

**EL MAESTRO Y LA MAESTRA EN RELACIÓN PEDAGÓGICA: COMPRENSIÓN DE
SERES HUMANOS ACTANTES EN LA ESCUELA, EN UNA MIRADA DE SÍ MISMO,
DEL OTRO Y DE LO OTRO**

JULIETA ARAMBURO BARRAGAN

Código del estudiante: 1126287

NANCY YANETH VARGAS GONZALEZ

Código del estudiante: 1126321

Asesora

Dra. ANA LUCIA ROSERO PRADO



**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: DESARROLLO HUMANO. COHORTE XII
CALI 2015**

**EL MAESTRO Y LA MAESTRA EN RELACIÓN PEDAGÓGICA: COMPRENSIÓN DE
SERES HUMANOS ACTANTES EN LA ESCUELA, EN UNA MIRADA DE SÍ MISMO,
DEL OTRO Y DE LO OTRO**

JULIETA ARAMBURO BARRAGAN

Código del estudiante: 1126287

NANCY YANETH VARGASGONZALEZ

Código del estudiante: 1126321

**OBRA DE CONOCIMIENTO PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGISTER
EN EDUCACIÓN: DESARROLLO HUMANO**

Asesora

Dra. ANA LUCIA ROSERO PRADO



**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: DESARROLLO HUMANO. COHORTE XII
CALI 2015**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Presentación de la Obra de Conocimiento	6
CAPITULO I: EMERGENCIA DEL DEVENIR	
1.1. Una mirada de sí: Relato Autoecobiografico (Autoecobiografia)	11
1.1.1. Entre huellas y saberes	12
1.1.2. La introspección: El inicio del despertar	18
1.1.3. El despertar: Tensiones que unen dos mundos.	24
1.2. Las sombras proyectadas en la escuela (Problematización)	28
CAPITULO II: HUELLAS PLASMADAS EN LA PIEL DEL MAESTRO(A): MIRADA AL PASADO Y AL PRESENTE PARA COMPRENDER EL ESTAR SIENDO EN LA RELACION PEDAGOGICA (Contexto Epistémico)	35
2.1. El pasado: Caracterización del haber sido en el campo educativo	38
2.2. El siglo XX, un recorrido por la historia de sí mismo, del otro y de lo otro, para Reconocer el estar siendo en el siglo XXI	54
CAPITULO III: TRAYECTOS PARA HALLAR RASTROS Y ROSTROS (Metódica)	
3.1. El inicio: Las tensiones	93
3.2. Unir los extremos: El develar	107
CAPITULO IV: DE LOS TRAYECTOS A LOS PROYECTOS: CIERRE-APERTURA DE LA OBRA (Política de Comunicación)	140
4.1. Un viaje hacia sí mismo: el encontrarse	141
4.2. El encuentro en el otro y con el otro.	144

4.3. Una ventana que no se cierra

151

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

LISTADO DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Ilustración 1: wordpress.com	11
Ilustración 2: Sonrisasforever.es	12
Ilustración 3: Taringa.net	18
Ilustración 4: Fotospara.net	24
Ilustración 5: ocarm.org	28
Ilustración 6: www.abc.es	35
Ilustración 7: Crónicas de la nocturnidad.blogspot.com	93
Ilustración8: Gmcrh.mx	140

PRESENTACIÓN DE LA OBRA

La presente obra de conocimiento se enmarca en la geografía educativa, dado que nace como producto de tensiones emergentes en el contexto escolar, proyectadas a la vez, en el ámbito personal y profesional de dos mujeres que conjugan sus vidas entre ser madres y docentes de preescolar y básica secundaria. Las afectaciones de cada una, se consolidaron como experiencias compartidas, entretejidas en un encuentro académico, fortalecido por la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, y configuradas como el punto de partida en la construcción conjunta de esta obra de conocimiento, cuyo principal escenario es el aula de clase.

Tanto las propias experiencias como los comentarios e inquietudes de otros docentes y profesionales con quienes se comparte el interés por la educación, reflejan incertidumbres y discrepancias generadas en el aula. El aparente desinterés del estudiante por escuchar al maestro(a), su inexplicable inconformidad frente a las temáticas planteadas, y los conflictos frecuentes entre los y las estudiantes, interfieren en lo que es considerado como el desarrollo normal de una clase, así lo deja ver el siguiente relato tomado del texto de un maestro:

...Se ha diluido la clase y me queda un sabor de insatisfacción, donde me pregunto: ¿Qué tengo que hacer para que el estudiante deje de mirar el celular, se disponga a escribir la frase del día, deje de conversar y atienda a la clase? Los recursos utilizados parecen insuficientes, no les interesa la lectura, no les interesa opinar, no les interesa la respuesta a sus tareas, su interés es ser feliz así se incomode al otro por su actuar. ¡Siento que no fue un buen día! (Octubre 2013).

A través de estos comentarios y preocupaciones de las y los maestros, parece que los obstáculos presentes hoy al interior del aula son un ingrediente más a la ardua labor de enseñar, y a lo difícil que se ha convertido en la actualidad ejercer la profesión docente. De manera insistente manifiestan, además, que estas dificultades están relacionadas directamente con la ausencia e irresponsabilidad de otras instituciones, como el estado y la familia. Con respecto al ente gubernamental, la percepción del docente es que éste no ofrece garantías, ni posibilidades oportunas para una educación de calidad; y a su vez, la familia actual no se vincula como debiera en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado. Al respecto una maestra expresa: “Sin el acompañamiento adecuado de la familia difícilmente se lograrán cambios positivos en el ámbito de la educación”. Con base en estas apreciaciones, entonces ¿Es el maestro(a), un sujeto ajeno a las tensiones que se están presentando en el aula de clase?

El aula de clases es descrita por muchos como el espacio donde se produce conocimiento y se construyen ideas. Sin embargo, más allá del lugar donde se socializan contenidos y se comparten saberes, nuestro interés convoca a pensar en éste como el espacio donde también se establecen relaciones de interacción entre seres humanos, relaciones interpersonales. En torno a esto, la mirada se dirige al docente en su práctica pedagógica, y se enfoca en el acercamiento/encuentro de sujetos, teniendo en cuenta lo que se dice y se hace en la relación pedagógica, considerada en esta obra, como punto de partida/andamiaje/invitación para vincular al estudiantado en el proceso de aprendizaje.

Es así, como la presente obra plantea la comprensión del ser humano maestro y maestra desde una mirada a la relación pedagógica, como encuentro que se establece en el aula. La obra se construye con el aporte autoecobiográfico y epistémico fundado desde una conceptualización teórica, y los aportes de saberes y sentires de docentes y estudiantes de la Institución Educativa Mayor de Yumbo, ubicada en el Municipio de Yumbo, Valle del Cauca, Colombia.

La comprensión de los maestros y maestras evoca una mirada hermenéutica-narrativa, a través de los relatos y palabras que surgen en el encuentro/diálogo con los docentes y los estudiantes vinculados al proceso de construcción de la obra. En este sentido, Ríos (2012) expresa: “Lo que se pretende es develar el bagaje de orientaciones y referencias socialmente compartidos, encarnados en los sujetos estudiados, a través del contenido vivo” (p.9).

Esta Obra de Conocimiento, es presentada entonces como una apuesta comunicativa y la apertura hacia nuevas posibilidades de pensamiento, comprensiones, movilizaciones y miradas ante lo que fácilmente se vuelve cotidiano y natural. Así, los trayectos y sentidos que se construyen en torno a esta Obra, son el resultado de las posibilidades emergentes en un trasegar, donde el mirarse y narrarse permite encuentro(s) con el otro y consigo mismo. Es un viaje el que se inicia, un viaje que representa la movilización del pensamiento y la intención por recuperar el ser, como oportunidad de despliegue académico y desarrollo humano.

Con el propósito de poner en manos del lector, una mayor facilidad en la comprensión de los procesos de reflexión y análisis, esta Obra de Conocimiento se divide en cuatro capítulos. El primer capítulo, emerge tras el encuentro consigo mismas y en la voz de las autoras es el resultado de sus procesos de reflexión. Este capítulo, como aporte autoecobiográfico, evidencia los sentires, vivencias, inquietudes, y la esperanza misma de hallar en lo educativo un camino hacia la humanización, como asunto social que lo fundamenta.

El segundo capítulo, se inicia con una contextualización histórica que caracteriza la escuela, la relación pedagógica, el maestro y la maestra en los diferentes períodos que se citan en esta obra. Estas caracterizaciones se retoman en la segunda parte de este capítulo, teniendo en cuenta acontecimientos sucedidos en los siglos XX y XXI, período en el que se instauran las experiencias de vida de los sujetos actantes en la obra, una estrategia para reconocer las huellas que han quedado marcadas en la piel del maestro y maestra que actualmente habita en el aula de clase de la Institución Educativa Mayor de Yumbo. El recorrido planteado junto con la voz de los autores y los relatos de los sujetos participantes, posibilitaron encuentros y diálogos con otro(s) sujeto(s), otro(s) autor(es), otra(s) voz(ces) que aportaron desde sus miradas a la reflexión y comprensión del ser humano maestro(a).

Los caminos recorridos, obstáculos presentados en el trasegar y sentires emergentes, hacen su aparición en el tercer capítulo para evidenciar los trayectos que posibilitaron la construcción de la obra. Este capítulo, además de presentar las reflexiones que fluyen referentes al maestro(a) desde el encuentro con el otro y lo otro, se proyecta como el momento en el que se

recogen y anudan las miradas, para develar la comprensión del docente presente hoy en la Institución Educativa Mayor de Yumbo.

El cuarto y último capítulo, anuncia el final de este trayecto, pero no el cierre definitivo del camino. Representa el cierre temporal; pero a la vez la posibilidad de nuevas aperturas, y la emergencia del devenir, ahora irradiado a nuevos seres como efecto colateral del proceso desarrollado.

CAPITULO I

EMERGENCIA DEL DEVENIR



Ilustración 1: wordpress.com

1.1. Una mirada de sí: Relato Autoecobiografico

Al narrar experiencias se colocan en tensión diferentes vivencias, vivencias para ser interpretadas en el escenario de la vida. En torno a esto, el ejercicio autoecobiográfico se constituye en una oportunidad del sujeto para “pensarse” y entrar en diálogo consigo mismo, abordando las experiencias desde las marcas que han quedado impresas en el ser. Desde esta

apreciación, y como oportunidad para hallar sentidos se hace referencia a experiencias de vida narradas individualmente; pero que en el encuentro con el otro, posibilitaron el despliegue de dos seres que decidieron acompañarse para recorrer un nuevo camino.

1.1.1. Entre huellas y saberes... (Por Julieta Aramburo Barragán).



Ilustración 2: Sonrisasforever.es

Gran parte de mi vida ha girado en torno a escuelas y maestros y maestras, podría decirse que el interés por el tema de lo educativo ha formado parte importante de mí ser. Durante los juegos de mi infancia cualquier patio y/o calle se convirtió en escuela, tablas y mesas improvisaban escritorios y tableros, los amigos personificaban estudiantes, y en hojas y cuadernos escribía cualquier cantidad de letras y números que representaban “las tareas”.

Años más tarde, y con todo el apoyo posible por parte de mi padre y madre, ser maestra dejó de formar parte de mis juegos, para empezar a volverse una realidad. Inicé entonces mi secundaria en la Escuela Normal Superior de Señoritas. Fue allí, y gracias a la formación y al acercamiento con el saber pedagógico que aprendí los primeros aspectos metodológicos relacionados con la educación. Aprendí a planear las clases, formular objetivos, elaborar carteleras y material didáctico.

Estos aspectos metodológicos que me ofreció la Normal fueron de gran ayuda en ese momento, eran la receta que me proporcionaba y que necesitaba para preparar mi clase. Y si esta receta estaba bien pensada, con los ingredientes suficientes y necesarios; es decir, unos objetivos claros y precisos, un camino trazado, el desarrollo de la actividad organizado, y material llamativo y bonito, seguro que la clase saldría bien; al menos, eso era lo que nos decían los docentes durante la orientación de la práctica, y lo que nosotras creíamos.

La ansiedad, angustia y temor por sentirme observada detalladamente por la o el maestro del grupo - quien seguía el cumplimiento de cada detalle consignado en el cuaderno planeador, se sumó a la preocupación generada por la presencia de los niños y niñas que varias veces me superaban en tamaño y estatura. La única información que teníamos clara era a qué grado le íbamos a dictar la clase y a cuántos estudiantes, esto último para efectos de llevar la totalidad de las copias o el material que se necesitaba.

Es decir que no sabía con quién me iba a encontrar, quienes eran esos niños y niñas, dónde vivían, cómo eran sus familias o su relación, lo que les gustaba, disgustaba, cuáles eran sus necesidades o qué querían aprender. Como maestra practicante, me sentí arrojada a un grupo sobre el que no conocía nada, pues prevalecía la importancia sobre el tema y la “claridad” que se debía tener sobre el mismo, seguir ese instrumento valiosísimo del planeador, y evitar a toda costa cualquier situación que pudiera alterar lo que ya estaba escrito y pensado con anterioridad; es decir, el método. Aun así, lo más significativo para mí, fue estar frente a un grupo siendo la maestra, yo me sentía maestra y creía que los demás me veían como tal.

Al finalizar mis estudios en la secundaria y obtener mi título como Bachiller pedagógico, continúe con la Licenciatura en Preescolar, de esta manera seguí ganando conocimientos y experiencia en el sector educativo. Ser normalista egresada, me permitió ejercer la docencia a temprana edad - aún no cumplía los 18 años, y mientras cursé mi pregrado empecé a trabajar en algunos colegios y jardines infantiles privados de Cali. Alejada de cualquier posibilidad de alardear sobre mi desempeño como maestra, los directores y gerentes de las empresas educativas privadas donde trabajé expresaron abiertamente su satisfacción con mi desempeño laboral, resaltaron siempre la responsabilidad y cumplimiento con el trabajo, valores que considero fueron aportados a mi formación académica por la Normal.

Ahora pienso en la manera cómo me percibían mis superiores y reflexionó sobre mí hacer como maestra en ese entonces. Con este ejercicio de introspección, descubro que mis esfuerzos radicaron en hacer muy bien lo que los demás me pedían hacer, escribir de tal manera que a ese

otro le agradara, y satisfacer sus necesidades y requerimientos. Podría decir que aprendí a dar lo que otros querían y necesitaban recibir de mí, aprendí a ser lo que otros querían que fuera, en una sola palabra aprendí a reproducir...

Dieciocho años después de desempeñarme como maestra en diferentes y reconocidos jardines privados, decidí darle una vuelta al contexto laboral. Deje atrás las comodidades que había encontrado en el sector privado, amplios espacios, grupos con número de niños limitado, la presencia de otros profesionales que apoyaban el desarrollo, formación y aprendizaje de los niños y niñas, material didáctico, papelería y recursos suficientes y necesarios, y concentre mi atención en un nuevo reto: La educación en el sector público. Mis propósitos principales eran tener un mayor acercamiento con la realidad educativa del país, y ofrecerle a la educación oficial el gran potencial que tenía como maestra, tomar distancia de la percepción de sujeto-sujetada y acercarme a la construcción de espacios donde fuera posible en el ejercicio como docente, expresar lo que sentía y pensaba que debía tejerse con los niños y niñas. Resulta necesario reconocer que otros factores determinantes en la toma de esta decisión, fueron las garantías laborales que otorga estar vinculado al sector oficial, mayor estabilidad y mejor remuneración salarial, son algunas de las condiciones que como profesional y madre esperaba obtener.

Esas primeras semanas de ser maestra en el sector oficial, específicamente en el distrito de Aguablanca, fueron realmente caóticas. Largas jornadas intentando solucionar los conflictos de convivencia que se presentaban entre los niños y las niñas, con expresiones físicas y verbales bastante fuertes, dejaban al final de cada día sentimientos de insatisfacción ante lo mucho que

pretendía y lo poco que realmente lograba hacer. En algunos momentos, llegué a dudar por la asertividad de mi decisión; pero a decir verdad, la veleidad no es precisamente uno de los aspectos que me caracteriza.

Me encontré entonces situada en el lugar donde nadie te dice qué o cómo hacer tu trabajo, y en mis manos estaba la autonomía que antes había resultado esquiva, estaba suelta ante el mundo. Sin embargo, pedía a gritos que me dijeran qué y cómo hacer las cosas, reclamaba una orientación, una guía, una luz que siguiera iluminando mi camino... Pedía ser sujeta.

¿Por qué el miedo a la liberación?, ¿Por qué ante la obtención de la libertad y la autonomía aparece el temor?, ¿Será que la escuela formadora de maestros y maestras, y el mismo sistema te enseña y te en ruta por el camino de la obediencia, por el camino de estar supeditados a hacer y dar lo que los demás quieren y esperan de ti?

Ante la emergencia el hacer ejercía una gran presión, necesitaba actuar, necesitaba hacer algo. En poco tiempo y sin darme cuenta adopté algunas de las estrategias que días atrás me sorprendían y preocupaban, los conflictos al interior del grupo formaron parte de la queja cotidiana expresada ante los colegas, la imposición, el autoritarismo, la rotulación y el grito, se fueron abriendo paso día a día en cada actividad propuesta al grupo de niños y niñas.

Las prácticas educativas repetitivas, monótonas y ancladas a cierto grado de violencia; así como las dificultades y preocupaciones sobre el quehacer en el aula, y las pocas respuestas que encontré al respecto, me indicaron que era el momento de regresar a la universidad. Ansiaba la receta, el manual actualizado para que los niños y niñas se dejaran de pelear, les interesara aprender y fueran obedientes; en otras palabras, buscaba la manera correcta para no desviarme por completo del camino de la buena maestra que creía haber sido hasta ese momento, en un nuevo contexto que me resultaba desconocido.

La Maestría en Educación: Desarrollo Humano representó para mi formación personal y profesional un alto en el camino, la posibilidad de pensar-me, configurar-me, mirar-me como persona, mujer, madre y maestra. Una a una se abrieron las ventanas hacia diferentes direcciones y a través de las cuales podía vislumbrar luces en diversas tonalidades. Los diferentes seminarios, las reuniones con los docentes y los compañeros de grupo, y el encuentro conmigo misma, me llevaron a reflexionar sobre ese rol que había desempeñado gran parte de mi vida ¿Quién soy yo como maestra?, ¿Qué he hecho, qué hago y qué puedo llegar a hacer?

Precisamente este es el asunto que me interesa abordar a través de esta Obra de Conocimiento, el docente como ese ser que entra en relación y construye no solo conocimientos, sino también subjetividades con otro(s) que también habita(n) la escuela.

1.1.2. La introspección: El inicio del despertar... (Por Nancy Yaneth Vargas González).



Ilustración 3:Taringa.net

Quando se inicia el viaje hacia el interior de sí mismo, una sensación de incertidumbre me envuelve. Poder descubrir la causa de algunos sentimientos incubados en el ser, causan temor y al mismo tiempo expectativa. Los sentimientos emergentes deben tener un origen y conocerlo puede ser doloroso, pues significa retomar la historia personal; una historia enmarcada en un tiempo y cultura determinada, una historia construida también bajo la influencia del ámbito familiar y escolar.

Mirar hacia atrás me permite hacer referencia a experiencias de vida muy relacionadas con la educación recibida. La educación tradicional colocó al docente como actor principal en el proceso de enseñanza aprendizaje, y al educando en un plano secundario. El portador del conocimiento es el maestro(a), él es quien instruye, transmite, ordena y disciplina; su voz es la preponderante en el aula, mientras que el estudiante se presenta minimizado como el objeto que hay que moldear; en este sentido Freire (2005) expresa: “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador” (p.78). En torno a esta reflexión emergen escenas que yacían escondidas en la memoria...

Recuerdo en primera escena, aquel salón de clase diseñado estructuralmente para que el docente quedara en una posición elevada en relación al estudiante, lo que parecía un simple peldaño, marcaba una gran diferencia entre ambos seres, un distanciamiento:

Es un día normal, todos los niños y niñas de grado tercero estamos ubicados en filas bien alineadas, algunos conversan, otros ríen; pero estas acciones se suspenden, cuando se escucha el ruido de las llaves que provoca el profesor al caminar y acercarse. Todos quedamos inmóviles, ante la presencia de un personaje alto, de ojos saltones, cabello negro, ensortijado y mirada intimidante, que ingresa al salón y después de la rutina diaria empieza la clase de ortografía.

Una segunda escena me conduce a recordar esta apreciación: En el colegio era considerada como “una buena estudiante”, creo ahora que quizás por cumplir juiciosamente con las actividades propuestas de la manera que se me indicaba, todo al pie de la letra, siguiendo la instrucción, esto acompañado de un buen comportamiento donde la disciplina se reflejaba en la

inmovilización, callar, aceptar, y no refutar, más que por las capacidades que el profesor reconociera en mi ser.

Para describir la tercera escena, que quiero evocar como recuerdos de infancia en relación a la formación escolar, una sonrisa se enmarca ahora en mi rostro cuando proyecto el momento en que el profesor escribe la palabra “lapiz” en el tablero y mi compañero de pupitre me pregunta mientras reconoce mi saber: “¿Cierto que lápiz lleva tilde en la a?”, y confiado en mi respuesta afirmativa, levanta la mano y le hace la recomendación al profesor, quien al unísono le responde: “¿Aquí quién es el que sabe, usted o yo?”, y todos sumisos, nos escurrimos en los pupitres, sin objetar.

La introspección anterior, inicialmente me llevó a mirar las huellas que dejaron marcas en la piel, unas marcas no como maltrato físico, sino como afectaciones en el ser. Estas afectaciones visualizadas ahora desde otros lentes, me conducen a responder que el deseo de ser maestra, instaurado desde que era una niña, se forjó como una forma de hacer resistencia a esas vivencias de opresión que no me dejaban tener una libertad plena.

Pensaba que quizás, en el ejercicio docente brindaría a otros lo que a mí se me negó; es decir, una posibilidad de ser reconocida por las capacidades y aptitudes, por lo que se es y no por encajar en aquel molde que otros diseñaron. Una posibilidad para que la voz del estudiante sea tenida en cuenta en el aula de clase, pues como docentes tenemos la responsabilidad, no de

intentar amoldar a los alumnos, sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación (Freire, 2003).

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, la realidad enmarcada ahora no sólo desde mi experiencia, sino desde la experiencia de mis hijos, me permite ver que de alguna manera todos aquellos rasgos que cuestioné, perduran aún en mí ser y orientan mi práctica docente. Sin darme cuenta, continué aportando a la consolidación y fortalecimiento de unas prácticas con las que no me sentí a gusto.

Como docente nos formamos en instituciones educativas transmisoras de un proceso heredado, recibimos una serie de instrucciones que nunca refutamos y ahora en la práctica utilizamos como herramientas de la mejor manera; es decir, de la forma en que nos inculcaron que debía ser. De acuerdo a lo anterior, nos esforzamos por preparar la receta una y otra vez y todas las veces necesarias, siempre para que el producto final quede tal cual como previamente se ha establecido, inculcado y naturalizado, una receta que especifica una intención direccionada al deber ser y no al ser.

Con base en lo anterior, no era extraño por tanto haber interiorizado ciertos rasgos que enmarcan nuestra labor, rasgos de un maestro(a) conocedor y transmisor de un saber, protagonista del proceso educativo que acogió una serie de características, saber, poder, autoridad y disciplina. Un maestro(a) que establece una forma de acercamiento con el otro en el

aula. Una relación asimétrica que parece ser muy normal, hasta que en un momento dado la realidad de nuestro actuar se revela, desde el sentir de los hijos como protagonistas en su proceso de aprendizaje.

Recuerdo esa tarde cuando mi hijo llegó del colegio con cara de insatisfacción y al preguntar qué le había ocurrido, estas fueron algunas de sus expresiones: “No quiero volver al colegio”, “Los profes sólo quieren que uno haga lo que ellos digan”, “Uno no se puede mover porque ya lo están regañando”, “¿Por qué será que los profes ni se ríen?”, “Se nota que no les gusta enseñar”.

Este sentir, acompañado paradójicamente de un episodio compartido con mi hija en una biblioteca, fortaleció la tensión interna que ya había comenzado. Cuando la niña al azar toma el libro titulado “Querido Diario tonto ¿Pueden los adultos convertirse en humanos?” escrito por Benton (2006) y me pide que se lo lea, pensé encontrar cualquier contenido, menos aquel que me llevaría a continuar con la reflexión sobre nuestro accionar como maestros y maestras. En el texto, una niña narraba en su diario varias experiencias cotidianas de su escuela, haciendo mucho énfasis en los comportamientos de los profesores y en cómo los veían los estudiantes. La niña al final haciendo descripciones sobre el actuar del docente a quién catalogaba como la representación de un adulto, exclama: “Me pregunto si cuando te vuelves adulto pierdes el sentido de lo humano, igual que pierdes los dientes, el pelo (...)” (p. 18). Esta analogía aparentemente graciosa, es en el fondo un punto más para continuar con la intención de

comprensión del maestro(a), ¿Acaso como docente me siento de una forma, trato de proyectar algo y la realidad mirada desde otros lentes muestra cosas diferentes?

Las escenas extraídas y relacionadas como experiencias de vida hasta este punto podrían ser enmarcados como simples, pero se convirtieron en la chispa que encendió el deseo de movilización. Un deseo fortalecido además con la experiencia de la maestría, como elementos a través de los cuales pasé no sólo como docente, sino como persona, de la inmovilidad en la cotidianidad al devenir constante. Un proceso doloroso al inicio, pero fortalecedor en el transcurso de este trayecto, que decidí comenzar para confrontar lo que construí desde la inculcación del deber ser y no del ser.

1.1.3. El despertar: Tensiones que unen dos mundos.



“Crear, resignificar, transformar, instituir nuevas realidades. Opciones que nos hagan más humanos.”
Bibiana Magaly Mejía

Ilustración 4: Fotospara.net

Las realidades personales y profesionales descritas anteriormente en los ejercicios autoecobiográficos, nos situaron en la Maestría en Educación: Desarrollo Humano con intereses y preocupaciones encaminadas, por supuesto, hacia el campo de lo educativo. En los primeros ciclos, como compañeras de estudio compartimos sobre nuestras experiencias y escenarios laborales, y coincidimos en las inquietudes generadas ante algunas situaciones.

La primera de ellas, las dificultades que en el día a día se presentan en el aula, dificultades que se relacionan con la disciplina de los estudiantes, y la poca, y en ocasiones, ninguna atención prestada a las actividades o explicaciones que el docente intenta ofrecer. Estas situaciones, por alguna razón, provocaron en nosotras como maestras múltiples inquietudes conducentes a encontrar la respuesta a un interrogante que prima en el sentir del docente ¿Cuál es la estrategia o receta a seguir para que los estudiantes se interesen por estudiar? Algo esta pasando y el hacer que asumimos al interior del aula no resulta eficaz, las estrategias que nos fueron transmitidas desde nuestra formación como maestras parece que han perdido su poder. Un poder de convocatoria visto como la esencia misma del ser docente.

La segunda situación, está vinculada directamente con los docentes y su bienestar. Muchos son los maestros y maestras que manifiestan sus dolencias, y día a día recurren al servicio médico en busca de profesionales de la salud. La pérdida de la voz, y las variadas afectaciones de la faringe parecieran constituirse como las enfermedades docentes por excelencia; pero si a éstas le sumamos las afecciones en las áreas de neurología y psiquiatría, la salud mental se está convirtiendo en una de las mayores causas de absentismo laboral de los profesores y profesoras. Nos surge entonces la siguiente inquietud, ¿Por qué se están generando estos problemas en la salud física y mental del maestro(a)?

Según el periódico El Tiempo en su publicación del 28 de agosto de 2012, de acuerdo a datos suministrados por el Ministerio de Educación Nacional, la indisciplina de los estudiantes, la alta carga laboral, el ruido, la ausencia de formación pedagógica y un inadecuado clima de

trabajo, están causando estrés y cansancio en los maestros y maestras. En torno a esto pensamos ¿Qué puede hacer o qué le hace falta al maestro(a) para mitigar estas afectaciones?

La tercera situación hace alusión a los estudiantes. Como docentes y madres de niños y adolescentes en edad escolar, observamos el contraste entre la alegría y las sonrisas de los niños que recién inician su educación preescolar y básica primaria, con la apatía de los estudiantes que cursan básica secundaria y educación media. ¿Qué es lo que sucede durante el proceso educativo?, ¿Esta aparente apatía que se genera en el estudiante es producto de la falta de interés por aprender? Acaso, ¿La relación pedagógica como encuentro/interacción entre el maestro(a) y el estudiante tiene algo que ver con la manera como esta apatía empieza a aparecer?

Las inquietudes y angustias vividas como docentes y madres, sumadas a las emergentes al ver y escuchar a nuestros hijos y estudiantes en una posición de ese otro “que no soy yo”, son referentes para pensar, interesarnos e intentar comprender a ese sujeto maestro(a) que hoy dice encontrarse abrumado ante los obstáculos y dificultades que se le presentan en su ejercicio pedagógico. Estas angustias e inquietudes nos permiten ahondar en nuestro proceso de indagación ¿Qué emerge en el campo de lo educativo tras una mirada a la relación pedagógica?, ¿Quién es el maestro(a) que hoy habita en la escuela?

El desarrollo humano entendido desde Sen (2004): “Es un proceso que amplía las opciones de las personas y fortalece las capacidades humanas, para llevar al máximo posible lo

que la persona puede ser y hacer” (p. 100). La Maestría en Educación: Desarrollo Humano, por lo tanto, nos convoca a realizar un alto en el camino y construir otros territorios de pensamiento, nuevas movilidades que al tocarnos tan humanamente invita a dar una mirada reflexiva en dos dimensiones: La primera dimensión “humana” dirigida al reconocimiento/fortalecimiento de nuestro ser, y una segunda dimensión “el hacer” para enfocar los lentes en la práctica llevada a cabo como docentes. Ambas dimensiones se traducen en una provocación para dejar de mirar en el otro, o lo otro, aquello de lo que quizás como afectación contribuimos a generar. Una invitación de movilización, que en la voz de Bustamante (2012), pasa de la posición de demandante, como queja constante, a deseante.

1.2. Las sombras del maestro y la maestra proyectadas en la escuela



La reflexión es un proceso por el cual una persona y sus acciones se convierten en objeto de observación y conocimiento.

Chaparro Lilian

Ilustración 5: ocar.m.org

El trasegar magister representa un espacio de reflexión, para dirigir la mirada a los acontecimientos en una dimensión humana y educativa. Una oportunidad donde además de ser invitados (as) al análisis de nuestro ser y hacer, a través de la autoecobiografía se presenta como posibilidad para empezar a hacernos preguntas y reconocer/desplazar los miedos que embargan nuestro ser, e inhiben el potencial humano.

Como ya se ha manifestado, la obra de conocimiento converge en una reflexión del campo educativo y tiene como punto de partida tensiones reflejadas entre el profesorado y el estudiantado en el aula de clase. Es a partir de este sentir y visibilización, que surge el interés de indagación por comprender el ser y hacer del docente, en una lectura a la relación pedagógica como interacción/vínculo que establece con el estudiante.

Este sentir y visibilización trajo consigo unas iniciales preguntas orientadoras dirigidas a reconocer los factores histórico formativos configuradores de la escuela y el maestro, así como la incidencia de esa configuración en la relación pedagógica que se establece en el aula: ¿Cuáles son los factores histórico-formativos que han configurado a la escuela y al maestro(a) en Colombia?, ¿Cómo incide la configuración de la escuela y del maestro(a) en la relación que se establece en el aula para el reconocimiento o no del otro?

El interés y las inquietudes iniciales, se enmarcan en un proceso de reflexión de la práctica pedagógica para la construcción de un relato crítico a la pedagogía y enseñanza, a partir del reconocimiento tanto de las acciones del maestro en el proceso educativo, como de aquello oculto tras el velo de ese accionar. En torno a lo anterior, el asunto de conocimiento que aborda la obra es: “La comprensión del maestro(a) en relación pedagógica”, lo que nos convoca a volver la mirada sobre tres categorías: Escuela, maestro(a) y relación pedagógica, que en esta obra de conocimiento se vinculan en la línea de pensamiento pedagógico.

La obra implica por tanto, pensar el tema de lo educativo de cara a los desafíos que en la actualidad el mundo y la sociedad plantean, comprender la implicación de la educación en los procesos de construcción cultural, social, y política, y reconocer el lugar de la relación como una oportunidad para privilegiar el rescate del sujeto, la subjetividad, el lenguaje y las formas sociales que confluyen en el interior del aula.

Con el propósito de delimitar el contexto decidimos demarcar nuestra Obra en el Municipio de Yumbo, específicamente en la Institución Educativa Mayor de Yumbo. En este lugar se evidencian tensiones relacionadas con la problemática que nos interesa abordar; además, una de las autoras labora allí en el área de Ciencias Naturales, lo que posibilita el acercamiento con los estudiantes y maestros(as) de Básica Secundaria, y facilita la vinculación y participación de los sujetos en la Obra.

La Institución Educativa Mayor de Yumbo es un establecimiento público ubicado en la Calle 12 No. 11-81 del Barrio Uribe Uribe, Municipio de Yumbo, Valle del Cauca. Actualmente, cuenta con una población estudiantil estimada en 1300 estudiantes, y la planta de personal corresponde a 64 docentes profesionales en propiedad y 12 docentes con la figura de hora extra encargados de la educación para adultos. La Institución Educativa atiende población estudiantil de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, provenientes mayoritariamente de los barrios Panorama, Las Américas, San Jorge, Corvivalle, Buenos Aires, las Cruces y Piles (sector aledaño a Yumbo).

Estos lugares representan la zona de ladera del municipio, constituyéndose en gran medida como asentamientos de desarrollo incompleto o zonas de invasión. En este sentido, sectores caracterizados físicamente por la inadecuada prestación de los servicios públicos, escasas vías de acceso en su mayoría sin pavimentar, y construcciones en esterilla, cartón, o ladrillo, que no cumplen con las condiciones óptimas para configurarse como una vivienda digna para los residentes.

La mayoría de los habitantes son desplazados por la violencia, y provienen de Buenaventura, Tumaco, Chocó y Cauca, principalmente. Sobresalen las familias compuestas por un solo progenitor y uno o varios hijos, el padre o madre cabeza de hogar no cuenta con empleo fijo y permanece la mayor parte del día en busca del sustento diario; una condición que repercute en el estudiante, quien ante la ausencia de una figura acompañante y orientadora queda a merced de las influencias del barrio.

En este sentido la presencia de pandillas, grupos al margen de la ley, sitios de expendio de sustancias psicoactivas y el establecimiento de fronteras invisibles, se constituyen como características del sector, y por ende de sus pobladores. Esto conlleva a que los habitantes yumbeños de otros sectores asuman el rol de estigmatizador frente a la Institución Educativa Mayor de Yumbo por acoger en sus aulas a los niños, niñas y jóvenes provenientes de estas zonas.

En esta Institución Educativa se escuchan frecuentemente las voces de descontento de los maestros y maestras en torno a los estudiantes. En primer lugar, afirman que los niños, niñas y

jóvenes “Ya no los atienden, no los escuchan, no están interesados en aprender”. En este sentido, la incertidumbre e intranquilidad de algunos de los docentes se reflejan en expresiones que denotan “No saber que hacer”, es como si las herramientas pedagógicas que conocen y usan no les son suficientes, no les permiten atrapar al estudiante y mantenerlo disciplinado; en torno a esto, expresan: “el discurso y esfuerzo diario, resultan ser en vano”.

Estos sentires de descontento por parte de los docentes de básica secundaria, frecuentemente se develan tras el encuentro con el Grupo Noveno de la Institución Educativa. Grupo conformado por treinta y dos (32) adolescentes, con edades entre los trece (13) y catorce (14) años, veinte (20) estudiantes corresponden al sexo femenino y doce (12) al masculino. La mayoría viven en la zona de ladera y pertenecen a estratos uno (1) y dos (2) del Municipio de Yumbo.

Los llamados de atención orales y escritos por parte de los docentes hacia los estudiantes que conforman el grupo, se remiten a sus comportamientos violentos, donde el empujarse, maltratarse, tirarse objetos y comunicarse con un lenguaje soez, son comunes entre ellos. La poca atención a las explicaciones del docente y a las intervenciones de sus propios compañeros, el uso del celular en horas de clase y el incumplimiento de las normas establecidas, así como las críticas al trabajo propuesto por el docente, son categorizadas por el profesorado como una falta de respeto.

Las incertidumbres generadas por los maestros(as) y las expresiones de los estudiantes son el punto de partida/invitación para iniciar el recorrido de ese camino a través del cual se reconozca y comprenda la relación entre el profesorado y el estudiantado a partir de lo instituido y lo no instituido. Una invitación, que desde las tensiones generadas, permita visualizar “El maestro y la maestra en la relación pedagógica: Comprensión de seres humanos actantes en la escuela, en una mirada de sí mismo, del otro y de lo otro”. Se hace uso del término actante, para caracterizar al maestro(a) como sujeto participante en la relación pedagógica, y sobre quien en el desarrollo de la obra se enfocan las lentes desde varias miradas, en un ejercicio de análisis hermenéutico-narrativo.

Las situaciones que se presentan cotidianamente en el aula, se tornan incomprensibles para los docentes de la Institución Educativa y en su intento por propender el aprendizaje, bienestar, orden, atención y calma, su voz queda silenciada y su ser envuelto en un sentimiento de insatisfacción. Desde estas percepciones emergen nuevas preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las acciones y palabras presentes en la relación pedagógica que establece el profesorado con el estudiantado de la Institución Educativa Mayor de Yumbo?, ¿De qué manera la relación pedagógica que se establece entre el estudiante y el maestro(a) de la I.E Mayor de Yumbo corresponde a las necesidades educativas, sociales, culturales, políticas y tecnológicas actuales?, y ¿Cómo las acciones y palabras del maestro(a) de la I.E Mayor de Yumbo afectan el acercamiento o distanciamiento con el otro?

Con el propósito de escuchar su voz y comprender las tensiones en la relación que se establece con los estudiantes, esta obra recoge los textos narrativos de ocho (8) docentes de la

I.E Mayor de Yumbo, quienes a través de sus clases establecen una relación pedagógica con los estudiantes del grupo mencionado; dos maestros y seis maestras cuyas edades oscilan entre los 38 y 54 años, su experiencia en el sector de la educación pública es de 17 a 25 años, aproximadamente. Cada uno de ellos, ha realizado estudios superiores de especialización académica.

Abordar la problemática desde el contexto descrito anteriormente, y con la participación directa de los actantes en la relación pedagógica, se constituye en un aporte valioso para hallar las razones que sustentan a la vez, la respuesta a la pregunta que abarca la obra de conocimiento: ¿Qué mirada(s) y comprensión(es) emerge(n) sobre el maestro y la maestra de la Institución Educativa Mayor de Yumbo en su relación pedagógica?

CAPITULO II

HUELLAS PLASMADAS EN LA PIEL DEL MAESTRO(A): MIRADA AL PASADO Y AL PRESENTE PARA COMPRENDER EL ESTAR SIENDO EN LA RELACION PEDAGÓGICA



Ilustración 6: www.abc.es

*Muy a menudo, lo que sucede efectivamente en el aula, lo que hacemos los profesores
Y los alumnos y el modo como los hace está determinado, condicionado, o cuanto menos
Influenciado, por decisiones, procesos o factores que se sitúan en primera instancia
Fuera de ella, que se deciden u operan en otros ámbitos.*

Coll (1994)

En el capítulo anterior, se exponen las tensiones de dos maestras en un ejercicio escritural producto de la mirada introspectiva al realizar un viaje muy particular, “un viaje hacia sí mismo”. Este trayecto inicial, les permitió visualizarse en el tiempo como seres humanos actantes, inicialmente como estudiantes, y luego como docentes, develando sentires desde ambos lugares arraigados en el interior. Como si hubieran sido depositados en un cuarto oscuro quedando ocultos por el velo del tiempo, hasta que en un momento dado, como invitación de la maestría, se hicieron evidentes al iluminarse con la luz del presente, que penetró y se escabulló, al decidir abrir la puerta del pasado.

De esta manera, develar sentires particulares exhortan a continuar realizando la comprensión del maestro(a) ahora en un plano externo, enmarcado en una conceptualización histórica, relatos de otros, y afectaciones originadas desde lo otro, representado en variables de naturaleza económica, social, política e ideológica, característicos de una época determinada. En este orden de ideas, las diversas modificaciones que ha enfrentado la humanidad dan paso a otros sentidos, otras miradas en la configuración de la sociedad, la escuela, el maestro y la maestra, con las que se develan nuevas posibilidades de vida, formación y educación.

El mundo, la sociedad y la cultura entran en desafío exigiendo mayor flexibilidad y creatividad a sus habitantes, para adaptarse a la vida que resulta cada vez más cambiante, cambios que se dan en un abrir y cerrar de ojos afectando considerablemente el proceso de adaptación de los sujetos.

Un ejemplo de lo descrito, es sustentado en los planteamientos de Toffler & Toffler (Citado por Bocanegra, 2009) quienes consideran que el cambio de la sociedad industrial a la tecnológica se dio sin que se hayan adecuado los mecanismos económicos, culturales, educativos e institucionales acordes, y afirman la necesidad e importancia de un cambio radical de paradigmas. Los autores, cuestionan por ejemplo el centralismo en las empresas y la uniformidad en la educación, al mencionar que los economistas vagan en torno a un cementerio de ideas muertas. Con esta expresión se hace alusión a la continuidad de aplicación de los modelos antiguos en una sociedad donde ya no encajan, generando más y nuevos problemas. Con base en este planteamiento de los autores, vale la pena preguntar si en efecto, al igual que los economistas, ¿Los maestros y maestras también vagan en un cementerio de ideas muertas?, una condición preocupante, como afectación al campo educativo.

En torno a lo anterior, y atendiendo a los cambios sociales que se hacen extensivos a la escuela y los sujetos presentes en ella, la invitación apunta a realizar una contextualización histórica en el campo educativo para desentrañar aquello que a pesar de estar detrás del maestro y la maestra como sujetos sobre los que se centra la mirada en esta obra de conocimiento, ejercen una influencia en su actuar. Visualizar al maestro(a) inicialmente desde algunos antecedentes remotos, y luego en acontecimientos claves y voces del siglo XX - un siglo de pugnas políticas, sociales e ideológicas, es un puente vinculante para comprender en el presente siglo XXI, dinámicas emergentes como afectaciones. Estas dinámicas constituyen el complemento/contribución para buscar las explicaciones/razones que contribuyen a realizar una comprensión del ser humano maestro(a) que habita la escuela hoy.

2.1. El pasado: Caracterización del haber sido en el campo educativo

Conocer cuáles han sido los cambios experimentados en el ámbito educativo Colombiano resulta fundamental para visualizar elementos configuradores de la escuela, maestro y maestra en el siglo XXI. Con base en esto, vale la pena preguntarse ¿En relación a las transformaciones sociales y culturales, cuál ha sido la transformación de lo educativo? En este sentido, el texto Educación en la Independencia, del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009), establece que la educación tal y como se conoce hoy no ha sido siempre igual, y reconoce por el contrario, que Colombia ha tenido que recorrer un largo camino hasta llegar a la actualidad, pues cada sociedad, cada cultura a lo largo de la historia ha tenido una manera particular de concebir la educación.

Se realiza a continuación un reconocimiento de las condiciones históricas remotas de la educación en Colombia como un reflejo de la sociedad que hemos sido, pero también de la sociedad que somos y que pretendemos construir. Se espera que esta ruta, elaborada con base a los documentos y descripciones de investigadores e historiadores, recogidos en el texto Educación de la Independencia del MEN (2009), sea un apoyo en el proceso planteado para realizar la comprensión del maestro(a), a partir de la relación pedagógica evidenciada en la escuela.

Devolviéndonos en el tiempo, en la época de la conquista cuando los españoles llegaron al territorio que hoy ocupa Colombia, encontraron innumerables riquezas logrando apoderarse de éstas gracias al desconocimiento que tenían los pobladores sobre sus propias pertenencias. De

esta manera, y con una condición ventajosa, los españoles además de apoderarse de valiosos tesoros; pusieron en riesgo inminente la identidad cultural, al imponer y dominar con su idioma, religión y costumbres.

Inicialmente solo las clases altas y adineradas como la nobleza española y sus descendientes tenían el privilegio de la educación, mientras que el pueblo, indios y mestizos recibían la educación impartida por sus padres. Sin embargo, con el tiempo esta práctica fue prohibida por la iglesia, lo que dio lugar a la fundación de hospicios para la instrucción de los niños y niñas a cargo de los jesuitas. Aunque no existía un programa de educación preestablecido, los sacerdotes enseñaban cursos como la teología y las sagradas escrituras, que los aprendices debían recordar sin omitir palabra, teniendo en cuenta un enfoque especialmente memorístico.

Los varones iniciaban la educación a los cuatro años y aprendían a leer, escribir, memorizar y recitar un buen número de oraciones en latín. Las pocas niñas que tenían cómo educarse, lo hacían en conventos de monjas, ingresaban a la misma edad de los varones y no podían salir del lugar salvo con el permiso de sus padres para casarse o completar sus estudios. Además de la doctrina cristiana, ellas aprendían a leer y escribir, dominar labores manuales, preparar apetitosos platos y tocar algún instrumento musical; una educación para la mujer, direccionada fundamentalmente a la atención del hogar.

En esta época entre la conquista y la colonia, España instaló entonces en el territorio colombiano su sistema educativo, la educación se restringía a la existencia de “Corporaciones religiosas” llamadas entonces Colegios Mayores y Seminarios en los que solo podían vincularse aquellos niños y jóvenes pertenecientes a “gentes principales y beneméritas”, con aspiraciones particulares al sacerdocio y la jurisprudencia. Entre las primeras instituciones puestas bajo la dirección de los jesuitas, se puede resaltar el Colegio Seminario de San Bartolomé, que llega a la actualidad como la más antigua en su funcionamiento.

También, existía la modalidad de la enseñanza en el hogar, exclusiva de las clases poderosas quienes sostenían en sus casas a los institutores personales que enseñaban a sus hijos(as), sin dejar de ser parte de la servidumbre. Una educación con un pensamiento inspirado en las sagradas escrituras y la tradición humanista, que velaba por el buen comportamiento de un sujeto en imagen y semejanza de Dios.

Esta época enmarca una educación transmisora de un relato disciplinar, hegemónico y jerárquico, donde conceptos como Dios, la tierra y la servidumbre, conforman el sistema cultural y social predominante. Una época que al ser mirada desde el sistema cultural, permite identificar el carácter teológico del pensamiento y el rol neutralizador del comportamiento del sujeto ejercido por la escuela. Una escuela, con un maestro(a) encargado de perpetuar no sólo la promoción y transmisión de un aprendizaje memorístico y recitado, también una relación asimétrica que contribuyó a fortalecer la invisibilización del otro. La época configura un orden jerarquizado en la interacción de los sujetos; de esta manera el maestro(a) ocupa la posición principal y el estudiante es subyugado por prácticas rígidas y autoritarias.

A finales del siglo XVI los pueblos de indios y los pueblos blancos que la colonia había separado en un principio, se fusionaron en parroquias con población mayoritariamente mestiza que se asentaba en las poblaciones buscando destino, y que comenzaba a ser vista como un riesgo por los gobernantes. Fue este nuevo contexto social, el que propició desde 1687 la fundación con donaciones particulares en cinco de las ciudades donde los jesuitas tenían colegios, llamados escuelas pías que funcionaron a la vez como hospicios para hijos de blancos pobres. La escritura de fundación de una escuela de primeras letras en Tunja (1690) estipulaba que en ella “se ha de enseñar a doscientos niños pobres, con condición de que no se pueden recibir indios, negros, mulatos y zambos (...)” y que el maestro fuese “un religioso de la compañía de Jesús” (Saldarriaga & Sáenz, 2007).

Saldarriaga (Citado por Pava, Ripoll, Ocampo & Rojas, 2011) expone que en 1767 Carlos III expulsó a la Compañía de Jesús, con el propósito de impulsar la vigilancia y el control de la escuela. La promulgación de leyes por parte del Rey, trató de subsanar el vacío dejado por el sector religioso, y la responsabilidad que hasta ese momento había sido de la familia y de la iglesia. Con la expulsión de los jesuitas en 1767, sus fondos pasaron a manos del estado y las llamadas escuelas pías se convirtieron en las primeras escuelas identificables por un espacio y tiempo propio, un método pedagógico y un sujeto de la enseñanza. En este sentido, la mirada renacentista se abre a las nuevas ideas ilustradas.

Esta escuela no admitía a los que tuvieran “sangre de la tierra”, sino a los blancos varones; y aunque recibía a ricos, plebeyos o pobres, marcaba la separación entre esos tres grupos, incluso desde la distribución de las bancas. Este formato educativo no conectaba entre sí

los tres niveles educativos; en este caso, un niño varón blanco, urbano y rico, podía iniciar a los nueve años su aprendizaje de las primeras letras en un claustro universitario, compartiendo espacios con los mayores y siendo tenido ya como “universitario”, la enseñanza entonces no se concebía como parte de un sistema de ascenso escalonado, continuo y abierto. Las escuelas nacieron como un proyecto con permanencia de los niños(as) hasta “la edad de poder trabajar, aprender oficios, y mantenerlos en ellas con recogimiento y temor de Dios, a sus padres y a los magistrados” (Saldarriaga, 2003, citado por Pava, Ripoll, Ocampo & Rojas, 2011).

El cierre de este período permite dilucidar, cómo transformaciones instauradas en el ámbito educativo poco a poco van adquiriendo un carácter incluyente. Esta categorización se evidencia al hacerse extensiva la educación a la población estudiantil mestiza, pero a pesar del avance significativo, continuó siendo un proceso excluyente para el resto de la población, representada en los indios, negros, zambos y mulatos. En los inicios, la inclusión se proyecta más como un mecanismo por parte de los gobernantes para contribuir en la represión del pueblo.

En relación a la escuela, ésta es configurada como el espacio físico para alojar por periodos de tiempo prolongados a los niños(as) y jóvenes privilegiados(as) por las leyes del rey. La escuela es la encargada de asumir una mayor responsabilidad en el proceso educativo, que como se mencionó anteriormente era responsabilidad exclusiva de la familia y la iglesia. Ahora como institución, tiene la tarea de modelar a los hijos de blancos y mestizos, a quienes se les instruye para perpetuar su hegemonía familiar o prepararse para el trabajo respectivamente, bajo un pensamiento que continua consolidando aspectos culturales y sociales de la época, evidenciados en el comportamiento de un sujeto a quien se le inculca el temor a Dios y el respeto

institucional; un sujeto que se debe reconocer en su status y a quien se le reprime el deseo de proyección. El maestro(a) continúa ejerciendo un rol hegemónico y autoritario, reflejado en una práctica representada por órdenes, instrucciones, sanciones, y cumplimiento. La relación pedagógica, es caracterizada por la falta de negociación y diálogo entre sujetos, no hay construcción mutua, y es el maestro(a) quien dispone todo en el aula.

Hacia la época de la independencia, sólo unos pocos sabían leer. La educación de los criollos, pobres y mestizos era encomendada a personas de escasa formación, que muchas veces emprendían la docencia para tener un precario ingreso que apenas les permitía subsistir. Los colegios eran seminarios eclesiásticos, en los cuales era imposible adquirir una formación práctica; las mentes de los estudiantes eran alimentadas con ideas muy alejadas de los problemas reales.

El indio era visto como objeto de explotación, por lo cual se consideraba inútil enseñarle cosas distintas de la obediencia absoluta al rey, a su amo y a las demás autoridades y a pagar sus diezmos, sin lo cual su salvación no sería posible (...) Por lo demás, el indio no sabía distinguir la mano derecha de la izquierda, no conoció jamás escuela ni cosa parecida. (García del Rio, 1945)

Los hijos e hijas de los grandes comerciantes, los hombres de negocios y los servidores públicos, podían recibir educación elemental. Se les enseñaba latín, la lengua de las ciencias eclesiásticas, medicina y derecho civil y canónico; el estudio de la lengua española, era considerado una pérdida de tiempo. La educación fue el reflejo de las desigualdades sociales, pues a los jóvenes se les educaba de acuerdo con la clase social a la cual pertenecían, y las ventajas de haber nacido noble o de ser descendiente de las familias al servicio de la iglesia o del gobierno, agudizaba aún más estas diferencias. La educación ofrecida, hizo entonces que la

juventud sintiera que no existía trabajo importante fuera del sacerdocio, la jurisprudencia o la carrera militar; por el contrario, la agricultura y los trabajos manuales eran despreciados y considerados indignos.

A pesar del paso del tiempo y de caracterizar una época diferente, esta descripción evidencia la extensión de pensamientos de un periodo a otro. En este sentido, la relación pedagógica imperante, establece condiciones especiales para la recepción del saber en términos de estratificación social y continúa conservando un carácter asimétrico, que converge en dos sujetos con poderes desiguales. El maestro(a) y el estudiante se constituyen como el transmisor y el receptor, respectivamente, del pensamiento represor de la época. La intención de instaurar un pensamiento crítico no está presente en el aula, y las prácticas pedagógicas del maestro(a) se desarrollan en torno a un método transmisionista. La imagen del maestro(a) prevalece sobre la del estudiante, y la relación vertical que se establece entre ellos, les confiere en interacción el rol de expositor-oyente, dictador de clases, reproductor de saberes, y en palabras de Freire (2005) el “opresor y el oprimido”, tras la continuidad de prácticas memorísticas, repetitivas, autoritarias y represoras.

A comienzos del siglo XIX, aunque la mayoría de estudios que se ofrecían y que algunos decidían realizar se hacían bajo secreto, se presentaron importantes adelantos en el campo educativo. Se inició la cátedra de medicina del Colegio del Rosario, se fundó el observatorio en Bogotá donde se ofrecían clases de astronomía, dibujo, botánica y otras ciencias naturales, inició el primer colegio de matemáticas y física, así como las primeras cátedras de química y

mineralogía. Todos aquellos que tenían la posibilidad de estudiar consideraban sus lecturas como un acto revolucionario; pues hasta el momento, el gobierno español había hecho del saber un monopolio.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos por erradicar las ideas colonialistas con un sentido revolucionario emergente, las aulas permanecieron desiertas; pues la mayoría de los educadores y pensadores se comprometieron con la causa de la libertad. Mientras la revolución seguía su curso, en 1820 Francisco de Paula Santander y cabeza de gobierno, en ausencia de Simón Bolívar, dio el primer paso en la creación de un sistema de educación primaria, el objetivo era difundir a través de la escuela la libertad recién conquistada. Así, mediante el decreto del 6 de octubre de 1820 se ordenó que se estableciera una escuela en toda comunidad de más de treinta familias, para enseñar a todos los niños y niñas – incluidos los indígenas, a leer, escribir, sumar, estudiar la religión, e instruirlos en los derechos y deberes de los ciudadanos.

Las grandes dificultades económicas generadas en esta época, llevaron al gobierno a impulsar el sistema de enseñanza mutua, método originalmente concebido por Andrew Bell y que había sido puesto en práctica por otro inglés llamado Joseph Lancaster. Según el método lancasteriano, un maestro(a) con ayuda de sus estudiantes de más edad, en calidad de monitores, podía ofrecer, a bajo costo, instrucción a un buen número de niños(as) (Browning, Lancaster & Thomson, 1921). Este método estaba caracterizado además por ser de muy fuerte disciplina, severos castigos y fundamentos memorísticos.

El padre Sebastián Mora, quien ya había aprendido este método lancasteriano, a su regreso al país después del exilio abrió la primera escuela normal para introducir el método; de esta manera, buscaba capacitar a los maestros(as) en su aplicación. No obstante, la mayoría de las escuelas primarias seguían atendidas por sacerdotes, pues había pocos seculares formados por el magisterio, y también poco dinero para pagar. En sus mensajes de 1824 y 1825, Santander llamó la atención sobre los progresos de la educación primaria, pero subrayó la insuficiencia e irregularidad de los fondos requeridos para su pleno desarrollo y el reducido número de docentes competentes; planteó además, la necesidad de elaborar un plan de estudios que reglamentara todos los aspectos de la educación con el fin de superar las condiciones adversas¹.

Al iniciar la época de la República en 1830, el gobierno contaba con los colegios fundados durante la colonia; pero teniendo en cuenta que la educación elemental había estado descuidada, la tarea más ardua consistió en crear y sostener escuelas gratuitas para todas las clases sociales, además de hacerlo extensivo a toda la nación. Se hizo necesario cambiar los objetivos de la formación, para poner mayor énfasis en una educación práctica; pues se buscaba inculcar en la juventud la idea de que todas las profesiones y oficios eran dignos, así como los derechos y deberes de los ciudadanos de un país que aspiraba al progreso. Y las mujeres, por su parte, que en la época colonial escasamente aprendían a leer y escribir, debían ser educadas para que pudieran alcanzar un lugar adecuado en la sociedad, distinto al de esclavas en el cual se encontraban.

En 1842, el gobierno de Ospina se dio a la tarea de subsanar la carencia de maestros(as), entonces ordenó abrir Escuelas Normales en todas las capitales provinciales, buscando formar

¹ Mensaje de Santander en la apertura del congreso, abril 6 de 1824 en British and Foreign State Papers (Londres 1841)

los maestros(as) requeridos(as) y mejorar el nivel de enseñanza. El Plan de Estudios diseñado por Ospina se convirtió en ley, y la enseñanza primaria fue dividida en siete ramas: escuelas elementales masculinas para principiantes, escuelas elementales femeninas para principiantes, escuelas elementales para adultos, escuelas técnicas para el aprendizaje de oficios, escuelas elementales superiores (análogas a los primeros años del bachillerato actual), guarderías para los hijos de madres trabajadoras y escuelas normales de instrucción elemental.

Así mismo, en lugar de emplear un solo método de instrucción, Ospina le otorgó a las escuelas la posibilidad de usar diferentes metodologías: La individual (confinada a escuelas pequeñas de doce o menos estudiantes ubicados en diversos grados), la simultánea (ofrecía la misma instrucción a los estudiantes que conformaban la clase), y la mutua (asociada al método Lancasteriano). A los maestros(as) se les pedía tratar bien a sus estudiantes, evitando las humillaciones y buscando convertir el aprendizaje en una labor atractiva. Aunque se promulgó un cambio en la relación pedagógica como encuentro con el otro en el aula, el autoritarismo siguió imperando y una mirada al proceso de enseñanza, a la práctica pedagógica, permite visualizar como a pesar del esfuerzo de algunos educadores por fomentar la comprensión, la tradición memorística siguió imperando, mostrando un sujeto sujetado a la tradición heredada.

La apreciación anterior sobre la época de la república descrita en Colombia, ahora se delimita al dirigir la mirada al Municipio de Yumbo, lugar donde está ubicada la Institución Educativa objeto de reflexión, análisis y comprensión en la obra. En este sentido, las apreciaciones que Mendoza (1983) establece en su libro “Memorias de Yumbo”, enuncian que durante la República la escuela en este territorio pudo haber sido una de las primeras en

reglamentarse. Lo anterior teniendo en cuenta que el municipio cumplía con requisitos legales como estar en condición de parroquia y tener más de cien vecinos. Una apreciación del autor, supone que la escuela en el municipio empezó a funcionar desde 1838 con muchos contratiempos por falta de un local, supuesto planteado debido a que la ausencia de los antiguos archivos municipales, hacen imposible establecer una fecha exacta de este acontecimiento. En torno a esto también aparece designado por el autor, que la escuela pública no se agenció en el municipio antes que la privada (Pp.342).

Algunos registros del autor establecen para el año 1843, la apertura de una escuela pública en un local que en la actualidad constituye parte de la alcaldía municipal, con 30 alumnos varones y un maestro. Durante los años venideros la escuela estaba dirigida por el cabildo parroquial, el alcalde y el cura del municipio. La postulación de los directivos era por exámenes y la enseñanza se impartía en forma semestral, con exámenes reglamentarios para los estudiantes en la plaza pública bajo la supervisión de los examinadores. El cabildo parroquial fue reemplazado en 1859 por el consejo administrativo.

Según los relatos transmitidos de generación en generación, existía un cuarto de calabozo para los estudiantes que cometían faltas. Estas condiciones develan dos características esenciales en la enseñanza de la época, la rigidez disciplinar en la práctica pedagógica y la exclusión para acceder al saber en la escuela, no sólo teniendo en cuenta el género, sino además la condición social.

En torno a lo descrito, las relaciones de poder se hacen evidentes en el proceso educativo llevado a cabo durante este periodo de tiempo en el municipio de Yumbo, relaciones que se

extienden al aula de clase donde la instrucción, la vigilancia, la opresión y el castigo prevalecen entre el docente y el estudiante.

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, en 1870 cobró vida uno de los documentos más importantes de la historia educativa del país: El Decreto Orgánico de Instrucción Pública, programa que tenía como fin organizar y orientar la enseñanza primaria en todo el país y que llevo a la creación de la Dirección General de Instrucción Pública dependiente del Ministerio del Interior, que diez años después se convertiría en el Ministerio de Instrucción Pública. Sus funciones comprendían la formulación de los programas de enseñanza, la escogencia y publicación de los textos, la organización de las bibliotecas escolares, el levantamiento de las estadísticas educativas, la supervisión de las escuelas normales, la administración de los fondos y la publicación de la Escuela Normal, el órgano oficial dedicado a difundir las noticias y los documentos relacionadas con la transformación escolar (Cataño, 1945).

En esta época se redefinieron los objetivos de la enseñanza primaria y se introdujeron los avances de la pedagogía europea, así como los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje. Se promulgó abolir los castigos, la memorización y la férrea disciplina de las escuelas monitoréales de Lancaster, y en su lugar, se implantaron las innovaciones de Pestalozzi, Froebel y Herbart. Los niños y niñas deberían aprender por medio del trabajo y el juego cooperativo, experimentando, y en estrecho contacto con la naturaleza, como lo había pregonado el Emilio de Rousseau (1762). La escuela primaria, debería abarcar no sólo las habilidades de la lectura y escritura requeridas por el dominio del idioma, sino también las del cálculo, las operaciones de

sumar, restar, multiplicar y dividir para resolver los problemas de los negocios más comunes, y los aspectos prácticos de uso corriente, como el empleo de las pesas y medidas.

La influencia del pestalozzianismo significó una crucial transformación de los saberes y las miradas sobre la infancia. La innovación pedagógica de Pestalozzi (1781-1842) consistió en poner en contacto directo a los niños(as) con los objetos, haciendo ver que el aprender es una experiencia intransferible. Esta práctica más “activa” del aprender del niño(a), planteó además como propósito un actuar sobre un móvil “más profundo” de la acción humana, un principio a la vez más “interior” y más “positivo” de la subjetividad, superando así la superficialidad que se le atribuía a la disciplina Lancasteriana.

Desde este nuevo horizonte surgió una nueva posibilidad “el amor al bien”, la obediencia buscada no era ya la sumisión a un orden exterior, sino la aceptación de la ley a partir del interior. Los cambios pedagógicos y disciplinares condujeron a una mayor individualización y visibilización de los niños(as); ahora cada niño y niña tenía un sitio personal asignado en permanencia, con cuaderno, plumas y textos de estudio individuales, de este modo, las pizarras y los bancos de arena fueron desapareciendo de la práctica pedagógica.

A pesar de la reglamentación y la promulgación de nuevas tendencias pedagógicas en este periodo, en el Municipio de Yumbo continuaba prevaleciendo una enseñanza con enfoques memorísticos y rígidos, así como una relación pedagógica asimétrica entre el docente y los estudiantes. Una enseñanza impartida hasta 1874 exclusivamente para varones, porque el 1 de

noviembre del mismo año se hizo extensiva al género femenino, al implementarse la primera escuela para mujeres. Entre las ramas de la enseñanza dirigidas a los estudiantes del municipio se encontraba la lectura, caligrafía, doctrina cristiana, urbanidad, gramática, castellano, aritmética, sistema métrico decimal y francés. Durante este periodo la escuela merecía una especial atención por parte del consejo administrativo que mensualmente realizaba las respectivas inspecciones.

Estos tiempos de infatigable construcción social y política, incidieron en el campo de la educación tanto a nivel nacional como municipal, de tal manera que los planteamientos instaurados y desarrollados podrían ser volcados ante el sentido de la revolución. Los campesinos por ejemplo, no estaban de acuerdo con las reformas educativas, ya que la imposición de enviar a sus hijos a las escuelas les quitaba la posibilidad de cumplir sus tareas en el campo. La llegada además de la Guerra de los Mil Días (1899), trajo como una de sus consecuencias la mortandad de más de la mitad de la población, una economía decaída y una profunda crisis, situaciones que repercutieron en el ausentismo escolar. Esta condición afectó la regularidad en el funcionamiento de las escuelas del municipio de Yumbo, que así como otras regiones, sirvieron para albergar a los militares. Al terminar la guerra (1902), el país se encontraba arruinado con muchas escuelas destruidas y aulas abandonadas; y Yumbo no fue la excepción.

Estos aspectos expuestos hasta el momento, presentan al siglo XIX como un periodo en el que la formación del maestro(a) se constituyó en una preocupación del gobierno. La educación

gratuita se hizo extensiva a toda la población sin distinción de clase y una mirada a las propuestas gubernamentales en torno a la transformación de la práctica pedagógica evidencia un acercamiento entre la teoría y la práctica, así como la intención de contribuir desde la enseñanza a la apertura de pensamiento. Estas nuevas propuestas, también se presentan como estrategias para configurar una nueva caracterización a la relación pedagógica imperante hasta el momento, donde el estudiante empieza a tener un rol protagónico tanto como el docente. La relación teoría-práctica no sólo provoca un efecto vinculante del educando, sino además un acercamiento entre los sujetos actantes en el aula. El sentir y el pensar adquieren un valor importante en la interacción del maestro(a) y el estudiante.

Los antecedentes históricos traídos a escena hasta este punto, permiten dilucidar como los requerimientos económicos y sociales en los descritos periodos de tiempo, han ejercido una influencia en el campo educativo. En este sentido, abordar el tema de la educación en perspectiva histórica ha proyectado el papel que la escuela ha jugado como transmisora de valores y conocimientos en cada momento de una determinada sociedad; pues cada época, cada cultura, cada poder, organiza y plantea su modelo educativo según sus propios ideales, imaginarios, intereses y valores. Esto significa, fijar los contenidos de lo que se enseña, cómo se aprende, quién enseña, qué se enseña, quién tiene acceso o no a la educación, entre muchos otros.

De esta manera, la educación en los periodos iniciales, se consolidó como un privilegio para quien podía acceder a ella. Ser partícipe del proceso estaba enfocado no sólo, al tener o no tener; sino además a razones de género, reflejando las desigualdades sociales imperantes en estos

periodos. La educación en esta perspectiva, se inscribe en el pensamiento de una sociedad tradicional y cerrada que propende por la conservación de una cultura, cuya intención era mantener las tradiciones de la colonia, para preservar la disciplina, la jerarquía y el pensamiento teológico. Se evidencia además, una enseñanza tradicional donde el maestro(a) es el transmisor de contenidos fijos y el estudiante el receptor de los mismos, lo que generó una relación asimétrica caracterizada por el autoritarismo del maestro(a), la aplicación de castigos hacia el estudiante y un modelo disciplinar, con énfasis en lo memorístico. En este período, ser maestro(a) no requería una amplia formación, y su labor estaba supeditada a lineamientos establecidos previamente por políticas de gobierno. En relación a lo anterior, el rol del maestro(a), la posibilidad y transformación de su hacer y ser en el aula, se desvanece con la figura de sujeto transmisionista que lo caracteriza.

Más adelante, las transformaciones empezaron a evidenciar propuestas diferentes en una perspectiva más incluyente, lo que se refleja no sólo al hacer extensiva la educación a todos sin distinción, la mujer y los menos favorecidos; sino también en la presencia de mayores posibilidades de participación. Sumado a lo anterior, se propuso dar un salto para pasar de la transmisión a la práctica y sobre todo mejorar el trato a los estudiantes, a quienes se les atribuyó un rol igual de importante al del docente. Sin embargo, y a pesar de las nuevas propuestas la educación tradicional termina siendo una característica de la época que es heredada al siglo XX, un siglo por el que transitó el maestro(a) participante en esta obra.

2.2. El siglo XX, un recorrido por la historia de sí mismo, del otro y de lo otro, para reconocerse en el estar siendo en el siglo XXI

Los procesos de transformación de la educación en el país descritos anteriormente, ceden al siglo XX una herencia de pensamientos y prácticas que aún siguen bajo la mirada de la educación tradicional. En este orden de ideas, el maestro(a) colombiano que emerge en este recorrido histórico contribuyó en preservarla mediante estructuras sociales interiorizadas “hábitus” incorporadas en forma de esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción (Aquileana, 2008). En torno a esto, la voz de la escuela es el maestro(a) como sujeto encargado de instituir/perpetuar en otros el pensamiento y los requerimientos de la sociedad. Esta tendencia entonces, describe a un maestro(a) como objeto fabricado para cumplir unos requerimientos.

La mirada al siglo XX permite entrever que sus inicios no fueron los mejores, el siglo hereda una guerra civil, que dejó como resultado final un país en ruina. En este sentido, la mirada al campo educativo describe las primeras décadas inmersas en un proceso de reconstrucción con lentas transformaciones en la educación, una evidente escasez de recursos y falta de apropiación del gobierno, para contrarrestar los efectos del bajo nivel de escolaridad y la falta de maestros y maestras preparados.

Entre las políticas de reconstrucción, se reglamentó a través del decreto 491 de 1904 la división de la enseñanza en primaria, secundaria, industrial, profesional y artística. La ley estipuló además, que la educación debía estar regida por la iglesia católica y que la educación

primaria debía ser gratuita pero no obligatoria², orientada a preparar a los estudiantes hacia la agricultura, el comercio y la industria fabril. La escuela primaria se dividió en urbana (seis años), rural (tres años) y nocturna, cada una regida por diferentes normas; mientras que la educación secundaria se dividió en técnica y clásica.

Sólo hasta la década de los cincuenta se empiezan a apreciar algunas transformaciones en la educación del país, pasando de un modelo estructurado con un propósito “de higienización y restauración fisiológica” de la población, hacia la escolarización masiva como estrategia de desarrollo ligada al crecimiento económico, e influenciado por tendencias en el ámbito mundial. Al respecto, Martínez Boom, Noguera & Castro (2003) establecen: “Sin lugar a dudas el año de 1956 es el punto de referencia fundamental para la historia de la educación latinoamericana en general y muy especialmente para la educación Colombiana” (p.36). La preocupación, por hacer extensiva la enseñanza elemental a la totalidad de la población existente, subyace desde la época republicana cuya intención de formar ciudadanos es ampliada en este periodo por un énfasis económico, es decir “formación de individuos productivos en tanto recurso y factor de desarrollo” (p.38).

Este énfasis económico es el resultado de las afectaciones heredadas por la revolución industrial; un período que a pesar de haber iniciado en la segunda mitad del siglo XVIII y concluyera entre 1820 y 1840, se hizo extensivo en diferentes aspectos sociales de Colombia en el siglo XX. En este sentido la revolución industrial permitió el surgimiento de nuevas formas de conciencia para la sociedad, creando nuevos derechos y nuevas formas de gobierno. Esta época

²Detalles de esta ley en Memorias del Ministro de Instrucción Pública del Congreso (1904)

marcó un punto de inflexión en la historia, modificando e influenciando todos los aspectos de la vida cotidiana. Las innovaciones tecnológicas dieron paso a la producción, los bienes y servicios más relevantes generados a partir del conocimiento tácito y de la mano de obra familiar, pasando a ser producidos por las máquinas, presentes en las fábricas creadas por el sistema industrial naciente.

Este momento, representó el fin de la economía basada exclusivamente en el trabajo de la tierra y de los artesanos, y dio paso al lenguaje mecánico y materializado en donde lo más importante era el hacer de los que generaban bienes y servicios. La idea de progreso introducida aunque tardíamente en el país en comparación con Europa, hizo extensiva sus afectaciones a lo largo y ancho del país y una de ellas fue la migración masiva de las familias rurales hacia las ciudades, situación evidenciada en el municipio de Yumbo catalogado como la capital industrial del Valle del Cauca.

En este sentido la transformación social, económica, cultural y tecnológica, proyectada, trajo también un cambio en la familia, pues muchos de sus miembros comenzaron a trabajar en las fábricas; y la mujer que había estado dedicada a la casa, así como al cuidado y formación inicial de los hijos, salió del hogar e ingresó al ámbito productivo. Un ejemplo lo constituye el trabajo realizado por mujeres y madres del municipio de Yumbo en la empresa Cerámicas del Valle. De esta manera, el cuidado de los niños o niñas y la interacción frecuente a la que estaban acostumbrados cambió en la medida en que las fábricas separaron a los padres de sus hijos durante el día, y estos últimos se vieron obligados a pasar largos períodos de tiempo solos o en

compañía de sus pares, quienes a la vez tuvieron que asumir la responsabilidad del cuidado y protección de los más pequeños.

La familia definida como unidad social, sufre afectaciones por las transformaciones amplias, profundas y rápidas de la sociedad y la cultura, contribuyendo al establecimiento de nuevos roles entre sus integrantes, y a la diversificación del modelo familiar imperante. Estas afectaciones muestran como ahora, el vínculo entre familia y escuela se ha envuelto en un manto de sucesión de responsabilidades, una relación unidireccional en la que el estudiante es la materia prima aportada por la “nueva familia” y la escuela la encargada de procesarla y modelarla según los requerimientos establecidos por la sociedad.

El ausentismo en la mayoría de los casos de los acudientes, como figuras paterna, materna o tutelar, para la formación inicial de las personas que se integran a la vida escolar, ha realizado su aporte en la soledad que alberga al estudiante de hoy, así como a las tensiones reflejadas en la interacción/vínculo entre los docentes y educandos quienes llegan a las instituciones educativas en muchos casos, sin normas establecidas desde el hogar.

En relación a lo anterior, estos desajustes como variaciones en la cotidianidad, no sólo familiar y laboral, trajeron consigo la necesidad de introducir nuevos modelos de enseñanza. Durante las primeras décadas del siglo XX, se introdujo el modelo de enseñanza bajo los

planteamientos de John Dewey (1894). En la escuela, el niño(a) era formado para la vida a través de una democracia donde se experimentaban diversas posibilidades. Con esta propuesta pedagógica conocida como “aprender haciendo” surgió en Colombia – en los años setenta, la llamada Escuela Nueva, como la respuesta a las necesidades educativas de los niños(as) de primaria de las zonas rurales del país. En el modelo de Escuela Nueva el maestro(a) adopta la figura multigrado; es decir, atiende varios grados al tiempo, pues teniendo en cuenta la mínima cantidad de niños(as) matriculados en las escuelas rurales, no resultaba viable tener un docente para cada grupo.

El programa Escuela Nueva, está basado en los principios del aprendizaje activo en el que los(as) niños(as) tienen la oportunidad de avanzar a su propio ritmo, con un currículo adaptable a las características socio-culturales de cada región del país. Un grupo de pedagogos de la universidad de Pamplona, basados en las teorías de “Escuela Activa” diseñó las guías que facilitarían el aprendizaje autónomo a través de actividades didácticas; así aquellos niños(as) que debían ausentarse por motivos de siembra o cosecha, luego podrían retomar sus estudios sin inconveniente alguno.

Desde la filosofía promulgada por la Escuela Nueva, se hacen evidentes desplazamientos en las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje. En este sentido el aprendizaje pasivo del estudiante, ahora es opacado por un aprendizaje activo, participativo, colaborativo y flexible, en el que se tiene en cuenta sus intereses, capacidades y experiencias cotidianas. En este pensamiento, ya no se presenta la figura autoritaria e instruccional imperante del maestro(a) de años atrás, sino que se proyecta como un orientador(a), facilitador(a), del aprendizaje.

Desplazamientos que promueven a la vez una nueva relación pedagógica, en la cual ambos sujetos ejercen un rol protagónico, una relación simétrica, caracterizada por la participación activa, expresiva y reflexiva, de los procesos desarrollados ya no sólo en el aula de clase.

En lo teórico, el programa promovió además el desarrollo de una relación fuerte entre la escuela y la comunidad, en la medida que comprometía a los padres y/o madres en la vida escolar, y buscaba que los niños(as) aplicaran lo que aprendían en la vida real profundizando en el conocimiento de su propia cultura. Sin embargo, las intenciones promovidas en esta nueva propuesta pedagógica, no se han podido consolidar efectivamente en un país donde prima la improvisación en la implementación de propuestas educativas y la ausencia de una reflexión crítica previa, en estos aspectos. La heterogeneidad de los contextos educativos, recursos, capacitación, se presentan como obstáculos para la implementación de la propuesta, así como la resistencia de maestros(as) en cuanto al desplazamiento de las prácticas pedagógicas tradicionales.

Lo expuesto durante el periodo comprendido entre las décadas de los 50 y 70, destaca las intenciones para transformar la educación primaria y mejorar la calidad de la enseñanza normalista, bajo el planteamiento de un modelo uniforme para el desarrollo de contenidos (Decreto 1710/63), la sectorización de la población³ y la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA (1957).

³Como mecanismo para integrar la población a la sociedad y al desarrollo nacional y de calificar la fuerza laboral, nombrada como recurso humano, en tanto es ella la encargada de aumentar la productividad y por esta vía el crecimiento económico, primera forma de existencia del desarrollo. Martínez Boom (2003. Pag.58)

Con el decreto 1710/63, emerge un discurso novedoso inmerso en el discurso legislativo del país, la mirada al niño(a) no centra la atención en sus intereses y necesidades, sino en el aprendizaje y sus conductas. Lo anterior, exige una estructuración de las prácticas del maestro(a), y repercute en la relación que se establece en el acto pedagógico aportando al distanciamiento entre los sujetos, cuando las particularidades del estudiante son desconocidas.

En relación al SENA, institución orientada en el “estar haciendo” y en la formación para el trabajo, también establece un cambio en la relación entre docente y estudiante establecida hasta el momento; en este caso se instauran nuevos roles, el instructor y el aprendiz. El instructor actúa de forma operativa, cumpliendo unas unidades de enseñanza establecidas que desarrolla junto al aprendiz, a quien supervisa en ambientes simulados de trabajo. En este punto, la educación promulgada como formación durante la república no es reemplazada, pero si desplazada por la instrucción, la cual es dirigida a la búsqueda de la eficacia de la acción de un sujeto/objeto requerido por las industrias instauradas en el país.

Ante las exigencias de una producción en masa, había que responder con un entrenamiento y adiestramiento masivo de la población económicamente activa, calificando su desempeño, optimizando sus actuaciones, cuyo requisito inicial fue el de cuantificar o diagnosticar las carencias y necesidades. (Martínez Boom, Noguera & Castro, 2003, p.48)

Otros procesos de transformación importantes, emergen con el convenio establecido entre el gobierno colombiano y el gobierno alemán (1968) en procura de instaurar nuevos procesos de enseñanza, y direccionar nuevos rumbos en las prácticas pedagógicas. En este sentido, la Misión Pedagógica Alemana, estableció las bases para la planificación de la práctica pedagógica, diseñó las guías para el desarrollo de los planes de estudios, y el material didáctico, así como la

capacitación necesaria para el maestro(a). Lo anterior, muestra a un sujeto maestro reproductor de una práctica preestablecida, con lo cual se desvanece la posibilidad de pensar el proceso de enseñanza por fuera de lo reglamentado. Un punto que se adiciona a la invisibilización de los sujetos presentes en el acto pedagógico, desde la imposibilidad de ser parte y/o aporte en la estructuración de los procesos que lo involucran.

La relación pedagógica continuaba conservando los esquemas tradicionales de poder y autoritarismo, y así lo especifican los relatos de los docentes de la I.E Mayor de Yumbo, quienes compartieron experiencias de su vida como estudiantes, en charlas informales:

Maestra 1: “En esa época -te cuento del siglo pasado- eran muy estrictos en cuanto a la disciplina. Entre las cosas negativas que recuerdo, estaba prohibido hablar en clase, debía de haber un silencio absoluto, y si alguien hablaba, entonces el profesor le llamaba la atención de manera fuerte, y lo regañaba delante de los demás, eso es lo que recuerdo”

Maestra 2. Recuerdo de 1975: “En grado primero, la profesora me dejó sin recreo porque no había terminado las planas. El castigo, además de perder mi recreo fue terminar las planas de pie con el cuaderno apoyado a la pared. Por mi discapacidad del brazo derecho el cuaderno se me resbalaba, la tarea se me dificultó, y al terminar el recreo cuando ingresaron las compañeras y profesora al salón, yo aún no había terminado. Situación que molestó a la profesora, no escuchó mis razones, me tomó de una oreja y me llevó de regreso al pupitre, regañándome, según ella por indisciplinada”.

Maestro 3. Recuerdo de 1974: “Yo era un niño adaptado al contexto y a la época, lo que quiere decir que para mí era bastante normal que me pegaran en la mano reglazos, o a mis compañeros, por faltas cometidas o lecciones de memoria incorrectas. La mayoría de los docentes manejaban muy bien el castigo y la recompensa en el proceso enseñanza aprendizaje, eran excelentes profesores que nos daban una educación integral (conocimiento, valores y desarrollo emocional). Hubo una excepción, era un profesor intimidante, grande con mucho conocimiento de historia,

hermosa letra, voz amenazante, con una regla que parecía una espada, y una correa de cuero de dos metros de longitud para alcanzar objetivos a larga distancia. Como orador era muy bueno; pero como profesor, cuando sonaba el timbre para el descanso había que desocupar el salón antes de que contara hasta cinco, quien estuviera en los corredores en los descansos no se salvaba del latigazo con la de cuero”

Maestra 4. Recuerdo de 1977: “En secundaria, una profesora de Contabilidad me rebajó dos puntos en la nota por no colocar el nombre. Dijo que ella no era adivina”

Desde estas apreciaciones, resulta particular como la voz del maestro(a) del presente, que relata la experiencia como un estudiante del pasado, reconoce las actitudes/comportamientos de quienes fueron sus maestros(as), y más que caracterizar una relación basada en el autoritarismo y abuso de poder, la expresa como una relación normal de la época, producto del respeto que se debía profesar hacia el docente.

Maestra 1: “Al mirar la relación del profesor con su estudiante, puedo decir que aprendí mucho de quienes me caían bien, entre comillas; y las materias menos afectuosas con los profes, eran menos interesantes. Aunque por la disciplina inculcada ninguna materia era descuidada, por tanto la responsabilidad era muy, pero muy importante en mi institución y en mi familia. Creo entonces que todo es una combinación entre disciplina y conocimiento. Había más estímulos, motivación, reconocimientos para los buenos, pero también había más críticas con desmotivación al que le fuera mal y era en público; tanto los reconocimientos como las críticas, pero nadie se traumatizaba”.

Maestra 2: “Los tiempos cambian, son y fueron otros procesos, como hay errores, me atrevo a decir que cada tiempo y cada docente hace lo que cree que es lo mejor”.

Maestro 3: “Anteriormente, las relaciones interpersonales con los docentes eran muy distantes, no había posibilidad de un acercamiento para solicitar un consejo o una explicación, prácticamente las relaciones con ellos eran netamente en el aula de clase”.

Maestra 4: “Las relaciones con los docentes fueron de mucho respeto”.

Esta época recibe un aporte valioso de la pedagogía del oprimido (Freire, 2005). En la obra, el autor hace una crítica a la educación tradicional que es permeada y utilizada como instrumento para fortalecer la opresión, la educación euro-centrista y la cultura del silencio, condición fortalecida en las aulas tras el reflejo de una relación asimétrica en derechos, como la participación en los ejes evaluativos, administrativos y curriculares entre el profesorado y el estudiantado.

Freire sugiere la categoría de educación bancaria para tipificar un momento no deseado en la educación, que se caracteriza por las relaciones de naturaleza narrativa y discursiva. En términos de comunicación aparece un transmisor–docente como actor principal, encargado de emitir un discurso constituido con palabras sin sentido o significado, para un receptor-educando. De esta manera, el estudiante se configura como sujeto pasivo-oyente y es percibido por el docente como un objeto o recipiente vacío al que hay que llenar.

Con sus aportes, este autor contribuye a definir una relación carente de sentidos donde el monólogo que establece el docente invisibiliza al estudiante, y hay carencia de cualquier tipo de reconocimiento del otro. Al respecto Freire menciona: “En vez de comunicarse, el educador hace

comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (2005, p.107).

El poder a través de la palabra enunciada, en términos de Freire inauténticas, transforma el acto comunicativo en un verbalismo donde el que se pronuncia lo hace con el fin de conquistar al otro, donde el diálogo es ausente y donde no se fortalecen encuentros de reflexión, y transformación mutua. Se hace presente la consolidación de afectaciones, no sólo en el educando, sino también en el docente; pues en ambos, se hacen ausentes situaciones generadoras de saber, ser y transformación. En el siguiente texto, un maestro(a) de la Institución Educativa Mayor de Yumbo revive su sentir como estudiante:

En 1982, cuando cursaba grado sexto, el profesor de matemáticas infundía terror al grupo y generaba sentimientos de inseguridad. Era a tal punto, que al desarrollar en el tablero los ejercicios que proponía para hacerlos delante de todos los compañeros, mi pensar era: "Esto no puede ser tan sencillo, mejor lo borro y trato de pensar en otro camino." . Lo que originalmente resolvía, estaba correcto; pero la inseguridad y el temor, me llevaban a dudar.

Las características autoritarias que prevalecen, como la represión y opresión, fueron marcas imperantes en este período; sin embargo, esta tendencia a su vez trajo la proyección de ideologías críticas. Las décadas del setenta y ochenta se caracterizaron por el auge de análisis e investigaciones realizadas en el campo educativo, apuntando a definir e identificar la relación existente entre los comportamientos del maestro(a) y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Coll, Palacios & Marchesi (citado por Coll, 2004) piensan que la enseñanza ya no se concibe como un simple proceso de transmisión de conocimientos de alguien que los posee a alguien que no; sino más bien, como un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa.

El papel fundamental del profesorado es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo van realizando esta construcción.

Mientras que el MEN continuaba plegado a las reformas educativas permeadas en un porcentaje mayúsculo en la psicología conductista, en 1982 y en contravía a estas propuestas, surgió el llamado Movimiento Pedagógico en Colombia liderado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Es importante esclarecer, que en esta época las propuestas del MEN eran dadas por técnicos que no eran maestros(as) y en su afán por el cumplimiento de los objetivos trazados, afectaron contundentemente el proceso de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje estaba supeditado al cumplimiento de objetivos predeterminados por un diseño instruccional, un proceso de transmisión fiel de contenidos en el que la función social y cultural del maestro(a) se redujo a ser un simple administrador del currículo.

Marco Raúl Mejía⁴, define el Movimiento Pedagógico como el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de FECODE. Este se consolida con propuestas de proyectos alternativos, donde los maestros(as) ven la necesidad de constituirse en actores sociales colectivos dando sentido a su quehacer.

⁴Uno de los más grandes educadores populares del país, con una gran trayectoria académica y política, a través de las cuales ha realizado desde la pedagogía crítica, valiosos aportes metodológicos, pedagógicos, en aras a “la deconstrucción con el fin de construir dinámicas de transformación que den respuesta a las urgencias de los cambios epocales.

De esta manera, el movimiento pedagógico se definió como una propuesta de acción social, una propuesta para movilizar intelectualmente a los maestros y maestras colombianos(as) convocados a adelantar una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel del educador como quien agencia la cultura. Los propósitos gestados por este acontecimiento giraron en torno a la pedagogía como saber del maestro(a), con la intención de recuperar a través de ésta la autonomía profesional como trabajador de cultura, el derecho a ser sujeto de políticas educativas y protagonista principal de las reformas de la educación. Su objetivo era devolver la identidad al maestro(a) en sus reflexiones y quehacer, una identidad que en el momento estaba siendo negada en voz y pensamiento (Tamayo, 2006).

El movimiento pedagógico provocó entonces una crítica hacia la propuesta gubernamental, cuya intención política tenía en la educación un dispositivo de control y reproducción ideológica basada en los fundamentos del conductismo y el Taylorismo, planteando en contraposición a la democratización de la escuela para propender por una mayor participación del estudiante en el proceso educativo. El Taylorismo como método de organización industrial, planteado por el estadounidense Frederick Wislow Taylor (1911) promueve la productividad al maximizar la eficiencia de la mano de obra de las máquinas y de las herramientas mediante la división sistemática de las tareas y la organización racional del trabajo en secuencias y procesos.

El Taylorismo enfocado en la educación, otorgó al proceso un significado de producto industrial medible por sus atributos y resultados favoreciendo la preponderancia de los gerentes en detrimento del profesorado. Las disciplinas tradicionales se convirtieron en “áreas de conocimiento” y el estudiante en un cliente elector de una abundante oferta, entre otros aspectos.

Bajo estas ideologías, la relación pedagógica que había logrado dar un pequeño avance dirigido al acercamiento del maestro(a) con el estudiante en un vínculo interactivo entre el sentir y el pensar, de nuevo se ve afectado por otra clase de relación que surge y contribuye a la invisibilización/distanciamiento de los sujetos protagonistas del acto pedagógico, quienes ahora son proyectados como instrumentos para el cumplimiento de objetivos preestablecidos con un enfoque empresarial.

El movimiento pedagógico, también planteó el enrarecimiento de la pedagogía; es decir, desarticulada conceptualmente y subordinada a una metódica de programación y diseño de un libreto que el maestro(a) debía cumplir, logrando entonces reconocer no solo su afectación, sino también la del estudiante. Se puso de manifiesto una participación reducida de este último sobre lo que el maestro(a) enseñaba, lo que contribuyó desde sus fines a gestar reformas, actividades de movilización nacional como la expedición pedagógica, ejercicios de planeación y nuevas propuestas enmarcadas en leyes, decretos y resoluciones.

Avanzando un poco más en el tiempo, para continuar desentrañando aquellos factores que contrastados en la relación pedagógica han incidido en el sujeto maestro(a), surge un momento importante para centrar la mirada. Se trata del periodo comprendido entre finales de los años 80 y comienzos de los 90, cuando en Colombia se adoptan reformas económicas y políticas que caracterizan el modelo neoliberal. Con éste, se da apertura completa de las economías a los mercados y al capital internacional, recorte del gasto público y eliminación de los subsidios sociales, privatización de las empresas estatales, y en general, el establecimiento del clima más propicio para la inversión extranjera. (Ahumada, 1996, p.13)

La puesta en marcha del modelo neoliberal, no solo establece transformaciones en la economía del país, sino que también en el campo educativo; en relación a esto, el discurso educativo ahora esconde dos categorías: la calidad y la eficiencia. Calidad, medida por pruebas estandarizadas que desconocen las particularidades de la escuela; y eficiencia, al verla como una empresa que ensambla y organiza insumos de la educación (Miñana & Rodríguez, 2002). La educación, en este sentido, se proyecta como una mercancía, la escuela como la empresa prestadora del servicio educativo a la que se le confiere “libertad” para organizarse y satisfacer a su clientela, y docente y estudiante, como los insumos a través y por los cuales se lleva a cabo eficazmente el servicio. Surge por tanto, una relación caracterizada por promover la competencia, una nueva forma de poder que contribuye al desvanecimiento del sujeto, quien ahora se presenta como objeto; mientras que su esencia, el ser, se invisibiliza aún más.

En este proceso de reconocimiento o no del otro, Buber (1923) contribuye con su pensamiento al amanecer de un nuevo humanismo y resalta los valores fundamentales de la vida humana, la solidaridad, el respeto por el otro, la tolerancia, la no discriminación y el amor por el prójimo. El autor, aporta una reflexión sobre el modo en que se lleva a cabo el proceso de relación con los demás, estableciendo unas categorizaciones a través de pares de palabras, el primero a analizar es el par “yo-ello”, que representa la relación más común llevada a cabo en la sociedad actual, caracterizada por el distanciamiento del otro, una relación donde cada sujeto es mirado como un objeto más, lo que se entiende como una cosificación de los miembros de la sociedad que contribuye a la deshumanización. También establece el “yo-ello” como una compañía invisible, una apreciación del otro como un elemento de colección que se utiliza o muestra en el momento necesario, pero que de nuevo queda oculto para que no sea afectado.

La otra categorización, está constituida por el “Yo-tu” que busca consolidar la necesidad del encuentro con el otro, un encuentro donde no se desconoce la existencia del otro, donde no se le configura como un elemento más de insumo, que se quita o pone según la necesidad, no hay una cosificación. El otro es visto como una persona, es decir, como un ser de potencia.

Buber (1923), coincidiendo con Freire, considera que en una relación no debe haber cabida para la imposición, pues esta condición entorpece el vínculo con el otro, los separa y oprime. Buber y Freire se alejan de cualquier sentido de manipulación del otro, y coinciden en que la relación entre sujetos actantes debe dirigirse al fortalecimiento de la idea de querer ser más y permitir un continuo aprendizaje y movilización, una forma para reconocer y fortalecerse en relación sistémica, y una relación indivisible donde todos los componentes desempeñan una función con carácter dialógico.

La década de los noventa trajo consigo la necesidad de realizar ajustes pertinentes que contribuyeran a subsanar la crisis existente. En este sentido, quedó enmarcada como un periodo de grandes cambios, con la necesidad de transformar a Colombia en un país competitivo en el ámbito internacional fue fundamental redefinir los objetivos y los fines de la educación. Bajo esta premisa se hizo necesario analizar los diferentes aspectos que de una u otra manera influían en la educación: lo económico, cultural y social, el papel del sector empresarial público y privado, así como el de las comunidades educativas. Todo en aras de fortalecer cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. El informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI presidida por Jaques

Delors (1996) refiere los cuatro aprendizajes fundamentales y que en la vida de cada persona son los pilares del conocimiento:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores, y “algo más” propio de su dignidad humana. (Citado por Goig Martínez, 2014, p.245)

Estos cambios fueron impulsados a partir de la promulgación de la ley 115 de 1994, cuyo objetivo planteó la necesidad de formar niños, niñas y jóvenes participativos que explotaran al máximo sus capacidades intelectuales, creatividad y destrezas para el aprendizaje. La ley promovía el derecho a la educación, definía la estructura del servicio educativo en torno a una función social donde se debía tener en cuenta las necesidades del contexto; estableció también modalidades de atención formal, no formal e informal. Este último fue uno de los aportes revolucionarios de la época, junto al concepto de “escuela democrática”, orientada hacia la participación de la comunidad educativa; así como a la definición de parámetros de organización y administración del servicio educativo desde el currículo construido en conjunto.

Esta ley, caracterizada por las reformas continuas en temas de evaluación y promoción, también estableció roles, derechos, características y beneficios tanto para el estudiantado como el profesorado, y con decretos como el 1860 de 1994 se reglamentaron aspectos pedagógicos y organizativos generales de los establecimientos educativos. Con relación a este último aspecto, se implementó la figura de gobierno escolar elegido democráticamente y el cual se fortaleció con la elección del personero estudiantil, el consejo académico, consejo directivo y padres de familia.

La elección de estas figuras, además de procurar la participación de diversos representantes de la comunidad educativa, también enmarcó el sentido de responsabilidad de cada uno de los diversos estamentos en torno al proceso de formación de los educandos. A través de estas propuestas, se pretendía también favorecer y promover una relación pedagógica horizontal más vinculante entre el profesorado y el estudiantado, y extendida además al resto de comunidad educativa. Sin embargo, y a pesar de que se generan posibilidades de ampliar el papel protagónico en aspectos pedagógicos y organizativos de las instituciones educativas, la realidad continúa mostrando un distanciamiento entre escuela y familia, maestro(a) y estudiante.

La resolución 2343 de 1996 promulgó los lineamientos curriculares del servicio público educativo, y aportó elementos conceptuales formulados desde la dimensión del desarrollo humano para que las instituciones construyeran un núcleo común, agenciando así el proceso educativo en aras de una mejor educación. A través de esta resolución se establecieron los indicadores por conjunto de grados, los cuales debían ser alcanzados a nivel nacional y servir de indicio a los logros propuestos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Cinco años después esta resolución fue derogada por la promulgación de la ley 715, que en el año 2001 le dio autonomía a las instituciones educativas para establecerlos lineamientos curriculares por área, dando claridad que es competencia de la nación en materia de educación, fijar los parámetros técnicos para la prestación del servicio educativo estatal, estándares y tasas de asignación de personal, teniendo en cuenta las particularidades de cada región. El documento de estándares curriculares se defiende desde su entrada, esclareciendo que éstos no pretenden “uniformar” la educación, sino ser un referente común, que asegure a todos el dominio de

conceptos y competencias básicas para vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones.

De lo anterior, se concluye que tanto leyes como decretos y resoluciones han procurado la dinamización del proceso educativo en aspectos pedagógicos y organizativos, lo que implica ciertos aportes a la práctica del profesorado y tiende a garantizar la apropiación de este derecho al estudiantado. Pero también, expone el carácter regulador que ejerce el estado en los procesos y su intención de realizar formulaciones claras, sencillas, universales, breves y precisas, haciéndola lo más comprensible posible para todos, incluido aquí el maestro(a). Planteado de esta manera, el gobierno deja de lado la posibilidad de que la comprensibilidad del maestro y la maestra cambie, y por el contrario, trata de “hacerles comprensibles las cosas, más concretas”. (Bustamante, 2012)

La intención reguladora del gobierno concede a la escuela y al maestro(a) cierto sentido de autonomía en procura de la dinamización y mejoramiento del proceso educativo, sin embargo la realidad hace evidente la dependencia institucional. Tanto la escuela y el docente, como sujeto encargado del proceso de enseñanza, quedan paralizados e inmóviles ante la libertad aparente que es concedida, y sin la receta a seguir, es evidente la sensación de “no saber qué hacer”. El tiempo y las dinámicas llevadas a cabo, han configurado al maestro y maestra como un opresor, y al mismo tiempo un oprimido. Opresor en su relación con el estudiante, y oprimido en su relación con el gobierno, “el miedo a la libertad del cual se hacen objeto los oprimidos, miedo a la libertad que tanto puede conducirlos a pretender ser opresores también, cuanto puede mantenerlos atados, al status del oprimido” (Freire, 2005, p.45).

Continuando con las apuestas estatales, se abre la puerta al Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) que se define como un ejercicio de planeación a través del cual se promueve la participación, reflexión, movilización e inclusión de diversas clases socioculturales. Es el conjunto de propuestas, acciones y metas que expresan la voluntad del país en materia educativa, generando un acuerdo nacional que comprometa al gobierno, sectores de la sociedad y ciudadanía en general para lograr avances en las transformaciones que la educación necesita. El plan es indicativo, participativo e integral.

El PNDE se plantea como determinante de las grandes líneas que deben orientar el sentido de la educación para los próximos diez años con el fin de garantizar continuidad y desarrollo al proceso de reforma educativa. Se espera, desde la política pública, que ésta no sea una propuesta terminada sino una propuesta de acción, seguimiento, ajustes permanentes de metas y propósitos, que dé cuenta de problemas y potencialidades de la educación colombiana, así como de movilización institucional y social permanente en torno a la educación como propósito nacional. Es considerado entonces, como un proyecto nacional vivo que se construye teniendo en cuenta los retos y exigencias del tiempo.

Con este carácter de movilización institucional y social del país, emerge la iniciativa del Movimiento Pedagógico “La Expedición Pedagógica” incluida como uno de los programas del PNDE 1996-2005. Este ejercicio de movilización social por la educación, es la expresión de un interés colectivo enmarcado como un proceso investigativo y participativo que desde la voz de María del Pilar Unda Bernal, Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional y coordinadora

del proyecto Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (RED-CEE), recoge y actualiza muchas expresiones del movimiento pedagógico por la revalorización social del magisterio.

La puesta en práctica del programa incluyó a docentes y personas vinculadas a la vida escolar del país quienes recorrieron las veredas, pueblos y ciudades de más de quince departamentos de la geografía colombiana, con el propósito de construir colectivamente una mirada de la educación desde el reconocimiento de la diversidad y la riqueza pedagógica existente. La iniciativa fue llevada a cabo a través de visitas a escuelas, exposiciones pedagógicas, presentaciones culturales, foros, espacios de expresión y compartir de saberes, voces y vivencias.

Otro de los propósitos de la Expedición Pedagógica expuesto por la Universidad Pedagógica Nacional, fue el rescate del maestro(a) como un ser que se piensa de manera aislada y en relación con demandas externas. Desde este punto de vista, la iniciativa tenía como intención generar en el profesorado desplazamientos de pensamiento, un maestro y maestra que se reconociera como sujeto de saber, deseo y política; y que con la participación de sus pares, planteara relaciones posibles y diversas con el conocimiento. A través de la Expedición Pedagógica, se realizaron también acercamientos institucionales que permitieron nutrir lo aislado y realizar aportes significativos a la configuración de un nuevo escenario para el debate sobre la educación en lo público. El ejercicio, buscó además permitir al maestro(a) salir de su condición de portador y transmisor para construirse como productor(a) de conocimiento.

Cabe resaltar que el Movimiento Pedagógico, y todo lo emergente desde sus propósitos, como la Expedición Pedagógica, son el producto de un sentir propio de la época. Un acontecimiento que movilizó a un grupo de docentes empoderados con características únicas e invaluable, quienes trascendieron y marcaron la historia de la educación en Colombia con proyectos alternativos producto de nuevas ideas y pensamientos con sentido crítico y transformador. Este suceso, hasta ahora nunca visto de nuevo, se convierte en referente para que los maestros y maestras se construyan como sujetos activos en el presente, y no sujetos pasivos de un pasado que desconocen (Zuluaga & Otros, 2011).

En este orden de ideas, es necesario resaltar a diversos grupos de docentes que de una manera u otra realizaron valiosos aportes al Movimiento Pedagógico, el grupo de investigación de “La Enseñanza de las Ciencias” coordinado por el profesor Carlo Federici en la universidad Nacional, y el grupo de investigaciones sobre “La Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia” (GHPP).

Desde el Grupo coordinado por Federici, se estableció la necesidad de asumir como profesorado una postura crítica frente a una reforma curricular, y el rescate de la voz y de la autonomía profesional alejándose del rol reduccionista del maestro(a) que aplica un modelo instruccional impuesto. El grupo planteó la necesidad de conceptualizar la pedagogía como una disciplina en la que se involucra el cómo y el qué, llenando de razones la práctica y reconociendo la enseñanza como una acción comunitaria del maestro(a).

El GHPP realizó también un aporte meritorio en torno al rescate del maestro(a) convocándolo a reconocerse en la pedagogía como base para fortalecer una identidad desvanecida, y desde la cual su voz sería escuchada para pensar la educación y la enseñanza (Zuluaga & otros, 2011). El grupo puso en marcha un método de análisis del discurso pedagógico desde la voz de Foucault, Canguillhem, Althusser, y Bachelard, entre otros, como referentes para hacer resistencia a la falsa realidad pedagógica colombiana. Su intención era permitir al maestro(a) identificarse en su pasado, y desde allí construir otras formas de pensar la pedagogía para darse una imagen de sí mismo muy distinta a la que había tenido hasta el momento.

Estos grupos, entre otros, contribuyeron al desarrollo del trabajo en equipo, fortalecieron la publicación constante e invitaron a asumir una postura siempre al lado del maestro(a) como mecanismos enfocados hacia la reinención de la escuela. Una reinención que se hizo necesaria en el siglo XX cuando la aparición de las ciencias de la educación privilegió el concepto educativo, y desplazó el papel articulador que jugaba el concepto de enseñanza en el saber pedagógico; saber visto desde el GHPP como herramienta para comprender al maestro(a) y rescatar sus sentidos.

Con esta intención de rescate de sentidos, el avance en la conceptualización histórica coloca al maestro(a) colombiano(a) en un periodo de transición y cambios, un entrecruce de caminos para dilucidar los efectos que en su actuar aparecen en el contraste entre la formación recibida como estudiante del siglo XX; y ahora con nuevos requerimientos, como docente que actúa en otro siglo con características diferentes que le impone nuevos retos.

En las puertas del siglo XXI, la implementación de la ley 715 del año 2001 continuaba con la misma línea de búsqueda de la calidad de la educación desde la participación ciudadana en aras de responder a necesidades, como el fortalecimiento del capital humano y el empleo productivo a través de los cuales se contribuyera a erradicar la pobreza. El estado instauró la propuesta como estrategia para aliviar los males que venía padeciendo la educación, en especial, el sector público.

Entre las transformaciones producto de la aplicación de esta ley, aparece la fusión de las instituciones educativas que además de incrementar la carga laboral para los docentes y directivos, provocó el detrimento de la estructura administrativa que hasta ese momento intentaba consolidar la escuela. Con la unificación de tres, cuatro, cinco e incluso más establecimientos educativos, la ruta en cuanto a filosofía, metodología y epistemología, entre otros asuntos de la escuela, se diluyeron; y las posibilidades del enriquecimiento educativo en diferentes disciplinas se minimizó con la asignación académica de un solo docente a cada grado de la básica primaria.

La descentralización de la educación y la certificación en los municipios llevó al manejo autónomo de las instituciones educativas por parte de las entidades territoriales, lo cual en apariencia otorga al sistema educativo mayor flexibilidad y posibilidades de contextualización. No obstante, y teniendo en cuenta que los recursos económicos en las entidades territoriales se distribuyen de acuerdo al número de estudiantes que atiende la escuela, el asunto del

favorecimiento en la asignación de recursos prevalece sobre la calidad educativa y las necesidades pedagógicas.

La calidad y la cobertura que también se cobija con la ley 715, se conjugan en una relación inversamente proporcional. Aunque la ampliación de la cobertura contribuyó a la vinculación de los estudiantes en el proceso educativo, mostrando una variación en la deserción escolar que bajó al 4.3% con respecto al 4.89% que figuraba en el 2010, en las instituciones educativas el hacinamiento de estudiantes se convirtió en la consecuencia directa de esta política educativa. El aumento de la población estudiantil que acudió a las aulas no correspondió a la cantidad de maestros y maestras en las instituciones educativas, como tampoco a las condiciones y necesidades de espacio; la cantidad de maestros(as) y la estructura física de las escuelas se mantuvo mientras que la cantidad de estudiantes creció, de aquí la crítica en torno al excesivo énfasis en la cobertura, a costa de la calidad de la educación.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la competencia desigual a la que se ve abocada la escuela pública. El estado, al establecer alianzas con el sector privado destina parte de los recursos económicos de la educación pública a fondos privados, contribuyendo a la tercerización y disminución de las posibilidades de mejoramiento en relación a la infraestructura, capacitación y los recursos pedagógicos, entre otros.

La cualificación de docentes ofrecida desde el MEN, apunta a temas específicos en los que ofrece estrategias y recursos a un grupo de docentes para emplear en el aula. Se deja de lado la formación del maestro y maestra en cuanto a procesos de reflexión profundos, de tal manera que se renueve y fortalezca verdaderamente su práctica docente. El ritmo de hoy, requiere maestros(as) con gran capacidad de decidir autónomamente el contenido de lo que se enseña y, por supuesto, el modo de enseñar; además, es urgente y necesaria la flexibilidad para entender, interpretar y convivir con las formas híbridas y cambiantes como se configura hoy el sujeto y el saber.

Esta mirada hacia los factores incidentes en la calidad de la educación pública, y sobre la cual un alto porcentaje le atribuye al maestro(a) responsabilidad, permite apreciar que las instituciones educativas, en muchos casos, no están preparadas para asumir las transformaciones agigantadas. La deficiencia de los espacios de reflexión y debate y el afán por el cumplimiento de unos lineamientos dados a nivel estatal llevan a directivas, maestros y maestras a seguir encasillados en estructuras que los convocan a esperar y seguir una receta dada. Se vuelve entonces, sobre el sentido de dependencia en el que está inmerso el maestro(a) y el temor de salir de la zona de confort que le otorga seguridad, seguridad generada por el cumplimiento de la instrucción.

Además de la reestructuración de la educación en Colombia, aparece otro factor en esta transición entre el siglo XX y el siglo XXI reflejado en los grandes avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El auge de las TIC repercute en aspectos de índole

social y educativo desde nuevas formas para aprender, comunicarse, relacionarse, e incluso pensar. Según los planteamientos de Coll (2004) éstas y otras tecnologías creadas por los seres humanos, especialmente aquellas que tienen la capacidad de representar y transmitir la información cobran importancia en la medida que afectan directamente todos los ámbitos de la actividad de las personas, desde las formas y prácticas de organización social, hasta la manera de comprender el mundo, organizar esta comprensión y transmitirla a otras personas.

El concepto de “red” asume las consecuencias prácticas para una nueva morfología de la sociedad. Las redes sociales, por ejemplo, son un reflejo de este mundo intercambiante de información, y con sus múltiples posibilidades de conectividad ha logrado transformar la relación uno a uno, por cuanto ahora la dinámica de comunicación es uno a varios, o varios a varios. Por otra parte, lo virtual transforma el tiempo histórico y el espacio geográfico, y el impacto de lo electrónico sobre la sociedad es impresionante; algunos autores plantean que las mejores oportunidades no tienen como base absoluta el conocimiento, sino el control de la información, la rapidez y eficacia para acceder y utilizarla. Alvin Toffler en *La tercera ola* refiere:

Un analfabeto será aquel que no sepa dónde ir a buscar la información que requiere en un momento dado para resolver una problemática concreta. La persona formada no lo será a base de conocimientos inamovibles que posea en su mente, sino en función de sus capacidades para conocer lo que precise en cada momento. (Citado por Barrero, Vanessa & Seoane, Catuxa, 2006).

Entre las notas sobre los medios y recursos para el aprendizaje predominantes en esta época de tecnología e información hay que reconocer que el MEN ha realizado grandes esfuerzos económicos en cuanto a dotación de equipos en las escuelas. Dos de los diez temas que forman

parte de PNDE 2006-2016 corresponden a la renovación pedagógica desde el uso de las TIC en la ciencia y tecnología integradas a la educación; asuntos que promueve el estado en pro del mejoramiento de la calidad del aprendizaje. Y es que la utilización de este tipo de herramientas es condición obligatoria en una sociedad inundada por aparatos electrónicos y tecnológicos, en donde el acceso inmediato a la información y los espacios de comunicación virtual configuran nuevos escenarios para la formación y el aprendizaje.

Es así, como al 2014 cerca de dos millones de computadores y tabletas para educar, fueron entregados a las instituciones públicas, bajo el sofisma de lograr la motivación del estudiantado hacia el proceso de aprendizaje y contribuir en el mejoramiento de la calidad educativa. ¿Pero qué proyecta la realidad? Una mirada contextualizada en la I.E Mayor de Yumbo con relación al aprovechamiento de estas herramientas al interior de las aulas por parte del docente, permite varias apreciaciones: en primer lugar, la posibilidad de permanecer guardadas por el desconocimiento del maestro(a) en torno a su uso y al temor a su deterioro; o en segundo lugar, ser utilizadas en el aula generalmente para transmitir información, desarrollar alguna(s) destreza(s) o reforzar los conceptos “vistos” en clase. Se continúa así con las mismas prácticas, ahora emitidas desde herramientas distintas, una especie de desplazamiento del tablero por la tableta.

Una mirada a estas apreciaciones nos lleva a reflexionar entonces en otras fuerzas que parecerían permanecer ocultas, pero que a la vez emergen como condicionantes. Para el maestro(a) de la I.E Mayor de Yumbo las sobre determinaciones externas influyen de tal manera que lo llevan a albergar el miedo ante el riesgo, pues las características sociales, económicas y

culturales de los estudiantes y sus familias le resultan preocupantes y se constituyen así en el obstáculo que él mismo se impone. “Si el estudiante se lleva la Tablet no la devuelve, o si la daña con qué va a pagar el arreglo”, “El padre de familia no se hace responsable de nada”, “Si le entregamos la Tablet a los estudiantes, ni volverá al colegio”.

En este sentido, la improvisación en la adopción de nuevas propuestas pedagógicas también se hace evidente en este siglo. El afán de abastecer a las instituciones educativas de herramientas tecnológicas e informáticas por parte del MEN, parece no tener en cuenta aspectos como la implementación previa de procesos de cualificación en TIC dirigidos a todos los docentes, la heterogeneidad de los contextos educativos, así como la infraestructura institucional no adaptada para cumplir eficazmente con los requerimientos de la sociedad actual.

Estas situaciones al interior del aula, se presentan como afectaciones no sólo en la calidad de la educación, sino que se hacen extensivas a la relación pedagógica. A pesar de las exigencias, la práctica y los “vínculos” establecidos entre el o la docente con él o la estudiante, continúan enmarcadas en una relación de poder. El maestro(a) se niega a moverse de su zona de confort, y el miedo a ceder espacios en torno a la apropiación de la información, que ahora es compartida y facilitada a través del uso de las TIC, lo inmoviliza. La relación pedagógica que establece el mundo de hoy está enmarcada en procesos que promuevan la comunicación, el diálogo, y la concertación, pero la cotidianidad en el aula y las prácticas pedagógicas anacrónicas no lo proyectan. De esta manera, la resistencia del profesorado podría ser vista como un mecanismo de defensa para mantener el imaginario de su rol, más que una negativa al cambio.

Los acontecimientos generados desde diferentes índoles no sólo crea afectaciones en el campo educativo, sino que provoca el surgimiento de nuevos paradigmas sobre la percepción del ser y la forma de relación con los otros y con la naturaleza. Los conceptos pasan de lo instituido a lo instituyente, y conceptos de consideración universal, como familia, democracia y tecnología, toman distancia de representaciones y significados naturalizados. Las relaciones sociales se transforman, un ejemplo de esto, es lo que ocurre en la familia nuclear, la cual cede su lugar a múltiples tipos de familias: monoparentales, unipersonales, convivencia que se establece entre amigos, convivencia entre personas del mismo sexo, familias hijo, madre y abuela, familias hijo, madre y tía, etc. En este sentido la historia lo ha demostrado, la institución de la familia no es un concepto estático, es una construcción cultural que sufre alteraciones a medida que la malla social se torna compleja, afectaciones que se hacen extensivas al vínculo/relación que se entreteje con la escuela y entre los sujetos al interior de ella.

En torno a esto, brota una configuración camaleónica del sujeto “maestro(a)” que le exige adaptarse rápida y aceleradamente a la manera cómo percibe, entiende, y hace uso del tiempo y el espacio; así como la mirada a su propia mismidad, como nuevos elementos configuradores y exigencias a las que no está acostumbrado. Aunque la época pretende mostrar que se puede disfrutar de mucho, parece que cada vez más, el efecto es el contrario. Lo que se constituye para acortar distancias, nos aleja no sólo del otro, sino también de nuestra propia esencia, como lo enuncia Skliar (2003) en el capítulo II de su texto ¿Y si el otro no estuviera aquí? “el flujo infinito de perplejidades conlleva a la posibilidad de que la espacialidad del otro y la mismidad se despedacen en este presente que es excesivamente incesante” (p.53). ¿Hasta dónde entonces,

se conserva la distancia o hay acercamiento con ese que es el otro?, ¿Cuáles son las posibilidades en el aula de despedazar o no despedazar al otro en su espacialidad, temporalidad y mismidad?

Skliar (2003) cuestiona el acto de clasificación que se da en todo lugar, asumiendo éste como un acto mismo de exclusión e inclusión que supone violencia, coerción y perversión. Exclusión/inclusión que se ve reflejada en la incomodidad de lo exterior y la apacible existencia de lo interior, la mismidad vista como punto de partida y de llegada, y el no-reconocimiento de ese otro, apenas si visto como otro que transita sin lenguas, sin gestos, sin rostro y sin cuerpo ¿Es el maestro(a) mismo, un sujeto con el poder/interés/necesidad de realizar este acto de clasificación en el contexto educativo?

Esta perspectiva, permite dilucidar al maestro y maestra como sujetos que en aras de transformación, se forman, deforman y desdibujan tanto en su mismidad, como en su alteridad. Junto a estos factores, descritos como afectaciones hacia el sujeto maestro(a), aparece otro aspecto, se trata del decreto ley 1278 de 2002, con el que se definió el estatuto de profesionalización docente que despedagogizó el ejercicio y reglamentó que cualquier profesional, indistinto a su disciplina pueda ser maestro(a). A partir de ese momento, muchos profesionales de diversas áreas al aplicar y aprobar las pruebas del MEN, han desplazado de la labor pedagógica la formación docente, y sus repercusiones en pro de la calidad de la educación se han hecho evidentes.

Hay dos caras en este asunto: La formación disciplinar y cómo enseñar. Obviamente, si el profesor experto en física no sabe enseñar física a nivel escolar, entonces no sirve de nada lo que sabe. Es por eso que medir al profesor solamente por sus grados, no es suficiente. Hay que

asegurarse que tiene recursos pedagógicos para enseñar su materia de manera adecuada a la edad y al nivel de los alumnos. Los mejores profesores son los que tienen conciencia de la importancia del llamado conocimiento sobre cómo enseñar los contenidos disciplinares. (Pizano, L. 2005)

Hasta este punto, se han traído a escena cambios que desde lo social, político y desde la informática, han proyectado sus afectaciones en lo educativo hasta el presente siglo. Cambios que desde las apreciaciones de Miñana & Rodríguez (2002) permiten dilucidar como: “Pasamos de un régimen disciplinario del encierro (Foucault) escuela, hospital, cárcel, fábricas, a un nuevo régimen de control abierto, centrado en la información y la comunicación, a cargo del marketing y los departamentos de ventas” (p. 17). En este sentido, los sujetos actantes en el aula se proyectan como sujetos dependientes de configuraciones externas emanadas en los ámbitos relacionados, al tiempo que comparten una relación que conjuga un sentido tanto de opresor como de oprimido. La acción y la decisión son condiciones escasas en esta relación llevada a cabo en el aula, y se presentan como la extensión de la caracterización de una sociedad que se ha quedado paralizada ante las exigencias del presente y los retos del futuro.

Establecer esta caracterización, promueve el desarrollo de procesos de reflexión y ajustes necesarios en la escuela y en los sujetos presentes en la relación pedagógica. En esta perspectiva de movilización, en Hermenéutica del sujeto, Foucault (1994) invita a pensar la formación de los sujetos en términos del cuidado de sí mismo dentro de las relaciones sociales y de gobierno. La invitación del autor gira en torno a un compromiso para aprender a ocuparse de uno mismo, haciendo énfasis en la defensa de la libertad, libertad asumida como posibilidad para potenciar capacidades en los sujetos que impliquen la inculcación de procesos de reconocimiento y de posturas críticas a lo establecido.

Estos elementos vistos como estrategias para conocerse a sí mismo y posibilidad de establecer una nueva mirada, permite al maestro(a) como ser humano sobre el que se centra la intención de la obra, el desplazamiento de configuraciones y quizás el acercamiento y/o instauración de otras. Una posibilidad de proyección en relación pedagógica hacia el estudiante, distinta a la evidenciada en la actualidad; en este sentido, el maestro(a) comparte el rol protagónico en el proceso educativo, y entra a mediar como ser reflexivo no solo durante su hacer en el aula, sino también en el momento anterior y posterior a su acción.

Las relaciones que emergen en el ambiente de enseñanza-aprendizaje, surgen tanto de necesidades como de intereses, configurándose como pretexto pedagógico que sustenta la mirada a la relación docente-educando, a las subjetividades que se potencian y aquello que está creando “obstáculos” para que ambos sujetos entren en un contacto verdadero, “volver a mirar bien; es decir, volver la mirada más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia las pronunciaciones, más hacia lo innombrable que hacia lo nominado” (Skliar,2003, p.24).

En el momento en que el maestro, maestra y estudiante se encuentran, y entran en contacto, la relación pedagógica establece el comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, comparten pequeñas parcelas de significados y en la medida en que transcurre dicho proceso, estos significados se amplían y se enriquecen para que al final tanto maestro(a) como estudiante compartan un sistema de significados más rico y complejo, un proceso de construcción progresiva de significados compartidos (Coll, 1992). Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo es el maestro(a) quien asiste con su ayuda y apoyo al

estudiante; hay además una asistencia del estudiante al profesor, cuando con su propia actuación, indica a quien le enseña su nivel de comprensión y significación.

Dar una mirada a la relación pedagógica, se presenta como una estrategia para observar, las acciones/actuaciones del maestro(a) en el proceso educativo. El interés, por tanto está centrado en el ámbito de la práctica, de la acción, atendiendo tanto a lo que hacen como a lo que dicen los maestros(as), y cómo son percibidos por los estudiantes, en aras de develar sentires como tensiones emergentes en el encuentro/interacción entre ambos sujetos en el aula. Visto de esta manera, la relación se constituye en un mecanismo de influencia educativa que atraviesa el cuerpo del maestro, maestra y estudiante, y se instaura de diversas formas para llegar a ser en ocasiones, la inspiración que da continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje desde nuevos sujetos. Al respecto, algunos maestros(as) narran:

Maestro 1: Recuerdo el impacto de mis docentes de arte cuando resaltaban las cualidades que ellos veían en mí, al punto que esto me sirvió para la escogencia de mi carrera y mi futuro profesional.

Maestra 2: (...) Cada vez era más distante y nerviosa, hasta que mi profesora de matemáticas se acercó a hablar conmigo y siempre me decía cosas muy positivas como: Tú tienes potencial, uno puede ser bueno en algo y no tan bueno en otra cosa eso es algo que a la mayoría de las personas le suceden, si te equivocas no pasa nada, lo importante es ver el error, corregirlo y no volverlo a cometer, muchas personas van a tratar de hacerlas sentir mal, pero lo importante es que ustedes reconozcan que en muchos de los casos el del problema no son ustedes, sino el de la otra persona. Con sus palabras no solucioné totalmente mi problema de nervios, pero si me fortaleció mi autoestima.

Maestro 3: (...) El profesor de matemáticas mostraba absoluta alegría al enseñar y se divertía mostrándonos curiosidades numéricas que generaron en mí una satisfacción y gran comodidad

por este asunto. Marcó definitivamente mi vida, porque su exigencia y autoridad estaban acompañadas permanentemente por el respeto y el cariño.

Desde este lugar Coll (1992) menciona con respecto a los mecanismos de influencia educativa, que son aquellos procedimientos mediante los cuales el profesor logra promover y facilitar en los estudiantes el proceso de construcción de significados y la atribución de sentido en el transcurso de las acciones escolares en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Arrieta (2001) asocia los mecanismos de influencia educativa a los tipos y ajustes de ayuda del profesor o persona más competente hacia el estudiante o aprendiz, en relación al contenido, tarea o pretexto pedagógico. Por tanto, estos se entienden como los procesos subyacentes a las formas y dispositivos a través de los cuales es posible ajustar efectivamente la ayuda educativa a la actividad mental constructiva del estudiantado en las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula o espacio de enseñanza y aprendizaje.

El interés de la obra en realizar una comprensión al maestro(a) no se aleja de esta intención. La mirada se centra entonces en el momento de encuentro con los estudiantes, para develar la manera como se ajustan o desajustan dos mundos, dos lógicas, a partir de las acciones, comportamientos, y actitudes en el ámbito discursivo, proyectado por el maestro(a) y que pueden conducir o no al estudiante hacia la zona de desarrollo potencial (Vigotsky, citado por Ruíz, E & Estrevel L, 2010).

Las relaciones en aras de construir significados y sentidos, se logran desde “El Andamiaje” concepto introducido por Wood & Bruner (1976) y el planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky (1979). El término “Andamiaje” es una metáfora referida al uso de andamios por parte del que enseña, en este caso el profesor (a) solo ofrece ayudas y/o apoyos porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el estudiante. Así, en la medida en que el conocimiento se va ampliando y quien aprende alcanza las metas esperadas, el andamio se quita y a su vez se alza otro superior, con nuevas metas. Este andamio se fortalece o no, aparece o desvanece, por afectaciones emergentes en la relación pedagógica. (Citado por Ruíz, E & Estrevel L, 2010).

Los aportes recibidos de la conceptualización histórica y las apreciaciones de autores y participantes en la obra realizados previamente, han permitido develar como en el contexto real de la escuela y la mirada a la relación/interacción entre los sujetos es opacada por una mirada centrada en el cumplimiento curricular. Esto evidencia que el andamiaje puesto en la práctica queda incompleto, ya que el profesorado centra su mirada en la apropiación del contenido, la obtención de las respuestas correctas y la memorización de información; y no en aquella “relación” como interacción, que se establece como dispositivo de acercamiento para que el estudiante construya sus propios pensamientos, conocimientos y solucione los problemas propios de su contexto. De esta manera, la interacción entre el estudiantado y el profesorado se presenta como un proceso de construcción social de comprensiones, en donde el lenguaje y el discurso cobran especial importancia como ayuda y guía hacia una participación activa y creativa de la cultura de los estudiantes, y donde se derrumba la necesidad preponderante por parte del maestro(a) hacia la gestión y el orden de la clase, así como la dificultad que puede suponer

renunciar al estatus de poseedor fundamental del conocimiento (Edwards & Mercer, Citado por Ruíz, E & Estrevel L, 2010).

La resistencia del docente para realizar estos desplazamientos y movilizaciones como exigencias de la época actual, lo afectan, y en este sentido la mirada a la relación pedagógica ha evidenciado un maestro(a) desesperanzado, sus prácticas y comunicación ya no le resultan eficientes en el encuentro con el estudiante. En una constante de aprender y desaprender ya no sabe qué hacer, se niega y siente miedo de desinstalarse, lo que se constituye en obstáculos para dar cumplimiento oportuno a las exigencias frecuentes del medio. Las pretensiones llevan no sólo a compartir el rol protagónico, sino el manejo de la información, un ambiente de aprendizaje que no reconoce y de llegar a hacerlo, encuentra como limitantes en ocasiones a sus pares, maestros y maestras encargados de reprimir toda práctica y/o actitud diferente en relación a las dinámicas imperantes institucionalmente, dinámicas enmarcadas en mecanismos de vigilancia y control. La inmovilización como dependencia lo envuelve en un proceso de estancamiento, en una inercia mental, y su zona de confort es un obstáculo para el desarrollo personal y profesional que impide el diálogo con sí mismo y con otros “(...) si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril (...)” (Freire, 2005, p.112).

Las determinaciones externas heredadas bajo mecanismos de sumisión y obediencia, y enmarcados en la adopción de gestos, comportamientos, actitudes arraigadas por el maestro(a) e instauradas desde una dimensión familiar, formativa y social, lo han configurado como un sujeto

dependiente a quien se le dificulta ejercer una práctica de dirección de conciencia. Un sujeto que pide libertad/autonomía para tomar decisiones y asumir posturas; pero cuando éstas se le confieren, el miedo, el desconocimiento y la ausencia de empoderamiento lo invitan a regresar a su punto de origen, “el oprimido”. Una condición limitante para la reflexión de la práctica pedagógica, del hacer y el ser, y termina enquistando elementos reguladores, de control y autoritarios que fracturan el proceso de acercamiento con el otro, en este sentido, repercuten en la construcción de mecanismos de influencia educativa para brindar al estudiantado posibilidades de acercamiento con el aprendizaje.

El maestro(a), bajo el desconocimiento de sí mismo y las influencias de cada época se configuró bajo parámetros de sumisión y aceptación sin sentido crítico de lo heredado, para ser partícipe de procesos de sometimiento a otros, y de negación a posibilidades de reflexión y transformación. En este sentido, el maestro(a) contribuye a que el estudiante haga parte del mundo, pero no a que lo transforme. El maestro(a), sin dejar de ser un oprimido, en términos de Freire (2005), arraiga además una nueva condición “la de opresor”.

Establecer una comprensión del sujeto maestro(a) en torno a la relación que establece con el estudiante, analizada en los cambios expuestos por fuera y al interior de la escuela y del aula se convierten en el pretexto para que el maestro(a) realice su relato particular. Una invitación para el desarrollo de un proyecto personal donde emerja el reconocimiento del otro y el diálogo, como mecanismos de influencia educativa.

Desde esta perspectiva, la obra es pertinente como intento por comprender cómo se están presentando dentro del aula las actuaciones del maestro, la maestra y los estudiantes; y la manera cómo estas actuaciones están supeditadas a las actuaciones del otro, su contribución en el desconocimiento del otro, en su subjetividad; o por el contrario, su contribución en el reconocimiento como ser inacabado, que está siendo y que es invitado a un continuo aprendizaje.

CAPITULO III

TRAYECTOS PARA HALLAR RASTROS Y ROSTROS



Ilustración 7: Crónicas de la nocturnidad.blogspot.com

3.1. El inicio: Las tensiones

Los primeros pasos con los que se inició el camino, para la construcción de esta Obra de Conocimiento, estuvieron acompañados de encuentros, conversaciones, compartires y la

reafirmación con respecto a los intereses e inquietudes comunes que como compañeras de estudio teníamos.

Estas inquietudes e intereses, abordados en las primeras páginas a través de las Auto-ecobiografías, nos permitieron conformar el equipo de trabajo desde el cuestionamiento a la relación que se establece en el aula de clase entre quien enseña y quien aprende, maestro(a) y estudiante. Es importante resaltar, que uno de los aspectos en los que coincidimos, giró en torno a los sentires e inquietudes de los maestros y maestras de las instituciones educativas en las que laboramos, sobre lo vivido, lo tejido a través de palabras, miradas, acciones, y decires al interior del aula, como aspectos trascendentales en el pleno desarrollo del proceso educativo.

La presente Obra de Conocimiento, es el producto de las reflexiones que elaboramos sobre la situación actual que se vive al interior del aula, sus implicaciones, causas y efectos; podríamos decir entonces, que es la emergencia ante la duda, ante la normalidad aparente. Retomando la expresión de Freire (2003) una “lectura del mundo”, como la posibilidad de apertura a nuevos interrogantes, y búsquedas en las relaciones que empiezan a establecerse entre el nosotros y la realidad, un intento por comprender el mundo y entender nuestra posición en él.

Definido nuestro interés, así como el contexto demarcado también en la problematización de esta obra, se inicia el estudio documental que trae consigo los hallazgos del estado del arte, es decir, lo dicho, lo no dicho, lo enunciado sobre el tema. Este ejercicio, además de visibilizar las rutas de trabajo, metodologías aplicadas y los estudios en general sobre la comprensión del maestro(a) en cuanto a la relación pedagógica, nos permitió entrever nuestro

asunto de conocimiento como una problemática no abordada al interior del Municipio de Yumbo, pues en el proceso de búsqueda de información no se encontraron en torno a ello investigaciones realizadas en esta zona del departamento. A continuación, se citan algunos de los autores que aportaron a este estado del arte, recorrido que nos permitió continuar ampliando la mirada.

La interacción y los procesos de socialización, asunto que nos interesa comprender, según la investigadora mexicana Rizo (2007) están relacionados con la comunicación en los entornos educativos. La autora refiere, que los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones entendidas como procesos sociales, y planteando en términos comunicativos que la socialización supone que el sujeto cuente con los mecanismos necesarios para enviar, recibir información, interpretarla y significarla.

En esta misma línea, Camacaro (2008), en el texto titulado: La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase, desarrolla un trabajo analizando el carácter asimétrico de la comunicación en el aula. En éste, se establecen categorías de interacción verbal y de participación de los actores; además, de una metodología enfocada en la investigación cualitativa para describir situaciones reales de comunicación.

Otro de los autores que establece relación entre la educación y la comunicación, es Barbero (1996), quien aborda la diversidad cultural e interculturalidad caracterizando modelos de vida a partir de las figuras de comunicación posfigurativa, cofigurativa y prefigurativa, establecidas en tiempos determinados. A través de ellas, se evidencian marcadas diferencias

culturales respecto a la prolongación de temores, saberes, prácticas, contenidos y medios de comunicación, que enmascaran mecanismos de autoridad y sujeción. Este autor, hace referencia entonces, a la construcción e instauración de representaciones que específicamente en la relación dialógica obstaculizan el encuentro con el otro, y que en muchos casos no tienen en cuenta los contextos y la diversidad como posibilidades de fortalecimiento y ampliación de conocimientos.

Siguiendo la correspondencia entre educación y comunicación, Kaplún (2001) propone pensar la educación desde una pedagogía comunicante más que en una comunicación educativa, partiendo de su preocupación para lograr pasar del educando oyente al educando hablante. Su planteamiento, apunta entonces al tránsito desde el monólogo técnico hacia el diálogo pedagógico, una forma de evidenciar la presencia del lenguaje asimétrico aplicado en la escuela.

Por su parte, Fragoso (1999), plantea que las interacciones comunicativas que se establecen en la escuela dependen de las reglas que el grupo tiene, de la personalidad del maestro y maestra, de cada integrante del grupo y de sus líderes, del estado de ánimo, y del clima situacional que se dé en cada momento.

Diferentes autores, se refieren a la relación entre el maestro(a) y el estudiante como la posibilidad de encuentro con el otro, la configuración de lo subjetivo, la alteridad y la otredad, con la intención de propiciar condiciones de reconocimiento y visibilización. En este sentido, Vera & Hernández (2002) en el Contrato pedagógico y la autoestima, indagan las formas de relación en la escuela como estrategia para reconocer un modelo autoritario del sistema escolar actual. Los autores realizan una mirada al discurso pedagógico como encuentro de sujetos que se

escuchan en aras de plantear nuevas formas de diálogo en la escuela, considerada como la segunda oportunidad de los niños de aprender y desarrollar estrategias de relación social.

Skliar (2003) es otro de los autores que invita a pensar la educación no por ella misma, sino desde la inestabilidad e insistencia de sus cambios y transformaciones, la espacialidad común entre el yo y el tú, así como la posibilidad de una reforma para nosotros mismos. En su video *Estar juntos* (2010), hace una crítica a las relaciones que se evidencian en la escuela secundaria de su país, donde en sus términos “apenas si podemos estar juntos” plantea como el auge de la presencia del otro (inclusión) se ha convertido en una excusa para ocultar la realidad, una realidad transformada en ausencia, cuando no se reconoce la diferencia. El video hace énfasis por tanto en la urgencia de reconocer más que la presencia, la existencia del otro, “un otro que no soy yo”, en otras palabras, una cosa es estar y otra muy diferente es ser.

Al respecto, Freire (2003) se refiere a la relación educativa como aquella que se da entre alumnos y profesores en cualquier escuela y de cualquier cultura, e identifica y analiza los elementos constitutivos de lo que él denomina la situación educativa. Los dos primeros elementos hacen alusión a la presencia del sujeto, uno que él llama educador o educadora, con una tarea específica de educar, y los educandos o alumnos, quienes constituyen el segundo elemento constitutivo de la situación educativa.

Como tercer elemento, Freire se refiere al espacio donde se encuentran educador y educando, es decir, el espacio pedagógico. Haciendo alusión a este elemento en la educación oficial, considera que se requiere mucha atención y respeto por parte de los poderes públicos,

pues plantea que las condiciones materiales del espacio pueden ser o no en sí mismas pedagógicas. Al considerar que no hay espacio sin tiempo, establece el tiempo pedagógico como otro de los elementos constitutivos de la situación educativa, y plantea una reflexión interesante con respecto a la eficacia y productividad que del tiempo pedagógico hacen los maestros(as), identificando una clara relación entre éste y la producción del saber, asociada directamente a los ideales, y a la direccionalidad de la educación. Ante esto último, el autor considera que la naturaleza misma de la práctica educativa conduce al educador como ser político.

Los elementos programáticos de la escuela, son otro constitutivo de la situación educativa, y Freire los denomina como contenidos curriculares u objetos cognoscibles, si se prefiere emplear un lenguaje más académico. Plantea además, que es un deber del maestro(a) incluir en su práctica de la educación el lenguaje académico, considerándolo como una forma de rehacer la academia y ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo. Resalta desde su propia experiencia, la importancia que tiene para el maestro(a) la capacidad crítica y afectiva de leer al otro, leer su mirada, las actitudes, los gestos, el movimiento del cuerpo, así como la capacidad de percibir si se entendió o no lo dicho por él.

¿Qué es enseñar?, ¿qué es aprender?, ¿qué se enseña? y ¿qué se aprende?, son algunas de las preguntas que se ha hecho este autor para llegar a plantear que no hay una cosa sin la otra, que como momentos son simultáneos y se complementan pues “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2003, p. 47). De esta manera, educador y educando, empleando sus propios términos, se educan entre sí, mientras que establecen un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo.

En diálogo con este último autor, y haciendo uso de algunos de los términos por él empleados, nos referimos entonces a la relación pedagógica como una de las formas para nombrar aquello que sucede entre dos sujetos, maestro(a) y estudiante, dentro de un espacio y tiempo escolar, donde “no se aprende solamente en los libros, se aprende en la clase y se aprende leyendo las personas como si fueran un texto” (Freire, 2003, p.48).

El recorrido a través de este estado del arte nos permitió visibilizar la manera como la relación entre el maestro(a) y el estudiante ha sido abordada por los diferentes autores e investigaciones. Algunos de ellos como Rizo (2007), Camacaro (2008), Barbero (1996), Kaplún (2001) y Fragoso (1999) han investigado el asunto desde la perspectiva comunicativa y encuentran que la manera como se recibe, envía, interpreta y significa la información, está relacionada con el contexto, las diferencias culturales, y las actitudes, así como las diversas personalidades de cada uno de los actores que intervienen en el aula. Otros autores, como Vera & Hernández (2002), Skliar (2003), y Freire (2003), se refieren a este asunto más desde el ámbito social, y adicionan el diálogo, la palabra y el lenguaje cotidiano como posibilidades de acercamiento, el rescate de la diversidad y la inclusión.

No obstante, más allá de las diversas miradas desde donde los autores han estudiado el tema, lo que en realidad nos interesa es contrastar en el contexto seleccionado los diferentes aspectos que cada uno de ellos resalta, y que entran a mediar en la relación pedagógica entre el maestro(a) y el estudiante. En la manera cómo se desarrolla este asunto de las relaciones, son diferentes situaciones las que la envuelven, disímiles comprensiones, diversos lenguajes y

numerosas miradas. El modo como la información se recibe, envía, interpreta y significa, el carácter en la participación y diálogo de los actores, así como el contexto y sus diferencias culturales, y la posibilidad de emplear el lenguaje cotidiano en ese encuentro con el otro, son algunos aspectos que en este momento podemos enunciar y que el trayecto enmarcado en el estado del arte nos permitió descubrir.

A partir del estado del arte, como conceptualización teórica del asunto de conocimiento, emerge la construcción del contexto epistémico. El recorrido histórico elaborado en la primera parte del mismo, nos permite reconocer la configuración del maestro(a) en la realidad educativa, visualizando la influencia que han ejercido sobre él y la educación, los diferentes aspectos políticos, sociales, económicos, tecnológicos y culturales. “No hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin capacidad de intervenir en la realidad, sin capacidad de ser hacedores de la historia siendo a su vez, hechos por la historia” (Freire, 2003, p. 37). Como una segunda posibilidad, el contexto epistémico permite el aporte y diálogo con los diferentes autores, que sumado a la figura del docente como sujeto histórico nos convoca a reflexionar sobre las experiencias del presente, como una forma de integrarla a la dimensión del pasado y develar contingencias en la relación pedagógica.

Hasta este punto, la obra de conocimiento busca comprender al maestro(a) como sujeto actante en la relación pedagógica, reconstruyendo su historia y desentrañando realidades, lo cual nos aproxima en términos de construcción social del conocimiento a una investigación de tipo

cualitativo, que posibilita nuevos espacios de reflexión y otras formas de acercamiento a la realidad.

En las sociedades actuales la teoría y la práctica de la educación presuponen tener en cuenta un conjunto de saberes directamente conectados con la complejidad de un sistema social en el que el conocimiento se construye mediante la interacción con entornos físicos, simbólicos y emocionales que traspasan la escuela. En este sentido podríamos afirmar que, en buena medida, experimentamos una toma de conciencia de nuestras limitaciones para interpretar y encontrar sentido a las complejidades del mundo que nos rodea. Situación que ha abierto el camino hacia una investigación educativa preocupada por repensar su propia lógica. Lo que ha llevado a diversas y destacables iniciativas de investigadores en el campo de la educación que buscan nuevas maneras de indagar que se desmarquen de los métodos tradicionales de investigación. (Hamilton & otros, 1977, Stenhouse, 1975, Simons, 1980, Burges, 1985, Denzin y Lincoln, 1994 & Green, Camilli y Elmore, 2006, citado por Sancho, 2014).

De esta manera, la comprensión del ser humano y de su sentido, en otras palabras de su búsqueda permanente de sentido, fueron cuestionamientos que abrieron el camino a otros campos de profundización y estudio. En los años setenta, estos asuntos se constituyeron en las mayores preocupaciones de varios filósofos y pensadores, entre ellos, uno de los que más contribuciones ha realizado es el filósofo y antropólogo Paul Ricoeur, cuyos aportes en cuanto a hermenéutica se refiere han sido considerados de máxima importancia en diferentes investigaciones.

Reyes (2009) se refiere a la hermenéutica desde Ricoeur como algo que va más allá de un método de conocimiento, “como un modo de ser y no un simple modo de conocer” (p.6). En este sentido cobra especial importancia la condición ontológica, al igual que las nuevas propuestas de comprensión del lenguaje. Entonces, para que la hermenéutica cobre fuerza como modo de ser,

se hace necesaria la reformulación de lo que se entiende por texto o discurso, símbolo y sentido, elementos que a la vez establecen la relación entre hermenéutica y existencia.

En el proceso de reformulación de términos y la comprensión de los mismos, el lenguaje se asume como hablado o escrito, y refiriéndonos al texto, lo más común es que se incline a pensar en lo segundo, el texto es escrito. Sin embargo, de lo que ahora se trata, y el interés de esta obra, es el de ampliar las miradas y posibilitar nuevos puntos de encuentro, en donde tanto lo escrito como lo discursivo conduzcan a la construcción de textos. “El texto es una unidad de significación discursiva que media para presentar un sentido” (Reyes, 2009, p. 17).

Con relación al símbolo, Reyes (2009) lo plantea como expresión lingüística de doble sentido en la que convergen un sentido literal y un sentido que va más allá; por tanto, el símbolo es, porque dona un sentido, y a su vez, el sentido es aquello que se dona a través del símbolo. “Llamo símbolo a toda estructura de significación donde un sentido directo, primario y literal designa por añadidura otro sentido indirecto, secundario y figurado, que solo puede ser aprehendido a través del primero...” (Ricoeur, 2003, citado por Reyes, 2009, p. 13). En este orden de ideas, símbolo y sentido entran en una relación de doble vía.

Y se levantará finalmente, una responsabilidad hermenéutica en quienes asuman esta postura, pues como se ha dicho que los textos se leen para ser interpretados, sería irresponsable, además de injusto, permitir la ignorancia de no saber leer en nuestras gentes, sabiendo ya el valor que tiene la lectura. Se exige un compromiso educativo de parte de las disciplinas hermenéuticas a favor de la alfabetización, que ahora más que enseñar el uso del alfabeto, es una lucha por el respeto que merece la existencia y su condición. Formar, o formarse, para brindar la posibilidad de *ser* y combatir aquello que la anule o la amenace, eso es hacer hermenéutica. (Reyes, 2009, p. 21)

Desde estos planteamientos, en donde comprender no es un modo de conocimiento, sino un modo de ser, la comprensión y la interpretación se pueden considerar como parte de la condición humana, pues todo sujeto está en la capacidad de pensar-se, comprender-se e interpretar-se a sí mismo y a su realidad.

Así, y teniendo en cuenta la posibilidad del sujeto de narrar-se y de que otro lo narre, es posible entonces que se presenten dos situaciones. Una, que él mismo constituya la vida del personaje a través del relato de su propia vida; o bien, que se identifique con el personaje o la historia que escribe o cuenta otro narrador. De esta manera, así como estamos llamados a contar-nos a sí mismo por medio del texto que se construye a partir de la propia vida, también es posible adoptar para sí mismos el aporte y la riqueza contenida en el texto de otros. Es desde esta postura, con respecto a la narrativa como ejercicio interpretativo de textos que se nos invita a buscar el enriquecimiento de la existencia misma.

Además del lenguaje como elemento fundamental para contar-se a través de la narrativa desde la comprensión hermenéutica, el carácter temporal es otro de los elementos necesarios para que la palabra, hablada o escrita, pueda acontecer. De este modo, y teniendo en cuenta que en el acto de narrar-se configura una trama ocurrida en el tiempo, cuando el individuo narra el acontecimiento su propia experiencia está enmarcada en el tiempo, es decir, el acontecimiento mismo ocurre dentro de un tiempo determinado. Al respecto Ricoeur, citado por Ríos (2005) afirma: “La cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, (...) y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado” (p. 54).

Partiendo de lo dicho sobre el lenguaje, el contar-se, narrar-se e interpretar-se, así como el carácter temporal presente en el acontecimiento, aparece en esta obra la figura de la investigación narrativa como posibilidad de análisis de la experiencia humana. Aunque no hay una definición única y universal sobre lo que se entiende por investigación narrativa, uno de los elementos que la caracterizan es que su eje de análisis es precisamente la experiencia humana, asunto que en esta obra de conocimiento cobra especial importancia. Al respecto, Clandinin & Connelly refieren:

Los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. Las personas dan formas a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de sus historias. El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada... La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia. (Citado por Blanco, 2011, p. 139)

Esta Obra de Conocimiento, retoma las reflexiones en cuanto a la hermenéutica y narrativa, como la apuesta de visibilización de realidades que presenta Paul Ricoeur; y a través de su metódica posibilita el narrar y narrar-se a sí mismo por medio del rescate del relato y del texto. La narratividad se considera como la emergencia de la experiencia viva de cada sujeto, y el acontecimiento como alternativa para conectarse consigo mismo, con su historia y con la historia de la cual forma parte; teniendo en cuenta, además, que la narración posibilita el identificarse con el otro, pues quien escucha el relato o lee el texto puede encontrar lugares de convergencia o distanciamiento con ese otro que es quien cuenta o escribe, en términos de Ricoeur, el sí mismo como otro.

Esto nos convoca a ver el texto como la posibilidad de construcción del sí mismo a través del cual se develan y valoran cualitativamente los sentires del ser humano, y a la vez, se dejan al descubierto las voces que generalmente quedan silenciadas en la cotidianidad. Es un camino que se configura a través de la escucha y el acto propio de leer, que posibilita además cambios, transformaciones y el descubrimiento de nuevas formas de pensamiento, en el que el reflexionar y el pensar ponen de manifiesto exigencias de tipo cognitivo. Esta Obra de Conocimiento, permite a través del texto además de “leer” al maestro y la maestra, conocer su mirada y comprender la relación pedagógica.

Es desde esta reflexión, que la presente obra se distancia de lo instituido que busca establecer generalizaciones, y posibilita el acercamiento a lo individual, lo cotidiano, lo singular y específico. Aquí, los encuentros, y conversaciones con los maestros y maestras de la Institución Educativa Mayor de Yumbo, se traducen en prácticas discursivas y ejercicios escriturales que permiten acercarnos a la narración como posibilidad de contar-se el acontecimiento y descubrir el modo mismo de la existencia; constituyéndose además, en un medio de conservación de las experiencias particulares de personas en contextos singulares.

Además del aporte epistémico de los autores citados, aportes que permitieron ampliar las miradas con respecto al asunto, la obra se apoya en la vida de la gente misma, las experiencias vividas, las emociones y sentimientos, lo cual posibilita el reconocimiento sobre lo que hacen, sienten y piensan participantes que aún no se han narrado. “Todo apunta a un modo de autoconocimiento dado por la comprensión del otro, otro que es texto”. (Reyes Garzón, 2009, p. 19)

En este orden de ideas, se presentan a continuación los textos que son el resultado de la vinculación y participación de los docentes, y a través de los cuales se reconoce la comprensión sobre el asunto de conocimiento que en esta obra se aborda: El maestro y la maestra en relación pedagógica: Comprensión de seres humanos actantes en la escuela, en una mirada de sí mismo, del otro y de lo otro.

La narrativa es el acto mismo de contar (considerado formalmente fuera de toda cuestión de verdad o de ficción). (Ricoeur, 1983)

A modo de iniciar la presentación de los textos, explorar percepciones, y como invitación a dar un primer paso en la reflexión sobre los puntos de encuentro y distanciamiento en la relación que se da entre el maestro(a) y el estudiante, a continuación se presentan dos narraciones de maestros(as) quienes a través de estos textos comparten su mirada en cuanto al asunto de conocimiento abordado en dos perspectivas distintas, una sobre sí mismo, y otra desde el sí mismo como otro. En este sentido, una invitación que los convocó a la expresión de un sentir en la figura tanto de estudiante como de maestro(a), como punto de inicio/estrategia para el develar en relación pedagógica, de lo instituido y no instituido como ser humano.

Texto 1 de maestro(a). Anteriormente, cuando yo era estudiante, las relaciones interpersonales con los docentes eran muy distantes, no había posibilidad alguna de acercamiento para solicitar un consejo, contar un problema o hablar sobre algo que nos estuviera pasando. Recuerdo por ejemplo, que en la escuela nunca hablamos sobre las dificultades que teníamos en casa, o las preguntas que nos hacíamos con respecto a los cambios de nuestro cuerpo, y mucho menos tocar el tema de las relaciones sexuales, eso estaba prohibido en la escuela y en la casa.

Prácticamente, las relaciones con los maestros eran netamente en el aula de clases, y sobre lo único que se podía hablar era con relación a la clase misma, o el tema que se estaba estudiando, o

algo específico que no se había entendido. Pero tampoco se podía preguntar mucho, cuando no entendíamos algo con una vez que se preguntara debía ser suficiente, porque si no el profesor se iba malhumorando, recuerdo que cuando le pedíamos volver a explicar algo él lo hacía exactamente de la misma manera y casi que usando las mismas palabras, quedábamos en las mismas, pero no podíamos preguntar más.

Texto 2 de maestro(a). Como maestra empiezo la clase con un saludo, y una pequeña charla de máximo 5 minutos para relacionarme con los estudiantes, les pregunto cómo han estado y cómo les ha ido, pero sin demorarme mucho, porque el tiempo corre muy rápido y hay que entrar rapidito en el tema de la clase, porque si no el tiempo no alcanza. Después, me enfoco en lo importante de la clase, la actividad planeada, los temas, el cumplimiento de los estándares, explicar y dar las orientaciones necesarias para que los muchachos entiendan bien, hacer los ejemplos y ejercicios en el tablero, revisar las tareas, registrar las notas, etc.

Si veo o noto algún comportamiento o actitud diferente por parte de alguno de los estudiantes, me acerco, o lo llamo aparte y le preguntó qué le sucede, y porqué está así, algunos me responden, aunque generalmente dicen: “Nada”, y otros prefieren callar; pero más de allí yo no puedo hacer, porque si no hablan... (Silencio por un momento).

Si no podemos hablar de sus cosas en ese espacio, porque los demás estudiantes escuchan y luego los molestan, les digo que necesito hablar con ellos más tarde y buscamos otro espacio, como una hora libre, o en el descanso; aunque casi siempre estoy ocupada, y tengo otras cosas que hacer. Por eso por lo general me enfoco en la clase como tal, y cuando es muy necesario hablamos de cosas diferentes a la clase, pero prefiero hacerlo rápido y en el salón.

3.2. Unir los extremos: El develar

Para ver si es posible reescribir el testamento. Para ver si posible volver a mirar bien. Porque el otro ya no es lo que era. Porque es el otro quien nos mira (Skliar, 2003).

En esta parte de la obra titulada “Unirlos extremos: El develar”, se presentan las narraciones elaboradas con la participación de los maestros y maestras de la Institución Educativa Mayor de Yumbo, que desde la perspectiva hermenéutica, son vistas no sólo como posibilidad de escuchar-se, sino como una experiencia que remite a lo propiamente humano. Los

sueños, temores, expectativas, preocupaciones, insatisfacciones, esperanzas, y desesperanzas de las personas, representan en esta obra el aporte con carácter humano y social, elementos que además de evidenciar la realidad misma, viabilizan el análisis y la búsqueda de la comprensión del maestro y la maestra como seres humanos actantes en la relación pedagógica, en una mirada de sí mismo, del otro y de lo otro.

Texto 3 de maestro(a). Yo soy docente por vocación y por herencia, en la casa entre hermanos, tíos y primos somos casi veinte maestros. Me gusta ser maestra, y estoy segura que si tuviese la oportunidad de volver a nacer, sería otra vez maestra.

Es una profesión muy hermosa, aunque de mucha responsabilidad social y humana. Tener en frente los niños y los jóvenes que en un corto plazo serán los ciudadanos de Yumbo, que asumirán sus roles en la sociedad y saber que puedo estar cerca de ellos y abonar un poco a esa persona que en muchas ocasiones no tiene otro marco de referencia sino su profesor.

Pero hay cosas de esta profesión que son difíciles de manejar, el mismo estado nos ha puesto las cosas difíciles. Cada vez que inicia un año escolar siento afán y preocupación por mi estabilidad laboral, tanto de mi sitio de trabajo, como de la carga académica que me corresponderá, pues ahora todo depende de la cantidad de estudiantes matriculados y el número de estudiantes que hay en cada salón; si hay pocos alumnos mi trabajito peligra, y si hay muchos, peligro yo en el salón. Suponiendo, y con la esperanza de iniciar el año con trabajito y sin inconveniente alguno, podría decir que hay tres momentos: mi antes, el durante y el después.

Mi expectativa, o sea “el antes”, está puesto en las actividades, actividades que son pensadas el fin de semana anterior para dar cumplimiento al currículo, preparadas para alcanzar un objetivo, y dispuestas a ser ejecutadas. Para describir un día en la escuela, describo un año, porque cuando llega el momento “del durante”, no cambia mucho de un día a otro. Mi saludo, el llamado a lista, esperar la disposición de los estudiantes e iniciar la clase; siempre escribo el tema, pero no escribo el estándar. Ahora, y hace ya varios años, inicio por lo regular con una situación, un problema, y dejo un tiempo prudente para ver si descubren como darle solución, ¡Porque si no me quedaría esperando! Y con cualquier gesto, intervención, dato, y operación errada explico el tema. Es lo que me toca día a día (silencio)

En los cursos inferiores que tengo hace unos tres años, no he podido que el estudiante supere “solucionar” un problema sin dar la teoría antes, de modo que sin querer vuelvo a lo mismo de hace años... Teoría, explicación, ejemplos, ejercicios, y no, ejercicio-situación, explicación, teoría, conclusión, como desearía que fuera. Ese entonces es mi durante, que no es precisamente el que prepare en el antes.

Y ahora “el después” que se convierte en estrés, porque los estudiantes no atienden, se distraen, conversan y no escuchan. ¿No hice algo?, ¿qué me faltó?, ¿por qué salió así?, ¿qué pasó?, y si es un día de evaluación, pues sí que es cierto, porque con las notas y el resultado, parece mi evaluación. Con el temor de no haber hecho las cosas bien, me llega el sentimiento de culpa; pero vuelvo y pienso, tomo aire, me tranquilizo y me consuelo ¡No es mi culpa. Es de ellos, de los niños!

Pero si es un día de esos con los que uno sueña, en el que todo sale bien en el aula, hay lluvia de ideas, responden preguntas, proponen operaciones que solucionan, y yo solo intervengo para ordenar el proceso, y terminamos juntos con la solución. Aunque de estos días hay muy pocos, cuando llegan siento que logre que mi actividad o situación generara una conclusión de un tema, y entonces digo para alegrarme ¡Que clase la de hoy! de esas aunque son pocas, sí que son satisfactorias. A pesar de todo y las dificultades, la satisfacción llega cuando reconocemos que los estudiantes aprendieron.

Comúnmente me preocupa y me pregunto si la didáctica y la metodología se programan en el antes, cual esquema cuadriculado nos diga alguien que va a ser exitoso; o se tienen como opción y se generan en el durante, para ver que va resultando. Esto todavía no lo sé (silencio), como tampoco he logrado responderme preguntas como ¿Quién evalúa a quién?, ¿el maestro evalúa al estudiante o el estudiante al maestro?, ¿y si el estudiante no aprende, a quién le fue mal, a él o al maestro? En ocasiones, llego a autoevaluarme y digo que me ha ido mal a mí, las directivas dicen que probablemente a mí, y el estado que indiscutiblemente a mí, o sea al maestro nos fue mal. Que estrés... Nuestros esfuerzos son en vano, porque aunque intentemos dar lo mejor de nosotros mismos, prepararnos, estudiar, investigar y leer, al fin la culpa de las deficiencias en la educación el estado insiste en decir que son solo nuestras, del maestro.

Pero allí, en mi interior, digo que esto es ser maestra, y hago lo que me gusta, lo que desde chiquita soñé. Debo intentar siempre que alguien aprenda, debo cumplir con mi deber... Y no hay cosa que me llene de mayor satisfacción, que encontrarme con un estudiante egresado y que él me

salude con aprecio, y aún mucho mejor si recuerda mi nombre, entonces me siento orgullosa de ser maestra.

El anterior texto, pone en la voz del maestro(a) la sensación de intranquilidad generada ante la falta de estabilidad laboral. Debido a las reformas legislativas instauradas hace algunos años, y referidas en el contexto epistémico, con la ley 715 del año 2001 y el decreto 1278 del 2002, para los maestros y maestras de Colombia sus condiciones laborales han ido en detrimento. Su estabilidad ha llegado a tal punto de inflexión, que cada vez que se inicia un año escolar, el maestro(a) se considera en riesgo, al respecto uno de ellos menciona: “Cada vez que inicia un año escolar siento afán y preocupación por mi estabilidad laboral” (Tomado del texto 3).

El deterioro en sus condiciones laborales, así como la ausencia de un salario digno, dificultad para acceder a la educación superior, falta de incentivos y de organización escolar en tiempos y espacios para adelantar proyectos de investigación, la baja calidad educativa, el estrés laboral, largas jornadas de trabajo, y el aburrimiento por la rutina académica, son algunos de los aspectos que permitieron a investigadores como Correa, Muñoz & Chaparro (2014), y el estudio publicado por la fundación Compartir en el año 2014, encontrar que los maestros y maestras de Colombia están afectados por el “malestar docente” (Síndrome de burnout), que conlleva al desarrollo de actitudes negativas e insensibilidad hacia los estudiantes. No es posible, desconocer entonces la realidad económica, social y política del maestro(a), y su influencia en las posibilidades de autorrealización, equilibrio y bienestar físico y emocional; como tampoco es posible, desvincular el contexto que rodea al maestro(a) y el influjo de tales condiciones laborales en la relación que se establece con el estudiante.

Según las narraciones encontradas para la mayoría de los maestros y maestras su hacer es importante, y lo considera como una responsabilidad social y humana, su hacer es lo que él tiene entre manos para ofrecer a la sociedad y generar nuevas posibilidades y oportunidades. Su hacer, le supone además un elemento importante que contribuye a la transformación y mejoramiento en la calidad de vida de los sujetos, lo cual incide en la manera como el maestro(a) quiere ser visto por los demás, pues manifiesta su sensación de satisfacción al sentirse reconocido y valorado. Al respecto, en el anterior texto el maestro(a) expresa: “No hay cosa que me llene de mayor satisfacción que encontrarme con un estudiante egresado y que él me salude con aprecio, y aún mucho mejor si recuerda mi nombre, entonces me siento orgullosa de ser maestra”.

Sin embargo, y en sentido contradictorio, en la actualidad el maestro(a) se señala a sí mismo como un elemento a quien el estado le ha encomendado la función de contribuir al sistema productivo del país; entonces, además de considerar que no cuenta con las condiciones óptimas para ejercer su profesión docente, el maestro(a) se ve coaccionado y rotulado por el poderío político. La presión constante que ejerce el sistema sobre él la percibe como una amenaza y considera que contribuye al desconocimiento de su labor docente, así como a la falta del reconocimiento por parte de la sociedad en general. Sobre esto, un maestro(a) expresa: “Nuestros esfuerzos son en vano, porque aunque intentemos dar lo mejor de nosotros mismos, prepararnos, estudiar, investigar y leer, al fin la culpa de las deficiencias en la educación el estado insiste en decir que son solo nuestras, del maestro”. (Tomado de texto 3)

El sentimiento de insatisfacción del maestro(a) frente a su hacer en el aula, se ve influenciado entonces por las condiciones políticas, sociales y laborales, y en la medida que él, como ser humano, como persona, como maestro(a) se sienta poco satisfecho, reconocido y valorado, ¿Cuáles son las posibilidades de que se establezca una buena relación entre él y el estudiante? Al referir la inestabilidad, es de tener en cuenta que los maestros y maestras vinculados al sector oficial tienen el beneficio de ciertas condiciones contractuales que les permiten la permanencia laboral; no obstante, la estabilidad en la Institución Educativa donde se encuentran se puede ver afectada en cualquier momento, especialmente cuando la cantidad de estudiantes en el aula o a nivel institucional disminuye.

Por otra parte, existe cierta presión por el estricto cumplimiento que el maestro(a) debe hacer del currículo, los contenidos que debe abordar y cumplir, tal como se manifiesta en los siguientes textos: “Actividades (...) Para dar cumplimiento al currículo, preparadas para alcanzar un objetivo, y dispuestas a ser ejecutadas”, “Me enfoco en lo importante de la clase, la actividad planeada, los temas, el cumplimiento de los estándares, explicar (...)”

¿No hice algo?, ¿qué me faltó?, ¿por qué salió así?, ¿qué pasó?, son algunas de las preguntas que llevan a reflexionar a los docentes desde una mirada de resultados, y no precisamente desde el proceso mismo, desde su relación con el otro y la posibilidad de construir mejores condiciones, por ello queda “Con el temor de no haber hecho las cosas bien” y se genera en él “El sentimiento de culpa”. Esta desesperanza e insatisfacción que lleva a cuestionar el maestro(a), es el reflejo entonces de la pérdida de su propio sentido de identidad; en donde la falta de un horizonte claro de comprensión y proyección para sí mismo, dificulta la posibilidad

de comprender y contribuir en la construcción de procesos en los otros, otros que son los estudiantes.

Tal vez esta pérdida del sentido de identidad y este “no saber qué hacer” es el mismo reflejo de su miedo ante la libertad. El maestro(a) con todas las situaciones vividas en la misma historia de la educación en Colombia, ha encontrado su zona de confort reproduciendo métodos, estrategias y programas dados. Y quizás por esto ha olvidado, o quiere olvidar, que él también necesita aprender, que él también necesita transformarse, movilizar su pensamiento y volver a mirar de otra manera aquello que ya fue mirado.

El hacer del maestro(a) en la escuela, visto desde el anterior texto pareciera entonces estar sumergido en la rutina de la cotidianidad, pues se instauran prácticas de forma casi automática: “No cambia mucho de un día a otro. Mi saludo, el llamado a lista, esperar la disposición de los estudiantes e iniciar la clase; siempre escribo el tema, pero no escribo el estándar (...)”. Es así como el maestro(a) establece un ritual previo, repetitivo y necesario, en el que un día de clase llega acompañado de acciones que desempeña de modo mecánico: Llegar al salón, saludar, llamar a lista y escribir sobre el tablero el tema, título o actividad a realizar.

En esta misma línea, en el texto 3 el maestro(a) hace alusión a “el antes” como “las actividades que son pensadas para dar cumplimiento al currículo, preparadas para cumplir un objetivo, y dispuestas a ser ejecutadas”, elemento importante y necesario para él en el desarrollo

de sus clases, la planeación de sus actividades, el estricto cumplimiento de lo establecido y un ritual más a seguir. Sobre este mismo aspecto, en el texto 2 el maestro(a) expresa: “(...) Me enfoco en lo importante de la clase, la actividad planeada, los temas, el cumplimiento de los estándares (...)”.

Estas manifestaciones, nos permiten conocer desde el mismo maestro(a) la prioridad que le otorga a la preparación previa de las actividades que se llevan al aula, lo cual deja en evidencia su interés por plantear la clase de manera organizada; sin embargo, cuando el maestro(a) ya se ha pensado la actividad, la forma de desarrollarla y los mecanismos para la obtención de los resultados, la posibilidad de una construcción conjunta con ese otro queda invisibilizada, y la relación simétrica con el otro a través de esa construcción se anula. De esta manera, se interpreta a través de los textos la continuidad de la relación de tipo asimétrica en el aula entre maestro(a) y estudiante, donde el primero lleva, entrega y espera la obtención de resultados de ese otro que es quien escucha, observa, y hace, en correspondencia a lo que le piden.

Las actividades pensadas, planeadas y organizadas, con determinada didáctica y metodología, haciendo uso de los términos utilizados por los maestros y maestras participantes en la obra, generan ambigüedades e incertidumbres. El docente se pregunta si éstas deben estar definidas con anterioridad, como un “algo” pensado; o si por el contrario, debe quedar abierta la posibilidad de construcción en el proceso mismo, su preocupación ante la falta de certeza sobre cuál es la manera adecuada y correcta de llevar su hacer y saber al aula se refleja: “Comúnmente

me preocupa y me pregunto sí la didáctica y la metodología se programan en el antes, cual esquema cuadrículado nos diga alguien que va a ser exitoso; o se tienen como opción y se generan en el durante, para ver que va resultando. Esto todavía no lo sé” (Texto 3).

No obstante, y de manera independiente a los recursos y estrategias que emplea el maestro(a) en su clase, si los determina con anterioridad o no, y la satisfacción que le genere su uso, hay actitudes que el docente espera del estudiante durante el desarrollo de la clase, hay respuestas dichas y no dichas que el maestro(a) espera del estudiante en esa relación que se da al interior del aula, en la clase misma. La actitud receptiva, el silencio que permita escuchar su voz, la quietud, la participación organizada, y la respuesta ante la pregunta, son algunas de sus expectativas a través de las cuales el maestro(a) pretende evidenciar el interés de los estudiantes sobre su clase, su comodidad con respecto a lo que sucede, así como los conocimientos sobre el tema. En relación a lo anterior, un maestro(a) expresa:

Texto 4 de maestro(a). Hoy es miércoles, y a la cuarta hora me toca clase con el grado noveno, es un grupo difícil con el que me cuesta relacionarme, eso hace que la clase se dificulte. Después de que suena el timbre, pasan diez minutos y los estudiantes aún no han ingresado a clase. Espero un rato, sigo esperando y entonces respiro, me calmo, y por fin llegan; algunos estudiantes saludan al entrar, y se sientan, otros entran como si nada y pasando por encima de todo el mundo, parece que nadie percibe la frase escrita en el tablero.

Entonces llamo a lista, y aunque siguen conversando doy inicio a la clase preguntando el tema de la clase anterior. Pregunto varias veces para saber qué tanto aprendieron, pero los estudiantes no responden. De pronto, uno de ellos contesta a las preguntas, pero parece que poco logro aprender porque solo responde algunas de manera correcta. Dos de los jóvenes a los cuales les pregunté al iniciar la clase y que no contestaron, se enojan por el llamado de atención que les hago con respecto al no contestar y su participación en clase, se inicia una discusión a la cual yo respondo y se acalora el ambiente.

Cuando menos pienso, ha terminado todo, se ha diluido la clase y me queda un sabor de insatisfacción, donde me pregunto qué tengo que hacer para que el estudiante deje de mirar el celular, se disponga a escribir la frase del día, deje de conversar y atienda a la clase. Los recursos utilizados parecen insuficientes, no les interesa la lectura, no les interesa opinar, no les interesa la respuesta a sus tareas, no les interesa nadie más sino ellos mismos, su interés es ser feliz así se incomode al otro con su actuar. ¡Siento que no fue un buen día!

Para el maestro(a), la expectativa de participación que tiene del grupo, esta puesta no solo en la actitud positiva con respecto a su clase, sino también en la condición receptiva del estudiante hacia él como maestro(a), y la validez de sus respuestas. Con respecto a este último aspecto, que el maestro(a) utiliza como evidencia del interés, comprensión y aprendizaje por parte del estudiante, el texto 4 refiere: “Pregunto varias veces para saber qué tanto aprendieron, pero los estudiantes no responden. De pronto, uno de ellos contesta a las preguntas, pero parece que poco logro aprender porque solo responde algunas de manera correcta. Dos de los jóvenes a los cuales les pregunté al iniciar la clase y que no contestaron, se enojan por el llamado de atención que les hago con respecto al no contestar y su participación en clase, se inicia una discusión a la cual yo respondo y se acalora el ambiente”. No obstante, más allá de ser la respuesta una evidencia como tal, ¿Cuál es el sentido que le da el maestro(a) a la pregunta dentro de los procesos de pensamiento, y cuál es el valor que este dispositivo pedagógico podría cobrar en la relación que establece el maestro con el estudiante?

Las preguntas pues, nos hacen hablar de nosotros mismos, de cómo somos, de qué pensamos, de cosas que nos pasan...hacen pensar en el significado de las palabras, nos hacen recordar información que ya sabíamos, nos hacen imaginar y crear, inventar la respuesta. (Sbert, citado por Vargas & Guachetá, 2012, p.2)

Para responder a este interrogante, podríamos pensar el lugar de la pregunta como un mecanismo que va más allá de evidenciar el dominio que tiene el estudiante sobre un tema específico, en un aula no reconocida como espacio para pensar-se, interrogar-se y comunicar-se, donde las preguntas solo dan cuenta de un saber ya adquirido. La pregunta como posibilidad y puente de comprensión de vida se torna en invitación para interpretar sentidos y acortar distancia hacia el conocimiento. La pregunta como dispositivo pedagógico, se encuentra distante de ser un puente, por ejemplo, entre el significado de los textos dados a leer y el mundo de la vida de los estudiantes. De esta manera, y estableciendo la vinculación a esta obra, el sentido y el valor que el maestro(a) le otorga a la pregunta, es un primer paso hacia el diálogo directo con los estudiantes.

Con respecto a la pregunta, Freire (2003), considera que todo tiempo educativo es tiempo de pregunta, y que tanto la pregunta como la respuesta son oportunidades para preservar la curiosidad. Sin embargo, también establece la importancia de identificar con claridad los momentos y las circunstancias oportunas para preguntar y los momentos para abstenerse, lo que en ética el autor define como asumir los límites de la libertad. “Sin límites no hay libertad, como tampoco hay autoridad” (p. 47).

Es precisamente la cuestión de la libertad y la autoridad, algo con lo que el maestro(a) debe vivir a diario en el aula. ¿Hasta dónde llega la libertad del estudiante y desde dónde empieza la autoridad de maestro(a)?, ¿cómo establecer los límites en el aula?, ¿qué límites implementar?, y ¿cómo manejar la autoridad?, son algunas de las preguntas que el maestro(a) se

formula, y que se tornan en inquietudes difíciles de responder; pues el aula en sí, pareciera un espacio en el que se pretende homogenizar al sujeto. Partes del siguiente texto dan muestras de ello.

Texto 5 de maestro(a). Desde que me levanto, pienso en que voy a encontrarme con mis y dependiendo del día, así es el horario de clases. Cuando llego al salón con el grupo noveno, abro la puerta y espero a que entren todos; si un estudiante no vino a la clase anterior, lo llamo y le pregunto por qué no vino, o cuando va entrando le digo “ayer no te vi”, o “no viniste la clase pasada”, “¿qué excusa tienes?”.

Mientras que los estudiantes van entrando, yo espero de pie en la puerta y además de saludarlos “Hello”, “hola Federico”, “hola Camilo”, “hola, buenos días”, “¿le cogió la tarde no?”, veo cómo están vestidos y les digo: “¿Y el uniforme?”, “métase la camiseta”, a la mayoría de las niñas hay que decirles “hay que bajarle un poquito a la falta ¿no?”, o si es de esos muchachos que andan con cosas raras, me fijo y les digo: “Quítese los piercings”, “hay que visitar la peluquería”. Para mí, la manera cómo están vestidos los estudiantes es una muestra de respeto por el colegio, y al muchacho hay que ponerle autoridad y límites, porque si no vienen como quieren. A veces, es difícil saber hasta dónde se le puede exigir al estudiante y establecer los límites de manera clara, a veces las cosas se tornan como ambiguas, en realidad no se sabe hasta donde se les puede permitir, y desde donde hay que exigirles.

Cuando ya están todos dentro del salón, los saludo en español o en inglés, depende de la clase que tenga, y coloco la fecha en el tablero. Si es clase nueva, hago una introducción del tema, les hago preguntas y explico mientras que escribo en el tablero lo que considero más importante, así ellos pueden escribir en el cuaderno.

En inglés, a veces trabajamos en la sala de bilingüismo, entonces después de llamar a lista, también les hago recomendaciones sobre los equipos, les explico en el tablero lo que todos deben hacer, y los dejo trabajar un rato en el portátil. Luego de unos minutos, paso por los puestos para saber si tienen algún problema, algo que no entiendan, les explico, y continuamos trabajando. Generalmente, cuando terminan la clase les digo que es muy importante realizar la tarea en la casa, practicar lo aprendido en clase, repasar en el cuaderno; les insisto en que es necesario estudiar más de la hora de clase para aprender mejor.

Hay niñas y niños con quienes tengo más empatía, con quienes comento algo aparte de la clase, algo que me pasó o que les pasó a ellos. También, hay grupos a los que debo llamarles mucho la atención porque no se concentran en el trabajo que estamos realizando, esto me molesta mucho, porque cambia el ritmo de la clase, y las cosas se hacen más difíciles.

La forma como están ubicados los pupitres en mi salón y la cantidad de estudiantes en cada grupo, no me permite acercarme mucho a ellos como individuos, por eso cuando llamo a lista para mí es muy importante porque me doy cuenta si está, los miro a la cara, y veo cómo están vestidos, y los reconozco bien. Más que llevar un control, llamar a lista me permite mirarlos con un poco de detenimiento, preguntarles por qué no estaban en la clase anterior a la mía, les pregunto a los demás por los que no están, y puede ser un momento oportuno para una sonrisa, es un momento importante para mí. Me caracterizó por ser una maestra que no les doy mucha confianza a mis estudiantes, como una amiga de su edad, porque esto puede hacer perder la autoridad; pero si les dejo saber que me interesan mucho como personas, y que espero que respeten los límites que se establecen.

El anterior texto pone en evidencia el orden que el maestro(a) intenta establecer en el aula, así como el orden en el estudiante mismo. La apariencia física y la presentación personal de los jóvenes, pasan por un examen rápido ante sus ojos, haciendo evidente la presencia y/o ausencia de algunos accesorios, que van acordes o no con el uniforme. Entonces, además de la responsabilidad académica y el encargo inicial de enseñar, el maestro(a) se apropia en el aula de otros compromisos, de maestro(a) pasa a ser una especie de maestro(a)-policía, observa cómo se ve el estudiante, cómo luce y cómo está vestido, y con las observaciones que él considera necesarias y oportunas, procura que todos se vean de manera uniforme, adecuada y correcta.

¿Pero, estos compromisos que el maestro(a) adquiere sumados a sus responsabilidades en el campo de lo académico, hasta dónde desdibujan el rol del maestro(a) en el aula?, ¿en qué

momento el maestro(a) deja de lado su labor pedagógica, para entrar en el terreno de la homogenización y el intento por amoldar a los estudiantes dentro de un paisaje cuadriculado que no permite sobrepasar los límites? La responsabilidad del maestro y la maestra, más allá de mantener el silencio, el orden, la disciplina, y una buena presencia, a su propio juicio, radica en el desafío que le proponga a sus estudiantes para que ellos sean sujetos de su propia formación, y está por tanto en el desafío de fortalecer vínculos que le permitan conocer y comprender la realidad de ese otro que no es él.

Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con sus profesores. El docente no tiene que dedicarse a transmitir el conocimiento, solo debe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado. (Freire, 2003, p. 54)

En relación a la posibilidad de acercarse a la realidad del estudiante, el maestro(a) que narra el siguiente texto considera que es difícil, pues piensa que hay brechas que los separan y les impide relacionarse en los mismos términos.

Texto 6 de maestro(a). Comienza el día, y para la clase de religión he preparado una lectura sobre el tema visto. Suena el timbre de ingreso a las 6:30 a.m. y los jóvenes llegan lentamente - como si fuera el primer día de clase.

Para empezar la actividad, escribo la fecha y la frase del día; los saludo y les recuerdo que el primer momento de la clase es copiar la frase que está en el tablero en el cuaderno. Los más atentos y juiciosos lo hacen sin que yo se los indique, y a unos pocos, que son casi los mismos de siempre, les tengo que insistir para que empiecen con la actividad.

Paso a explicar la actividad: Los estudiantes, deben de leer la lectura y luego responder las preguntas. A estos muchachos de ahora poco les gusta leer, pero hay que hacer que practiquen por lo menos. Por unos minutos los muchachos hacen la lectura, y luego empiezo a preguntar por lo

que dice la lectura; unos pocos responden atentamente, mientras que otros están distraídos con el celular.

Hace algunos años esto del celular en clase, en el colegio, era inimaginable, en mi tiempo a duras penas y podía medio hablar con el compañerito antes de que el profesor nos callara con un llamado de atención. Pero ahora, estos avances de la ciencia y la tecnología facilitan algunas cosas, pero también perjudican.

A mí me perjudican las clases porque en vez de estar atentos, los estudiantes se ponen a escuchar música con los audífonos, chatear por el whatsapp y subir fotos en el Facebook. A veces, para algunas clases yo les pido que busquemos algo en internet para ampliar o confirmar algo sobre el tema que estamos viendo, esto y otras cosas ellos las hacen muy bien, manejan esos aparatos con una rapidez y facilidad increíble, vienen, van, encuentran; mientras que a uno eso le cuesta mucho trabajo, yo apenas y estoy aprendiendo a encender el computador y entrar a google.

Entonces, ahora a todas las dificultades que hay que sortear en el aula, hay que sumarle está, el uso de los celulares, tabletas, y audífonos, y la falta de atención de los muchachos por estar pegados a esos aparatos. El problema de hoy en día, ya no es solo que el muchacho converse en clase y se distraiga y distraiga a los demás, el problema de hoy en día en el salón ya no es que ellos hablen, porque ya no necesitan hablarse, sino que también se escriben.

A esos estudiantes que yo veo desatentos, escribiendo en el celular o haciendo otras cosas distintas a lo de la clase, les pregunto varias veces para que continúen con su trabajo y guarden todos sus aparatos. El tiempo vuela y se pasa muy rápido, la clase termina a tiempo, a pesar de las dificultades, el ejercicio queda completo, por lo que me siento satisfecha. Todo salió como quería, los jóvenes hicieron la lectura, respondieron al análisis del tema y entregaron su trabajo.

Unas horas después llega la última hora de clase, trabajare con el grupo de noveno el mismo tema, la misma actividad. Los jóvenes llegan unos a tiempo, pero otros llegan retrasados, cuando los primeros ya han copiado la frase. Estos estudiantes que llegan de últimos casi siempre son apáticos, conflictivos y faltos de autoridad, tengo que ubicarlos en diferentes puestos para poder iniciar la clase, a ellos no les gusta y se resisten a separarse, por lo que voy perdiendo tiempo para la actividad.

A veces me da pesar de estos muchachos, porque uno sabe que viven situaciones difíciles, con escasos recursos económicos, sus familias son disfuncionales y completamente ausentes en el proceso de formación, sumando a la violencia que se vive al interior de sus barrios; yo trato de tenerles paciencia, pero igual tengo que exigirles, porque si no les exigimos en el colegio, entonces quién les va a exigir. Pero en realidad, a veces me sacan el genio, no me los aguanto y los saco de clase, que se vayan a molestar afuera!

Después de un rato de desgaste, organizando el grupo, cambiándolos de puestos y cuando por fin he logrado entregar la lectura, apenas unos pocos empiezan a leer, a otros tengo que amenazarlos con decomisarles los celulares, tabletas y audífonos para que por lo menos los guarden y le den una mirada a la hoja de la lectura. Uno de estos muchachos conflictivos, insiste en utilizar el celular, lo veo como escribiendo algo y cuando me acerco a él me dice que está pidiendo un lapicero prestado; ante mi insistencia para que guarde el celular, alega, se enoja, y sigue alegando pero finalmente lo guarda! Cuando creo que ya todo está en calma, este mismo estudiante se levanta del puesto y va por el salón hablando y quitándole los lapiceros a los demás. Mientras tanto, corre el tiempo, y yo me desgasto llamándole la atención otra vez al estudiante.

Las preguntas de la lectura, solo las resuelven unos pocos. Los indisciplinados del grupo no se dan por enterados, no escuchan, no atienden y no aportan a la clase, es frustrante, el calor se concentra en el salón, hay bulla en el corredor y mi voz está agotada. Mientras que recibo las pocas lecturas trabajadas por algunos estudiantes, los indisciplinados salen del salón antes del timbre y aumenta el ruido afuera, entonces cuando se acaba la clase el tema queda inconcluso. Los últimos en llegar, los que no hicieron nada, salen de primeros del salón, no se enteran y no escuchan que el tema debe ser resuelto en casa; entonces, pienso que la próxima clase debo empezar de nuevo con el mismo tema.

Los cambios tecnológicos sucedidos en los últimos años y la aparición de diferentes sistemas creados con la intención de facilitar y agilizar la comunicación entre las personas y el acceso a la información, para el maestro(a) que narra este texto, representa también un obstáculo más a superar. La infraestructura, conectividad y dotación de equipos, son temas que el gobierno ha asumido como compromisos en miras a la consecución del bienestar social y económico de la

población, especialmente de los niños y jóvenes; es innegable entonces el papel fundamental del estado y las políticas públicas formuladas en relación al fortalecimiento y uso de la tecnología en el aula. Sin embargo, lo que en intención y en el papel es bueno, en el aula la realidad es otra y la apropiación de estas nuevas tecnologías apenas y comienzan a pensarse.

En la voz del maestro(a) se escucha la preocupación y melancolía que genera este asunto de la tecnología, pues aunque para él es innegable la importancia de adoptar las Tics al interior del aula, el desconocimiento en materia tecnológica juega un papel fundamental. El miedo al cambio, y afrontar retos que lo desinstalen de su zona de confort, representan desafíos en su hacer y pensar, conducentes a que el aula pase a ser un espacio en el que se haga uso efectivo de la tecnología. En este sentido, aprovechar su potencial como herramienta pedagógica, lleva a cautivar a los estudiantes, tener su atención e interés, acercarse más, hablar el mismo lenguaje, y relacionarse de mejor manera.

El sentimiento de inquietud y preocupación que se genera en el maestro(a) por el distanciamiento y brechas que lo separan del estudiante, se hace evidente también cuando piensa y se expresa sobre el uso de los recursos que lleva al aula: “(...) Los recursos utilizados parecen insuficientes, no les interesa la lectura, no les interesa opinar, no les interesa la respuesta a sus tareas, no les interesa nadie más sino ellos mismos, su interés es ser feliz así se incomode al otro con su actuar...” (Tomado del texto 4).

Esa falta de interés del estudiante en la actividad que el maestro(a) propone, le indica que hay “algo” que no funciona bien en el aula, ese “algo” no le permite obtener del otro, del estudiante, los resultados esperados. No obstante, y a pesar de verlo a través de la experiencia, y de las inquietudes que este asunto le genera, el docente se consolida como un sujeto que continua atrapado en la rutina y la práctica cotidiana, pues día a día sigue llevando al aula y poniendo en práctica las mismas estrategias caracterizadas por la transmisión/recepción/repetición de datos, esa misma práctica que él vivió en su rol como estudiante, y que hoy continua ejerciendo desde el otro lado, el ser maestro(a).

Los siguientes textos narrados por maestros y maestras permiten entrever cierto descontento sobre algunas de las prácticas empleadas años atrás en la escuela, y que ellos experimentaron desde su posición como estudiantes. No obstante, se precisa registrar que algunas de estas situaciones y prácticas aún se observan en la actualidad, como un enraizamiento del maestro(a) que permanece inmortalizado en el tiempo y la historia.

Texto 7 de maestro(a). “Recuerdo que de niña era demasiado nerviosa e insegura y la asignatura que me causaba mucha dificultad era inglés. En sexto, la profesora -que no creo que fuera profesora de dicha asignatura- a las estudiantes que teníamos dificultad nos trataba muy mal, nos hacía sentir peor que un insecto, ya que si encontraba errores en las tareas o ejercicios, con un bolígrafo rojo nos hacía una gran X y nos decía frases como “¡Definitivamente ustedes no saben nada!”, “¿Cuándo será que van a aprender?”

Texto 8 de maestro(a). “En esa época -te cuento del siglo pasado- los profesores eran muy estrictos en cuanto a la disciplina. Entre las cosas negativas que recuerdo, estaba prohibido hablar en clase, debía de haber un silencio absoluto, y si alguien hablaba, entonces el profesor le llamaba la atención de manera fuerte, y lo regañaba delante de los demás, eso es lo que recuerdo”

Texto 9 de maestro(a). “Algunos de los elementos que mis docentes olvidaron en el proceso de enseñanza fue el trabajo interdisciplinar, escuchar a los estudiantes y permitirles participar. La mayoría de los maestros privilegiaban el desarrollo de contenidos temáticos y se orientaban en procesos memorísticos y de adoctrinamiento. Habían muy pocas posibilidades de relacionar los contenidos con la realidad, y desarrollar capacidades de producción, dejar hacer y descubrir”

El maestro(a) a pesar de tener en las aulas estudiantes del siglo XXI, continua atado al uso de prácticas que datan del siglo pasado, consciente además de la escasa efectividad que la mayoría de estos recursos y estrategias brindan al desarrollo de las clases. Al respecto manifiestan: “Los recursos utilizados parecen insuficientes (...)”, “estos muchachos ya no quieren escuchar”, “(...) no atienden, se distraen, conversan y no escuchan, ¿no hice algo?, ¿qué me faltó?, ¿por qué salió así?, ¿qué pasó?”, “(...) ahora poco les gusta leer...”.

El discurso expositivo, frecuentemente utilizado por el maestro(a) en el aula, se convierte en el reflejo de la relación asimétrica establecida entre él y el estudiante, el diálogo entre los sujetos se hace ausente, y la invisibilización del estudiante emerge cuando su voz queda opacada, por la primacía del discurso del docente. La clase se convierte así, en una práctica monologada, donde el estudiante queda relegado al rol de receptor de información, y el docente tiene el poder de la palabra como herramienta de inspección y vigilancia.

El diálogo compartido en el aula entre maestro(a) y estudiante, posibilita la discusión, la argumentación y el debate como consolidación de sujetos de ciudadanía. La palabra cobra un sentido más profundo y se convierte en oportunidad de construcción colectiva, en donde se

escucha al otro y se le hace partícipe de su mismo proceso, con lo cual emerge la consolidación de una relación de equilibrio.

Además del discurso expositivo, referido anteriormente, otra de las prácticas perpetuadas es el dictado, que se torna como una práctica alienante que ejerce el maestro(a) sobre el estudiante quien se limita a esperar la instrucción para escribir y continuar. Sobre este asunto un maestro(a) narra:

Texto 10 de maestro(a). Yo soy maestro del área de humanidades, específicamente de español. En el aula, siempre he trabajado con los muchachos muchas lecturas y hacemos análisis de éstas abstrayendo los personajes principales, y todos los elementos espaciales y temporales; aunque a estos muchachos de hoy en día poco les gusta leer, ellos saben que para pasar y tener buena nota tienen que entregarme un buen trabajo de resumen hecho a mano, porque así evito que copien y peguen.

También hacemos mucho dictado, el dictado me gusta porque allí me doy cuenta de la ortografía de cada uno, se quedan tranquilos, callados y atentos, y por fin en el salón hay silencio, porque si se ponen a hablar pues se quedan atrasados y ellos saben que yo no repito. Aunque no falta el muchacho cansón que se pone a repetir las palabras, pero eso le baja puntos sobre el resultado.

El ejercicio de la escritura cobra especial importancia en el aula como posibilidad del sujeto para potencializar no solo sus capacidades comunicativas, cognitivas, interpretativas, argumentativas y de producción; sino también, como una vía que le permite encontrar espacios de comunicación con el otro, construir vínculos y tejidos sociales. Para el maestro(a) y el estudiante, la producción escrita inexistente distancia el encuentro de esos dos mundos, el tuyo y

el mío, interior del sí mismo como un camino para desentrañar realidades, reflexionar, y pensar-se.

El maestro y la maestra identifican así los recursos que emplean en el aula como prácticas determinantes para el desarrollo de sus clases; pero a la vez, los convierte en obstáculos que interfieren, y afectan, lo cual lo llena de sentimientos de insatisfacción. En una época en la que emergen nuevas posibilidades de comunicación y formas de establecer relaciones, el maestro(a) queda como un sujeto des localizado, que aunque percibe y se involucra directamente desde las tensiones que se generan en el contexto educativo, permanece inmovilizado negándose la posibilidad de asumir cambios y ampliar miradas. A pesar de expresar la necesidad imperante de un cambio en la educación, él continúa enraizado no solo en su práctica, sino también en su pensamiento, inmóvil.

El maestro(a) teniendo la posibilidad de contribuir a la formación de seres humanos con pensamiento crítico, continua empeñado en la construcción de una sociedad alienada, donde la ausencia del diálogo dentro del proceso formativo en el aula, confirma la asimetría imperante en su relación con el estudiante. Algunos apartes del discurso del maestro(a) así lo demuestra: “¡Si sigue molestando, le pregunto!”, “si no se va a quedar quieto, lo llevo a coordinación”, “si sigue molestando, voy a traer el observador del estudiante”, “el que se porte mal, se va para la biblioteca”, “uno que otro estudiante está distraído con el celular, a ese le pregunto para que lo guarde y continúe con su trabajo”, “si no quieren que esto sea examen, entonces empiecen a trabajar”.

A estos factores sociales, políticos, económicos, pedagógicos, culturales y tecnológicos, sobre los que se ha venido hablando y reflexionando, se suma la mirada del maestro(a) con respecto al otro, cómo ve al estudiante y cuál considera que es su posición al interior de la Institución Educativa, al interior del aula.

Texto 11 de maestro(a). “En un porcentaje alto, los estudiantes vienen al colegio no con el interés de aprender, uno los escucha por ahí cuando conversan con los compañeros, que ellos viene al colegio por no quedarse en la casa, porque les da pereza quedarse haciendo oficio, o escuchando la cantaleta de los mayores. Pero, también es cierto que algunos de verdad tienen la intención de salir adelante y superarse, esos pelaos son los que le dan un propósito a esto de enseñar.

La mayoría de los jóvenes utilizan este espacio escolar como una zona de escape de su realidad social, para alejarse de sus casas y barrios, y uno los entiende porque las condiciones en que viven son muy difíciles. Y no me refiero solamente a lo económico, muchos de estos muchachos son abandonados por sus propias familias, viven con parientes cercanos que no son sus padres, y pareciera que no hay nadie que los asuma con responsabilidad, con decir que ni siquiera asisten a las reuniones de entrega de boletín, no tiene colaboración, apoyo, ni autoridad en casa.

Los barrios donde viven, son zonas de riesgo por la violencia que hay al interior. Ellos mismos cuentan que se ve mucho grupito en las esquinas, mucha pandilla, enfrentamientos entre unos y otros, amenazas, robos, y obviamente también hay consumo de drogas. Varios de nuestros estudiantes son consumidores, que pesar...pero por lo menos aquí en el colegio, se cuidan un poco. Uno trata de hablar con ellos y aconsejarlos, pero su realidad es más fuerte.

En este texto, el maestro(a) deja entrever su mirada con respecto a otro de los aspectos que influye en la problemática que se da al interior del aula, la falta de interés del estudiante por aprender. Sobre esto considera que la mayoría de los estudiantes tienen en el colegio un espacio que es aprovechado sobre todo para el encuentro con sus pares, y la probabilidad de ser considerado como un lugar para movilizar el pensamiento, es poca. Para este maestro(a) el colegio es otro lugar, otro ambiente, poco aprovechado por el estudiante para aprender.

El maestro(a), considera que el colegio representa también para el estudiante, así sea por algunas horas, la posibilidad de escapar de la realidad difícil que amenaza su contexto. La violencia, los hogares en conflicto, el abandono, la falta de afecto y pautas de crianza adecuadas, las dificultades económicas, y la carencia de figuras de autoridad, llevan al estudiante a convivir en un ambiente hostil en el que las probabilidades de mantener relaciones armónicas, no solo con sus pares, sino con los maestros y maestras, se ven reducidas a un bajo porcentaje.

En su discurso el docente pone de manifiesto los prejuicios, y las percepciones que desde su mirada adoptan valores de magnificencia, se envuelve en ellas, e incluso se puede hablar de cierto enceguecimiento. Toda una limitante para ir más allá de las cosas, para verlas de manera diferente, y encontrar otras miradas, otros significados, otras comprensiones a la realidad.

La mirada que se hace del maestro(a) a través del recorrido histórico, sus palabras contadas, y sus textos, reflejan un sujeto configurado por las determinaciones externas producto del pensamiento de una época y herencia aceptada. Un sujeto enraizado en su hacer y atrapado en un sistema productivo, alejado de sí mismo y del otro, que actúa más por imposición que por el empoderamiento y convencimiento propio. Un sujeto desgastado, cansado...

No obstante, el aula y el colegio en sí, son precisamente espacios que ofrecen la posibilidad al ser humano de construir vínculos sociales desde otro contexto, desde otras

realidades y miradas. Y es aquí donde este aspecto toca la obra de conocimiento, cuando el maestro(a) es capaz de transformar su mirada y movilizar el pensamiento, cuando es capaz de volver al encuentro con el otro, pues más que enseñar un currículo, se enseña a sí mismo y plantea posibilidades para que los otros también lo hagan, “Cuando hablamos actuamos, y cuando actuamos, cambiamos la realidad, generamos una nueva” (Ricoeur, 2001, p.128).

El ejercicio a través de la narración y la construcción de textos, empleado en esta obra inicialmente como instrumento para conocer la realidad desde la voz del propio sujeto y comprender su relación en el aula, fue convirtiéndose también en la posibilidad de desenmascaramiento de nuevas realidades, y miradas ocultas; permitiéndole al maestro y maestra pensar-se, comprender-se y crear nuevos horizontes de sentido. Estas nuevas emergencias de la narración, se pueden apreciar en el siguiente texto:

Texto 12 de maestro(a). Hoy durante y después de la dirección de grupo me sentí tan triste, desilusionada e impotente. No sé si por la situación de mis alumnos, si por la actitud tan derrotista, conformista y mediocre que percibí en ellos.

Sin embargo, esa tristeza y desilusión se hizo más fuerte y evidente a medida que pasaban las horas, ya que normalmente cuando salgo del colegio y llego a mi casa, dedico un tiempo para hacer las cosas del colegio, calificar, preparar y organizar clase y material, etc. Y luego me concentro en mis cosas personales.

Pero aquel día estaba tan afectada que no me concentre en nada, y llegue a mi casa para cuestionarme: ¿Realmente estoy haciendo algo bueno para mis estudiantes?, ¿mis palabras, mis consejos tienen eco en su corazón y en su mente? Aunque con miedo y tristeza, decidí responderme.

No estoy haciendo lo suficiente por ellos, ya que el sistema, el medio, y el entorno solo me permite un tiempo limitado con ellos. Sus problemas y dilemas como económicos, de abandono,

de maltrato, etc, no son tan fáciles de solucionar o de resolver. En muchos casos, solo les puedo brindar un apoyo o un consejo, o simplemente un momento donde se puedan desahogar y seguir el debido proceso frente a determinados casos.

Y ahí viene la respuesta de la otra pregunta. Aunque busquemos momentos y espacios para hablar y darles algún consejo, siento que el medio donde están es más fuerte y muchas veces se dejan llevar, o terminan haciendo lo que sus amigos y entorno los arrastra, que no son cosas muy “sanas” (hacer lo que les toca hacer para tener una falsa sensación de poder y bienestar).

Pero me faltó otra pregunta que terminó en lágrimas. ¿Acaso mi trabajo se me volvió solo trabajo? Y en ese momento y día sentí que sí, que me había convertido en un docente más, que da sus clases y ya. Estaba olvidando la razón por la que me dedique a esta profesión, que no es solamente enseñar y transmitir conocimientos o información; sino también, orientar, guiar, apoyar y ayudar a mis estudiantes para que sean íntegros y tengan una mejor calidad de vida.

Días después hablando con uno de mis estudiantes, me dio una gran alegría saber que gracias a un consejo y momento de desahogo tomó una buena decisión en la vida y llegue a la conclusión de que:

- Debo dedicar un poco más tiempo a mis estudiantes
- Que en la vida siempre van a haber obstáculos y tentaciones , pero hay que saberlas afrontar y sortear
- Tal vez no se salven todos los peces en el mar, pero con el esfuerzo que se hace o hacemos y salvamos uno, es un gran triunfo.
- Siempre hay que persistir, insistir y nunca desistir”.

A través de este texto, el maestro(a) pone de manifiesto los esfuerzos que agota para adaptarse a unas nuevas realidades, para seguir siendo el maestro(a) que necesita el aula y necesitan los estudiantes, un maestro(a) que se piensa a sí mismo y vuelve a ser. Es desde esta postura, que planteamos la necesidad de fortalecer en el maestro y la maestra el rasgo emancipador perdido, un rasgo que le permita aproximar su sentir y pensar. Un maestro y

maestra “sentipensante” evocando a Orlando Fals Borda, quien hace uso del término para referirse a aquel sujeto que actúa con el corazón y piensa con la cabeza.

Este investigador y sociólogo colombiano, recogió la expresión “sentipensante” durante su recorrido por la ciénaga de San Benito y las experiencias compartidas con los pescadores. Precisamente allí, en uno de los lugares más remotos de la geografía colombiana, en ese encuentro con el otro, y de la voz de un sujeto sabio desde su propia experiencia como pescador, surge este término que sencillamente pone sobre la mesa la capacidad del sujeto para actuar y pensar. No precisamente una por encima de la otra, o una con mayor intensidad que la otra, se trata de una combinación a la par; así, cuando el actuar y el pensar se encuentran, o el corazón y la cabeza van de la mano, surge el sujeto sentipensante.

Continuando con el rescate de expresiones caribeñas, surge el sujeto “hicotea”, como aquel que sabe ser aguantador para enfrentar los reveses de la vida y poder superarlos, un sujeto que a pesar de la adversidad, espera con paciencia y vuelve sobre su propia existencia para superar las dificultades con la misma energía e interés.

Llamamos entonces a esta obra, al maestro(a) sentipensante, y al maestro(a) hicotea, como sujetos que tienen la posibilidad de constituir el puente, el andamio que permita acortar los distanciamientos que se viven y respiran al interior de las aulas entre el maestro, la maestra y el estudiante. Un maestro(a) que a pesar de las adversidades – inevitables en cualquier época y

para cualquier ser humano- las aproveche en su beneficio propio, permitiéndose pensar, mirar, escuchar, y seguir siendo.

El acto de escucha es el acto por el cual se hace posible descubrir un mundo nuevo y transformar el mundo viejo de ese espacio escolar que se está presentando cada vez más pesado, cansador y rutinario... Y mundo nuevo no significa un mundo sin problemas o de problemas de fácil solución, sino un mundo de personas que se encuentran. (Ríos, 2006, p. 10)

Desde la hermenéutica y narrativa propuesta por Ricoeur, en esta Obra de Conocimiento el maestro(a) es llamado a narrar su propia vida y experiencia. No obstante, y teniendo en cuenta que el maestro(a) no puede ser sin el otro que lo acompaña, el estudiante, para que esta obra cumpla su propósito de establecer un diálogo comunicativo y comprensivo, y ampliar las reflexiones que giran en torno a la comprensión del maestro(a) como sujeto actante en el aula, se toman en cuenta también las narraciones de los otros, otros sujetos que observan y perciben al maestro(a). Se presentan a continuación entonces, los textos elaborados con las narraciones de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Mayor de Yumbo, como una forma de comprender al maestro y la maestra desde ese otro que no es él.

Texto 1 de estudiante. Mi barrio es un barrio sano, a veces roban pero los muchachos no se meten con uno...Ellos ya conocen, y saben quién es quién.

Desde primaria se puede decir que he sido inteligente, pero también soy un fosforito, soy tremenda peleona, soy de esas personas que no consienten nada. Al entrar a ese salón, les pegué a dos niñas, me volví tremenda peleona y ahí comenzó todo, era como la payasa de la clase para mis compañeros, los profesores no me querían porque siempre los cogía de burlas...

Cuando me dijeron que perdí el año, me reí, y sólo me reía, pues la verdad no me importaba para nada.

Las narraciones y relatos obtenidos a través de los estudiantes de noveno de la Institución Educativa Mayor de Yumbo, permiten reconocerlos como seres humanos con ciertas carencias no solo del factor económico, sino también en la parte afectiva. Tal y como se mencionó en capítulos anteriores, los estudiantes provienen de estrato socioeconómico bajo y medio, y sus lugares de residencia corresponden a las zonas de ladera del municipio de Yumbo, terrenos habitados en su mayoría por familias desplazadas sin recursos económicos estables. En sus familias prevalece la figura monoparental, con la presencia de un solo padre o madre que está a cargo de los hijos; incluso, en algunas ocasiones, es otro familiar como el abuelo, abuela, tía o tío, el que hace las veces de acudiente. En la Institución Educativa, es conocido el consumo de sustancias psicoactivas por parte de algunos estudiantes, así como la violencia y conflicto que rodea su entorno familiar y de comunidad; los robos, homicidios, desplazamientos forzosos, fronteras invisibles, y enfrentamientos entre pandillas, son algunas de las situaciones con las que los jóvenes de este grupo conviven a diario.

En este sentido, los estudiantes de este grado, son jóvenes que desde su propia experiencia de vida y cotidianidad, configuran el desconocimiento del trabajo en grupo, la autoridad, la norma, el sentido de pertenencia, la responsabilidad, y la comunicación ¿Cómo posibilitar este tipo de habilidades y competencias de tipo social en los jóvenes que conviven en un contexto en el que están siendo constantemente remitidos a la inmanencia de sus acciones? He aquí otro de los elementos importantes de la vinculación de los estudiantes en esta obra, pues el acto mismo de narrar-se, se asume como posibilidad para escuchar-se.

Texto 2 de estudiante. Le correspondía al grado noveno pasar al restaurante escolar para recibir el refrigerio, ya estábamos cansados y con hambre. La profesora que nos acompañaba, se quedó

atrás esperando a un compañero que estaba atrasado en la actividad, nosotros acelerados llegamos a la puerta del restaurante, y nos organizamos como la profesora lo había indicado, es más como siempre lo hacemos. En ese momento, llegó otra profesora-la de inglés, acompañando otro grupo y nos quitó el puesto, ella es muy amargada; nosotros claro protestamos, pero la profesora no nos escuchó, es difícil que los profesores nos escuchen, ellos creen que siempre tienen la razón, pero a veces no es así.

Yo me sentí muy molesta porque no era la forma adecuada para quitarnos nuestro lugar, pues yo me sentí mal y dije algunos comentarios, la detesto, pensé y sé que no debí decir eso. Aun así reflexioné, y me dije a mí misma que no debería volver a cometer ese error y controlarme cuando haya situaciones así.

En los diferentes sectores del país y en cada rincón, se habla de la importancia de mejorar la educación. ¿Pero, serán acaso las teorías, estrategias didácticas, o acaso la llegada de la tecnología a las escuelas, los elementos que optimizarán la calidad educativa? Las narraciones de los estudiantes, tal como el texto anterior, reflejan la necesidad que tienen de ser escuchados, y al considerar la escucha como una acción humana, resulta imposible su desconocimiento, así como el papel fundamental de ésta al interior del aula, y en la relación que el estudiante establece con el maestro(a). La tecnología, los métodos y las teorías no son suficientes, se necesita también una transformación al interior del aula hacia la formación del sujeto, y para que ello se dé es indispensable que maestro(a) y estudiante escuchen para comprender-se, y escuchen a otros para comprenderlos.

La mirada del estudiante converge con la del maestro(a), en cuanto a las prácticas tradicionales instauradas en la escuela, unas prácticas en las que el docente “exige” seguir un orden estricto, y cuando este orden se altera o se rompe, genera conflicto, causan malestar, angustia, y rabia. Al respecto, los estudiantes comentan en sus narraciones: “Algunos profesores sólo escriben en el tablero, opino que son métodos aburridos”, “las clases son aburridas, los

profesores hablan y hablan y hablan, y no se les entiende nada”, “mi opinión es que algunos profesores enseñan con meros libros, y para nosotros los jóvenes ahora es muy aburrido, porque ahora todo es tecnología y ya los libros son historia”. Frases emitidas con espontaneidad por el estudiantado, no sólo como una mirada crítica a las prácticas desarrolladas por el maestro (a), sino a la vez, como el medio para transmitir el deseo de participar en procesos diferentes.

Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. El docente no tiene que dedicarse a transmitir el conocimiento, solo debe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado. (Freire, 2003, p.54)

En la voz de los estudiantes, la clase magistral frecuentemente usada en el aula por el maestro(a) es una invitación a la queja y al aburrimiento, consideran que a las clases les falta didáctica y tecnología, que están llenas de teoría innecesaria, con un docente expositor, y la transcripción de textos que fácilmente se pueden encontrar en los libros. La exigencia del silencio y la pregunta, representa para los estudiantes instrumentos que el maestro(a) emplea para amenazar y vigilar, y en sus comentarios plantean la necesidad de que el docente les brinde una mayor participación, que su palabra tenga valor, y se propicien espacios de reflexión y transformación desde el conocimiento propio. Consideran que sus intereses se ven invisibilizados, por el afán del maestro(a) en seguir una planeación curricular academicista, y refieren:

Texto 3 de estudiante: “Los profesores no escuchan a los estudiantes, hacen preguntas que no son para pensar, y cuando uno no contesta lo que ellos quieren, entonces contestan feo y amenazan que con la nota, con el observador, con el director de grupo, y para mí eso no debería ser así”.

Texto 4 de estudiante: “Para mí algunos profesores son como atrevidos, porque ellos dicen que mientras ellos van dos veces, nosotros venimos solo una vez, y yo considero que nosotros venimos a aprender, y así como ellos merecen respeto, nosotros también”.

Contrario a la percepción que tienen los maestros(as) y que se comentó anteriormente, los estudiantes piensan su estancia en la escuela, y la educación misma, como oportunidad para su propio desarrollo, una escuela en la que pueden asumir responsabilidades y en donde tienen la posibilidad de interactuar con otros y aprender. Al respecto, uno de los estudiantes expresa: “Cuando venimos al colegio, es como una meta o un propósito de cada uno, o una oportunidad de aprendizaje, para un mejor desarrollo”.

El estudiante, por su parte, tiene una imagen del maestro(a) como modelo a seguir, y espera de él actitudes positivas que lo lleven a ganar confianza en la formación y educación, espera de su maestro(a) atención, confianza, respeto y esperanza. En las narraciones, los estudiantes cuentan sus experiencias en el aula, hablan sobre sus maestros(as), critican las prácticas desactualizadas e instauradas, pero también dejan entrever sus esperanzas, la capacidad que tienen para conectar su pasado y proyectarse hacia el futuro. Porque a través de sus voces, también se realiza un aporte a la comprensión del maestro(a), otros sentidos, otras miradas y otras interpretaciones.

Texto 5 de estudiante. “Vivo en una vereda de Yumbo llamada Piles. En esta vereda hay muy poca gente, la cual es muy humilde y pacífica.

Estudio en el Colegio Mayor de Yumbo, desde que entre al bachillerato me encontré que quede en un salón muy recochero e irresponsable, allí solo molestaban a los profesores aunque también los profesores tenían un comportamiento muy malo con los estudiantes, ya que no nos corregían

dialogando, si no a los gritos. Yo me volví muy peleona y recochera, y todo el año electivo lo pase así molestando y recochando, pero Dios me dio la oportunidad de ganar el año lectivo y pase al grado séptimo.

Ese año separaron al grupo y el salón quedo muy distinto a lo que era en el pasado. Lo chévere fue que nos dieron una directora de grupo muy buena, ella nos empezó a enseñar a dialogar cuando teníamos algún problema, a comportarnos adecuadamente, y ser responsables. Desde allí las clases se han desarrollado muy bien, y los profesores son muy buenos, opino que fue un gran cambio que dieron los profesores con nosotros. Me pareció muy bueno que me ayudaran a cambiar mis comportamientos, aprendía dialogar con las personas y a pensar antes de actuar o hablar. Soy muy distinta ahora, porque ya no tengo problemas con las alumnas del colegio y se cómo arreglar un problema.

Ahora, estoy en el grado noveno, y me siento muy bien porque todo lo que nos han enseñado me ha servido para madurar y aprender. Aprendí que con pelear con la gente no gano nada, y los que eran mis enemigas o enemigos ahora son mis amigos, y también cambio mucho la relación con mi familia porque ya no nos peleamos como antes si no que dialogamos sobre el problema y ahora somos muy unidos”.

De este modo, y retomando el asunto que nos convoca en esta obra de conocimiento, la comprensión del maestro y la maestra en relación pedagógica, se ha abordado desde el sujeto, él y ella como docentes, sin desconocer al otro que lo hace ser, ese otro que es el estudiante. La participación de los maestros, maestras y estudiantes, y sus aportes a través de los relatos, conversaciones, narraciones, textos, permite comprender la riqueza de los asuntos relacionados con la experiencia humana, en donde el sentir, el pensar, el desear, el creer, ponen en contexto la manera como se construye el sujeto.

El desafío apunta a pensar y reflexionar sobre los espacios que posibilitan el maestro y la maestra para la formación de los estudiantes y la construcción del ser. Pues frente a las demandas

sociales, políticas, culturales, y económicas, la escuela, el aula, el estudiante, y el mismo maestro(a) requieren integrar al discurso y a la reflexión, el acto mismo de escucha que se transmite solo a través de la propia acción. Los caminos recorridos a través de esta obra, intentan develar la importancia de ampliar las miradas, la importancia de extender la participación hacia lo otro y los otros, la emergencia del diálogo y la escucha como posibilidades de comprensión.

CAPITULO IV

DE LOS TRAYECTOS A LOS PROYECTOS: CIERRE-APERTURA DE LA OBRA



Ilustración 8: Gmcrh.mx

Repito lo que para mí es una certeza: Cambiar es difícil pero posible.

Freire (2009).

Una definición tradicional de comunicación se presenta como el proceso a través del cual se realiza el intercambio de sentimientos, opiniones, o cualquier otro tipo de información mediante el habla, la escritura u otro tipo de señales, llevado a cabo mínimo entre dos individuos. La Maestría en Educación: Desarrollo Humano generó, en una perspectiva de humanidad, encuentros comunicativos que sobrepasan esta definición tradicional para presentarlos como un encuentro/comunicación no sólo con otro, sino con sí mismo.

En este sentido, el encuentro/diálogo con los otros y con los autores, es una herramienta a través de la cual, se potencian habilidades, destrezas y conocimientos que permiten proyectarse en el campo académico e intelectual. Pero, las posibilidades no sólo se presentan en estos campos; sino además en el desarrollo personal de las autoras, desde un proceso introspectivo a manera de diálogo silencioso, como estrategia para sumergirse en la reflexión particular de la existencia humana. De esta manera, se hace necesario presentar estas dos dimensiones, para dar a conocer las proyecciones de aquellos trayectos que en el paso por la maestría recorrieron dos seres con un interés mutuo “comprender el maestro” de la I.E. Mayor de Yumbo, en una mirada a la relación pedagógica que establece con el estudiante.

4.1. Un viaje hacia sí mismo: El encontrarse

Las señales recibidas en el contexto académico, intelectual y relacional de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, convocaron inicial e independientemente a las maestrantes, a sumergirse en un proceso donde mirarse y pensarse se presentaron como posibilidad de

reconocimiento, encuentro y construcción de un relato propio. Una mirada autoecobiográfica como propósito reflexivo y escritural de la maestría.

Esta desconocida para entonces, y nueva posibilidad de auto comprensión, se presentó como oportunidad para editar de nuevo la película de la vida. Una posibilidad que se tornó invitación para tener en cuenta la apreciación que en la postura filosófica de la interpretación de Ricoeur, hace Ríos (2012): “La hermenéutica reflexiva de Ricoeur es el Camino estratégico para lograr el objetivo de la comprensión de los sentidos de los sujetos investigados (p.7).

La autoecobiografía se convirtió en una posibilidad para iniciar el diálogo con sí mismo, un proceso de movilización/reflexión/desarrollo humano que contribuye desde el mirarse/pensarse a la ampliación de la mirada, requisito previo para después conjugar con un otro, dialogar con otro, para darse a los demás, y quizás dejar huella.

El ser humano es un homo narrans, un ser enredado en historias, heredero de un tiempo pasado, pero también abierto a un futuro incierto, a un porvenir implanificable, porque en la medida en la que somos capaces de narrar esto, se da un sentido a la situación heredada, de cambiar simbólicamente el pasado...y es en esta tensión entre el pasado (lo que nos ha sido dado), y el futuro (lo que deseamos) que se configura el presente. (Melich, 2005)

En este sentido, narrar es una forma de comunicar a otro, y narrarse es mostrarse así mismo. Dos estrategias para develar/identificar/reconocer en los principios vitales, aquello que nutre, aquello que falta, o aquello que afecta la vida de cada una, como posibilidad de realizar una comprensión no sólo de la realidad, sino del estar siendo en ella,(Ricoeur, 2001). Las

tensiones que se hicieron evidentes al mirar el pasado y que se han consolidado en el presente, se entrelazaron como acontecimiento grupal, para realizar en la obra escritural la comprensión del maestro(a) en su relación pedagógica.

Además del trayecto autoecobiográfico, el foro de socialización propuesto por la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, también se convirtió en un espacio de comunicación con mirada introspectiva. Su proyección como espacio de interacción y aprendizaje, fue una oportunidad para convocar al análisis del ser maestrante desde su actuar, su interacción con el otro, y su ser mismo.

Una oportunidad para hacerse preguntas, y porque no, empezar a dudar de los símbolos centrales: comportamientos, actitudes, pensamientos, y creencias, arraigados y configuradores en nuestro ser, con el fin de tomar decisiones, desencantarse y configurarse de nuevo, ver las cosas de otra manera; una especie de cambio de piel, para ver el mundo desde un momento compartido, fortalecer la mirada con sentido de vida, con sentido de humanidad. Una oportunidad para no morir, haciendo alusión a la inmovilización, como lo especifica Bazán (2012) al analizar a Ramcière “El maestro puede morir, en el sentido de dejar de pensar en términos de renunciar a la reflexión filosófica y pedagógica” (p.3)

4.2. El encuentro en el otro y con el otro

En el trasegar magister, la interacción con el otro, generó espacios comunicativos que fortalecieron la apropiación de conocimientos. Los encuentros con los compañeros maestrantes, compañera de obra, docente asesora, directora y docentes participes en el programa MEDH de la Universidad de San Buenaventura, así como los maestros, maestras, estudiantes y familiares involucrados con sus aportes en la realización de esta obra, fortalecieron y contribuyeron al desarrollo personal y profesional de las maestrantes, en una perspectiva educativa y de desarrollo humano. Perspectivas que en la cotidianidad, causaron un efecto colateral de movilización en otro.

En una misma época, partiendo de situaciones particulares, dos maestras interesadas en mejorar su proceso formativo, llegaron a la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, buscando nuevas herramientas y/o estrategias pedagógicas de transformación y cambio. Este encuentro con el otro, al que podría llamarse un autor que no soy yo, permitió iniciar un proceso de diálogo y reconocimiento, a partir del cual las tensiones que habitaban en cada una fueron coincidencias que se tradujeron en un interés mutuo, instalado en el plano educativo.

En este sentido, la mirada al rostro del docente, las angustias emergentes, su accionar y expresión en el encuentro con el otro, un otro educando, se constituyó en el eje central/interés, para realizar la comprensión del maestro(a) en su relación pedagógica.

El transitar por el camino abrió la posibilidad de recorrerlo, no sólo como sujetos actuantes y comunicantes en el proceso, sino también como espectadoras que realizaban las estaciones necesarias para observar y centrar la mirada en un punto y avanzar en su transitar de comprensión de realidades. Un transitar en el que se hizo necesario detenerse por momentos para mirar hacia atrás, tomar un respiro y continuar, ubicarse a un lado del camino para mirar con detalle aquello en lo que se es participe. Este posicionamiento, también se manifestó como una especie de desplazamiento/oportunidad para mirarse en el estar siendo.

El reconocimiento establecido entre las maestrantes, en torno a los mutuos intereses académicos, permitió consolidar y fortalecer un equipo de trabajo con capacidades y aprendizaje colaborativo. Los diálogos frecuentes entre ellas mismas, y los otros, la información recopilada a través de los relatos, así como las lecturas realizadas, se presentaron como estrategias de fortalecimiento educativo, intelectual y conceptual para contribuir en la construcción de la obra.

Cada seminario se encargó de dejar su propia huella, cada encuentro con el grupo y con el docente que guió el seminario, dejó un tema para fortalecer en cada una, su ser como maestra. Las recomendaciones y sugerencias de la docente asesora, generaron nuevos intereses y a la vez nuevas preguntas, procesos emergentes que confluyen en un solo sitio, la mirada al rol como maestra, al ser como maestra, la mirada centrada en un sujeto que se reconoce inacabado en palabras de Freire (2003):

(...) el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda... me inserto en un movimiento constante de búsqueda, no de búsqueda puntual de esto o de aquello, sino de búsqueda absoluta que puede llevarme a la búsqueda de mi propio origen (...) (p.30)

El descentramiento permitió mirar más allá de lo que apenas se lograba ver, llevó a preguntar más allá, abrió la puerta para romper con esa “rutinización” de la acción y el pensar, para dejarse acontecer y cambiar la mirada de todo lo que sucedía en cada una, en relación con el otro y con el contexto. Permitted visualizar en contexto histórico y presente, así como en comunicación con el otro, como el maestro(a) de ahora se preocupa por reconocer conceptos como pedagogía, educación y didáctica, más que la finalidad de cada uno de ellos. Estamos esperando siempre que nos indiquen cómo enseñar, que nos den la herramienta y las estrategias para realizar “un trabajo”, no una experiencia vital; lo que contribuye al desplazamiento del encuentro entre dos mundos, como posibilidad para sumergirse en un aprendizaje mutuo docente/estudiante.

Lo anterior, como reconocimiento de una realidad sentida, que se llevó a cabo al comprender como propósito de la maestría que la formación del ser es el eje central, y cada seminario, cada encuentro académico con el otro, un otro “docente”, trajo consigo una cantidad de palabras, conceptos, respuestas y aún más, preguntas para establecer y dirigir una mirada crítica hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje generados en el interior de las aulas. Tal y como lo menciona Heidegger (2009), en su discurso del ser y tiempo.

(...) el hombre es el que le trae un sentido al mundo, y mientras no fortalezcamos ese ser que asiste a un aula para educarse, mientras no lo pongamos en discusión, en reflexión, en crítica, en

preocupación consigo mismo, no generaremos la posibilidad de cambiar la realidad, Necesitamos generar en nuestras escuelas el re-encuentro del sujeto con su ser.

Encuentros movilizadores con efectos colaterales apreciables en el ser docente, en el ser estudiante y en el ámbito familiar. Encuentros proyectados en el otro, no sólo por la transmisión/recepción de información, sino por la posibilidad de convertirse en espacio compartido para un ser con deseo de escucha, habla, comprensión, y visibilización. Y son precisamente estos deseos, los que no sólo provocaron tensiones en las autoras; sino además, en acompañantes que desde el rol como docente, estudiante o familia, decidieron también hacer camino, su camino al andar; un camino, como posibilidad de comunicar sus sentires emergentes en el proceso. En torno a ello, textos cortos son traídos de nuevo a escena, como experiencias narradas que reflejan trayectos/proyectos de un otro distinto al autor, como un otro que se dejó acontecer:

“(…) Termino en lágrimas este texto de mí sentir. ¿Acaso mi trabajo se me volvió solo trabajo? Y en ese momento y día, sentí que sí, que me había convertido en un docente más, que da sus clase y ya, que estaba olvidando la razón por la que me dedique a esta profesión que no es solamente enseñar y transmitir conocimientos o información; sino también orientar, guiar, apoyar y ayudar a mis estudiantes para que sean íntegros y tengan una mejor calidad de vida...Debo dedicar un poco más tiempo a mis estudiantes...tal vez no se salven todos los peces en el mar, pero con el esfuerzo que se hace o hacemos, si salvamos uno es un gran triunfo. Siempre hay que persistir, insistir y nunca desistir”. (Texto extraído del relato de un maestro)

“(…) Mis comportamientos, desde ahora que aprendí a dialogar con las personas y a pensar antes de actuar o hablar, son muy distintos, porque ya no tengo problemas con las alumnas del colegio y se cómo arreglar un problema. Ahora, en el grado noveno me siento muy bien porque todo lo que nos han enseñado me ha servido para madurar y aprender que con pelear con la gente no gano nada; y ahora, las que eran mis enemigas o enemigos son mis amigos. Y también cambio mucho

la relación con mi familia, porque ya no nos peleamos como antes, sino que dialogamos sobre el problema y ahora somos muy unidos. (Texto extraído del relato de un estudiante)

Estos personajes, docente y estudiante, ahora no silencian su sentir, más bien se atreven a expresarlo, a comunicarlo, a dejarlo salir de sí mismos. Este tipo de relatos/expresiones emergentes durante la construcción de la obra, ponen en evidencia la relación pedagógica actual, que aunque no es general, se irradia sobre otros, como nuevas posibilidades de encuentro, un andamio para posibilitar colateralmente aprendizaje. Un ejercicio valioso para contrastar la proyección del presente con el pasado, para describir de forma alegórica una relación pedagógica inicial, donde los sujetos a pesar de mostrarse juntos, permanecen de espaldas uno al otro en el acto pedagógico, en el encuentro con el otro. Una relación pedagógica inicial, en la que los sujetos no se tocan, sino que chocan unos con otros.

La ubicación en el campo educativo del asunto de conocimiento, centró la mirada comprensiva desde dos sujetos, el estudiante y el docente, e invisibilizó otros que bajo el supuesto de no estar incluidos en la obra, aparentemente no recibieron afectaciones durante el trasegar magister. La sorpresa se presenta, cuando en el ámbito familiar, las proyecciones de la obra de conocimiento hacen su aparición, evidenciándose como un efecto colateral de desarrollo humano y académico.

Las afectaciones positivas en el comportamiento, la seguridad en la expresión, y el deseo de participación, se presentaron como rasgos característicos de un nuevo sujeto, un ser humano hijo, que desde su rol de estudiante y el interés por la temática propuesta como idea de

investigación, se hizo auto participe en el proceso contribuyendo en la construcción de la obra con sus angustias, ideas y sentires. En torno a esto, la mirada excluyente a otro tipo de sujeto diferente al maestro(a) y el estudiante, fue ingenua, al no percatarse de las proyecciones a nuevos ámbitos, el familiar, en un sujeto que después de permanecer en la sombra, sale de la penumbra y comunica su proceso de movilidad.

“Mamá, la Maestría no ha sido aprendizaje sólo para ti, sino también para mí, mi nueva forma de pensar es gracias a eso. Soy un privilegiado, tú aprendes y lo hago yo también, la forma como ves las cosas, como haces las cosas, como me induces a pensar sobre las cosas ahora, me han ayudado mucho. Por eso, el antes me describe como un muchacho, estudiante que se quejaba de todo, ahora no acepto todo y la queja continua; pero me estoy dando la posibilidad de pensar las cosas, de leer, de asumir posturas y de escribir, aunque reconozco que me hace falta mucho sobre todo en esa última parte.

Creo que ahora he crecido no sólo físicamente, sino en mi formación personal y estudiantil. Es curioso como el niño callado que fruncía el ceño, como manifestación de su inconformidad, ahora no se queda en silencio y se vale tanto de argumentos teóricos, como de puntos de vista para intervenir en un momento dado, como la clase, como diálogos con otros compañeros, con los profesores, mis padres. En fin, ahora mi silencio es un momento para pensar, y mis intervenciones, momentos para dar a conocer mis puntos de vista. Ahora quiero estar informado, pero quiero hacerlo para expresar mi opinión”. (Relato del hijo de una de las maestras)

La obra de conocimiento presentada es un ejercicio escritural, académico, intelectual, reflexivo y de interacción/diálogo, en el que se conjugan muchas fuentes y posibilidades. Es el nutriente que suministra la energía necesaria para pasar de la inmovilidad a la movilidad, trayendo consigo la ampliación de la mirada como apertura a posibles. Contribuye por tanto, desde los espacios convocados por la maestría, en el fortalecimiento de los procesos comunicativos y la posibilidad de diálogo en el encuentro con el otro y con sí mismo.

Además de las proyecciones anteriores, la jornada pedagógica del pasado 25 de marzo del año en curso, planteada por el MEN para llevar a cabo el análisis institucional en el día E, “Excelencia educativa”, se presentó como una oportunidad para repensar el quehacer del maestro no sólo en lo particular, sino en lo colectivo. En uno de sus componentes, la propuesta estaba dirigida a realizar una mirada al ambiente educativo, enfocado en las relaciones interpersonales entre los integrantes de las instituciones educativas. En este sentido, sin entrar a cuestionar la pertinencia o no de esta propuesta, la jornada se constituyó como el pretexto para dar paso a la socialización de los resultados de la obra de conocimiento.

Socializar la comprensión del maestro de la I.E. Mayor de Yumbo, tras una mirada a su actuar en relación pedagógica, estableció un encuentro/diálogo entre directivas y docentes, como ejercicio comprensivo y de acercamiento entre sujetos que en comunión se complementan uno al otro. La información compartida no estuvo dirigida a hacer un señalamiento al sujeto maestro(a); sino por el contrario, un insumo para contribuir en el mejoramiento institucional, a través de la invitación a sumergirse en procesos de reflexión individual y colectiva.

Los ejercicios escriturales que llevaron a la expresión de su sentir, elaborados por los maestros, maestras, estudiantes y familiares vinculados en el proceso, la socialización del proceso de construcción de la obra en los diferentes encuentros con los docentes y compañeros de la MEDH, el foro de socialización realizado por la cohorte XII de MEDH, y la escritura del artículo científico, se convierten entonces en espacios comunicantes de comprensión y auto comprensión para conocerse, y darse a conocer en despliegue académico y desarrollo humano.

4.3. Una ventana que no se cierra

Definitivamente, un tema que prevalece en los pensamientos y conversaciones de las autoras, es el educativo. Cuando se piensa y habla sobre educación se abren ahora, nuevas ventanas de posibilidades y pluralidad de aplicaciones, pero más allá de detenerse a encontrar un significado que albergue todas sus infinitas posibilidades, se asume la educación como el instrumento que otorga a los sujetos un lugar en el mundo, una visibilización de y en el mundo.

Sin lugar a dudas, la educación ha estado atravesada por diferentes crisis, lo extraño es que aunque somos muchos los que reconocemos y hablamos sobre los problemas en el ámbito educativo, nos perdemos en el momento de reconocer las causas, soluciones y responsables. Es problema de educación, problema de las escuelas, problema de las familias, problema de la sociedad, problema del estado y muy pocos se reconocen como parte de él.

En este sentido, las inquietudes y preocupaciones con respecto a nuestro hacer como maestras, nos condujeron de nuevo a la universidad, y ahora que estamos en el trayecto de cierre-apertura, aunque a simple vista parece contradictorio, nos inunda el sentido de satisfacción al no tener las respuestas a muchas preguntas, y encontrar que muchas de ellas se han multiplicado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ahumada, C. (1996). *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*. Bogotá: El áncora Editores.
- Barcena, F. (2005). *La experiencia del comienzo en la educación. Una pedagogía del acontecimiento. La educación en tiempos débiles e inciertos*. España. Editorial Antrophos. 49-91.
- Fals Borda, O., Archila, M., Delgado, A., Garcia, M., Ramirez, M., Salgado, H.,...Perilla, L. & Archila, M. (Ed). (2001) *Movimientos sociales, estado y democracia en Colombia*. Universidad nacional de Colombia, centro de estudios sociales. Instituto colombiano de antropología e historia.
- Foucault, M. (1975.) *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores, s.a.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Segunda Edición. México: Siglo XXI Editores S.A de C.V.
- G Ahern. E. Traducción de Arévalo, G. y Gonzalo Cataño, G. *El desarrollo de la educación en Colombia*
- García del Rio, J. (1945). *Meditaciones colombianas*. Segunda edición, Bogotá, 386-387

- Heidegger, M. Traducción de Rivera, J. (2009). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Martínez, A., Noguera, C., & Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio.
- Mendoza, A. (1983). *Memorias de yumbo*. Cali. Prensa moderna.
- Mélich, J C. (1994). *La Educación En La Vida Cotidiana*. Barcelona. Anthropos.
- Melich, J.C. (2005). *Finales de trayecto. Finitud, ética y educación en un mundo incierto. En la educación en tiempos débiles e inciertos*. España. Editorial Antrophos.
- Ospina, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Redacción El Tiempo (2012, agosto, 28). Depresión y pérdida de voz, lo que más afecta a los docentes. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12170981>
- Reyes Garzón, E (2009). *Hermenéutica y narrativa en Paul Ricoeur. Interpretación a la obra "Texto, Testimonio y Narración"*. Universidad de la Salle. Bogotá
- Ricoeur, Paul (1983). *Texto, testimonio y narración*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México DF. Siglo XXI.
- Ríos, T. (2012). *La Hermenéutica reflexiva en la investigación educativa y social*. Texto en proceso de publicación.

- Rizo García, M (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Núm.2/16
- Saldarriaga, O., & Sáenz J. (2007) La construcción escolar de la infancia: Pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI – XX”, en Rodríguez, P & Mannarelli, M (compiladores) *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 389 –415) Universidad Externado de Colombia
- Santibáñez, C. E (2004) La formación de los docentes en habilidades discursivas. *Pensamiento Educativo*, 35, 331-354.
- Sen, A. (2004). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial planeta.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*. Argentina: Miño y Dávila editores.
- Skliar, C. (2005). *La educación (que es del otro). Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. México. Ed, Noveduc. 7-81.
- Skliar, C. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. FLASCO. Argentina: homo Sapiens.
- Webster E. Browning, “Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancasterian System of Mutual Instruction with Special Reference to Hispanic American” *Hispanic American Historical Review* (febrero 1921) 60-61.
- Zuluaga O. Echeverri A. Martínez A. Quiceno H. Sáenz J. Alvarez A. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Segunda Edición. Bogotá, D.C, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Medios electrónicos (información en páginas web)

- Aquileana. (2008). Pierre Bourdieu: “Concepto de Habitus”. Recuperado de <https://aquileana.wordpress.com/2008/05/22/pierre-bourdieu-concepto-de-habitus/>

- Arrieta, E (2001). Mecanismos de influencia educativa y adquisición del euskera en preescolar-4 años- (modelo D). *Infancia y aprendizaje*. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/39147965_Mecanismos_de_influencia_educativa_y_adquisicin_del_euskera_en_preescolar_-4_aos-_%28modelo_D%29
- Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (5). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>
- Barrero, Vanessa & Seoane, Catuxa (2006). La evolución de los servicios de referencia digital es en la web 2.0. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/12498/1/servicios-de-referencia-en-la-web-20.pdf>
- Bazán, D. (2012). Comprender (y no explicar) "El Maestro Ignorante" de Jacques Rancière. Recuperado de <http://colegiopaulofreiredelelqui.blogspot.com/2012/08/comprender-y-no-explicar-el-maestro.html>
- Blanco, M (2011). Investigación narrativa: Una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, vol. 24, N° 67, p.135-156. México Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59521370007>
- Bocanegra, C. (2009). Reseña de “La revolución y la riqueza” de Alvin Toffler y Heidi Toffler. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 21(44), 241-246. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/102/10204411.pdf>

- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifonte. *Revista infancia imágenes* / pp. 87-97/ volumen 11 N° 2. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ElMaestroCuadrifronte-4817199.pdf
- Camacaro, Z (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clases (un estudio de caso). *Red de revistas Científicas de América Latina y el caribe, España y Portugal*,14 (26), 189-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491009>
- Cataño, G. (1945). *Los radicales y la educación*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/node/32671>
- Cecilia Lafuente, María Avelina (1998). Introducción al pensamiento de Ricoeur. *Thémata. Revista de filosofía*, 19, 219-223.
Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/themata/19/10%20Cecilia.pdf>
- Coll, C. Colamina, R. Onrubia, J. & Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Cesar_Coll/publication/28273724_Actividad_conjunta_y_habla_una_aproximacin_al_estudio_de_los_mecanismos_de_influencia_educativa/links/0deec51a375e92612f000000.pdf
- Coll C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Separata*, 25.
<http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/cesar-coll-separata.pdf> - Revisada 25/09/13

Correa, Muñoz & Chaparro (2014). ¿Qué deprime a un maestro en Colombia? El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/deprime-un-maestro-colombia-articulo-499797>

Fragoso, D. (1999). La comunicación en el salón de clase. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html>

Goig Martínez, R. (2014). Formación del profesorado en la sociedad digital: Investigación, innovación y recursos didácticos. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=8436268911>

Kaplún, M. (2001). A la educación por la comunicación. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/53474.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Compendio General*. Recuperado en http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_compendio_general.pdf

Ministerio de educación Nacional (2009). *Educación en la Independencia. Colección Bicentenario*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-200229_educacion.pdf

Miñaña, C. & Rodríguez, J. (2002). La educación en el contexto neoliberal. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Articulos-eduneoliberal.pdf>

Pava – Ripoll, N., Ocampo, O & Rojas, A. (2011). Ciencias sociales y económicas- Artículo de reflexión. *Revista U.D.C.A. Actualidad & divulgación científica*, 14(2), 169-175.

Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0123-42262011000200018>

Pizano, L. (2005, junio-julio). Tres miradas a la formación docente. *Altablero*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89943.html>

Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 51-66. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf

Rizo, M. (2005). Interacción y comunicación en entornos educativos: reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. Recuperado de <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>

Ruiz, E & Estrevel L. (2010). Vigotsky: La escuela y la subjetividad. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 135-146. Recuperado de http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=0CEgQFjAK&url=http%3A%2F%2Frevistas.javerianacali.edu.co%2Findex.php%2Fpensamiento-psicologico%2Farticle%2Fdownload%2F150%2F446&ei=11xiVeWcMfKxsATmgIHYBg&usq=AFQjCNE21yENHMIBoosMGy8Y8zPNw_2g6A

Sancho, J. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Prax. educ.* vol.18 no.2 Santa Rosa dic. 2014. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022014000200003&script=sci_arttext

Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros en pedagogía). *Revista histedbr On-line, campinas*, (24), 102-113.

Vargas, G. & Guachetá, E. (2012). La pregunta como dispositivo pedagógico. Recuperado de <http://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/la-pregunta-como-dispositivo-pedagc3b3gico.pdf>

Vera, V. & Zebadúa, I. Contrato pedagógico y autoestima. Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2002/CONTRATOPEDAGOGICOYAUTOESTIMA%20-%20IZebedua%2015oct02.pdf>

Medios audiovisuales (películas e imágenes)

video Carlos Skliar. Estar juntos. <https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzI>

Video Martín Buber. Yo-Tu. <https://www.youtube.com/watch?v=ksMd9s2upLs>

Leyes

Ley 115 de 1994

Decreto 1860 de 1994

Resolución 2343 de 1996

Ley 715 de 2001

Decreto ley 1278 de 2002