

EL BRILLO DE LAS VERDADES Y LA VIDA BIOGRÁFICA DE LA ESCUELA

El presente escrito trata de la escuela y sus posibilidades de encuentro. En ella, los niños experimentan vivencias relacionadas con acontecimientos que van dando sentido a sus vidas, gracias a la incorporación de verdades que marcan de manera profunda su existencia. Verdades que van configurando una biografía escolar que poco es percibida por el maestro o por el investigador en educación. Seguir la huella a estas verdades implica un desafío tanto para la educación como para la investigación, ya que se requiere de una sensibilidad que desborde nuestros modos acostumbrados de relación y comprensión escolar.

Palabras clave: escuela, experiencia vivida, vida biográfica, investigación escolar.

Origen del artículo

Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas: Educación y Diversidades, celebrado los días 26, 27 y 28 de agosto en la Universidad Católica de Manizales. El presente escrito hace parte de las reflexiones del proyecto de investigación: "Literatura infantil y corporeidad: relatos y voces de los niños de los grados 2° y 3° de la Escuela Rural Mixta El Trilladero del Municipio de San Sebastián, Cauca". Igualmente, es parte de la Línea de Investigación Pedagogías de la Alteridad del grupo de investigación Konmoción, Universidad del Cauca.

Cómo citar este artículo

Jaramillo Echeverry, L. G. (2016). El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 128-137.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
Publindex Categoría C · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v16i2.82>

THE BRIGHTNESS OF THE TRUTHS AND THE BIOGRAPHICAL LIFE OF THE SCHOOL

The present paper deals with the school and its possibilities of meeting. In it, children have experiences related to events that give meaning to their lives, thanks to the incorporation of truths that profoundly mark their existence. Truths that are shaping a school biography that is little perceived by the teacher or the researcher in education. Following the trail to these truths implies a challenge for both education and research, as it requires a sensitivity that overflows our accustomed modes of relationship and school understanding.

Key words: school, lived experience, biographical life, school research.



Fecha recibido: 31 de julio de 2016 - Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela

Introducción

*¿Cuánto se va no pasa, lo vivido
da vueltas en su propia incertidumbre?*
Giovanni Quessep

Los años maravillosos de la escuela son precisamente maravillosos porque en ellos brillan verdades que vamos descubriendo a través de nuestras acciones y que, por lo general, marcan para siempre nuestras vidas. Verdades que emergen de acontecimientos gratos e ingratos, como aquellos en los que nos damos cuenta que un día dejaremos de existir, o que el mundo en que vivimos no es solo nuestro, en él cohabitan otros que, por lo general, desean lo mismo que yo deseo. Con estos otros compartimos saberes logrados en un salón de clase, en los juegos vívidos de un patio escolar; por tanto, esto nos lleva a considerar que la escuela es mucho más que un centro de enseñanza o una institución donde se aceptan preceptos morales.

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri¹

¹Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro. Profesor titular, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. ljaramillo@unicauca.edu.co

El presente escrito tiene como propósito, siendo uno de los tantos que nos proponemos los investigadores en educación, preguntarnos por los motivos -si se quiere por las sensibilidades- que nos impulsan a comprender la vida biográfica de la escuela, sus sentidos y palpaciones; dicho de otro modo, la vida experiencial de encontrarnos inmersos en ella. Para tal fin, he dividido este texto en tres apartados: primero, reconocer la escuela como hontanar emergente de sentidos, en tanto el sentido

no es algo que pueda extraerse de los baúles y las capas de escombros de la vida cotidiana. El sentido ya está implicado en el misterio de la reflexión pre-reflexiva del ver, escuchar, tocar, ser tocado y estar en contacto con el mundo (Van Manen, 2014, p.18).

El segundo, reflexionar acerca de cómo los escolares, en medio de sus asignaturas o fuera de estas, se hacen preguntas vitales de sus vidas; preguntas que emergen de acontecimientos relacionados con el hogar o la institución escolar; esto hace que un proceso de investigación en la escuela cobre bastante sentido y, a su vez, motive al investigador a interesarse por un asunto específico y no por otro; ¿por qué? Porque son acontecimientos, muchos de ellos inevitables, que pasan a ser verdades arraigadas por los mismos niños, verdades que muy seguramente llevarán por el resto de sus vidas y que, en la mayoría de los casos, estarían dispuestos a sufrir o morir por ellas.

El tercer y último apartado trata del compromiso implicativo del maestro/investigador escolar en estas verdades existenciales; maestro/investigador con sensibilidad para disfrutar y amar la vida; disfrutarla y amarla porque la piensa y por tanto, se convierte en un anhelo y deseo de indagar por esas verdades que superan una racionalidad científica y un método experimental. En suma, lo que se desea exponer es que de la experiencia vivida en la escuela emerge una vida biográfica: hontanar de experiencias que acrisolan el acontecer diario de los niños y maestros gracias a sus relaciones sentidas-en-cuando-vividas y no ignoradas-en-cuanto-alejadas.

La escuela como hontanar de sentidos¹

Según García-Baró:

La Educación no se propone como objetivo supremo la integración de los niños a la sociedad, sino poner los fundamentos para que ellos, cada uno en primera persona del singular, pero teniendo a la primera persona del plural, se sitúen en la mejor posición para realizar con plenitud la naturaleza, el destino del ser humano (2012a, p.187).

El autor se ubica en la formación singular del niño y no solo en la directriz impartida por el adulto. Es desde los mismos niños, como personas, de donde brotan *verdades* en el acontecer escolar. Para Hans-Georg Gádamer, *La Educación es educarse*: "nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa solo, por ejemplo, como maestro o como madre, con una modesta contribución" (2011, p.94).

Desde esta consideración, es perfectamente posible considerar que no necesariamente educamos a nadie; lo que hacemos es abrir espacios a partir de un saber compartido, para que los escolares vivencien procesos de formación que les invite a tomar decisiones por sí mismos; esto nos pone en situación frente a preguntas relaciones de la vida y no solo a impartir conocimientos de un mundo que, por lo general, les parece extraño. Es una obviedad decir que a la escuela se va aprender; que las matemáticas son importantísimas, o que Colombia está en Suramérica; sin embargo, a veces se nos olvida que la escuela es y hace parte de lo que llamamos *realidad*, en términos filosóficos, *mundo de la vida*²; para el mismo García-Baró (2012a):

El niño que entra a la escuela o que vive en casa al amparo y bajo la observación constante de los padres, sufre en silencio las experiencias más

¹En el libro *El prójimo* de Hermann Cohen (2004), se encuentra que "todo oficio divino del ser humano no es más que idolatría sino mana del hontanar de la *Gesinnung*. Para Cohen, el Hontanar es considerado como manantial de manantiales o fuente de fuentes" (p.1); es decir, sitio en el que nacen fuentes o manantiales.

²El Mundo de la vida, en alemán *Lebenswelt*, fue acuñado por primera vez por Husserl en *La Crisis de las Ciencias Europeas* (1936), bajo esta idea fenomenológica, recuerda que existen saberes vitales que subyacen a un conocimiento científico y técnico (Husserl, 2008. Ver también Jaramillo & Aguirre, 2008).



graves que hará en toda su vida, y es solo desde ellas y desde ese silencio desde donde cobrará interés cualquier proceso de aprendizaje (p.189).

En suma, concluye el autor:

El sujeto de la educación es educado, antes y con más autoridad que por nadie, por la realidad misma, donde ocurre la muerte, donde los amigos traicionan, donde se dan los primeros amores de toda índole, donde se descubren el cielo, el mar, los vientos, la música, los campos, las ciudades (p.190).

Lo que pre-existe a la academia escolar es una educación en y para la vida y no solo para el conocimiento (Calvo, 2007; Jaramillo, 2012). Por más que la escuela imparta sus ideales de hombre y sociedad (visión funcionalista) y por más que, como maestros y padres, consideremos que les podemos dar todo lo que los escolares necesitan para vivir (visión paternalista), serán ellos mismos, en relación con los demás, donde encontrarán un sentido que les irá perfilando un interés o un deseo profundo por conocer los complejos *misterios de la vida*³ y no solo resolver problemas

³A diferencia de un problema, que bien puede ser de investigación o de la vida cotidiana, un misterio es algo que nos acompaña siempre; inicialmente se presenta como una dificultad, pero termina siendo irresoluble, pues siempre nos estará cuestionando; a este estaremos dando vueltas y vueltas;

de una disciplina específica. Paradójicamente, es en estos *misterios* donde las asignaturas cobran sentido, pues ellas no se enseñan como un fin en sí mismas para ser luego aprobadas en un examen.

Al niño no se le enseña matemáticas solo para que un día, si lo quiere, se haga un ingeniero de éxito; más bien, se le enseña esa disciplina para que su capacidad lógica se desarrolle y para que comprenda las maravillas estructurales de la realidad que no aparecen a simple vista (García-Baró 2012a, p.191).

Por consiguiente, los planes de estudio y los programas curriculares no son el centro del proceso educativo sino posibilidades para que el sujeto de la educación encuentre los prismas coloridos de la vida y no solo el color de la intelectualidad (Jaramillo, 2012).

La escuela es hontanar de sentidos donde los niños, en medio de sus clases, o en otros ambientes escolares -como el recreo- experimentan acontecimientos poco perceptibles a la mirada del mundo adulto. Por ejemplo, en los recreos sopesan relaciones al momento de escoger con quienes juegan o no; inventan normas, asumen

por tanto, más que esperar de él una solución, terminamos ahondando o profundizando su comprensión vital. Como la bondad o el deseo, que magistralmente explicita Emmanuel Lévinas en *Totalidad e Infinito* (2012).

compromisos, conocen al mejor amigo; además, interpretan las reglas impartidas por la institución. En este sentido, los niños en el recreo experimentan procesos de centramiento (capacidad de decisión) frente a relaciones de alteridad (descentramiento) en medio de la normatividad institucional (Jaramillo & Dávila, 2012). Siendo así, preguntarnos por la manera como vivencian el recreo, es preguntarnos por cómo viven la escuela, cómo encarnan sus relaciones de encuentro, incluso, cómo experimentan momentos de silencio y ensimismamiento.

Otra posible fuente de sentido, es aquella donde los escolares vivencian esa palabra compleja llamada "amor". En una investigación reciente, *Los sentidos de amor en jóvenes escolarizados*, comprendimos que las manifestaciones de afecto y amistad, los niños las viven en lugares poco controlados por la institución: pasillos, cafeterías, laboratorios y zonas de recreación; espacios propicios para compartir y enviar mensajes de chats; no son por tanto los tiempos de la clase, son los *entre-tiempos*; o sea, fracciones que se regalan *entre* los cambios de clase, tiempos donde se comparte una sonrisa, una mirada, un "nos vemos a la salida"⁴. Estas y otras vivencias fenomenológicas otean diariamente las vidas de nuestros niños.

En definitiva, no nos quepa la menor duda que la vida late y salta en medio de la escuela, en el secreto del gesto y la intimidad de la mirada. Acciones que los niños se aventuran a realizar y que, a veces, están inscritas en las últimas páginas de sus cuadernos, en los raspones de sus rodillas y en los conflictos de sus encuentros. Vivencias cargadas de significado que pasan a ser verdades imborrables en sus vidas. Ahora bien, ¿cómo estas vivencias, estos acontecimientos que se encarnan, van configurando un modo de ser en los escolares? Esto es posible gracias a la acción.

⁴En este estudio se comprendió que los niños buscan diferentes espacios para expresarse libremente, su lugar predilecto son los baños de la institución; lugar "oculto" donde expresan que sienten libertad para sus actividades de juego, afecto y discusión; esto, tal vez salvaguardados del regaño de los adultos (Otero, Palechor & Villota, 2016).

La acción y el brillo de las verdades

Para la ciencia, la verdad es una creencia que necesita ser justificada. Por ejemplo, para los positivistas lógicos, solo era verdad aquello que podía verificarse a partir de los hechos, a esto denominaron *verdad por correspondencia*. Según Hempel (1997), "la verdad consiste en una cierta concordancia o correspondencia entre un enunciado y lo que se llama "realidad" o "hechos" (p.482). El primer Wittgenstein consideraba verdadero un enunciado si existe el hecho o estado de cosas que ese enunciado describe, en caso contrario, se consideraría falso. Para los positivistas lógicos no deben existir grietas entre enunciados y realidad, cualquier fisura por donde se asomen expresiones de subjetividad humana, serán tan solo explicaciones metafísicas que entorpecen la exactitud lógica entre enunciado y su correspondiente estado de cosas. Este tipo de verdades serían posteriormente cuestionadas por otros filósofos de la ciencia como Karl Popper, quien veía la verdad como producto de la falsación entre teorías; para él, existen teorías mejores que otras gracias a la comprobación sistemática que se tiene de la realidad mediante la formulación de hipótesis y la aplicación del método científico. Estas visiones positivistas no solo guiaron la relación del hombre con la naturaleza, sino también, la relación entre los hombres mismos.

Sin embargo, como seres humanos no podemos ser comprendidos como simples miembros que pertenecen a una especie biológica; esto, en tanto experimentamos relaciones de sentido mucho más complejas que las que podemos tener con un objeto en el mundo, o las relaciones que tienen los animales entre sí. Nuestras relaciones desbordan las realidades biológicas y causales de la ciencia, lo cual es ya un desafío para la misma ciencia. Como seres humanos, poseemos la facultad de volver a reflexionar sobre nuestras acciones, es decir, gozar de un saber pre-reflexivo, en palabras de Michel Henry, encarnado, que nos hace pensar sobre nuestro actuar en el mundo a partir de una interioridad que nos pone en cuestión, un poner entre paréntesis el mundo externo. Como humanos no actuamos de manera automática, ni siquiera por las normativas institucionales; nuestras acciones están impregnadas de sentido que, por lo general, no guardan relación con las estadísticas causales de la ciencia. Nuestras acciones son una

manifestación existencial que visibiliza o hace presente nuestra subjetividad⁵. Pero, ¿qué es una acción?

Para García-Baró: "la acción es cada momento de nuestra existencia, cada momento de nuestra vida biográfica" (2012b). Ella es más que un simple hacer, es más que movimiento. En la acción se logra o se malogra la vida; por ello, tiene que ver con un discurso, una creencia, una *toma de decisión*, en consecuencia,

Es algo de lo que alguien se puede arrepentir: acciones con las que yo voy a labrar, a construir el camino hacia el logro o hacia la desesperación, hacia la enfermedad mortal, hacia la nada... los momentos de nuestra vida, cuando los vemos despacio, comprendemos de pronto que en lo que consisten casi por completo... es en discursos [encarnados], en verdades (García-Baró, 2012b).

La acción desborda el instinto biológico gracias a que en nuestro diario vivir hacemos experiencia vivida aquello que conocemos. Para van Manen (2014):

El conocimiento es acción. En un sentido, descubrimos que sabemos en el modo como actuamos, en lo que podemos hacer. Este conocimiento activo se vivencia como una confianza en el actuar, como estilo personal, como tacto práctico y también como hábitos, rutinas, recuerdos kinestésicos, etc. (p.271).

Para este fenomenólogo, nuestras acciones se sedimentan en el saber de nuestro cuerpo; es decir, hacemos cosas respondiendo a los rituales de la situación en la que nos encontramos, pero también, nuestras acciones son sensibles a las contingencias, novedades y expectativas de nuestro mundo; o sea, pasan a ser verdades que valoramos, precisamente, por estar implicados en ellas.

Ahora bien, si nos preguntamos por nuestras acciones en la escuela, y si recordamos los acontecimientos vividos al interior de ella, nos

⁵La subjetividad, en palabras de Emmanuel Lévinas (2012), es aquella que habla; que pone en cuestión los cuadros de un contenido pensado. Gracias a la subjetividad los seres pueden hablar por cuenta propia más allá de la historia universal o de una representación temática acuñada por la sociedad.

daremos cuenta que aceptamos multiplicidad de verdades, algunas emergieron de los textos escolares, otras nos llegaron a través de los medios: radio, prensa y televisión; otras nos las compartió un amigo, un profesor; es decir, eran verdades que emergieron a cada momento, lecciones memorizadas para un examen que tal vez al día siguiente, quizás a la semana, se fueron olvidando. Peor también, nos llegaron verdades existenciales que apropiamos y pasaron a ser experiencias que se hicieron impronta en nuestras vidas, en acción-significada, horizontes de sentido, en verdades vitales. No obstante, ¿cómo llamar a estas verdades interiores a las que volvemos asiduamente?

Los griegos las llamaron *doxa*. Comúnmente, los diccionarios filosóficos la definen como un saber de libre opinión, superficial y especulativo que se distancia de un conocimiento apodíctico, verídico e incuestionable; *doxa* es "opinión común o apariencia que se contrapone a la verdad" (Echeverri y Echeverri, 1997, p.146). Para García-Baró la palabra *doxa* posee una traducción mucho más significativa y elevada que la anterior:

Según el griego platónico, *doxa* quiere decir gloria, brillo, prestigio; el prestigio de la fama, la buena opinión que se tenga de alguien. Yo creo lo que creo porque al oírlo, al leerlo, al ocurrírseme, brilló para mí con algún prestigio, y entonces lo hice mío. Muchas otras cosas las oigo y no brillan con ese prestigio, y no las hago mías (2012b, p.6).

Siendo así, nuestras acciones dependen de verdades que hemos decidido aceptar, verdades sobre las que está montada nuestra vida y que no necesariamente pasan por una evidencia científica; verdades que al oír las brillaron con tal prestigio, con tal *doxa*, que marcaron para siempre nuestra existencia. Así, nos fuimos dando cuenta de su prestigio, de su brillo, de su *doxa*.

Como lo expresé antes, en la escuela adquirimos verdades superficiales y profundas, verdades que brillaron con variada intensidad en nuestro caminar escolar; de este modo, experimentamos acontecimientos que marcaron: un evento cercano a la muerte; la conciencia de que otros existen y por tanto no les debemos maltratar; es decir, lo que implica solidarizarse con alguien. Acontecimientos que hacen de la escuela un lugar con latido propio y no un laboratorio que estandariza competencias.

Comprender la escuela en sus biografías es rastrear las huellas existenciales que van aclarando los senderos por donde transitan nuestras vidas.

A partir de esta sensibilidad, no quisiera dejar pasar este momento de brillo, de *doxa*, sin relatar lo que fue la escuela para mí a tan solo ocho años de edad; mundo-escolar en el que aprendí una de las lecciones más inolvidables de mi vida, precisamente, cuando cursaba segundo de primaria:

Recuerdo que de niño nos cuidaba, a mi hermano y a mí, una señora amiga de la casa ya avanzada en edad, que en medio de la precariedad económica hacía lo mejor para cuidarnos con el fin de que estuviéramos bien mientras nuestra madre trabajaba. Recuerdo que en una mañana lluviosa, antes de salir a la escuela, sin que ella se percatara, sustraje de su billetera un billete de cinco pesos (\$5). Con este dinero sabía que podría comprar infinidad de dulces, especialmente en el recreo. Así fue: colaboré con todas las ventas en el salón, me harté de confites hasta la saciedad y compré a mis amigos todo lo que ellos me pidieron. Por un instante, me sentí dueño del mundo. Para terminar, compré la venta del día: una olla de papas chorreadas y les compartí a todos en el salón. Cuando estaba bien llenito, ya en el salón, me llamaron y me dijeron que mi hermano menor (que tenía solo 7 años) me necesitaba a la entrada de la escuela. Salí a su encuentro y lo vi con una pequeña olla de agua-panela y un banano medio descolorido; me dijo que me lo enviaba la señora que nos cuidaba; ella sentía que yo debía estar experimentando hambre en la jornada escolar.

Quiero confesarles que a la edad de ocho años mi corazón se derrumbó al ver a mi hermano con esa precaria merienda. No cabía en mí ser que la señora a la que le había robado estaba precisamente pensando en mi hambre. Inmediatamente devolví a mi hermano a casa con la olla de agua-panela y me llevé el banano al salón para no despreciar del todo su gesto de amor; a los pocos minutos pensé que esa sería la última vez que le robaría a alguien en mi vida.

Esta *acción*, este acontecimiento no brilló en mí como una verdad que necesitaba ser demostrada;

fue una verdad que estuvo precedida por la justicia: el no robar a nadie pase lo que pase. Esta experiencia marcó tan profundamente mi vida, que desde ese momento considero que, a pesar del mal que pueda causar, el bien, el bien perfecto, está más allá de nuestras buenas o malas intenciones, y que a nuestra finitud pre-existe y pre-existirá siempre la infinitud de lo que somos. ¿A dónde quiero llegar con todo esto? A decirles esta acción inolvidable, este brillo, esta decisión, no la aprendí en clase de ética o religión, la viví en el recreo, se convirtió para mí en una *doxa*, en una verdad con prestigio, con luz propia, con gloria. Comprendí que otros, en medio del hambre, también se preocupan por mi bien, así les haya causado mal. También aprendí que es posible resistirse al mal aunque haya sucumbido al menos una vez ante él.

Creo que ustedes también tendrán acontecimientos escolares que jamás se han borrado de sus vidas. Así son nuestros niños, llegan a la escuela con infinidad de vivencias que cuentan en medio de las clases, situaciones que les lleva a tomar decisiones difíciles a tan corta edad. Aún es un problema insoluble los niños que trabajan y asisten a la escuela, o quienes cuidan de los hermanos menores mientras sus padres laboran; verdades que se anidan en sus vidas de pequeños.

La diversidad en la escuela implica comprender los *misterios* que desbordan los problemas de las matemáticas o la biología. La diversidad se resiste a todo conato de asimilación que reduce la singularidad de las personas a esquemas y tiempos de representación que les impiden actuar por cuenta propia, asumiendo más bien, un papel pasivo frente a la capacidad de tomar sus propias decisiones. Lo di-verso está impregnado del vocativo *decir*-hablar-, no sucumbe en lo dicho o lo establecido. En este sentido, "el decir debería ser, en primera instancia, un hablar a; posteriormente, un hablar acerca de. En la investigación y en la educación el decir debería tener una prioridad sobre lo dicho. El problema es que esto no ocurre con frecuencia" (Kunz, 2014, p.20). A continuación, presentaré algunas posibilidades para investigar en la escuela a partir del *decir* y del *brillo* de estas verdades.

Doxa e investigación escolar

Los acontecimientos que emergen en la escuela no son “cosa de niños”; son *doxa*, prestigio, verdades que determinan un modo especial de investigar sus biografías. Acciones que permiten expresar esas verdades que van guiando sus propias vidas. Verdades que no se descubren en una encuesta, observación externa o entrevista semi-estructurada. Comprender su brillo implica hundirse en las raíces mismas de la subjetividad y saber que no se llegará a la verdad que persiguen las ciencias experimentales. Estas no son el destello producido por una técnica o instrumento de investigación. No, son verdades que brillan con luz propia; verdades que al descubrirlas, se ve el rostro del Otro en su propia existencia. Alteridad que nos toca y tras-toca, que nos pone en cuestión.

Por tanto, investigar en educación exige una relación distinta a que se investiga en el mundo de las ciencias experimentales, incluso, de las ciencias sociales, a pesar de ubicarse la educación al interior de estas últimas (Jaramillo & Aguirre, 2015). En este sentido, mencionaré algunas posibilidades que pueden orientarnos en esta gran tarea de comprender la biografía escolar:

- *El brecha generacional y la puesta en cuestión de las técnicas:* a los maestros e investigadores, los niños nos ven adultos; esto es ya motivo de sospecha para ellos; al investigar, por ejemplo, el recreo escolar, nos fue difícil que los niños nos contaran sus sentidos respecto a cómo vivían este, en tanto ellos pensaban que se les iba a regañar o a castigar por sus acciones. Ser adulto no es ser confiable; para ellos, los adultos son los que enseñan, por eso no juegan, no comparten ni entienden sus modos de relación. La entrevista a profundidad, en este caso, no fue una buena técnica para investigar el recreo escolar. Por tanto, no esperemos que los instrumentos de investigación sugeridos por la ciencia, sirvan para investigar en la escuela. Para el tema del recreo, nos sirvió más el juego, el dibujo y el intercambio de objetos como fichas o canicas (Jaramillo & Dávila, 2012).
- *Investigando y sirviendo:* la escuela cumple un rol específico al interior de la sociedad; por lo general, se entiende que a ella se va a aprender y a que se evalúe lo aprendido,

los ciclos de aprendizaje se segmentan en años que corresponden a la edad; en medio de la enseñanza se dejan de lado preguntas vitales de la vida. El investigador también es un maestro⁶, por ello, debe ampliar su margen de comprensión y no quedar atrapado en la lógica instruccional de la escuela. A la escuela no puede ir un investigador simpático que observa y registra datos o hechos neutrales; por el contrario, es alguien que éticamente se pone al servicio de los demás y hace que su proyecto de investigación se invista de laboriosidad y experiencia comunicable. Desde esta lógica, “La investigación y la ética van de la mano tanto como la vida y el servicio; mejor aún, la investigación y el servicio van de la mano tanto como la ética y la vida” (Jaramillo, 2014, p.186). El maestro, como el investigador, será consciente de los procesos éticos y morales que se baten en medio del aula escolar. No olvidemos que la pedagogía nace de la fragilidad y de la acción (decisión) de aprender; este aprendizaje lleva a desequilibrios, no solo conceptuales, también morales y éticos; esfuerzo cognitivo/existencial donde el papel del profesor es importantísimo dado que la enseñanza tiene que ver con lo que ofrecemos y cómo nos ofrecemos, cómo nos donamos.

- *El entramado relacional:* en la escuela es bien marcada la diferencia profesor- estudiante, directivo-estudiante, padre de familia-estudiante. Tipificaciones que signan funciones específicas de ser y hacer al interior de la institución. Pues bien, ante esta división, el investigador sabrá moverse no al interior de cada uno de estos roles, sino en el *entre* que los separa; en los intersticios relacionales: *entre* un maestro que aplica normas y unos escolares que ; zonas donde el profesor ejerce su autoridad y los escolares que las asumen o desacatan; *entre* un maestro que imparte un saber y los escolares que lo relacionan con sus vidas; *entre* los directivos que hacen cumplir el “manual de convivencia” y los estudiantes de

⁶Esta aclaración es intencional, todo aquel que quiera investigar en la escuela, debe ser de alguna manera maestro, así no se encuentre laborando al interior de la misma. No se observan las relaciones escolares aislado de ellas, describiendo modos de proceder de los profesores ante la solicitud inminente de un llamado que requiere vinculación y compromiso con la acción educativa (para ampliar el tema, ver: Chalud, 2012; Jaramillo y Aguirre, 2015).

oponen a este; en fin, grietas por donde brotan fuentes de subjetividad.

- *Una alteridad que inicia en la pasividad:* las formas prescriptivas de la escuela, lo que el estudiante debe recibir como conocimiento, cómo y cuándo recibirlo, cambiará sustancialmente al momento de investigar sus vivencias dado que nuestros modos de relación serán más de escucha y paciencia que de preguntas y ansiedades. Un caso ilustrativo es la manera como Cortázar relataba su forma de relacionarse con los niños:

Tengo un buen diálogo con los niños. Tengo una buena relación con su mundo porque no trato de imponerles mi estructura de entrada. Y el niño lo comprende perfectamente [...] para mí un niño es mucho más respetable que un adulto y tengo una muy buena relación con ellos: no les hablo hasta que no me hablan, no los toco hasta que no me tocan, no juego con ellos hasta que juegan conmigo; en una palabra, tenemos una especie de código que consiste en no joderse uno al otro. Y entonces se produce la alianza (2013, p.194).

El esfuerzo del investigador es no ser tan activo (un aplicador de métodos) en la escuela, su actitud es una especie de actividad en la pasividad, aprender a escuchar y vivir sus acciones, sus verdades, los tejidos de sus historias, las confrontaciones en sus conflictos, sus miedos y tragedias. Es entrar y esperar, más que indagar y registrar.

Finalmente, decíamos que la vida de las personas está orientada por sus acciones, por esas verdades a las que se ha otorgado un brillo y se cree en ellas así no estén demostradas en axiomas matemáticos. Que estas verdades vienen cuando los niños empiezan a ser conscientes de un mundo que inicialmente les es ignoto; expulsados de un presente donde empiezan a descubrir los *misterios de la vida*, perciben que el tiempo es irreversible. Allí, aceptan que “el amigo los traiciona, que la mujer querida los engaña, que la idea libertaria es la máscara del tirano. Lo que se llama “caer en la cuenta” (Paz, 1991, p.31). Pero, he ahí lo asombroso de ser niño, poseer

La capacidad de sobrevivir, de convivir con lo misterioso sintiéndolo profundamente. De

ahí esos llantos desconsolados, esas alegrías enormes, esas satisfacciones tan fuertes y tan profundas que nunca más se sentirán y que son propias de niños de seis, siete u ocho años. [...] zona en la que está uno haciendo los primeros tanteos respecto de lo verdaderamente misterioso (García-Baró, 2014).

Ser sensibles a esta realidad, es estar dispuesto a aprender de ellos a través de una investigación encarnada que nos permita comprender lo misterioso de la vida en medio de lo que enseñamos.

Conclusión: una escuela con historia

En la escuela hay una historia no levantada, una vida no resuelta, una palpitación que requiere ser escuchada. En ella hay una vida que pre-existe, lugar donde des-cubriendo nuestras propias existencias, nuestras biografías. Y esto porque en la escuela se dice de todo, converge todo, mezcla de risa y llanto, furia y calma, alegría y tristeza, perdón y olvido, nota y relato. Al interior de ella se manifiestan todo tipo de emociones, exaltaciones, fuerzas que nos llevan a amarla y sufrirla. Lo maravilloso es que muchos estamos allí, unos como maestros, otros como “practicantes”, “investigadores”, y hemos visto que bastante de esperanza y tragedia convergen en ella. Por esto, es importante ir levantando un mapa vital o existencial de la escuela; la vida del escolar no es solo biológica, no corresponde solo a una etapa, es biográfica. La investigación en educación debe anhelar estas biografías para que emerjan textos vívidos que singularicen la experiencia de los escolares; textos que puedan estimular nuestras sensibilidades pedagógicas y profesionales.

Referencias

- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Santiago: Nueva Mirada Ediciones.
- Cohen, H. (2004). *El prójimo*. Barcelona: Anthropos.

- Chaluh, L. N. (2012). Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 86-105. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-chaluh.html>
- Cortázar, J. (2013). *Cortázar de la A a la Z. Un álbum biográfico*. Bogotá: Alfaguara.
- Echeverri, L. y Echeverri, H. (1997). *Diccionario de Filosofía*. Santafé de Bogotá: Panamericana.
- Gádamer, G. (2011). La Educación es Educarse. *Revista del Santander*, 6, 90-99.
- García-Baró, M. (2012a). Sobre la escuela. En *Elementos de Antropología Filosófica*. (pp.187-211). México: Jitanjáfora, Morelia Editorial.
- García-Baró, M. (2012b). La experiencia de la filosofía desde la fe. Conferencia en el ciclo "Experiencias desde la fe", Colegio Mayor Belagua, Universidad de Navarra, España.
- Hempel, C. (1997). La teoría de la verdad de los positivistas lógicos. En J. A. Nicolás & M. J. Frápoli (Eds.). *Teorías de la verdad en el siglo XX*. Madrid: Tecnos.
- Husserl, E. (2008). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Jaramillo, L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Revista Nómadas*, (37), 131-145.
- Jaramillo, L. (2014). La rebelión de la revelación. *Revista Nómadas*, (40), 175-199.
- Jaramillo L. & Aguirre, J. C. (Julio-diciembre, 2008). Educación y Mundo de la Vida. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 11(2), 61-70. Recuperado el 6 de septiembre de 2016, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012342262008000200008&lng=en&tlng=es.
- Jaramillo L. J. & Aguirre, J. C. (2015). La investigación escolar y la formación de formadores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 169-180. Doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.ieff>
- Jaramillo, L. & Dávila, E. (2012). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y Saberes*, (37), 191-200.
- Kunz, G. (2014). Interrupciones: Levinas. En J. C. Aguirre (Ed.), *Cuadernos de Epistemología* 6. (pp.11-35). Popayán: Universidad del Cauca.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e Infinito*. (Trad. Miguel García-Baró). Salamanca: Sígueme.
- Otero, J., Palechor, N. & Villota, E. (2016). Sentidos de amor en niños y niñas de grados 3º y 4º de la Institución Educativa Técnico Industrial, sede Mercedes Pardo de Simmons de la ciudad de Popayán. Tesis de pregrado, Universidad del Cauca.
- Paz, O. (1991). *La búsqueda del presente*. En «Colombia: el despertar de la modernidad». Foro Nacional por Colombia, Bogotá.
- Quessep, G. (2015). *Brasa Lunar*. Bogotá: Visor Libros.
- Rosales Meana, D. (Enero, 2014). Amar la Vida. Entrevista a Miguel García-Baró. *Revista de Filosofía Open Insight*, V(7), 343-373.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. California: Left Coast Press.