trabajar, tienen ganas de poseer herramientas; buscan ávidamente, pero igual son maltratados, son despreciados. No hay suficiente capacitación. Como digo, vienen de una universidad que los mal-formó. Rehacer eso es muy lento y muy difícil. El asunto es desde arriba que tendría que cambiar (*sic*).

P/. ¿Qué concepción le merece a usted, la emoción del quehacer de procesos pedagógicos, el quehacer de procesos lectores, el quehacer de compartir con el otro?

Irene Vasco: pienso que los seres humanos somos seres de emoción, de sentimientos. Y que es a partir de eso que se construye: lo que no me emociona, no me interesa. La información que me pasan, pasa de largo si no me toca dentro, [...]

(pausa). Otra de las encuestas que hago en mis talleres es: *¿Quién se acuerda para qué sirve la mitocondria?* Dígame: ¿cuántas personas podrían contestar? Le ejemplifico una información que pasa de largo. [...] (Pausa). *¿Dónde queda el río putumayo?* Los profesores no lo saben. Hago talleres de sociales con profesores de bachillerato de sociales y les hago preguntas tan básicas como: *¿qué significa cabildo abierto para ustedes?* Y no hay una respuesta correcta, porque la escuela pasó una información sin tocar emociones, sin hacer apropiaciones y eso pasa de largo. La emoción debe estar presente permanentemente. Si no hay ganas, si no hay deseo de aprender y de compartir, no se aprende. Hay que despertar las emociones y despertar los deseos.

P/. Dentro de todo este recorrido y experiencia que usted ha tenido con respecto a los procesos lectores, ¿recuerda alguna experiencia negativa que le haya provocado cambiar esquemas, cambiar paradigmas?

Irene Vasco: la Universidad. Cuando tengo encuentros con profesores universitarios, me digo: *no hay esperanza*. Lo digo con tristeza y vergüenza: veo a los jóvenes ávidos por escribir, llenos de espíritu creador que llegan a la escuela de letras para convertirse en escritores y terminan esterilizados, mutilados. Ejercen como profesores y como críticos literarios, pero jamás como escritores.

P/. ¿Cuál es su postura frente a ésta situación?

Irene Vasco: No. No tengo respuestas. Yo no soy considerada (*sic*). En parte para ellos [los universitarios] porque yo no tengo escuela, (*sic*) yo soy vista con bastante desprecio, no tengo la altura que tienen ellos. Entonces mi voz no tiene ningún valor. Mi interés está en el trabajo comunitario y en la educación popular. Cuando a mí me dicen: *que la escritora que no se que [...]*, yo no me creo ese cuento, yo estoy con las madres comunitarias; voy hasta las veredas, -las más lejanas-, me monto en esas motos y voy por las carreteras, *tac tac tac tac*, por la trocha porque no es carretera. Me monto en las chivas, me monto en el caballo si hay que hacerlo, pero llego allá porque estoy comprometida con eso.

Entrevistadora: con la pasión por la lectura, la pasión por compartir, la pasión por la escritura [...]

Irene Vasco: y la pasión por la educación popular.

P/. El hecho de no haber tenido una educación del tipo estandarizado, ¿es una huella vital para usted?

Irene Vasco: yo creo que sí, que me habrían talvés esterilizado como esterilizan a muchos en la universidad. No sé si me habría dejado, porque traía algo muy fuerte detrás, que era esa vida en mi casa, en mi familia tan enorme. Pero yo creo que parte de no haber podido ir a la universidad como los otros estudiantes, -porque sí habría podido, tenía los medios, tenía las posibilidades, tenía todo-; pero yo entré a la universidad y eso no me interesó. Al tercer semestre yo deserté y dije: *ay! es que con los niños no puedo*. Pero uno si puede: lo hacen tantas personas y tantas madres y yo tenía ayudas, nanas, lo que fuera. Yo vengo de una familia que puede darse ciertas comodidades, pero la universidad no me atrapó.

P/. El desertar de la universidad, ¿fue una especie de revolución frente a cómo se está viviendo la educación?

Irene Vasco: No. Yo nunca hago revoluciones. Yo voy haciendo mi camino; pero, posiblemente. *(Pausa)*. Pero no lo pensé: en ese momento no fui consciente. Ahora, a mis 60 años puedo mirar para atrás y reflexionar qué fue lo que pasó en ese momento: si la universidad me hubiera atrapado realmente, si hubiera sido una pasión por el conocimiento que iba a tener, -todo lo que me hubiera removido-, yo me habría quedado. Pero eran las mismas tareas del colegio que yo nunca pude hacer, las mismas clases desarticuladas, los mismos profesores aburridos, las mismas fotocopias mil veces reproducidas.

P/. ¿En qué cree que radicaba el aburrimiento?

R/ Yo creo que ellos se sienten atrapados también: que se sienten estériles. Yo tengo un amigo, -no voy a decir el nombre ahora-, un amigo muy importante dentro del medio académico, brillante: lo invitan a todas partes de Latinoamérica, expone en todas las ferias, en todos los congresos. Y un día, le dije: *¿dónde están tus escritos?* -que no sean crítica literaria-, *¿dónde está tu voz propia?*, *¿dónde están tus cuentos, tus novelas?* Y me respondió: *no puedo escribir ni una palabra*.

Entrevista realizada el 18 de septiembre de 2012, en el Centro Cultural Leopoldo López Álvarez, Banco de la República, Pasto.

Hora de inicio de entrevista: 11 a.m.

Anexo C. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A JULIO CÉSAR LUNA SILVA

P/. Cuéntenos acerca de su vida.

J. C. L. S.: Curso mis estudios de primaria, bachillerato, acá en Ipiales. Como anécdota, te digo que fui muy inquieto; pasé por todos los colegios de acá de Ipiales de todos me expulsaron y en el único colegio que me pude graduar, fue en el Colegio Nocturno ciudad de Ipiales y a partir de eso yo logré ver que los profesores nunca entendieron de dónde venía esa inquietud y por qué yo era tan inquieto y por qué yo tenía tanta tendencia a molestar a la imitación de los profesores y a la 'recocha', entonces ellos respondieron a eso con el castigo, con la llamada de atención, la matrícula condicional y la expulsión definitiva.

Era una continua búsqueda, ya que uno (*sic*) como artista quiere mostrarse de alguna manera, pero uno (*sic*) en aquel momento no sabía cómo.

P/. ¿Cómo se dio su encuentro con el teatro?

J. C. L. S.: Mi encuentro con el teatro es a partir de los 14 años, en los cuales comienzo a pensar en que soy bueno en esa disciplina. Mi primer Maestro que se llamó Carlos Zamora, el me hace pensar eso, pues dice: *tú tienes buena voz, buen físico, disponibilidad, ¿por qué no te vinculas al grupo de teatro de la Casa de la Cultura de Ipiales?* Entonces hago eso y comienzo a ver el mundo de manera diferente. Era el único espacio donde la gente no me decía que eso estaba mal; antes por el contrario aplaudían mis intervenciones y vieron de muy buen agrado el hecho de que me dedicara a hacer esto. Como dato curioso desde esa época al tiempo que aprendía lo que era actuar; comenzaba a dirigir: eso es una pasión que ha sido de toda mi vida, comencé a dirigir a niños. En la dirección de *La piedra de la felicidad*, de Carlos José Reyes; tuve la oportunidad de dirigir a un niño. Entonces, prácticamente era un joven dirigiendo a un niño: se fue dando todo el proceso y tuve la oportunidad ya de trabajar más (*sic*) y conformar mis propios grupos y dirigir.

En el año 78 me gané el premio al mejor actor en Ipiales en el primer festival intercolegiado de teatro y entonces surge una disyuntiva ¿qué voy a hacer con mi vida? Yo quería irme para otro lado porque aquí en Ipiales no había qué hacer, ni a quién superar y el teatro para mí siempre ha sido como una competencia, como demostrarse a uno mismo que puede y debido a eso me traslado a Popayán a estudiar filosofía y

letras. Ahí vemos como el teatro a mí me persigue es como un signo, voy a estudiar a la facultad de ciencias sociales y resulta que consigo trabajo como profesor de teatro en el Colegio San Francisco de Asís y alterno lo uno con lo otro en ese momento: en esas casualidades de la vida se lleva a cabo en Popayán el primer taller nacional del nuevo teatro y yo formaba parte del grupo de teatro de la universidad y asistí como representante a ese evento, encontrándome con todos los locos del teatro acá en Colombia y entonces ellos me decían: ¿usted qué hace metido en este hueco? Jorge Emilio Salazar, Gustavo Angarita, Jairo Camargo, los que más notorios eran en el momento y eran de mi época y hay gente que ya ha desaparecido, (sic) lógicamente, que fueron compañeros de ese entonces. Debido a esa influencia por parte de ellos, hice mis primeros contactos en Bogotá. En Bogotá ingreso en la Escuela Nacional de Arte Dramático (ENAD) con mucho esfuerzo y consigo trabajo como corrector de ortografía de un periódico, a mí me ha tocado guerrearla siempre porque nuestra familia fue de escasos recursos económicos, nosotros pensar en una carrera para nada, entonces a mí siempre me tocó trabajar y estudiar, y así fue como terminé mis estudios de arte dramático en la ENAD. Pero al tiempo, yo comienzo a participar de grupos de teatro profesional, estoy hablando del grupo de teatro La Baranda, el teatro de la Carrera, el teatro Santa Fe y me voy vinculando con el cuento televisivo también a raíz de un programa que se llamaba *‘revivamos nuestra historia’* comienzo a hacer mis primeras intervenciones en televisión y surge la inquietud al tiempo en el periódico como yo estaba trabajando como corrector de ortografía y estilo de algunos periodistas me voy dando cuenta que tengo facilidad para escribir y cuando comienzo a escribir mis primeros artículos para el diario la república la gente también se siente extrañada de que cómo un tipo que está allá metido en el departamento de corrección escribiendo tan bien, entonces me trasladan al departamento de redacción y comienzo mis pininos como periodista, termino dirigiendo la página cultural del diario La República durante tres años, alternando con el teatro.

Comienzo a trabajar para la televisión, a escribir para la televisión, me jacto de ser el primer Ipialeño que escribió para la televisión, que actuó para la televisión y que dirigió televisión. Entonces, en ese proceso hice cine, por ejemplo; soy coprotagonista de las películas *27 horas con la muerte, nieve tropical, funeral siniestro*. Bueno. (Pausa). Varias películas que se hicieron y mi pasión por el teatro me dan la posibilidad de dictar cursos en diferentes partes. Entonces, la UNAD, universidad abierta y a distancia, me lleva a dictar talleres, por ejemplo a Saravena, Arauca; es una *zona roja*¹ y allá me gano muchos méritos y la gente habla muy bien y me doy cuenta que he hecho tanto por el resto del país pero no he hecho nada por mi tierra, Ipiales. Debido a eso, en un momento dado vengo a Ipiales a hacer una película que se llama

¹ La acepción *zona roja*, en Colombia, hace alusión a un territorio donde el orden público se encuentra alterado por causas múltiples: conflicto armado, narcotráfico, paramilitarismo, etc.

el pacto que ahí tenemos el afiche -(*señala el lugar donde está ubicado el afiche*). Esa película la escribí, basado en un cuento de Julio César Goyes y la propusieron para la Universidad Nacional, la propusieron de guión y la Universidad Nacional decidió que era una muy buena posibilidad para hacerlo entonces me vine para Ipiales a hacer la película y me regresaba, pero me encuentro que acá, con gente que necesitábamos, me encuentro con 60 personas para trabajar la película, no había nadie eso fue en el 2002 – 2003 algo así, entonces lógicamente me doy cuenta que el teatro se había acabado acá porque de las 60 personas que necesitábamos no había nadie, y a nadie le interesaba el teatro, o sea que hace 30 años que me había ido pues habíamos dejado un buen semillero de teatro acá pero se perdió y la culpa es nuestra porque nos fuimos (*sic*).

Entonces me doy al trabajo de dictar un *taller de acercamiento a un texto*, para la película, formar gente para la película y logramos hacer la película con mucho esfuerzo. Pero desde ese momento comienzo a adquirir compromisos: acá formo un grupo de teatro acá (*sic*) para la película, mejor dicho para que la gente no se vaya; primero por 6 meses, después me regresé en diciembre. En diciembre hay otros compromisos, la gente ve con muy buena manera el trabajo que habíamos realizado y me voy quedando y es el momento en que llevo 10 años otra vez acá en Ipiales.

P/. ¿Cuál ha sido una etapa importante de su vida?

J. C. L. S.: Fue la de ser docente. Por el mismo hecho de que formé la escuela municipal de teatro, entonces logramos tener el acercamiento. El objetivo fundamental para mí son los niños y porque pienso y considero que hay una *generación perdida* en la cual ya, como dicen vulgarmente “*se perdió esa platica*”: es una generación a la cual no le interesa el arte, -habiendo gente tan talentosa acá en Ipiales-. Entonces la gente se ha dedicado al cuento del trago, la droga. Pero una manifestación artística que sí se ha conservado es la danza: acá hay muchos grupos de danzas debido a que la Casa de la Cultura promovía la danza porque su anterior director que se llama Jaime Coral era bailarín pero se olvidó de las otras disciplinas y todo el mundo danza pero del teatro nada. Es más, a los niños cuando uno les habla de teatro ellos creen que es cine, piensan que es televisión y no habían tenido la posibilidad de ver esa manifestación tan linda y en ese proceso me llaman del SENA a dictar teatro allá: comienza un proceso de formación con los aprendices del SENA, -ya llevo 8 años con ellos-, se han logrado cosas muy ricas (*sic*), muy buenas, tenemos nombre a nivel nacional con el SENA, saben que aquí hacemos teatro. Tal es así, que nos vamos a representar a Nariño a la feria de la cultura en Medellín y eso lo hacemos justamente con la calidad del trabajo de los muchachos. Estuvimos en el Cauca, en Popayán, representando a Nariño en un festival y en danza les ganamos, en cuentería Pasto nos

ganó y en teatro nosotros también les ganamos. Bueno. Esas han sido algunas experiencias. Aparte del trabajo que desarrollamos aquí en la Fundación. La Fundación Cultural Luna Teatro T.V., viene trabajando desde Bogotá, allá trabajaba Luna Teatro pero se trabajaba con actores profesionales, todos profesionales, gente de la televisión, el cine, a quienes yo los dirigía. Y acá en Ipiales toca trabajar con actores naturales, con gente que uno prepara en el camino y a eso le estamos apuntando y seguimos con los niños y muy contentos. Por eso, básicamente, fundamentando nuestro trabajo en el trabajo infantil (*sic*). Actualmente estoy escribiendo y montando dos obras, que ya el 31 de este mes se estrena la obra y la otra, el 17 de noviembre.

P/. ¿Cómo ha desarrollado sus prácticas pedagógicas y qué es lo más significativo de éstas en el aula?

J. C. L. S.: Lo más significativo, pienso, es romper con la timidez propia de nuestros muchachos. La gente nuestra, por cultura somos muy inhibidos, tenemos miedo a hablar en público y los niños pueden ser muy inteligentes pero cuando salen delante de los demás se *atrofian* (*sic*), se bloquean totalmente, entonces con el trabajo teatral al servicio de la educación nos ha permitido romper con ese grado de inhibición que tiene cada uno a través de la expresión corporal, a través de los elementos de actuación hemos logrado ponerlos a hablar, que eso ya es mucho decir, que cuando la gente ingresa al grupo de teatro y tiene miedo a hablar [pidiéndole permiso a todo el mundo] y ya con el correr del tiempo nos damos cuenta que se vuelven unos excelentes actores y no sencillamente como actores si no que el teatro o sea, la actuación, les sirve para su proceso educativo. Primero que todo, para canalizar la atención; porque el actor tiene que ser muy atento y romper con la atención dispersa que es un flagelo para la gente de acá, los muchachos están viéndote, oyéndote ahí pero no están entendiendo, ellos están pensando en otra cosa, están con el celular acá, echándose papelitos, vainas, pero están en todo menos en la clase (...) (pausa) (...) el cuento de la puntualidad, la disciplina.

P/. ¿Cómo es esa relación Maestro – estudiante?

J. C. L. S.: Yo recurro mucho al humor, el humor para mí es salvador. Soy serio y puntual. Entonces, eso me da la autoridad para exigir; por ejemplo; yo exijo que un celular se apague, es el compromiso, yo me comprometo a trabajar una clase, un taller siempre y cuando tú te comprometas a apagar el celular y poner la atención al caso, pero para eso, [como lo hago dando el ejemplo, soy puntual y serio cuando inicio la

clase] (*pausa*). Pongo mis parámetros y después utilizo el humor para *romper el hielo*, tengo la espontaneidad del humor, el chiste, tengo la herencia de mi mamá y la gente comienza a reír (*sic*). Entonces cuando ya los tengo en el cuento, les digo: ¡a trabajar!, y trabajamos la parte de expresión corporal y entramos al proceso de desinhibición. Ejercicios de ese corte y hay una compenetración total entre maestro y aprendiz porque entramos a trabajar con los sentimientos, [-porque los actores trabajamos con los sentimientos-], entonces yo hago que el aprendiz aflore sus sentimientos y me cuente las taras en un momento dado (*sic*) a nivel de los ejercicios comienza a *explayar*, comienza a socializar esas cosas que ha tenido en su infancia, su vida y eso hace que logre una *catarsis*. Comienza el interés espiritual y salen de la clase mía y me dicen: *profe es que usted nos pone es a llorar*- pero salen felices (*sic*) y con el firme propósito de que, ¿cuándo es la otra clase?, (*sic*) (*pausa*) logrando cosas muy interesantes (...).

P/. ¿Cuál siente que ha sido uno de sus más grandes logros dentro de esta práctica?

J. C. L. S.: Uno de los logros más grandes dentro de la formación es que la gente ha tomado el arte escénico, el teatro, como una profesión. Alumnos míos por ejemplo; - tengo un alumno que inició en Luna Teatro, se graduó de bachiller y optó por estudiar arte dramático, y es el primer licenciado en artes escénicas, Ipialeño, de la Universidad Nacional de Manizales. Otro de mis alumnos, -lo tengo aquí- (*sic*) está estudiando arte dramático en la Universidad de Medellín. Otro está dirigiendo en Quito. Tengo otra niña que también se fue para Medellín y está estudiando odontología por complacer a los papás; pero está buscando el momento de cambiarse; entonces, que ellos entiendan que el arte escénico se ha tomado como una profesión seria, ya es un triunfo. Porque antes [para] el común de la gente era que los calificábamos al arte, los hombres éramos marihuaneros, homosexuales y las mujeres, prostitutas; -ese era el concepto que se tenía de la gente que se dedicaba al arte-. Hoy lo ven con agrado y con mucho respeto.

P/. ¿En qué grado debe estar presente la emoción dentro de esta práctica?

J. C. L. S.: Todo el tiempo. Nosotros trabajamos mucho la memoria emotiva, la memoria de las emociones y es la única manera de llegar a que el estudiante se interese por lo que está haciendo, también depende de uno del grado de emoción que uno le ponga a la clase (*sic*). (*Pausa*). Uno cuando está dictando la clase está actuando necesariamente porque primero que todo, está buscando la atención de

todos y cada uno de ellos. Está volviéndose recursivo en la medida de que utiliza cualquier cantidad de herramientas para poder captar la atención y llegar con el mensaje claro. Es que si algo no tiene emoción no le llega al alumno. Uno tiene que motivarlo e irnos al recuerdo en un momento dado: -cuando uno no lo entiende-, a la memoria emotiva, a la memoria de la emoción. Es buscar una analogía entre lo que estás pensando y lo que estas sintiendo y lo que anteriormente en un momento de tu vida sentiste (*sic*).

P/. Al referirse usted a la emoción, cito textualmente, “lo que anteriormente en un momento de tu vida sentiste”, me permito preguntarle, ¿Cuál fue la huella de vida, ese sentir que lo marcó emocionalmente en su direccionamiento profesional?

J. C. L. S.: Para mí, fue fundamental el hecho de que mi mamá me haya visto una sola vez actuar y la vez que lo hice, lo hice con tal sentimiento tal, (*sic*) metido en el cuento por agradecerle a ella y por quitarle la tensión que ella tenía porque ella tenía miedo de verme actuar porque decía “ay! ¿Qué tal que se te olvide?”; entonces ella nunca quería irme a ver actuar (*sic*) y la única vez que ella fue a verme fue cuando me gané el festival de teatro acá y tenían que hacer en las festividades de Ipiales un octubre, yo ya me había ido a estudiar a Popayán y la alcaldía me trajo (*sic*) para que viniera a hacer la obra, entonces como yo ya me iba de Ipiales mi mamá ya no tuvo más opción sino verme o verme (*sic*). Me sentí muy bien porque sentí toda la ovación de los Ipialesños como reconociendo el talento del niño malo, del niño travieso, entonces yo creo que me marcó para toda la vida; porque la emoción de sentirse (*sic*) delante de un auditorio no es fácil, pero es muy linda. Yo todas las veces antes de subirme a un escenario siento el miedo total, miedo a subirme al escenario pero una vez me subo allá ya la cosa cambia por que uno ya hace gala de lo que uno sabe, pero yo siempre recuerdo a mi mamá en esa primera vez, (...) (*Pausa*) como su propio impulso (...). (*Pausa*) Indiscutiblemente, porque mi mamá era una actriz natural, que ella nunca se dio cuenta que era actriz pero ella era una mujer de una capacidad histriónica súper: ella era una mujer que imitaba, tú estabas aquí y ella al momento ya te estaba imitando: como hablas como te sientas, como mueves la boca, todo, todo. (*sic*) (*Pausa*) Entonces yo le decía a mi mama que ella se *tiraba* las fiestas porque estábamos en alguna reunión, en un baile por decir algo, y ella comenzaba a hablar algo con la persona que estaba a su lado y la persona soltaba la carcajada, la otra que también escuchaba soltaba la carcajada iban formando como un corrillo, ella abría la boca y la gente se *totiaba*² de la risa, entonces terminaban quitando la música y haciéndole un redondel a ella para que hablara, eso era mágico. Ella a mí me contaba

² La expresión *totiarse de la risa*, es una acepción popular que expresa alegría extrema.

muchas historias. Es a partir de eso que viene en mí, (*sic*) la facilidad histriónica, la capacidad de recordar historias, de interesarse por ellas (*sic*). Porque si hay un éxito que tuve a nivel nacional es que escribí historias de acá de Ipiales a nivel nacional, los libretos que escribía en el programa (*sic*) “*así fue, este es mi caso*” eran historias de acá de Ipiales que yo las recreaba a nivel nacional. Eso me dio mucho reconocimiento porque la gente no se lo quería perder, porque eran historias de provincia. Tú ves las historias de televisión y todas tiene que ver con el apartamento, la casa, la ciudad, pero yo me di el trabajo de contar las historias de acá y volverlas nacionales; entonces este programa “*así fue*” (...) (*Pausa*) logramos un rating de 48 puntos en la franja del medio día, -estamos hablando como del 88 – 90, más o menos.

P/. ¿Recuerda alguna experiencia negativa exteriorizada?

J. C. L. S.: Es que yo insisto en que yo fui muy inquieto (*sic*) y nosotros infortunadamente (*sic*) cuando pequeños, no vivíamos con mi papá porque él estaba fuera de Colombia. Entonces nosotros vivíamos con un tío y el señor era muy psicorígido y él pensaba que todo, (...) (*pausa*), absolutamente, *la letra con sangre entra*, y había que castigarte, (*sic*). Este es un período muy triste en mi vida, entonces mira como esto viene a repercutir: este tío mío que en paz descansa y que descansa bien, él al ver que yo era inquieto y travieso y todo ese tipo de cosas, él se dio el trabajo de castigarme físicamente muchísimo. Tenía una correa de un pescado, (*sic*) -me acuerdo tanto que él me dejaba impregnado (*sic*) en las piernas, en los brazos y por todo lado el pescadito aquel. Ese era el castigo. Después no contento con eso, era con lo que agarraba; por ejemplo, coger a un niño -porque yo era un niño que porque hizo una travesura-, entonces era esperar a que yo me durmiera y a las doce de la noche entonces levantarme desnudo a bañarme con agua fría y coger ortiga (*sic*). Entonces eso fue una catástrofe tenaz: porque hice, porque no hice, porque hablé, porque no; llegaba una visita y yo trataba de hablar o alguna cosa – *se calla, o si no ya sabe*-. Y yo ya sabía que eso me esperaba: una paliza. Eso hizo que cuando ya me tocara la parte artística yo era muy tímido y desconfiaba de mí mismo. Yo sabía que tenía la capacidad de hacerlo mejor que otro, pero ese miedo a esa figura represiva hacía que yo me limite en cosas y que me demore en los procesos que yo seguí (*sic*). Por el castigo, por la represión que este señor tuvo para conmigo. Entonces yo veo que eso no puede pasar desapercibido, no puede volver a pasar y no puede volverse a repetir con nuestros niños, ¿verdad? El niño es una cantera de emociones, sentimientos y el que haya personas – todavía las hay –que maltraten a sus niños me parece horrible porque los van castrando mentalmente. En mi caso, yo fui una persona muy insegura, yo pude haber hecho y deshecho con el talento que uno tiene pero el solo miedo al rechazo me hacía deponer cualquier cosa.

P/. ¿Cómo superó este punto?

J. C. L. S.: Yo tenía una amiga psicóloga con la que hablaba mucho y tenía un sueño recurrente: el sueño era que había una plaza de toros –a mí en ese entonces, me gustaba la fiesta brava, las fiestas populares- y resulta que yo en el sueño me aparecía en el palco. Empezaba la fiesta, salía el toro, lo toreaban y el toro me buscaba; cuando me buscaba me perseguía, yo salía corriendo y *pum* (...) me despertaba. Otra noche y el mismo sueño, otra noche y lo mismo, otra noche y yo decía no va a pasar nada yo estoy muy fresco el toro sale, es el mismo y me busca y me encuentra y me mira y cuando me mira, yo salgo corriendo y el toro detrás; entonces, yo asustado y preocupado por esto (*sic*) la psicóloga me decía: *esos son los miedos, ese es tu miedo, porque tú no has agarrado al toro por los cuernos; tu vida por los cachos, (sic) entonces siempre que quieres enfrentar una cosa, algo te va a pasar y te pierdes (...)*. Y eso era así. Di tú por ejemplo, (*sic*) llegaba, tenía que entregar un libreto y de ese libreto dependía entrar o entrar a una programadora; decían tal día le recibo ese libreto y la noche anterior por el mismo miedo no lo hacía el libreto, algo pasaba o me enrumbaba o algo pasaba pero no lo terminaba. Entonces, con ayuda de esta señora, (ella) me dijo – *la próxima vez que sueñe al famoso toro, pues enfréntelo y cójalo por los cachos-*. Y así fue, otra vez el mismo sueño. Yo me puse tras un huequito (*sic*) así no más como para que el toro no me vea y yo pensé estoy bien protegido no me pasa nada, pero me vio por el huequito y levanté (*sic*) y el toro ya se venía; entonces me cogió como en el voladero, ya no había más de otra y me acordé de lo que me habían dicho; entonces, el toro ya se venía, tenía los ojos rojos y echaba espuma por la boca, entonces yo lo que hice fue apretar los cachos (*sic*) y me desperté. Nunca más volvió el sueño y comencé a ver la vida de una manera diferente.

La entrevista, se realizó el 21 de octubre de 2012, en Ipiales, Nariño, a las 3 p.m

Las evocaciones del entrevistado, son intensamente emocionales.

Anexo D. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A FRANCISCO DELGADO SANTOS

En la entrevista, Delgado Santos reconoce su afectación por varios países latinoamericanos, en particular por Ecuador y Colombia. Manifiesta su interés por la diversidad cultural y por el rescate de las tradiciones orales. Subraya la importancia de la difusión de la literatura entre los niños y los jóvenes.

P/. ¿Qué es para usted, prácticas pedagógicas?

F. D. S.: Eso me lleva a hablar en primer lugar de la pedagogía, es decir recordar que los primeros filósofos griegos no hablaban de la persona que debe iluminar el camino para que otros puedan seguir delante de él. En este sentido, destaco como pedagogo a Sócrates a pesar de que no escribió una sola línea, Platón recogió todos sus saberes, pedagogo [fue] Aristóteles y fueron pedagogos, una serie de estupendos maestros que nos ha dejado la cultura griega y tan importante es, que hasta el día de hoy, -por lo menos yo-, estoy siempre recordándolos. (*sic*). También está la cultura latina con Horacio, un maestro de la pedagogía. Pero ya al unir la palabra prácticas, *la pedagogía tiene que ser una cosa activa*, no puede quedarse en la teoría tiene que ser algo que estemos poniéndolo en práctica permanentemente en cada momento. Consecuentemente, una práctica pedagógica tiene que ver con la creatividad, el pensamiento divergente, el maestro tiene que ser un inventor del mundo en cada momento. Si nosotros queremos motivar a niños, a jóvenes, a adultos, tenemos que encontrar cual son sus puntos de interés, tenemos que ampliarles el mundo. Ortega y Gasset, dijo: “Quien os da una idea, os ensancha la realidad en torno vuestro, os agranda la vida”. (Pausa). Eso es lo que tenemos que hacer entonces los maestros con nuestras prácticas pedagógicas, que tienen que ser un conjunto de creatividades asociadas a esa linterna que los griegos nos señalaban para alumbrar el camino de los que vienen detrás de nosotros, como decía Erich Fromm, “el maestro debe tenderse como un puente para que sobre él pasen sus estudiantes a la otra orilla y lo superen”. El buen maestro debe tender a que sus estudiantes vayan mucho más allá de él.

P/. De acuerdo con la anterior conceptualización, ¿cómo desarrolla usted sus prácticas pedagógicas en el aula?

F. D. S.: Bueno, yo me baso siempre en dos aspectos: la teoría y la práctica. En primer lugar, estudio y leo mucho sobre la temática que quiero trabajar y no me concentro solamente en el área específica de conocimiento que voy a abordar; sino que trato de buscar áreas transversales que puedan complementarla integralmente, luego trato de resumir, de hacer *mente factos*, de hacer una serie de cuadros sinópticos, pastillas que me harán ver a mí, como una guía para poder hablar con mis estudiantes. Trato de convertirme en lo que el Rey Alfonso X el sabio decía: que debe ser el maestro un estudiante guía y hacer que ellos sean quienes protagonicen la clase. Es decir, ser un provocador permanente, ser un agitador; de tal manera que cuando el maestro llega, solamente propone y los estudiantes son los que empiezan a protagonizar la clase. Entonces, por un lado está la teoría. Para hacer todo esto, tú tienes que leer mucho, (sic) alimentando el imaginario cultural con aspectos, con materias, con teorías que no solamente tengan que ver con lo tuyo, sino con lo transversal y luego; está la propuesta activa. Yo no concibo a ese maestro que se sienta en una silla durante una hora, durante dos [...] (pausa) yo doy un módulo en la UTE que se llama *formación comunicativa y literaria en edad escolar* y mis alumnos son médicos, enfermeras, psicólogos, terapeutas. Es una maestría en educación especial y entonces un día doy ocho horas, otro día diez horas: imagínate lo aburrido que sería el que yo me siento en una silla y empieza a hablar y hablar y hablar, se me dormiría la gente y con todo derecho me abandonarían, se iría [...] (pausa) entonces yo considero que el maestro a la vez tiene que ser un artista, un showman, en el sentido de que debe inventar una serie de técnicas, pues tiene que valerse de todo lo que tenga que ver con la innovación tecnológica, conectándose con su pizarra eléctrica, conectándose con youtube. En ese momento en que un estudiante te dice una palabra, proponer esa palabra como tema de discusión; es decir, convertir el aula en un taller permanente de creatividad a ir sintetizando e ir resumiendo, ir encadenando cada una de esas cosas. Entonces, está por esos aspectos y unidos a la teoría (sic) entonces van a ser una auténtica práctica pedagógica.

P/. ¿Considera que las emociones inciden en las prácticas pedagógicas docentes?

F. D. S.: Yo pienso que el ser humano es mucho más que conocimientos. El ser humano es emociones, el ser humano es actitudes y valores. Entonces nunca podemos separar lo uno de lo otro. A veces se habla y se da excesivo valor a lo cognitivo, pero lo cognitivo separado de lo emotivo y de lo actitudinal no creo que tenga ningún valor mayor; incluso nuestros sistemas cerebrales nos lo están diciendo: en el centro de nuestro cerebro. Te lo voy a explicar así: tenemos un sistema que se llama reticular, que es la cuna de los instintos, de los valores, actitudes, de lo sexual. Podemos ser violentos, pero a la vez, nos salvamos de que un auto que viene a mucha velocidad nos atropelle, de que un *jab* de derecha que nos lanzan a la cara lo

podamos esquivar y bien canalizado, este sistema reticular da lugar a los valores y los valores a las actitudes. Cubriendo este sistema reticular está el sistema límbico que es la cuna de las emociones: vuelvo y repito, bien canalizado este sistema, nos hace tiernos, galantes, es lo que nos lleva a llegar con un ramo de rosas a nuestra casa, a llevarle a nuestra novia o nuestra esposa, (*sic*) decirles palabras tiernas a nuestros hijos, a tratar bien a las personas. Pero así mismo un desequilibrio del sistema límbico puede producir psicosis, neurastenias y desequilibrios emocionales y sobre este sistema límbico y el reticular, está esa gran masa encefálica que se llama corteza cerebral o sistema neocórtico, que es la cuna de los conocimientos. (*pausa*) Si nosotros miramos esto junto, es una especie de metáfora orgánica que nos dice a todos los seres humanos que nos podemos desprender esta especie de trinidad, de trilogía, de *cerebrotino* y que debemos actuar en consecuencia. Pero muchas veces solo apuntamos a lo cognitivo y dejamos a un lado lo emotivo, pensando que lo emotivo es cuestión de afeminados, de mujeres, con lo cual nos volvemos machistas; olvidando también lo altitudinal, que nos hace ver que toda ciencia debe fundamentarse en la ética.

P/. ¿Cuál es la emoción mayor que le permite el interactuar con sus estudiantes?

F.D. S.: Para mí, siempre una clase es un acto y un acto emotivo. Porque para mí, es ver el alma de un estudiante, (*sic*) el cerebro de un estudiante, (*sic*) la actitud de un estudiante como un campo. No como antes, -decían las personas de hace uno o dos siglos-, en el que uno tenía que sembrar, arar, cultivar sino un campo en el que ya hay una serie de cultivos que vienen hasta uno (*sic*) porque el estudiante no viene con su mente en blanco, viene con una serie de conocimientos de experiencias, de actitudes, de emociones. Y entonces, el interactuar con cada uno de estos mundos de cada estudiante. [...] (*Pausa*). Es siempre emocionante *el saber*, como lo que tú le vas a ofrecer: cómo va a reaccionar con esa mezcla, -un poco- [...] ni siquiera química ni física sino integral. Cómo va a reaccionar ese estudiante con el maestro que es el que tiene que actuar con pasión: cuando digo con pasión, quiero decir con emoción; porque a veces la pasión te puede desequilibrar. Es decir, nunca dejar que sus sueños, alegrías, optimismos, esperanzas, decaigan; porque entonces, ahí sí ha pasado de ser un maestro a un simple gana sueldo: una persona de esas que lo único que hace es cumplir con una rutina. Yo creo que es imprescindible el que contemos con este elemento emotivo.

P/. Se refiere usted a los valores y las actitudes de la persona como componentes de gran importancia en las prácticas pedagógicas del maestro.

Piensa entonces, que tras esa forma de ser, tras esos valores y tras esas actitudes, ¿está presente una huella vital exteriorizada, negativa o positivamente?

F. D. S. Desafortunadamente, son más las huellas negativas las que persisten en el cerebro y en el alma de las personas. Por ejemplo, una de ellas, es que yo recuerdo que estando en la escuela, cuando nosotros llegábamos del recreo con las manos sucias, había un maestro que con una gran regla nos pegaba en los dedos y nos hacía sangrar. Eso siempre lo recuerdo, pero no me afecta de ninguna importancia (*sic*). (*pausa*) No sé por qué, pero voy a hablarte de algo que sí me caló, algo muy mío y es que recuerdo que una vez, el mismo maestro nos pidió a todos que escribiéramos una carta a la persona que más quisiéramos y entonces [...] (*pausa*) yo en ese momento pensé en una abuela con la que había vivido y que había sido como mi madre, porque yo vengo de un hogar disfuncional de padres divorciados. Y entonces, pensé en ella y le escribí una carta. El maestro nos hizo leer a dos o tres personas esas cartas y cuando yo leí la mía, me dijo: “carambas, carambas con que tenemos un poeta aquí”. En la clase, a partir de ese día, mi vida cambió porque el resto de la gente que me veía a mí como un niño un poco tímido e introvertido y como que se burlaban de esas cosas, (*sic*) empezó a respetarme y a respetar la actividad literaria. Y a partir de ahí empecé a ver que ciertas cosas que yo escribía; en realidad tenían un valor más allá de lo funcional, más allá de lo didáctico de la escuela. [...] (*pausa*). Tenía un valor estético y entonces descubrí la literatura. Y una vez que la descubrí, jamás la dejé. Estamos hablando de los años de escuela, 1959, aproximadamente y desde entonces; dos años después o quizás cuatro, yo ya empezaba a publicar mi primer libro de poesía. No tenía sino unos 13 - 14 años y ya había logrado recopilar un libro de estas *cartas*, -entre comillas- que yo seguí escribiendo desde ese día. (*Pausa larga*). Entonces, así como hubo una huella negativa indeleble que no se exteriorizó, también hubo una de más peso que pudo más, (*sic*) que se exteriorizó a través del contacto que tengo con mis estudiantes y con todas las comunidades con quien trabajo. [...] Los veo y en mi recuerdo siempre está aquel maestro que delante de todo el grupo me estimuló y que me abrió las puertas a este mundo de la literatura, donde yo pretendo seguírselas abriendo a los demás. (*sic*). Mi mejor experiencia de vida.

La entrevista, se realizó el 3 de noviembre de 2012, en Ipiales, Nariño. Hora inicio: 10 a.m.

Anexo E. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A EDUARDO PÉREZ JIMÉNEZ

P/. Desde su historia personal, ¿cuál considera que ha sido una huella vital en su vida y qué desafíos le propuso esa experiencia, para la práctica profesional?

E. P. J.: Bueno, una de las cosas que nunca me imaginé que podría hacer con la música era poder llegar, poder transmitir a través de una música instrumental, poder inspirar a muchas personas. En general, la música que produzco me ha llevado a que mucha gente se sienta identificada con mi música, ya sea instrumental o ya sea con una letra definida. Que haya podido mucha gente, tanto varones como mujeres, sentirse identificados conmigo, con la letra. Le relato uno de los casos muy especiales que me han pasado: en Colombia, se me acercó un chico y me dijo que yo le había salvado la vida a través de un tema que compuse que se llama *Wankara*. Este tema, es un tema instrumental. El chico en cuestión, estaba pasando por una situación emocional muy grande en su vida, en su casa y estuvo a punto de quitarse la vida. Esto acontecía mientras escuchaba la radio, -[una radio en Colombia]-: estaban tocando este tema, *Wankara*; y dijo que se le iluminó el cuarto, -su habitación- y fue una luz que le dio una paz, una tranquilidad. Y esta música le hizo desistir de la decisión de quitarse la vida. (sic) Para mí era algo muy impactante, que me llevó a reflexionar y a tener un compromiso mayor en componer. No solamente de componer una canción que vaya a ganar algo o vender un disco, si no te compromete a crear una melodía. O una canción con una letra que pueda llegar más allá del corazón a la persona, pueda llegar a la conciencia de la persona, lograr eso quizás inconscientemente. Bueno, uno quizás lo haga como compositor, pero tener la conciencia que lo tengas que hacer para que pueda inclusive salvar una vida, es una responsabilidad mayor.

P/. Si retornamos en el tiempo, ¿recuerda algún hecho, que se manifieste como huella vital en su vida que le haya permitido tomar la decisión de ser músico?

E. P. J.: Bueno, desde muy pequeño me gustó la música. Vivía en un país, en una ciudad de Chile que desde muy niños nos inculcan los valores culturales de la ciudad; por eso es que me siento muy identificado con una de las ciudades en Colombia, como es Pasto, donde tuve la oportunidad de ver chicos, familias completas tocando zampoñas en la fiesta de los Carnavales de negros y blancos. (pausa). Es muy

parecido a mi ciudad, en donde a los niños desde muy pequeños se les enseña a tocar quena, zampoñas a involucrarse con las culturas de la ciudad y bueno, poco a poco me fue gustando la música; aunque nunca fue del interés –realmente-, de mis padres. Yo creo que todos los músicos por lo general tienen el mismo tropiezo personal: nunca sus papás van a estar de acuerdo con que sean músicos, porque en sí la música, -como todo el mundo sabe-, a veces tiene más tropiezos que éxito y en el campo musical andino, (...) bueno, (...) yo creo que no podemos hablar de un éxito cien por ciento (sic) o de alguien que se haya hecho millonario con la música.

Entrevistadora: adicional a la composición musical, usted ha incursionado también en la docencia: ¿Como ha sido esa experiencia?

E. P. J.: Bueno, fue una experiencia realmente hermosa. Siempre me dije que como compositor tenía que dejar una huella antes de dejar de existir en esta tierra. Siempre, quizás en mi interior tuve la docencia (*sic*) o más que la docencia, el espíritu de poder enseñar y se me dio la oportunidad de poder enseñar en un colegio; en el cual, la primera vez no tuve éxito: fue más bien algunos fracasos (*sic*) porque encontrar [...] [*pausa*] quizás psicológicamente, la debilidad ó encontrar el punto exacto para poder enseñar música a los niños es muy difícil; a menos que estén en un colegio de música, pero en un colegio en donde se enseñan otras materias y la música sea solamente un ente agregado de un pénsum de estudio -mas no tenga la importancia relevante-, como quizás en un conservatorio, donde la música es lo principal. [...] (*Pausa*) Luchar con mucha gente, muchos entes sociales; estamos hablando de la cultura a nivel personal, dentro de un hogar los padres no están contentos si un chico lleva una mala nota en música: es realmente algo horroroso, por lo cual automáticamente toman represalias en contra de los profesores y realmente, a un chico no se le puede colocar una nota musical mala en su currículo. Y es una lucha que se tiene siempre. Yo creo, no sé, a lo mejor puedo decir otra vez: los países latinoamericanos, excepto en que uno vaya a un conservatorio ó a una academia de música en donde la música sea una de los entes principales [...] [*pausa*] Yo tuve algunas experiencias, bueno, te podría decir amargas, pero a pesar de eso; en mi experiencia con los niños pude llegar a tener un coro de flautas dulces, tuve un coro de niños -como 42 a 50 niños-, formé el coro de profesores de ese colegio, grabamos dos CD; tuve una orquesta con instrumentos: con flautas traversas, violines, violonchelos, teclado, percusión, batería, bajo, guitarra y en realidad fue una experiencia muy bonita que me llenó de mucha satisfacción y que aún ahora que no lo estoy haciendo, me encuentro con jóvenes en la calle y me dicen: *¿se acuerda de mí?, yo estuve en la orquesta[...]* y me dicen: *gracias a usted yo estoy en la música*. Bueno, algunos están siguiendo música, otros se han ido a estudiar música a otros países, tienen otras carreras pero esa satisfacción

de haber puesto un granito de arena cultural en sus corazones y dejar huella es lo que trato de dejar a través de la música, a través de los discos. Esta experiencia educativa surgió hace 5 años -más o menos-; ahora me volvieron a llamar de ese colegio, porque resulta que no es porque uno haya sido mejor que otro, pero han pasado muchos profesores en ese colegio y no han podido realizar ningún objetivo en la música. Es más, no han podido armar ningún grupo, no han podido armar ningún coro, no han logrado despertar ni mantener el interés por la música en los chicos. Todo ha sido siempre fracaso y me volvieron a llamar. Entonces, en esta ocasión me llamaron muy tarde, -cuando aquí se hacen los extracurricular que se les llama- fuera del pénsum académico. Formé nuevamente el coro de niños, con chicos que ya se graduaban, hice algunas presentaciones a nivel navideño y en las graduaciones de ese colegio. Bueno, ha quedado la conversación pendiente o sea, han quedado abiertas las puertas para comenzar este próximo año, pero ya no así la docencia académica (*sic*) sino el formar directamente la orquesta del plantel y mantener el coro que ya se había conformado.

P/. ¿Esta experiencia fue en Chile?

E. P. J.: No. En Chile no pude hacer ese tipo de cosas, tú sabes que estamos radicados aquí, en el país del Ecuador. En Chile no pude realmente hacer docencia porque también era mucho más joven y realmente estaba preocupado más de conocer el mundo. [...] (*pausa*) [siempre] (*pausa*) por ejemplo, me llegó un mail muy lindo, de una chica hija de uno de los *Wankara* (*sic*) fallecido, que compartimos muchas cosas emocionantes cuando éramos muchachos; ensayábamos solamente los días domingos, -que nos permitían nuestros padres- porque el resto de semana teníamos que estudiar y ensayábamos en la casa de uno de ellos. Bueno y él ya estaba en la universidad, se había adelantado, se había casado y no tenía hijos todavía porque era un matrimonio joven y ensayábamos en la casa de él; como jóvenes y siempre soñábamos con llevar nuestra música a Europa, a Italia, porque habíamos escuchado que Inti Illimani andaba por Francia, andaba por Italia y era uno de los sueños que queríamos hacer y bueno, y las circunstancia lo llevaron a que sus padres le exigieran que terminara su carrera de ingeniero. Se quedó en Chile y nosotros seguimos nuestro camino por el mundo, haciendo música. Fueron pasando los años, él sufrió una enfermedad que lo llevó a la muerte y una de sus hijas me escribió hace una semana y me dice que *es un honor para ella que a su padre yo lo tenga presente todavía, a pesar de tanto tiempo* y [que] en la página web que nosotros tenemos menciono como uno de los integrantes que tuvo *Wankara*, que fue Jaime Ortiz y me lo agradece de todo corazón; cosa que nunca lo hice con esa intención, pero fue un mensaje hermoso.

P/. Eduardo, ¿recuerda su etapa de estudiante?

E. P. J.: Sí. Correcto. (*sic*) Bueno, fue una educación normal, fue un bonito recuerdo, aunque siempre fui una persona extrovertida; pero tranquilo. Nunca tuve ningún problema académico, era muy preocupado de mis estudios, de mis compañeros, siempre quise ayudar y siempre fui el número uno en todas las actividades culturales: si había que hacer poesía, [...] (*pausa*) era muy bueno para el dibujo, siempre hacia los carteles del colegio, etc., etc., pero siempre tuve una experiencia muy buena en mi juventud.

P/. Usted nos mencionó algunas experiencias amargas dentro de la labor docente: ¿podemos conocer un poco más a fondo del tema ó una situación en especial que se le haya presentado?

E. P. J.: Bueno, realmente te digo más en el sentido en que como músico te sientes frustrado ante las adversidades de que no puedes enseñar o transmitir lo que tú deseas; por, yo creo, por la misma cultura de la gente, (*sic*) el estigma del músico que tienen los padres cuando mandan a estudiar a su hijo al colegio. Lo que menos quieren es que el chico toque una guitarra o que le comience a gustar la música porque el estigma automáticamente es la bohemia, la droga, las mujeres, el dejarse el pelo largo, dejar el desaseo de su persona, (*sic*) hacer cosas que los demás no hacen. Piensan que hay una relevancia a las cosas materiales y que solamente es vivir la vida y que lo demás, *venga como venga*. Entonces, los padres tienen esa estigma con respecto a los músicos [...] (*pausa*) y luchar contra eso, y a veces luchar contra los mismos directores de colegios, que te digan que los niños no deben sacar una mala nota en música porque eso automáticamente le puede bajar el autoestima al niño y que la música *es solamente algo de relleno y que no cumple ninguna función* [...] (*pausa*) entonces, ¿de qué estamos hablando? Estamos dejando de lado la música como parte de una cultura; entonces tienen que buscar otras estrategias para poder enseñar a través de videos, a través de experiencias personales, a través de enfocarte más a los ritmos que nos invaden lamentablemente a través de los medios de comunicación; que, pienso, que son los culpables también de que no tengamos una cultura musical enriquecida. Pienso que en toda Latinoamérica, la música en sí, como música pierde un poco los espacios a través de los medios de comunicación donde todo se guía por *ranking*: si ponemos música clásica en una radio, el *ranking* será nulo o el 0.1 por ciento. Si ponemos ópera o música andina en un canal de televisión, piensan que nadie lo va a ver. Y a veces la gente que más gusta (*sic*) por escuchar una zampoña, una quena, un charango, son generalmente los extranjeros que visitan algún país latinoamericano; que viene en busca de la cultura que la gente misma de Latinoamérica no busca o [...] (*pausa*) está en contra de eso, ¿no? Por ejemplo, aquí en el Ecuador hay mucha gente que prefiere viajar a Miami o Estados Unidos u otros

países y no viaja dentro del Ecuador, cuando aquí hay una cultura tan rica a nivel musical, de razas, paisajes, que son únicos a nivel latinoamericano.

P/. En su concepto, ¿cuál es el papel que cumple la música dentro de la educación o dentro de la sociedad?

E. P. J.: Bueno, según mi experiencia, aquí la música dentro de muchos colegios se está perdiendo debido a que no hay una preparación a nivel académico. Por ejemplo, no te exigen (*sic*) profesores especializados en música; generalmente son profesores que enseñan otras materias y a veces, erróneamente están haciendo música. Entonces, pienso que ahí hay un problema a nivel cultural: cuando se recibe un profesor para música es: *A ver, ¿usted qué sabe tocar? Guitarra. (...) (pausa) y punto. (pausa)* Pero tampoco hay una exigencia mayor con respecto a la parte académica, musical. Entonces, no podemos enseñar algo si realmente no estamos seguros de lo que vamos a enseñar. No podemos hacer que los chicos solamente vean videos musicales y teóricamente, no les podemos enseñar absolutamente nada si nosotros; como profesores o como músicos no estamos realmente preparados para enseñar algo. El problema mayor de los colegios, -como te digo-, es ponerle a enseñar música (*sic*) cuando el chico no quiere aprender: por ejemplo, si se le enseña música, tú sabes que la música comprende muchas partes, por ejemplo, si tú le enseñas a un chico solfeo, armonía o composición musical, la respuesta automática es: *¿para qué me va a servir si yo no voy a ser músico?, mi mamá no quiere que yo sea músico.* Entonces, luchar contra eso porque hay automáticamente, hay una negatividad por parte del estudiante; en la cual te pone una barrera porque los chicos no le ponen ningún empeño y ese es problema de falta de emotividad del docente [...] (pausa) y de los padres. Entonces hay que buscar otras maneras, otras formas de poder llegar a la música. Peor aún si se la enseña desde la historia de la música, y los chicos dicen: *eso ya es obsoleto, eso ya es viejo, y qué me interesa quién fue Mozart, Beethoven, para qué necesito saber eso, si no me va a servir.* Entonces el problema real está en el pénsum académico que no tiene suficiente fuerza, suficiente peso, para que sea más rígida la parte musical porque a nivel de un conservatorio o una academia musical, las cosas son distintas.

P/. En cuanto a las emociones, ¿en qué medida deben estar presentes?

E. P. J.: Bueno, yo creo que la música es una de las partes que emociona al ser humano en todo sentido. Yo siempre he dicho que, a quién no le gusta la música - realmente si la gente está escuchando una canción, aunque no sea la adecuada-para

él o para ella, siempre despierta un movimiento en su cuerpo: ya sea el pie sobre el piso, la mano sobre la pierna, un movimiento de los hombros, de la cabeza, automáticamente el cuerpo recepta (*sic*) esa energía musical y pienso que es una necesidad del ser humano (*Pausa*) [...] sino que el ente regulador de cómo expresar las emociones dice que debía estar en otro enfoque.

P/. ¿Podría describir algunas exteriorizaciones de las emociones en alguna presentación ó en alguna clase?

E. P. J.: Siempre yo hacía clases, (*sic*) y para hacer sentir a los chicos sensorialmente, recurro a hacerles cerrar los ojos haciéndoles escuchar la música, diciéndoles por ejemplo, [...] -al momento que tú te paras en una sala de clases y cuando te ven entrar con un instrumento, o colocas la figura musical dentro del pizarrón, automáticamente el chico pone una barrera-, entonces yo, por ejemplo, entraba a la clase con mi amplificador y mi grabadora y les hacía escuchar a los muchachos, diferentes tipos de sonidos con los ojos cerrados y les decía: *imaginen lo que escuchan*. Entonces, suponte, sonidos de bosques de pajaritos, de mar, entonces: *míster es una ola, míster se escucha la gaviota, míster parece una parte de la selva*. Entonces, les decía: *la música es justamente eso, es tratar de encontrar esas sensaciones: la música transmite recuerdos, emociones, porque con una canción tú te puedes recordar de un amor, (sic) te puedes recordar de un desamor (sic) te puedes recordar de las alegrías (sic), de que esa canción le gustaba a tu papá*. Entonces comenzábamos a tener un diálogo mayor y yo creo que la parte psicológica que muchos profesores de música no toman en cuenta, -a pesar de que saben que la música es una emoción, es un sentimiento-; pero dejamos de lado ese aspecto. Yo creo que los profesores y en especial, los de música; deberíamos tener un poco más de sensibilidad o quizás no todos los profesores la tienen o no se la exige. Pero cuando hay una sensibilidad, hay que tratar de ponerse en el caso. Yo siempre me colocaba en el caso de ellos, no como profesor; porque si yo entro a la sala de clases y me pongo solamente en la posición solamente del profesor y no en la del estudiante, automáticamente estoy colocando una barrera que al chico le impide llegar. (*sic*) Siempre hay que colocarse a través de sus sentimientos, de sus expresiones, de qué es lo que quiere, de qué es lo que necesita y cuando rompes esa barrera; encuentran en tí a un amigo, a un maestro y la emoción por el aprendizaje y todo lo que tú le pases: le puedes pasar incluso teoría, en mi caso, musical, historia de la música; (*pausa*) encuentras absoluta aceptación.

P/. Su carrera como músico es muy fuerte en su vida. ¿Cuál es la huella que más le ha significado en su carrera musical?

E. P. J.: Las emociones que siempre he sentido cuando he compuesto alguna canción y veo que mucha gente la puede corear. Pienso que es una emoción muy gratificante y uno ni siquiera ha estado en el lugar, porque lo han escuchado a través de otros grupos o a través de la radio. Se siente una satisfacción indescriptible, la adrenalina fluye mucho más cuando eres aceptado. Yo creo que es una sensación humana muy rica, cuando la gente te aplaude y agradece lo que tú haces a través de la música. Es un pago que realmente no tiene valor alguno. (*sic*). Lo mismo ocurre con los chicos a quienes les enseñas: es más rico que ganar un dinero a través de la música. (*sic*). (Pausa larga). [...] Hay muchas cosas que conversar. Muchas cosas interesantes dentro del campo de la música, muchas experiencias que la gente no conoce. Yo siempre trato, cuando llego a alguna parte, de juntarme con chicos jóvenes: en especial, porque es muy importante que los jóvenes conozcan los grupos. Porque la gente piensa que cuando los artistas tienen más trayectoria, son intocables: que no nos podemos sacar una foto o sostener una conversación con ellos. Y nosotros, cada vez que vamos a alguna parte, -porque la gente piensa que somos prácticamente dioses y que no podemos llegar a ellos, lógicamente que a veces hay que tener un poco de cuidado, porque puede haber algún tipo de violencia contra uno, que sé yo, alguna cosa por ahí que salga; pero eso quizá les pasa a los grandes artistas de Hollywood, pero en el campo latinoamericano, no. Pero yo siempre me reúno con gente joven, porque son ellos a los que uno trata de proyectarse, siempre trato de rescatar la música de los países y siempre trato de inculcar que ellos se sientan identificados con la cultura: por ejemplo, aquí he luchado yo con el rescate de la cultura de Otavalo, siempre era tan bonito ver a los jóvenes otavaleños con su pantalón blanco, con su moño, con sus alpargatas, se les veía caminando por la plaza. Ahorita tú ves (*sic*) sólo algunos conservan el moño, otros se lo quieren cortar; pero la vestimenta ya ha sido reemplazada por un jean, unos tenis, y entonces, luchar contra eso también es complicado, cuando estamos dejando una cultura de nosotros (*sic*) y estamos aceptando una cultura foránea, es triste. Entonces, justamente pienso que los músicos somos los indicadores, los que tenemos la responsabilidad de llevar a los jóvenes a hacer una revolución contra este tipo de cosas. Tenemos que rescatar nuestra cultura. Yo, uno de los países que admiro es Colombia, porque Colombia a través de su cultura, estos carnavales que se hacen rescatan, (*sic*) en sí la música, el baile, la comida. E inclusive, una vez nos invitaron a un festival y no querían que nosotros tocáramos porque éramos un grupo foráneo, cuando ellos solamente aceptaban la música de Colombia y me parecía que estaban en todo su derecho, porque la propuesta que ellos tenían era favorecer su cultura. Entonces, esa es una buena forma: rescatar su cultura. Y creo que nos falta mucho. Sí. Yo creo que todos, [...] (*pausa*) quizá los presidentes latinoamericanos tengan un poco más de

conciencia [acerca de] que la cultura de los países es lo único que nos puede quedar y lo único que podemos dejarle a nuestros hijos y jóvenes como legado. Debe haber (*sic*) leyes que realmente favorezcan un poco más a los rescates de la música cultural, la música de los países latinoamericanos: porque solo recordamos estas cosas cuando son las fiestas de cada país, porque el resto del mes y de los años, generalmente no se rescatan. En Chile se escucha cueca solamente para el 18 de septiembre y el resto del año, ninguna radio ponen cueca (*sic*). Entonces, ahí tiene que haber un compromiso de los medios de comunicación, un compromiso presidencial a nivel de la educación. Yo creo que hay muchas cosas [...] (*pausa*) Que sí se puede lograr una cultura mejor de Latinoamérica. (*sic*).

P/. ¿Por qué razón se radicó en Ecuador?

E. P. J.: Bueno. Llegamos al Ecuador por el año 80, la primera vez; invitados por el economista Mario Vega, quien tenía una Peña y era la única peña con características similares a las de Chile, ya que él era un chileno exiliado y puso esta peña para reunir a los chilenos que llegaban en esa época y poco a poco fue cambiando el carácter, la peña (*sic*) y a presentar shows con artistas latinoamericanos. Cuando estábamos en Antofagasta, él nos fue a visitar a un ensayo y le gustó nuestra propuesta musical. Llegamos a un acuerdo económico y como todos éramos estudiantes, aceptamos en son de vacaciones, (*sic*) el reto de salir de Chile y llegar hasta Ecuador.

Estuvimos un mes y nos regresamos a Chile, pero el año próximo volvimos a Ecuador, (*sic*) estuvimos tres meses en donde recorrimos algunas ciudades más de Ecuador; para luego, en el año 85, radicarnos definitivamente en Ecuador. Además, que era un país en el que trasladarse a otros continentes resultaba más fácil y no tan costoso - como desde Chile-. (*sic*).

Es un país muy rico en cultura musical, gastronómica, culturas ancestrales, leyendas, y una variedad de razas que en muy pocos países se ve: como la sierra, en donde hay una variedad de indígenas muy variadas (*sic*) y costumbres muy diversas. Está la Costa, que también tiene otra variedad de personajes a nivel cultural y la Amazonía, - que por cierto-, también nos trae una variedad grande de culturas ancestrales.

P/. ¿Cómo vivió usted, la dictadura de Pinochet?

E. P. J.: Bueno, cuando fue el golpe de Estado, estaba estudiando el cuarto año de enseñanza media, y el golpe de Estado en Chile fue a la misma hora en todo Chile. Estábamos en clase y sólo se escuchaban muchos disparos en la calle y aviones que

pasaban volando a muy baja altura. Luego irrumpieron los militares en el colegio y nos sacaron a todos al patio; con las manos en la nuca: luego de estar formados, un militar con pinta de Nazi, con guantes de cuero, uniforme, botas y capa de cuero negro, comenzó a leer una lista con nombres de los chicos del colegio -que muchos pertenecían al partido juvenil comunista-. Yo no estaba inscrito porque mi familia era apolítica y me gustaba la música de protesta pero nunca la hice política. Iba a los mitin políticos de gobierno a tocar con el grupo, pero nada más; -aunque el partido comunista sí quería que nos inscribiéramos para hacer giras y todo eso- [...] (*Pausa*), pero sí tenía los discos de Los Quilapayún, Víctor Jara, Violeta Parra, Los Inti Illimani, etc.; pero bueno, ese militar [...] que nos separaron por grupos. A los que estaban en la lista, los llevaban en unos camiones y los que no estábamos, nos dieron minutos para llegar a la casa. No había transporte. Solo militares en las calles; armados. Tanques, camiones con mucha gente arriba, (*sic*) disparos, gritos de mujeres, -que se llevaban a sus esposos e hijos o hijas-. En realidad, no había diferencia de edades ni sexo. (*sic*) No sé cómo llegué a mi casa; con mis rodillas ensangrentadas de tantas caídas, porque me lanzaba al piso por los disparos-. Era como una de esas películas de guerra, de la segunda guerra mundial. Llegué a casa y mi madre, muy asustada por lo que estaba sucediendo. En realidad todo Chile estaba preocupado. Fueron semanas en que no había qué comer. Todo estaba tomado por los militares. Los almacenes de víveres, cerrados. Luego el toque de queda -que no se podía salir-, sólo con un salvo conducto que ellos daban. Bueno, fue un período muy largo en realidad, para poder contar en tan poco tiempo; pero se sufrió mucho. Yo creo que no hay familia que no haya sufrido por esta toma de poder y derrocar al presidente Salvador Allende. (*Sic*)

P/. ¿En qué año cursó su colegiatura?

E. P. J.: Terminé la enseñanza media en el 75, luego fui a la Universidad y estudié licenciatura en Música en la Universidad de Chile, en Santiago hasta el 80'.

P/. ¿Además de músico, tiene otra profesión?

E. P. J.: Bueno, también soy diseñador grafico; un poco fotógrafo y actualmente trabajamos con mi esposa en una fábrica dedicada a la confección de ropa industrial de seguridad y de todo tipo de prendas de vestir: camisetas tipo polo, camisetas cuello redondo, blusas, jeans, overoles de trabajo, mandiles médicos; bordamos y estampamos.

P/. ¿Qué autores lo han marcado?

E. P. J.: Bueno, en lo musical me gusta mucho la música de Yanni, Sarah Brightman, Omar Akram. En lo literario, me gustan Isabel Allende, Baldomero Lillo. En lo poético, Pablo Neruda, Nicanor Parra, Gabriela Mistral.

P/: ¿Cómo visualiza la educación actual?

E. P. J.: El tiempo actual, de la revolución tecnológica; donde los niños y jóvenes son los ejecutores de la misma. La revolución informática ya ocurrió: estamos viviendo en la época de la sociedad informada, en donde las personas e instituciones que manejan de mejor manera estos recursos son las que lideran estas sociedades. (*sic*) Estamos en un mundo en transformación, a través de la tecnología de información, que nos sitúa en un contexto de lo que se ha llamado la *revolución de la información*.

Este nuevo gobierno ha implementado muchas reformas que han favorecido a una mejor educación social. Y esto, lógicamente que lleva a un país en desarrollo y crecimiento.

Entrevista concedida el 16 de marzo, 2013; vía Skype. Hora inicio: 3:00 p.m.