

Maestría en Educación: potencia del pensamiento del profesor

Compilador:
Juan Carlos Echeverri-Álvarez



**Universidad
Pontificia
Bolivariana**

Autores

Beatriz Elena López Vélez
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Alejandro Maya Arango
Óscar Hincapié Grisales
Zoheila Julieth Mazinani García
Blanca Ruby Ruiz Muñoz
Ángela Susana Pullaguari Puente
Eduardo de Jesús Menco González
Karol Restrepo Mesa
Leidy Olivia Álvarez Zapata
Ellen Guzmán Anaya
César de Jesús Patiño Montoya
José Luis Morales Sánchez
Verónica Areiza Madrid
Ángela María Moya Ramírez

Maestría en Educación: potencia del pensamiento del profesor

Compilador
Juan Carlos Echeverri-Álvarez

370.7
E18

Echeverri-Álvarez, Juan Carlos, compilador
Maestría en educación: Potencia del pensamiento del profesor / Juan
Carlos Echeverri-Álvarez, compilador—Medellín : UPB, 2021.
226 páginas: 17 x 24 cm
ISBN: 978-958-764-970-3 (versión digital)

1. Formación de docentes – 2. Investigación educativa – 3. Universidad
Pontificia Bolivariana. Maestría en Educación – I. Título

CO- MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Varios autores
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Maestría en Educación: potencia del pensamiento del profesor

ISBN: 978-958-764-970-3 (versión digital)

Primera edición, 2021

Escuela de Educación y Pedagogía

Facultad de Educación

Programa: Maestría en Educación

Grupo: Pedagogía y Didácticas de los Saberes

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Gestora Editorial: Kelly Samadi Vásquez

Diseño y Diagramación: Ana Mercedes Ruiz Mejía

Corrección de Estilo: Porfirio Cardona

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2021

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2095-26-04-21

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

Nota del compilador _____	7
<i>Juan Carlos Echeverri-Álvarez</i>	
Presentación: Potencia del pensamiento del profesor _____	9
Prólogo _____	12
Desde la dirección de la maestría: énfasis maestro, pensamiento, formación _____	16
Pensamiento del maestro, formación y trans-formación _____	19
<i>Mg. Beatriz Elena López Vélez</i>	
La potencia de pensar el pensamiento del profesor _____	31
<i>Juan Carlos Echeverri-Álvarez</i>	
Emergencia del manual de convivencia y del contrato pedagógico: sus efectos en las prácticas de convivencia de la escuela _____	58
<i>Alejandro Maya Arango</i>	

La formación del lector dialógico. Del texto literario al hecho literario _____	80
<i>Óscar Hincapié Grisales</i>	
Escuela y acogida: una construcción a través del arte de la palabra _____	97
<i>Zoheila Julieth Mazinani García, Blanca Ruby Ruiz Muñoz</i>	
Cerámica y escultura: el fenómeno de la subsunción curricular y la colonialidad del ser y el saber _____	111
<i>Ángela Susana Pullaguari Puente</i>	
Maestros y memoria histórica: comprensiones y aportes para una cultura de paz _____	128
<i>Eduardo de Jesús Menco González</i>	
Mujeres de Asovida: nodo que reconstituyó el tejido social en Granada, ejemplo en educación para la paz _____	143
<i>Karol Restrepo Mesa</i>	
Transformación del maestro a partir de la noción de integración curricular _____	160
<i>Leidy Olivia Álvarez Zapata, Ellen Guzmán Anaya</i>	
La encrucijada de la educación: entre la seguridad y el riesgo _____	179
<i>César de Jesús Patiño Montoya</i>	
Las imágenes del maestro en Colombia desde las políticas públicas educativas del siglo XXI _____	198
<i>José Luis Morales Sánchez, Verónica Areiza Madrid</i>	
Consideraciones sobre la importancia de la educación estética y su correspondencia con la ética en la escuela del siglo XXI _____	213
<i>Ángela María Moya Ramírez</i>	

Nota del compilador

Juan Carlos Echeverri-Álvarez

Este libro tiene su fundamento en el concepto formativo, de la Maestría en educación, Construcción Social y Colaborativa del Conocimiento. Concepto que exige la pregunta constante por la escritura, pero no como invocación abstracta, exigencia unilateral o prescripción comprometedora, sino como práctica formativa decantada por el esfuerzo de convertir la potencia del pensamiento del profesor en actos de escritura académica compartida entre estudiantes y, entre estos y los docentes. La idea del libro nació en el curso Contexto Socioeducativo, en la discusión sobre la escritura de los trabajos finales de semestre. En este curso, al igual que en otros de la Maestría, una de las consideraciones pertinaces del profesor era que, si bien no se exigía que los trabajos de fin de curso fueran artículos para revistas indexadas, sería apropiado, en este nivel de formación, elaborar los trabajos de semestre en el norte de esa posibilidad. Es decir, que pensarán la escritura más allá de las lógicas académicas de la evaluación. Receptivos los estudiantes a esta exhortación, uno de ellos propuso que publicáramos un libro con los trabajos finales, los que serían elaborados con un cuidado particular por la promesa de una publicación.

Idea rápidamente descartada porque el volumen de material no daría para un libro. La alternativa fue hacer una convocatoria abierta para estudiantes y docentes de la Maestría que escribieran sobre sus propios desarrollos investigativos y de reflexión, en el marco de los 10 años de existencia del Programa. Un libro arriesgado. Los estudiantes comprendían, y el docente también, que generalmente no

se espera que ellos mismos, los libros, sean el espacio de la experimentación y del ensayo formativo, sino el resultado final de un proceso bien delimitado. Empero, pese a los altibajos en la calidad, desde la perspectiva del rasero de la ciencia, optamos por la medida de la formación y la evidencia de la promesa de la construcción colaborativa del conocimiento.

Sacar adelante la propuesta del libro suponía, entonces, un esfuerzo importante de pensar la convocatoria, hacer rúbricas, recibir trabajos, por ejemplo. Esfuerzo del cual inicialmente participaron los estudiantes José Luis Morales Sánchez, Mateo Muñetones Rico y Verónica Areiza Madrid. Fue un trabajo difícil, con altibajos, intervalos de silencio, ausencias y varias declaratorias de muerte del proyecto. Pero, de alguna manera, el grupo mantenía una idea constante: llegar a una publicación de los textos como representativa de la formación en la maestría. Este propósito se lograría si se conservaba, pese a los obstáculos, el gesto colaborativo: escribir, leer e intervenir los textos de los compañeros. Un gesto atravesado por exigencias, reproches, promesas y aplazamientos. Un gesto de resistencia impulsado por la esperanza de llegar a mostrar que, en una Maestría como la de la Universidad Pontificia Bolivariana, la potencia del pensamiento de cada profesor puede convertirse en acto de escritura.

En este sentido, como resultado de este trabajo de colaboración, los artículos de tres de los estudiantes del Curso Contexto Socioeducativo se publican en el libro: escritura que no ha sido la herramienta que les permitió comunicar un pensamiento decantado sino, por el contrario, la herramienta que les posibilita formar gradualmente un pensamiento de maestros magísteres. Son textos que además de portar la vigencia e importancia de su contenido, son expresión de que la pregunta por la escritura es una pregunta difícil, llena de altibajos, frustraciones y retos, pero que, al mismo tiempo, produce la satisfacción de poder reflejar con ella la buena formación como intelectuales de la educación y, correlativamente, como mejores maestros en la enseñanza. El libro, entonces, requiere dar un reconocimiento especial a estos estudiantes como colaboradores esenciales: Verónica Areiza Madrid, José Luis Morales Sánchez, Mateo Muñetones Rico, Ángela María Moya Ramírez.

Es menester resaltar que como consecuencia de la génesis misma del libro, éste no está separado por conjuntos de artículos con temas, problemáticas u objetos comunes entre ellos, sino que es un cuerpo completo y compacto. Lo que une los artículos es la propuesta misma de articular pensamiento y escritura. No interesaba tanto llevar el pensamiento del profesor hacia puntos previamente determinados sino reconocer algunos de los asuntos que se dan como pensamiento en los maestros durante su formación como magísteres. En este sentido, por supuesto, no se encontrarán profundizaciones, sino posibles caminos para recorrer, muchos de ellos sin más justificación que ser el pensamiento de profesores en el taller de su constitución.

Presentación: Potencia del pensamiento del profesor

Durante algo más de 11 años la Maestría en Educación de la UPB ha desarrollado la tarea formativa de nivel avanzado con base en la idea de que la potencia del maestro reside, en buena parte, en su pensamiento. ¿No en su acción?, se podría preguntar alguien cercano a los ámbitos educativo y pedagógico. La respuesta es, tal vez, simple: su pensamiento es su acción más potente. En esta presentación cabe aclarar esta aparente simpleza.

Cuando se revisan las demandas de los intelectuales acerca del pensamiento del maestro y de su producción de saber educativo y pedagógico, se evidencia que el pensamiento parece una deuda recurrente de quien se desempeña como docente en la educación inicial. En efecto, se reitera que el maestro es, más o menos, un operario que ejecuta directrices del Ministerio de Educación Nacional, de las políticas internacionales, de las rectorías y coordinaciones de los establecimientos educativos. Y agregaría: de los mismos intelectuales.

No escapa el maestro, entonces, a demandas acerca de la necesidad de su desempeño como un intelectual, esto es, como un profesional que tiene que desdeñar su quehacer, plagado de actividades, para ir en pos del pensamiento, de una especie de prestigio puesto en el más allá de la escuela, esto es, en el afuera, en una suerte de atalaya de las ideas que es habitada únicamente por pensadores, por teorizadores, por analistas que escapan al encierro de la rutina, de la cotidianidad de enseñar a niños y a jóvenes, para morar en la pureza pensante.

Es obvio que no aspiramos, en la Maestría en Educación de la UPB, a la pureza pensante. Sería ingenua una aspiración de este tipo. Empero, sí hemos analizado, con base en las prácticas y en las reflexiones fruto de estas, que buena parte de la potencia del maestro se halla en un pensamiento formativo, en un pensamiento transformador de sí, de lo otro, de los otros, en el marco de la educación y la pedagogía. Formar y trans-formar han sido, para la Maestría en Educación, dos referentes indispensables. Y encontramos, entonces, el pensamiento.

El pensamiento que forma la Maestría en Educación es una formación de los otros y una trans-formación de sí mismo. En el vínculo entre la formación y la trans-formación se teje una reflexión permanente alrededor de los quehaceres del maestro en los contextos educativo y pedagógico; este tejido se ubica en tres referentes básicos del desempeño docente: la enseñanza, la formación, la evaluación.

Un maestro que se desempeña profesionalmente tiene, efectivamente, acciones en relación con la enseñanza de un saber, la evaluación de éste, y la formación, en medio de la enseñanza y la misma evaluación. En este sentido, quizá lo más relevante de las tres acciones sea la formación, en la medida en que la misma compromete construir desde la educación y la pedagogía el marco de la ciudadanía, es decir, los ciudadanos que conforman la sociedad, la cultura, la nación.

Es menester señalar que las tres acciones –enseñanza, evaluación, formación– no se dan automáticamente, como una rutina con un protocolo fijo, sino que suponen una elaboración y reelaboración constante por parte del maestro, en compañía de sus colegas en los contextos educativo y pedagógico. Por tanto, lo que parece un accionar rutinario, no lo es: detrás de las acciones está un maestro que, colaborativamente, construye variantes para atender las necesidades formativas de sus estudiantes.

Además de la reflexión sistemática con respecto a las tres acciones anotadas, la Maestría en Educación ha promovido el pensamiento en relación con la formación. Y su promoción ha tenido que ver con tres ejercicios fundamentales para un maestro en el nivel avanzado: investigación, lectura, escritura. En estos tres ejercicios la Maestría, desde su inicio a mediados de 2009, ha configurado un escenario avanzado desde lo básico, desde lo fundamental.

Podríamos decir que la investigación en la Maestría en Educación es, sobre todo, un ejercicio de lectura juiciosa de contextos escolares, de referentes bibliográficos y de escritura argumentada. La investigación no está referida a cursos de investigación (metodología genérica), sino a una comprensión de problemas situados en ámbitos educativos y pedagógicos para diseñar problemas de investigación pertinentes, viables y coherentes para el maestro y sus estudiantes. Desde el inicio de la Maestría, hasta el final, la investigación es un pensamiento constante para afinar problemas.

En esta lógica, la de la investigación, la Maestría en Educación acude a la escritura como un ejercicio avanzado, que, por supuesto, no finaliza en la alfabetización inicial, sino que se afina en cada nivel formativo. En el caso del nivel de maestría, la escritura ha sido un referente indudable para potenciar el pensamiento, para hacerlo visible y más contundente para el maestro y para la escuela. Este ejercicio escritural fino, potente, es el pensamiento de los maestros. Un pensamiento que es acción, sin duda alguna.

Guillermo Echeverri Jiménez

Decano Escuela de Educación y Pedagogía
Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS)

Prólogo

"El pensamiento Maestro de un maestro, nace de la oportunidad de pensar su propio pensamiento"
Gloria María López Arboleda (2021).

Hay múltiples formas de escribir un prólogo; esta acude a la experiencia de quien, con orgullo, ha experimentado de primera mano, la huella formativa y el ímpetu respetuoso de la vocación-profesión del maestro, en una propuesta formativa que permite, vía el pensar el pensamiento del maestro, transformar, permear y consolidar, aún con el indomable paso de los años.

Soy Gloria María López Arboleda y hoy, que ya no estoy "contractualmente" en la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB, sigo estando en el marco del "contrato" más importante que existe: el emocional, el vital, ese que "no se paga", pero del que sí se obtiene una ganancia: la de los vínculos humanos que han dejado su impronta en la vida y la experiencia.

Por lo anterior, este es un prólogo que tiene la responsabilidad de anunciar "lo que viene", "lo que se encontrará", "lo que se dará" al lector, en el marco de reflexiones sobre quién y qué es la Maestría en Educación de la UPB; en ese sentido, un inicio marca esta antesala: lo que significa la Maestría en Educación, no solo para quien escribe, sino en el marco de la formación de maestros.

Que este prólogo/puerta, se convierta en una seducción dirigida al pensamiento del lector, sea para que se interese más por escudriñarlo, sea para que mueva su pensar y sentir, hacia el *pensamiento Maestro* de los maestros, que aquí encontrará.

Apartado Uno y Único

La Maestría en Educación de la UPB significa, por lo menos, tres cosas en la experiencia vital de quien escribe y más aún, en la experiencia profesional de aquellos a quienes ha “tocado”: Una huella. Un aprendizaje. Una enseñanza.

Es huella, en tanto deja un rastro y un signo en aquel que se deja seducir por su propuesta: el rastro queda en el pensar, el signo, en el sentir. Así, podría decir hoy, que esa intención/intuición primera, de formar maestros a partir del énfasis Maestro, Pensamiento, Formación, logra el reto fundamental de formar el pensamiento y pensar la formación.

Es Un aprendizaje, que se enlaza con **Una enseñanza**: se escribe porque se piensa, se piensa para escribir, o mejor aún, se enseña porque se aprende, se aprende para enseñar. Así, esta *vocación-profesión Maestra*, en los maestros, se vislumbra en la Maestría en Educación a partir de dos sellos inmanentes: investigación y escritura

La escritura y la investigación son un riesgo, una posibilidad, una seducción y una responsabilidad. En ese sentido, este prólogo invita al lector a pensar y a sentir que el libro **Maestría en Educación: Potencia del Pensamiento del Profesor**, que ahora tiene en las manos, permite la visibilización de una coherencia: aquella que se teje dentro de una propuesta formativa que permea de manera contundente, no solo el pensar, sino el sentir y el vivir, de todo aquel que se deja seducir por su propuesta. Este libro, escrito, pero también pensado en letras, por docentes, estudiantes y egresados de la Maestría, posibilita los cuatro adjetivos que, a la escritura y a la investigación, se les adjudicaron líneas más arriba:

Un riesgo, en tanto recordar trae consigo la experiencia de volver a pasar, en un tiempo diferente al original, por el curso de los acontecimientos, en este caso formativos, vitales y de enseñanza y aprendizaje, que fueron labrando la historia de una Maestría que hoy, a más de 11 años de su inicio, ha logrado cumplir su promesa de formación

Una posibilidad que, con cada una de las cohortes que se ha abierto y se continúan abriendo, permite la expansión del pensamiento, la comprensión de la investigación como potencia, y de la escritura como camino para la formación de maestros en Colombia.

Una seducción para el pensamiento, desde el pensamiento; los retos vitales que cada uno de los estudiantes ha traído y continúa trayendo a la Maestría, en el marco de la investigación, permiten, anclados a la educación y a la pedagogía, marcar hitos y tendencias del pensar y el sentir de la Maestría en Educación. En este sentido, y como se expresa en el acápite “Pensamiento del Maestro, Formación y Trans-formación (...)”, que el lector verá páginas más adelante,

Más del 50% de los trabajos de grado se desarrolló en los niveles de la Educación Básica y Media y un 17,24% en la Educación Superior. Sin embargo, hay presencia de los demás niveles y contextos educativos: Educación para el trabajo y el Desarrollo Humano; Educación en las Normales Superiores, Etnoeducación e incluso, investigaciones que abordaron de manera simultánea dos niveles educativos. Esta distribución porcentual está relacionada con el lugar de desempeño de los estudiantes de la Maestría, pero también con la posibilidad de pensar problemas de investigación ligados a sus propios contextos y problematizaciones surgidas del análisis de los mismos (Infra, p. 23).

Lo anterior permite inferir dos cosas importantes, en el marco del ejercicio juicioso que propone este libro:

1. La Maestría admite a los maestros pensar y pensarse desde sus discursos y sus prácticas, acudiendo a su propio contexto; esto se puede entender como uno de los aportes que esta formación postgradual realiza a la comunidad de maestros, y por supuesto, al Sistema Educativo colombiano, en general.
2. Esta es una Maestría que incluye de manera rigurosa, a todo aquel que participa en el “ser maestro”; lo anterior quiere decir que abre sus puertas no solo a licenciados, sino a Profesionales No Licenciados, Normalistas, e incluso a todos aquellos quienes, desde las múltiples formas de ser maestro, lo vienen siendo.

Así las cosas, **Una responsabilidad** inevitable se cierne a partir de más de una década de formación de la Maestría en Educación de la UPB: continuar pensando el pensamiento del maestro, para que se continúe haciendo el ejercicio de pasar, de la retórica utilitarista, a la dialéctica que reconoce (su rol y papel en el *continuum* de la vida social, educativa, económica y política de un país como Colombia). Parte de asumir esta responsabilidad, se comprueba de primera mano con la puesta en marcha del Doctorado en Educación, que da continuidad a un rumbo riguroso del pensamiento, cimentado, entre otros, por el grupo de investigación *Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS)*; se logra así, escalonar la formación y ofrecer un Doctorado que puede formar *Maestros Doctores y Doctores Maestros*.

Unas palabras finales, invitan al lector a poner, no solo la mirada, sino también el corazón y por supuesto el pensamiento, en este libro que revitaliza con su intención, el *pensamiento Maestro de los maestros*, al compartir con la comunidad académica y científica, vía la buena escritura, reflexiones devenidas de investigaciones, problemáticas situadas de contextos reales, y prácticas que trascienden los entornos y permean la sociedad.

Termina este prólogo/puerta, con una frase/provocación que también el lector encontrará en este libro: “La práctica educativa es productora de conocimiento y, por tanto, el pensamiento del profesor requiere ser crítico de la sociedad y esencialmente liberador” (Infra, p. 13); ¿Qué más liberador que pasar por la escritura la historia? Sea para resignificarla, sea para no repetirla... es decir, para transformarla.

¡Buena lectura, buen camino!

Gloria María López Arboleda

Directora Doctorado en Estudios Interdisciplinarios en Psicología
Universidad Católica Luis Amigó
Medellín, Colombia

Desde la dirección de la maestría: énfasis Maestro, Pensamiento, Formación

"Le sobraba razón a Sholem Ash (1880-1957), novelista y dramaturgo estadounidense, cuando afirmaba que escribir es más fácil si uno tiene algo que decir. Sin embargo, cuando de la escritura académica se trata, no es suficiente. [...] Nos preguntábamos entonces si saber el saber y saber indagar sobre ese saber traía aparejada consigo la competencia para dar cuenta de éste en la escritura. La respuesta, por extraño que pudiera parecer en un ámbito como el universitario donde es un imperativo la escritura, es negativa"
(Monográfico, Maestría en Educación. 2009).

A sí iniciaba, hace más de 11 años, la presentación del Monográfico elaborada por los directores, en aquel entonces, de los grupos de Investigación EAV y PDS que dieron el soporte académico e investigativo para el inicio de la Maestría en Educación. Tiempo después, seguimos convencidos de que la investigación sobre un saber, para que se convierta en saber enseñable, requiere el desarrollo de una competencia para expresar por escrito el pensamiento que se produce en la práctica del enseñar e investigar sobre dicha enseñanza. El libro que presentamos hoy es el fruto de dicha convicción: nuestros estudiantes y egresados comparten las evidencias de su escritura y de su labor de investigación transformada en pensamiento escrito.

Pero lo que inició como una experiencia local de formación y escritura, que ha girado sobre lo educativo y lo pedagógico, ha sobrepasado los límites de nuestra Ciudad para pensar, con los maestros, otros contextos y problemáticas situadas. Con la base inicial de la Maestría en Educación, se ha llevado la formación de maestros a territorios alejados del País, a partir de una categoría que hemos llamado “El maestro como pensador situado”. Desde el año 2015, en alianza con el Fondo Becas para la Excelencia Docente, del Ministerio de Educación Nacional, hemos creado y extendido el énfasis Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS) de la Maestría en Educación a territorios tan alejados de nuestra sede central como los de los departamentos de Amazonas, Guainía, Vaupés, Putumayo y Vichada, y a terrenos, no tan lejanos, como nuestra extensión en la Seccional de Montería e, incluso, el énfasis PDS, homónimo del grupo de investigación que lo fundamenta, tuvo una cohorte nutrida en nuestra sede central (Medellín) conformada por 50 maestros de la Secretaría de Educación de Medellín y, posteriormente, nuestro campus acogió a 20 estudiantes, maestros estudiantes, becados por la Secretaría de Educación del municipio de Rionegro.

Hoy, a más de 11 años de la creación de la Maestría en Educación, seguimos presentes en algunos de dichos territorios, apoyándonos, incluso, en las mediaciones virtuales, para enfrentar las restricciones y las dificultades que la distancia, siempre presente, nos han impuesto las circunstancias intempestivas de nuestro momento.

Es así como la Maestría en Educación ha optado por desplazarse a los territorios mencionados para construir social y colaborativamente, con el maestro, su pensamiento situado (el de él y el de la Maestría misma). En este sentido, entendemos por pensamiento *in situ* aquel que hace el maestro en su contexto social e institucional escolar, para enseñar y pensar la enseñanza de unos saberes específicos con la pretensión de que dicho pensamiento lo trans-forme como sujeto y contribuya a la construcción y trans-formación de la subjetividad de sus estudiantes.

En la Maestría, el trabajo de investigación se hace con problemas situados, no tenemos como escenario didáctico las clases de investigación, sino las situaciones problematizadoras de los maestros-estudiantes, los problemas de investigación que de ellos se infieren y las propuestas de intervención institucional, de corte pedagógico, curricular o didáctico que se construyen con apoyo en experiencias y referentes conceptuales y metodológicos. Desde esta perspectiva, entendemos, también, la construcción social y colaborativa del conocimiento como un ejercicio de indagación que no investiga a maestros, sino que investiga con ellos, lo que, también, explica que nuestro eje sea más la trans-formación que la formación, en tanto que nuestros estudiantes-maestros ingresan al Programa con un bagaje, unas prácticas docentes previas y unas precomprensiones que son la condición de posibilidad para dicha transformación.

Los textos que presentamos en este libro son una muestra significativa de los productos de investigación de nuestros estudiantes y profesores. Son la evidencia de una transformación que circula entre la situación contextual y el concepto y, a su vez, entre la teoría y la práctica teorizada. Es así como la Maestría ha diseñado dos modalidades: la investigativa, desde un comienzo, y la de profundización, posteriormente. Modalidades que se diferencian en el alcance de los proyectos de investigación ya que la modalidad en investigación apuesta por el desarrollo de conceptualizaciones en torno al saber pedagógico, o al diálogo de éste con otros saberes, mientras que la modalidad en profundización apunta a una propuesta de intervención o investigación aplicada que se fundamenta en una conceptualización y que, igualmente, desarrolla procesos de indagación y sistematización rigurosos.

Hoy, con este libro, damos cuenta de la competencia sobre la escritura académica que versa sobre la investigación. Hoy escriben nuestros estudiantes y egresados, que no solo tienen algo que decir, para poder escribir, porque conocen su saber y porque saben investigarlo y pensarlo, de forma situada, para abrirle un lugar en el territorio social y transformador de la escritura.

Daniel Avendaño Madrigal

Coordinador énfasis Maestro, Pensamiento, Formación
Maestría en Educación

Coordinador Formación Avanzada de Escuela
Escuela de Educación y Pedagogía

Pensamiento del maestro, formación y trans-formación.

¿Una promesa cumplida en el énfasis maestro: pensamiento-formación, de la Maestría en Educación de la UPB?

Mg. Beatriz Elena López Vélez
beatriz.lopez@upb.edu.co
Directora de Docencia UPB
Investigadora Grupo PDS

Resumen:

El apartado reconoce que un programa académico es una promesa de formación explicitada en la concepción, los propósitos de formación y el perfil de egreso, y se concreta en prácticas cotidianas del desempeño: clases e interacciones entre agentes educativos, particularmente, estudiantes y profesores. La Maestría es la síntesis de entre teoría y práctica: teoría como conceptos, intencionalidades y compromisos para formar a otros; práctica como lo que ocurre en el día a día de la formación. A diez años de apertura de la Maestría, se inicia una reflexión crítica acerca del cumplimiento de la promesa formativa. No se trata de un proceso de autoevaluación en el sentido que lo plantea el Ministerio de Educación; se trata de hacer evidente qué ha pasado con la formación investigativa, y cuál es la percepción de los egresados en relación con lo planteado por el Programa.

Palabras clave: transformación, maestría, teoría, práctica.

Presentación

Un programa académico es la expresión de una promesa de formación o mínimamente de aprendizaje que se hace a las personas y a la sociedad. Esta promesa se hace explícita en la concepción, los propósitos de formación y el perfil de egreso y se concreta en las prácticas cotidianas: clases y demás interacciones entre los distintos agentes educativos y, particularmente, entre estudiantes y profesores.

Curricularmente, un programa es el encuentro entre la teoría y la práctica. La teoría pone en escena los conceptos, las intencionalidades y los compromisos teóricos que se asumen para formar a otros. Las prácticas son lo que efectivamente ocurre en el día a día del desarrollo del programa. Esto es lo que algunos refieren como currículo y currículo oculto, o currículo explícito (el teórico) y currículo implícito (el práctico). Este es un encuentro en el que siempre hay brechas, pues la teoría y la práctica nunca se encuentran totalmente, por su propia esencia: mientras la primera es general y abstracta, la segunda se resuelve siempre en situación.

En el caso de la Maestría en Educación de la UPB, particularmente en el énfasis Maestro, Pensamiento, Formación, que inició su primera cohorte en 2009, la formación entendida como trans-formación, la potenciación del pensamiento, la escritura, la construcción social del conocimiento a partir de la acción colaborativa fueron la promesa de formación realizada; para desarrollar ésta se planteó un programa con 48 créditos académicos, 4 semestres de duración y en modalidad investigativa.

A 10 años de apertura de la Maestría, se inicia una reflexión crítica acerca del cumplimiento de la promesa formativa. No se trata de un proceso de autoevaluación en el sentido que lo plantea el Ministerio de Educación; se trata de hacer evidente qué ha pasado con la formación investigativa, y cuál es la percepción de los egresados en relación con lo planteado por el Programa. En esta perspectiva, este texto presenta tres acápites: el primero hace una síntesis de la propuesta conceptual y formativa del programa; el segundo, presenta un análisis de los trabajos de grado de los egresados, a la luz de los conceptos rectores del programa; y, el tercero, describe la percepción de éstos a propósito del cumplimiento de la propuesta formativa.

La propuesta formativa de la Maestría, en el énfasis Maestro, Pensamiento, Formación

En agosto de 2009 se publicó el primer Monográfico¹ de la Maestría en Educación (UPB, 2009); en él se presentaba el Programa en su parte curricular y en su concepción en relación con la formación de formadores en el nivel avanzado. Desde ese momento había ocurrido un chispazo, es decir, había cobrado vida un proyecto que llevaba un largo tiempo de maduración y que se anunciaba como experiencia y trans-formación.

¹ El monográfico es un texto que compila la propuesta teórica y metodológica de la Maestría. Se estructura a partir de textos escritos por los profesores de la Maestría en relación con las problemáticas de los cursos que desplegarán.

La Maestría se sustentaba en una crítica a los procesos de formación de maestros; ésta residía en el hecho de que se creyera que los postgrados tenían poco impacto en su formación, pues en estos primaba la formación inicial, y la experiencia, como fruto del desempeño en el sistema educativo, por un lado; por el otro, la idea de que la formación avanzada tenía que llevar a la incorporación inmediata de innovaciones en el campo de desempeño de los maestros (UPB, 2009).

En relación con la crítica anterior, se proponía una tercera vía, constituida por tres elementos: primero, entender la experiencia más allá del desempeño; segundo, comprender la formación como transformación y *continuum*; y, tercero, asumir el afinamiento del pensamiento y la escritura en la construcción del saber pedagógico. Respecto al primer elemento, se reconocía que en el ámbito educativo la experiencia, entendida como acumulación de tiempo, era bastante apreciada por los maestros como signo de autoridad y conocimiento; sin desconocer la importancia del tiempo, se planteaba que éste por sí mismo no creaba experiencia, que requería una suspensión de la acción, para levantar la vista y pensar sobre lo que había ocurrido:

(...) La experiencia sí es un tiempo, pero no sólo ello, es decir, no sólo acumulación, no sólo antigüedad en el desempeño. Este tiempo es tenso: hace y devuelve el hacer para darse cuenta de él (Echeverri & López, 2009, p.16).

La noción de experiencia daba la entrada al segundo elemento: la formación como trans-formación y *continuum*. Éste se constituía como una respuesta a la idea de que el maestro, cuando llegaba a la formación avanzada ya tenía arraigados unos saberes fruto de su formación inicial y experiencia, que le imposibilitaban o, por lo menos, se constituían en obstáculo a superar, para incorporar otras formas del conocer, ser, saber y hacer.

Se proponía comprender la educación, no como segmentos inconexos (Básica, Media, Superior, Avanzada), sino como un *continuum* que permite la continua reconfiguración del sí mismo en relación con los otros y con lo otro. En este sentido, que no había una formación segmentada, sino, más bien que la formación se desarrollaba como un devenir en el que siempre se iba siendo otro, con base en quién se había sido.

Lo cual permitía pensar la Maestría, no como un escalón más o una simple acumulación de conocimiento, sino como parte de la formación continuada de los profesores en la que se borrara la distinción entre formación y enseñanza, y más bien se pensarán estos como plexos de un mismo proceso; de esta manera, la formación avanzada tendría como tarea continuar el inacabado proceso de formación en el que el sujeto va transformándose a sí mismo con base en los saberes, técnicas, instrumentos y valores con los que entra nuevamente, o por primera vez, en relación.

En este contexto, en el énfasis Maestro, Pensamiento, Formación, se partía de problematizar que al maestro se le endilgara una compleja responsabilidad, y al tiempo unas presumibles carencias:

El maestro es identificado como quien tiene una gran responsabilidad con la educación, con la pedagogía, con los niños y jóvenes a quienes forma, con los padres de familia de éstos, y con la sociedad en general; sin embargo, tal vez su formación sea insuficiente, y por tanto, carezca de un saber sólido, lo que haría indispensable capacitación, mejoramiento, pensamiento pedagógico y cualificación para poder cumplir con tal responsabilidad (Parra, 1982; Zuluaga, 1984; Echeverri, 1989; Vasco, 1994; Rincón, 1999; Peña, 2003; entre otros) (UPB, 2009, p. 169).

Frente a esta situación, se señalaba que, en las más de las veces, la supuesta preocupación por el maestro, no era por él en sí mismo, sino por él, pero entendido como medio para alcanzar otros propósitos, por ejemplo, la calidad de la educación, la elevación de indicadores, o las exigencias de intelectuales de la educación por hacer de éstos también unos intelectuales, en el marco de la discusión epistemológica y política por el papel del maestro como constructor o reproductor de conocimiento.

El Énfasis propuso pensar la “construcción transformadora del maestro”. Esta construcción se daba en el encuentro interdisciplinario, interinstitucional, inter-niveles e intersubjetivo; categorías que permitían pensar en la transformación de saberes, instituciones, niveles y sujetos. La noción de construcción aludía a cuatro categorías: lo social, lo colaborativo, la obra y la potencia. Lo social, refería a dos elementos: la necesidad de reconocer los contextos en los que se inscribía el maestro, dentro de la producción de la educación y la pedagogía, y la construcción que realizaría en la Maestría, en términos de su pensamiento y su obra de investigación.

Lo colaborativo entendido como interlocución válida entre pares académicos de distintas disciplinas y contextos de desempeño, que los une la intención trans-formadora y las problemáticas a pensar conjuntamente, a través de un macroproyecto y proyectos adscritos al mismo:

Se colabora con el otro no porque se le considere limitado por alguna capacidad, sino porque se le trata de potenciar, hacer más potente; y esto se logra por un ejercicio de problematización de cuestionamiento, de exigencia. (UPB, 2009, p. 171).

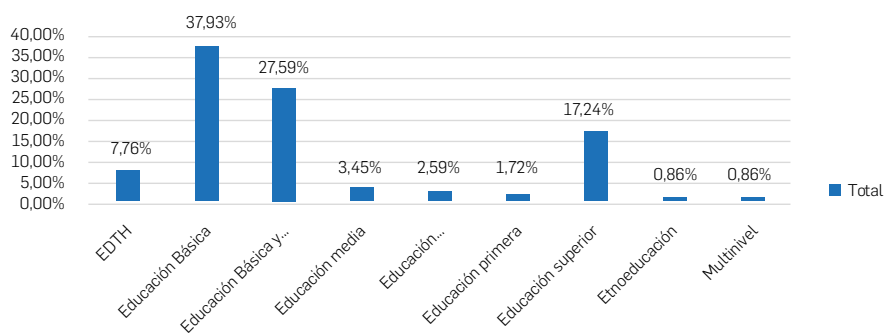
Finalmente, la idea de potencia refería a un tener la posibilidad de hacer algo, pero, al tiempo, la posibilidad de contener ese hacer en la inmediatez para esperar el afinamiento: no emprender la acción de manera inmediata, se trata de tener la posibilidad y herramienta para la acción, pero optar por el reposo, para convertir esa posibilidad y herramienta en un acto de pensamiento.

Desde esta concepción, el Énfasis propuso cuatro cursos específicos, cada uno con un propósito de formación: Maestro, Institución e Historicidad; El Maestro: Condición Ética Política y Estética; Maestro, Pensamiento y Escritura; y Maestro Producción de Conocimientos y Saberes Escolares. Estos cursos se articulaban con los seminarios de investigación y con otros cuatro cursos del área contextual y conceptual: Contexto Socioeducativo; Educación, Sujetos y Subjetividad; Prácticas Educativas y Pedagógicas; y Educación, Pedagogía y Saberes.

Las obras: balance de los temas de investigación

Para el mes de agosto de 2020 se habían desarrollado 116 trabajos grado adscritos al Énfasis y, como puede verse en el gráfico, más del 50% de los trabajos de grado se desarrolló en los niveles de la Educación Básica y Media y un 17,24% en la Educación Superior. Sin embargo, hay presencia de los demás niveles y contextos educativos: Educación para el trabajo y el Desarrollo Humano; Educación en las Normales Superiores, Etnoeducación e incluso, investigaciones que abordaron de manera simultánea dos niveles educativos. Esta distribución porcentual está relacionada con el lugar de desempeño de los estudiantes de la Maestría, pero también con la posibilidad de pensar problemas de investigación relacionados con sus propios contextos y problematizaciones surgidas del análisis de estos.

Gráfico No. 1. Niveles sobre los que se desarrollaron los temas de investigación



Nota: elaboración propia

El 45% de los trabajos de grado tomó como objeto de conocimiento al maestro (en los títulos aparece nombrado de manera indistinta como docente, profesor o maestro). En relación con éstos, se plantearon preguntas a propósito de sus representaciones, concepciones, discursos, prácticas e imaginarios sobre diversos temas: la convivencia escolar, la formación de sus estudiantes o la suya propia, la enseñanza de las áreas de conocimiento, la relación con la familia, la escritura y el desempeño, entre otros. Los trabajos que se preguntan por el profesor de la Educación Superior lo hacen en relación con el desempeño, la inclusión educativa y la formación recibida para ser docentes. En este nivel educativo se hace claro el desplazamiento de la preocupación por el conocimiento profundo que el profesor universitario pueda tener de su saber específico, hacia las preguntas por cómo enseña, cómo ha sido formado para ello, y cómo se relaciona con los estudiantes en contextos de diversidad.

El 25,8% de estos trabajos asumió como objeto la escuela (colegio, institución educativa); las preguntas centrales que se realizaron acerca de ésta se relacionaban con la convivencia escolar, la relación familia-escuela, la calidad educativa, la inclusión, la gestión, las propuestas curriculares, entre otros. En un 16,7% los trabajos de grado se preguntaron por los saberes, en términos de su enseñanza o potencialidad formativa; estos trabajos tenían en común, la preguntas acerca de cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las áreas o cómo podían aportar éstas para la formación ciudadana, llama la atención, por ejemplo, la relación entre las matemáticas y la formación ciudadana. El 11,2% de los trabajos de grado se ocupó de preguntas relacionadas con los estudiantes: identidades, subjetividad, vocacionalidad, libre desarrollo de la personalidad, entre otros. El porcentaje restante se distribuyó en preguntas acerca de la educación, en el sentido amplio de la palabra.

La siguiente nube de palabras da cuenta de las categorías que más aparecen en los títulos de los trabajos de grado:

Imagen 1.



El 57% de los trabajos se realizó por grupos de dos o tres estudiantes. Este porcentaje no es gratuito, desde la concepción de la Maestría y del Énfasis se había propuesto el trabajo colaborativo y, por tanto, la idea de que los trabajos de grado no fueran construcciones en solitario, sino con otros compañeros. Esto, por supuesto, se soportaba en la idea de que el conocimiento es construcción colaborativa y no individual; sin embargo, también se corría el riesgo de que se *solaparan* las competencias y capacidades de algunos estudiantes y terminaran trabajos firmados por varias manos, pero contruidos solo por una de ellas.

A 10 años de la presentación de los primeros trabajos de grado se valora positivamente la apertura al trabajo colaborativo, esto sustentado en los dos elementos: primero, el convencimiento de que el aprendizaje y, sobre todo la formación, requieren la interlocución con otros; segundo, el conocimiento de que investigación es una práctica que requiere sistematicidad, pensamiento crítico, capacidad de argumentación, y la puesta en escena de estas capacidades o competencias se potencian en el diálogo con otros. La manera de enfrentar el riesgo ha sido la constitución de compromisos individuales y colectivos, las presentaciones públicas semestrales en las que debían participar todos los integrantes, y el monitoreo constante de los directores de trabajo de grado.

Si se entiende la experiencia como la posibilidad de volver sobre lo vivido, reflexionarlo y darle sentido, se puede afirmar que los temas de investigación, ar-

ticulados con las problemáticas propias que los estudiantes detectan fruto de la reflexión en sus ámbitos de desempeño puede considerarse en un camino para hacer de la práctica realizada durante un tiempo determinado, una experiencia de formación que da cuenta del *continuum* que se refirió más arriba. Asimismo, el fruto del ejercicio de reflexión a propósito de la cotidianidad y el acumulado de tiempo desarrollando unas prácticas, la conversación y referenciación constante, la escritura y reescritura han sido los elementos que han actuado como dispositivo de formación.

¿Una propuesta de formación cumplida? La perspectiva de los estudiantes

Hasta ahora lo que se ha expuesto es la concepción de la Maestría y el Énfasis y cómo se ha puesto en escena esta concepción en los trabajos de grado de los estudiantes. En este acápite se presentará la perspectiva de los egresados en relación con su proceso de formación en el marco del enfoque y la concepción de la Maestría. Para acceder a esta información se aplicó un cuestionario, que fue respondido por el 35% de los egresados del Énfasis, para el año 2020. El instrumento propuso 24 ítems en los que se les consultaban los siguientes aspectos:

- » La percepción sobre el impacto de la Maestría en términos personales, institucionales o laborales.
- » La producción académica, luego de concluido sus estudios.
- » Los aprendizajes que ellos percibieron más relevantes.
- » La relación con profesores que hubiesen influido positivamente en su formación
- » Las recomendaciones que harían al Programa para cumplir con su promesa de formación.

Respecto a la percepción sobre el impacto de la Maestría en el mejoramiento de sus condiciones laborales el 93,3% de los egresados manifestó que sí percibía el mismo. Algunas de los argumentos que presentan para esta afirmación son: cambios salariales, ascensos en escalafones o carreras docentes, habilitación para ser docente universitario, posibilidad de haber participado en actividades o áreas de desempeño con mayor nivel de complejidad o de responsabilidad. Llama la atención que un buen número de egresados que se desempeñan cotidianamente en la educación básica o media, afirmaran que la Maestría les ayudó para hacer su ingreso como docentes a la educación superior. Al respecto se trae como ejemplo una de las respuestas:

Como docente del municipio de Medellín, mejoró mi escalafón y, por ende, la retribución económica que recibo por concepto de salario; en cuanto tuve el título de magíster, este me permitió acceder a mejores condiciones como docente de cátedra universitaria y como investigadora; lo anterior, ha repercutido no solo en mis ingresos económicos, sino también en mi formación como profesional, siento que me ha abierto puertas y oportunidades para seguir creciendo académicamente. (UPB, 2020, R. 35).

En cuanto a la producción de conocimiento, el 43,3% de los egresados afirmó haber publicado o presentado ponencias o conferencias con base en sus temas de investigación. En cuanto a las publicaciones se presentaron libros, capítulos de reflexión y artículos de reflexión; además se han presentado conferencias y ponencias. Prima la producción en los ámbitos local y nacional, sobre el internacional. Si bien, el porcentaje no es alto, sí es relevante en el sentido de que se ha señalado en distintas referencias la poca producción de conocimiento de los profesores, lo que da cuenta de que el propósito de potenciar escritura y pensamiento se cumplió en la Maestría en un buen número de estudiantes.

Académicamente los egresados consideran que el impacto ha consistido en la posibilidad de continuar desarrollando el tema de investigación para el nivel de doctorado, comprensiones más amplias en relación con lo educativo en general, y con los temas propios de los trabajos de grado en particular y, por último, la transferencia de lo investigado o aprendido a sus contextos de desempeño a través de cursos o propuestas educativas, pedagógicas o curriculares. Quienes afirman que el impacto fue de orden personal valoran particularmente la capacidad reflexiva, el pensamiento crítico y la capacidad investigativa que dicen haber desarrollado en la Maestría.

El 99% de los egresados reconoció a uno o a un grupo de profesores que marcó su formación o se convirtió en referente de ésta. Más allá del nombre de estos profesores es importante evidenciar algunos adjetivos utilizados por los egresados y que hacen parte fundamental de la propuesta de formación y la concepción de la Maestría; la siguiente nube presenta una imagen de las palabras más utilizadas:

Imagen 2



En la nube de palabras aparecen diversos campos semánticos que, de manera interrelacionada, pueden interpretarse como elementos constitutivos de la concepción de la Maestría; a continuación, se presentarán algunos de ellos. Palabras como pensamiento, investigación, escritura, rigurosidad, crítica y conocimiento dan cuenta del componente de investigación del Programa que, en su concepción, plantea “la investigación como una actividad rigurosa, metódica y sistemática de reflexión sobre distintos aspectos de la realidad humana” (UPB, 2020, p. 75). Esta percepción se relaciona también con la referida a las transformaciones que consideran logró la Maestría en ellos que, como se ha dicho, están referidos a la reflexión y al pensamiento crítico.

Un campo semántico muy amplio que aparece en la nube es el referido a palabras asociadas con la empatía, se destacan nociones como: amor, solidaridad, generosidad, carisma, apoyo, sueños, paciencia, cercanía, dar, confianza, acompañamiento, entre otros. Este tipo de palabras que prevalece en la nube no aparecían de manera directa en las concepciones ni del Énfasis en particular, ni de la maestría, en general; sin embargo, pueden interpretarse como elementos que derivaron de uno de los objetivos o propósitos de formación: la construcción social y colaborativa del conocimiento y la transformación en clave del pensamiento y la práctica.

Suele pensarse que cuando se trazan propósitos de formación estos remiten a lo que se va a formar en los estudiantes pero, quizá, lo que evidencia la nube de pa-

labras es que el propósito de la construcción social y colaborativa se hizo evidente en la manera en que los docentes entraron en relación con los estudiantes, y que la mayoría de estos leyó en clave de las palabras ya enunciadas en la nube; es decir, la construcción social y colaborativa se logra o, mejor, requiere una capacidad de interlocución, de compañía, en la que uno y otro sujeto se sientan reconocidos como interlocutores válidos. En el caso de la relación docente-estudiante, ese reconocimiento del profesor al estudiante, puede ser interpretado como una serie de características como las ya descritas. Arriesgando más en la interpretación, podría decirse que el propósito, al tiempo, se convierte en metodología de formación.

Finalmente, es necesario reconocer que entre la promesa de formación y el cumplimiento de ésta siempre pueden existir unas brechas que son percibidas por los egresados y que se convierten en elemento de análisis para el Programa. A este respecto, algunos señalaron elementos que, a juicio de ellos, completaría el cumplimiento de la promesa formativa:

- » Hacer explícito el *continuum* de la formación, posibilitando el encadenamiento con la formación doctoral.
- » Ampliar los marcos de interlocución en ámbitos internacionales, de tal manera que lo dicho y reflexionado por ellos tuviese otros ecos, pero que, al tiempo, pudieran escuchar voces y experiencias de otras latitudes.
- » Hacer más esfuerzo para reconocer la potencia de la práctica, en el mismo plano de la teoría.

Paradójicamente, estos llamados de atención dan cuenta del cumplimiento de la promesa porque denotan, por ejemplo, la conciencia de la formación como *continuum* cuando se demanda la continuación de ésta, o de ampliar los horizontes de conversación, elementos incluidos en la conceptualización, como se ha mostrado.

Cierre

Asegurar la formación es tarea imposible. Los programas académicos y los profesores hacen una tarea modesta en el sentido de proponer problemas para pensar, caminos por recorrer, pero son finalmente los sujetos (en este caso estudiantes) quienes deciden (de manera consciente o no) cómo realizarán el recorrido, y harán reinterpretación de los problemas y concepciones planteadas por la institución.

Como se ha visto, la Maestría y el Énfasis pusieron en juego unos conceptos, intencionalidades y procedimientos; los egresados hicieron parte de esta propuesta desde sus propias condiciones, creencias, conocimientos, e intereses. A riesgo de parecer tendenciosos, se encuentra una relación directa entre la promesa de formación del Énfasis y lo ocurrido en el proceso de formación de los estudiantes;

esto se evidencia, como se ha visto en las categorías utilizadas en los trabajos de grado y en la manera cómo se desarrollaron los mismos; de igual manera da cuenta de ello la percepción de los egresados, cuando se refieren al Programa y utilizan categorías propias del mismo y otras que amplían o dan sentido a las planteadas.

Referencias

Universidad Pontificia Bolivariana (2009). *Monográfico. Maestría en Educación. Primera Cohorte. No.1, agosto-diciembre de 2009*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Universidad Pontificia Bolivariana (2020). *Base de datos de trabajos de grados de los egresados*. Archivo de la coordinación académica de la Maestría.

Universidad Pontificia Bolivariana (2020). *Cuestionario en Forms auto-aplicado a egresados de la Maestría*. Archivo de la coordinación académica de la Maestría.

La potencia de pensar el pensamiento del profesor

Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Juan.echeverri@upb.edu.co
Docente Maestría en Educación

Resumen

El artículo aborda el pensamiento del profesor. Muestra que en Colombia ese pensamiento ha transitado por el camino particular de convertirse en una invocación que busca empoderarlo como intelectual o investigador. Empero, de alguna manera descuidó participar activamente del llamado paradigma del pensamiento del profesor que tenía como función esencial mejorar las condiciones de la enseñanza y de las relaciones en el aula. En la actualidad, a más de treinta años de este paradigma, de tecnologías que vinculan al docente al método, y de teorías de aprendizaje que relegan la enseñanza, es pertinente preguntar en una maestría en educación que se preocupa por la docencia ¿tienen potencia pensar el pensamiento del profesor? El artículo muestra, precisamente, en qué sentido pensar ese pensamiento tiene potencia para la educación.

Palabras clave: potencia, pensamiento, profesor

Introducción

La Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, en el énfasis Maestro, Pensamiento, Formación, de manera pertinaz ha asumido a los docentes colombianos como el objeto de sus reflexiones, de su investigación, de la propuesta formativa y de sus posturas políticas y académicas. Sin embargo, después de 11 años de trabajo constante el estatuto de ese pensamiento todavía es ambiguo y no se ha

delimitado por completo su significado. Pareciera como si la presencia que se le reconoce, la reiteración de su existencia y la invocación insistente en todos los espacios educativos, en vez de otorgarle significado, función y acción, lo naturalizara de tal modo que se habla de ese pensamiento sin que nadie haga balances, exija aclaraciones y exponga investigaciones consistentes. La retórica del pensamiento del maestro, al parecer, es utilizada estratégicamente en relación con intereses académicos y formativos particulares, pero no conlleva la intención de reconocerlo y de potenciarlo en cuanto a las prácticas cotidianas de enseñanza.

En parte por el influjo de las batallas por el empoderamiento del maestro y por el consecuente coro polifónico de académicos que le impelen a éste a convertirse en intelectual, en emancipador y en investigador, la Maestría en Educación ha pensado el pensamiento del profesor no tanto como la reflexión personal que le da sentido, organiza y justifica su desempeño y su enseñanza, sino como un tipo de ejercicio crítico de la profesión, de su estatuto y de su estatus en la sociedad, que debería ser convertido en conocimiento publicable y, también, transformado tanto en saber educativo y pedagógico como en acción política (Zuluaga & Echeverri, 1987; Echeverri-Álvarez, 2016). Por este influjo, en la Maestría ha prevalecido la concepción de que coadyuvar a construir este tipo de pensamiento crítico en los maestros es la mejor arma en las batallas por su posicionamiento académico-social y, correlativamente, por el mejoramiento de la calidad de la educación en el país.

En relación con este diagnóstico, el Doctorado en Educación, en su énfasis “Pensamiento Situado y Producción de Conocimiento” se ve abocado a aguzar una mirada retrospectiva de este enfoque para hacer balances y, quizás, proponer transformaciones. Cambios posibles de ser formulados precisamente por la permanencia reposada dentro de una problemática, como lo exige la vocación investigativa del Grupo PDS y del Programa de formación doctoral.

La primera evidencia producida por esta mirada retrospectiva es que la noción “pensamiento del maestro” ha conllevado, de una parte, cierta condescendencia de quienes, profesionales de la educación, se ven a sí mismos como intelectuales convertidos en ejemplo a seguir por los profesores; de otra, que el pensamiento del maestro ha sido la figura retórica que paradójicamente ha inhibido investigar a fondo ese pensamiento, es decir, invocar el pensamiento del maestro no ha sido el reconocimiento de una condición real, en acción cotidiana, que debe ser mirada con detenimiento para comprender ciertos procesos en la dupla enseñanza-aprendizaje, sino que los discursos sobre este pensamiento cumplen, en parte, la inconfesada función de mantener inamovible la condición subsidiaria de los maestros, pero matizada por un simulacro de lucha por ellos que realmente beneficia a sus voceros más conspicuos por fuera de la escuela. Digo, en parte, porque este enfoque también tiene destacables potencias para el gremio de los docentes.

Esta primera mirada escrutadora deja entrever que la versión a la colombiana del pensamiento del maestro no ha tenido en la cuenta el llamado “paradigma del

profesor” como guía de estudios sistemáticos sobre el influjo de este pensamiento en las prácticas de enseñanza ni, correlativamente, en los mejores aprendizajes de los estudiantes. Es decir, la insistencia local en el pensamiento del profesor es indiferente a la voz de los maestros que, con sordina para los intelectuales, hablan sin cansancio dentro de los muros de la escuela sobre la vida en las aulas (Echeverri-Álvarez, 2016). Así pues, el artículo transita de esta versión política del pensamiento a un terreno abonado desde disciplinas como la pedagogía, la didáctica y la psicología. Muestra el modo en que ambas posiciones sobre el pensamiento del maestro se han ido imbricando en nuestro medio y en la maestría, casi sin reconocerse, en trabajos más o menos reiterativos sobre concepciones de maestros sobre diferentes aspectos relacionadas con los intereses de los estudiantes.

Desplegar ambas perspectivas conlleva en la actualidad a una pregunta necesaria ¿tiene vigencia educativa, pedagógica, investigativa y formativa la pregunta por el pensamiento del profesor? o, formulada de otra manera ¿es todavía posible siquiera preguntar por el pensamiento del profesor en una época telemática en la cual no se sabe si ese pensamiento tiene la potencia para convertirse en factor esencial del hecho educativo? La pregunta, en su doble posibilidad, hace de acicate para introducir a los estudiantes de maestría y de doctorado en investigaciones para las cuales este pensamiento no sea un encuentro de última hora o un aspecto incidental de la educación, sino, por el contrario, un objeto con posibilidades para él mismo y para la enseñanza pensada por los profesores.

El artículo se compone de tres apartados. En el primero, con dos subtítulos, se presentan las dos visiones sobre el pensamiento del profesor: una como empoderamiento del maestro, a la colombiana; la otra como el “paradigma del pensamiento del profesor”. En el segundo, se pregunta por la potencia del pensamiento del profesor, sus posibilidades y pertinencia; por último, se concluye.

Dos visiones sobre el pensamiento del docente: de la educación a la pedagogía

Al hablar del pensamiento del profesor en Colombia una de las primeras evidencias es que esta pregunta no se instala inicialmente en un reflexión pedagógica o didáctica sino, por decirlo de alguna manera, en una lógica estratégica-política, esto es, de saber-poder: en el país la figura del profesor ha hecho tránsito bicentenario desde un oficio precario a una profesión discriminada en lógicas de las ciencias institucionalizadas, por tanto, la pregunta persistente en el país ha sido por su estatuto profesional, y por su estatus en la sociedad (Saldarriaga, 2006). Otras preguntas posibles, bien desarrolladas en otras latitudes, sobre qué piensan los profesores y cómo comprender e intervenir ese pensamiento para cualificar la enseñanza, no ha existido de

modo sistemático en nuestro medio, en parte, porque la prescripción pertinaz de los intelectuales, que les impele a pensar críticamente, mientras los juzga por la falta de ese pensamiento, ha inhibido la posibilidad real de indagar sobre lo que piensan los profesores, sobre las consecuencias de ese pensamiento sobre la enseñanza y sobre la calidad de la educación que deriva de tal pensamiento. Estas dos visiones hacen que surja la pregunta ¿de qué hablamos cuando hablamos de pensamiento del maestro? La respuesta exige desplegar las dos visiones nombradas.

Visión del docente intelectual e investigador¹

En algunos espacios educativos en Colombia, vinculados de alguna manera a las batallas por el empoderamiento del maestro desde la época del Movimiento Pedagógico, la pregunta por el profesor remite de inmediato a discusiones de corte político, en lógica de reivindicación profesional y social. En estas batallas dos aspectos sobre el docente adquieren relevancia: la denuncia y la reivindicación. La voz de los maestros se denuncia como robada por otras ciencias y disciplinas sociales. Esto se posibilita por ser un oficio que mientras más es aprisionado por las lógicas del método, más se aleja de una reflexión productora de conocimiento (Zuluaga, 1987; Saldarriaga, 2006). La respuesta tardía a esta suplantación recurre a invocar con insistencia un supuesto pensamiento intelectual que debería garantizarle a los maestros una mejor posición dentro del campo de la educación y de la pedagogía (Díaz, 1993). Un pensamiento que, además, convertido en acción política les permite apropiarse del saber pedagógico y generar el poder que otorga esta posesión.

La práctica educativa es productora de conocimiento y, por tanto, el pensamiento del profesor requiere ser crítico de la sociedad y esencialmente liberador. En Colombia, el sociólogo Orlando Fals Borda, involucrado con movimientos sociales por la modernización del Estado, motivaba con su ejemplo a los maestros a repensar sus contextos como investigadores en acción para transformarlos. En este ambiente propicio, durante la década de los ochenta surgió en el país el llamado Movimiento Pedagógico que invocaba y le daba espacio al pensamiento y la acción de los maestros en luchas inmediatas y concretas para su empoderamiento social, político e histórico (Zuluaga & Echeverri, 1987; Saldarriaga, 2006).

Estas luchas locales por el empoderamiento del maestro tienen importantes antecedentes y consecuentes en los planos académicos, investigativos, filosóficos y políticos. Desde la pregunta por la profesionalización docente (Popkewitz, 1990) hasta las lógicas de la teoría crítica y la emancipación (Freire, 1985), y pasando por

¹ Fácil es reconocer que se emplea las nociones de profesor, docente y maestro, como formas de nombrar la actividad profesional de la enseñanza. No se hace ninguna valoración o juicio con ellas.

la corriente de los movimientos sociales y la sindicalización de los maestros. Uno de los influjos de esta variante del pensamiento del profesor tuvo su emergencia en posiciones dentro de las teorías críticas como las de Freire (1985), Giroux (1990) y McLaren (1997). Posiciones que, en términos generales, consideraban que el docente debía dejar de ser un mediador entre los lineamientos gubernamentales, como contenidos inertes para normalizar al grupo social, para pasar a ser un intelectual estimulado y estimulador de un pensamiento investigador e innovador.

Para Giroux (1990), por ejemplo:

Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos. Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico (p. 178).

En Latinoamérica, durante la década de los cuarenta, surgió una retórica del maestro intelectual, o investigador, preocupado por actualizarse en teorías pedagógicas para confrontar sus prácticas con sentido social más que para hacer experimentación para mejorar la enseñanza. Durante esa época Colombia sufrió un proceso de violencia política que culminó, parcialmente, con un compromiso partidista (liberales y conservadores) que asumió el discurso del desarrollo y, con él, la idea de planeación en los distintos sectores, entre ellos el educativo (Ossa & Suárez, 2013). Al mismo tiempo se produjo el fenómeno de la internacionalización de la educación con base en lineamientos de la Unesco, y la planeación nacional comenzó a privilegiar los datos estadísticos de expansión y cobertura, deserción y repetición, en detrimento de las cualidades educativas defendidas anteriormente por los intelectuales (Martínez, 2004).

La planificación se presentaba como la condición *sine qua non* de modernizar la educación y de unificar los sistemas educativos nacionales dentro de políticas internacionales. En este nuevo escenario emergieron trabajos de investigación diagnóstica que permitieron cuestionar los sistemas de la región y, correlativamente, volver la mirada enjuiciadora a los maestros como responsables de los problemas de la educación. La oposición a la planeación educativa se enfatizó en los años 70 con la consolidación del sindicalismo y, con la mediación de los intelectuales, comenzó un proceso de resistencia a la planificación como forma de estructurar y controlar la actividad de la enseñanza.

Escenario propicio para la aparición de investigadores sociales como Paulo Freire con propuestas de una educación liberadora que incitaba al maestro a dejar

de ser un transmisor de conocimiento para ser el intelectual que enseña la realidad social, cultural e histórica. La suya fue una “visión liberadora y no bancaria de la educación (...) que nace del pueblo y, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas” (Freire, 1985).

En Colombia esta posición conllevó argumentos del siguiente tenor:

El maestro que asume la enseñanza por medio de preguntas que ponen en cuestión la naturaleza misma del oficio. Este maestro piensa su práctica, intenta no ser un transmisor de saberes y comportamientos, ni un reproductor, trata por el contrario de situarse por fuera del círculo vicioso; intenta ser un creador, un artesano de su saber, un ser diferente, una rueda que gira por sí misma (Calonaje & Quiceno, 1984, p. 65).

Nótese que, inclusive, la denominación “maestro” ha tenido la misma intención reivindicatoria y política. Nombrarlo así tenía que ver con su empoderamiento como sujeto que agencia un saber: el pedagógico; que la constante reflexión, ya no sobre el oficio mecánico, sino sobre la profesión científica, transforma las prácticas y, consecuentemente, la escuela. Esta posición se hacía más clara en el denominado Movimiento Pedagógico en el que el pensamiento del maestro desbordaba las dimensiones didácticas de su desempeño:

El Movimiento Pedagógico no busca solamente la transformación de las prácticas pedagógicas en el salón, no es un movimiento por la didáctica, es un movimiento que reivindica toda la condición del maestro, como la del niño, la del joven y la de la escuela (Martínez-Boom & Rojas-Moncriff, 1984, p. 11)

Para el Movimiento Pedagógico ya era hora de que se hicieran cambios radicales en relación con la escuela, con los estudiantes, y con los maestros, principalmente. Ya era hora, por ejemplo, de que:

Tome conciencia de sus posibilidades transformando su práctica, su relación con los saberes y con aquellos a quienes enseña, transforme la escuela misma, y al dejar de ser simple ejecutor sea pensador de su quehacer y se dirija a sí mismo (Martínez-Boom & Rojas-Moncriff, 1984, p.12.)

La denuncia que se inicia en el Movimiento Pedagógico es la de una “labor docente de los maestros en las escuelas es no-inteligente en lo pedagógico, en lo científico y

en lo cultural, y en su potencial irrealizada de reflexión” (Flórez, 1996 p. 14), más aún, argumenta Flórez, y por eso se tiene que continuar con las invocaciones por el cambio: “el maestro en la escuela no piensa, no indaga por la verdad, no reflexiona, no está acostumbrado a hacerlo, no se desempeña a fondo como ser inteligente” (Flórez, 1996, p. 14).

El pensamiento del maestro no deriva en preguntas didácticas para transformar la enseñanza, sino en un deber ser intelectualizado para emprender cruzadas políticas. Además, los maestros y la escuela le otorgaban un sentido práctico a las Facultades de Educación que, a su vez, convirtieron a los profesores de la educación básica y media en su objeto de reflexión, de intervención y de encuadramiento institucional, es decir, la educación básica se posicionó como condición de posibilidad de existencia del campo educativo, el campo de lucha de los llamados intelectuales de la educación que, en muchos casos, lo que realmente hacen al invocar el pensamiento de los maestros es otorgarle una vitrina de divulgación al pensamiento universitario, su propio pensamiento. Lo anterior porque, en efecto, no hay muestras de impactos verificables en las aulas de toda la retórica del maestro como intelectual, más allá de ciertas actividades, programas y proyectos grandilocuentes.

Las batallas por el empoderamiento del maestro pasan por la coordenada de la investigación. Esta tradición tampoco tiene su origen en Colombia. Es bastante vieja. Autores como Ossa y Suárez (2013), hacen remontar esta idea hasta los últimos años del siglo XIX en relación con algunas palabras de John Dewey (1954) en su credo pedagógico: “solo mediante la observación continua y simpática de los intereses del niño puede entrar el adulto en la vida de él y ver para lo que está dispuesto y el material sobre el que podría trabajar más pronta y fructíferamente” (p. 60). Palabras en las que ven la “exigencia de un maestro investigador” (Ossa y Suárez 2013, p. 5). Durante la primera década del siglo XX se dieron una serie de experiencias articuladas a la idea de maestro investigador que, sin embargo, a mediados de ese mismo siglo decayeron porque no hubo resultados concretos científicamente validables de la investigación-acción en educación.

También la pregunta por el maestro como investigador, aunque su origen fuera la calidad de la educación, pasaba por un eje político-social: la posición del maestro en la sociedad que, por su desvalorización en los imaginarios colectivos lo afectaba a ellos mismos y al sistema educativo en general. En palabras de Piaget:

El maestro de escuela no es considerado por los demás y, lo que es peor, por sí mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como un simple transmisor de un saber al alcance de todo el mundo (1970, p. 19).

En Colombia se fue haciendo cada vez más presente la figura del maestro como intelectual. Un discurso aparentemente crítico, pero su fuente eran las Facultades

de Educación, es decir, una variante según la cual la invocación del pensamiento del profesor y las batallas por la recuperación histórica de su voz tenía que ver más con la construcción del campo de la educación en Colombia (Díaz, 1993) que con el verdadero empoderamiento de los docentes con efectos en la calidad de la educación desde abajo. Efectivamente, se creó una élite de la educación en Colombia que, en un punto determinado, incluso, pudo abandonar la cruzada de ese empoderamiento para dedicarse al propio prestigio dentro de ese campo. Los maestros y la escuela siguen siendo la condición de posibilidad de la existencia de ese campo, pero cada vez con relaciones menos comprometidas políticamente.

Se diría que el empoderamiento del maestro alcanzó el punto más alto de la curva con la Constitución de 1991, y con la Ley General de Educación, pero, al mismo tiempo, fue un logro que, en vez de ese empoderamiento, inhibió las luchas por la pedagogía y sumió a los maestros otra vez en un mar de inclusiones abstractas y de exclusiones concretas. De ellas, la más evidente es, precisamente, la pregunta por la investigación, por el maestro investigador. Esta invocación realmente reforzada con elementos legales, con políticas públicas educativas, con programas constantes y con una literatura creciente, tampoco, pareciera generar efectos comprobables en la enseñanza, y en muchos casos, como pasó en algún momento en la universidad, en vez de reforzar la enseñanza se opone a ella, crea conflictos institucionales, y produce tensiones entre lo que se dice y lo que se hace institucionalmente en torno a la figura del maestro investigador (Echeverri-Álvarez, 2016).

A escala internacional esta figura del maestro investigador tuvo una historia fluctuante durante el siglo XX: una importancia creciente durante la primera mitad; luego cierta desilusión que le hizo entrar en decadencia, pero a comienzos de los setenta resurge la idea de maestro investigador con Stenhouse para el que la investigación emprendida por maestros era un mecanismo del desarrollo profesional. Para él, el objetivo de la investigación educativa era ayudar a los maestros a resolver los problemas de su práctica (Ossa & Suárez, 2013). John Elliot, por su parte, creó una red de maestros investigadores que hacían observaciones en las aulas, es decir, que investigaban. Con este inicio se suceden una serie de trabajos como los de Joyce y Weil (1973), Stenhouse (1984), Schön (1992) hasta llegar a importantes conclusiones como las de Randi y Corno (2000) para quienes: “Las descripciones de la investigación por parte del profesor han destacado el papel de éste como generador de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje” (p. 215). En fin, una tradición con altibajos que se desarrolla durante la segunda mitad del siglo XX y deja influjos en Latinoamérica y en Colombia que todavía intentan convertirse en concreciones (Ossa & Suárez, 2013).

La articulación de las demandas a la intelectualidad de los docentes con las del maestro investigador hace parte de la misma práctica discursiva sobre los maes-

tros que comienza a permear no solamente los discursos dentro del campo mismo, sino que tiene impactos en los marcos de las políticas públicas y de la legalidad. En la década de los noventa, por ejemplo, se propuso la reestructuración de las escuelas normales como superiores (ENS) y se promulgó el decreto 3012 de 1997 que las reglamentaba con énfasis en la formación de educadores con fundamentos investigativos; las Facultades de Educación, por su parte, fueron reglamentadas por el decreto 272 de 1998, que planteaba la investigación formativa como estrategia para crear una cultura de la investigación. Este decreto fue derogado por el art. 56, del decreto nacional 2566 de 2003:

Artículo 6. Formación investigativa. La institución deberá presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación y para acceder a los avances del conocimiento (p .XX).

Este aparente triunfo en las batallas por el empoderamiento del maestro, sin embargo, todavía no está acompañado de evaluaciones que reconozcan los impactos, la producción y la transformación no solamente en el norte de la producción de conocimiento, sino de la institucionalidad en relación con esa mentalidad. Los programas, las capacitaciones y propuestas generalmente se relacionan con sus propios objetivos dentro de administraciones más o menos comprometidas con este discurso de la investigación y la intelectualidad del maestro, pero no hacen parte de una voluntad política de convertir la escuela en una institución investigadora y, como dijimos en otra parte, los maestros no lo son si la institucionalidad no lo es primero por vía política-legal (Echeverri-Álvarez, 2016).

Así pues, la idea local del pensamiento del profesor hace parte, por un lado, de este tipo de reivindicación política desde las Facultades de Educación, que se ha ido mezclando, sin solución de continuidad, sin sistematicidad y sin objetivos, con el paradigma del pensamiento del profesor, vinculado con las tradiciones del cognitivismo y que preguntaban sobre el efecto de este pensamiento en el marco específico de los resultados en el aprendizaje de una enseñanza pasada por el tamiz de una reflexión bien planeada. Esta hibridación cada vez produce, por ejemplo, en postgrados en Educación, más tesis que tienen por títulos concepciones de maestros, creencias de maestros, pero en relación con las cosas más variadas según intereses personales de los investigadores noveles, pero sin impactos verificables en líneas concretas de investigación.

La mirada del paradigma del pensamiento del profesor

Entre la pregunta por el pensamiento del maestro, en su variación colombiana, y el paradigma del pensamiento del profesor, son fáciles de reconocer las profundas diferencias (aunque también los influjos): no se trata de estimular en el paradigma un pensamiento políticamente beligerante para el empoderamiento del sujeto, de la asociación gremial o de la profesión, sino del cuestionamiento por ese pensamiento en relación directa con la enseñanza para mejores aprendizajes. En ambos casos, en el paradigma y en el empoderamiento, la evidencia es que son diversos expertos, externos a la escuela, los que buscan comprender y potenciar ese pensamiento relacionado con objetivos estratégicos aparentemente distintos. En el paradigma del profesor las preguntas se formulan desde disciplinas como la psicología y, en el caso del pensamiento del maestro a la colombiana, desde un tipo de encuadramiento profesional en las Facultades de Educación. En ninguno de los dos casos, sin embargo, pareciera reconocible y verificable el impacto positivo sobre la enseñanza, como se señalaba ya hace más de tres décadas (Zabalza, 1987).

Los asuntos fundamentales del paradigma del profesor no tuvieron desarrollo paralelo en Colombia, país en el cual la pregunta por la práctica pedagógica realmente poco quería saber de lo práctico y cotidiano de esa práctica en el presente, pero la defendía a pulso de historia y de teoría. En otras palabras, no hubo una línea de investigación que asumiera las potencias de la enseñanza y de aprendizaje como consecuencia del pensamiento del maestro. Ese pensamiento no era lo que se indagaba para mejorar la enseñanza sino aquello que se prescribía para empoderar la profesión en todos los niveles del sistema educativo. El paradigma del profesor en otras latitudes fue un escenario de investigación definido (aunque no uniforme, ni mucho menos) con una curva de ascenso hasta finales de la década de los 90. De allí en adelante, por circunstancias contextuales globales, comienza a debilitarse la investigación sistemática dentro del paradigma y a convertirse, mejor, en referente de balances y en soporte teórico y metodológico de trabajos cada vez más dispersos.

Inútil intentar presentar un balance medianamente completo del paradigma que, además, hace tiempo cuenta con interesantes balances y análisis para que los lectores puedan seguir su complejo desarrollo histórico (Pérez & Gimeno, 1988; Zabalza, 1987; Gallego-Arrufat, 1991; Barquín-Ruiz, 1991). Presentemos, sin embargo, aproximación que estimule la profundización en otras fuentes. En 1968, vigente el paradigma economicista proceso-producto, Jackson publicó el libro “La vida en las aulas”, que planteaba la necesidad de investigar el pensamiento del profesor para entender la constitución de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Enfatizaba la complejidad de los fenómenos del aula que exigían repensar el esquema: proce-

so-producto: proceso como comportamiento del estudiante; producto como su rendimiento académico. El pensamiento del profesor comenzó a dimensionarse como un elemento esencial en las aulas porque comportaba el carácter intencional de la actividad docente en relación con los objetivos de formación.

El “paradigma del pensamiento del profesor” comenzó a consolidarse en 1974 en la Conferencia del National Institute of Education. El panel “la enseñanza como procesamiento clínico de la información”, coordinado por Shulman, tenía como objetivo desarrollar mejores comprensiones de la vida psíquica de los profesores y de los procesos cognitivos que caracterizan su vida mental porque estos elementos tenían consecuencias en la enseñanza y, correlativamente, en el rendimiento académico de los estudiantes. Entre los procesos cognitivos del profesor se analizaban: percepción, expectativas, juicios diagnósticos, prescripciones y toma de decisiones. Acercarse reflexivamente al pensamiento del profesor significaba producir conocimiento para la selección y la formación de docentes, para el desarrollo de innovaciones y para la toma de decisiones mejor alineadas con lo que los profesores piensan y sienten en el norte de la mejora de la educación en su conjunto (Pérez & Gimeno, 1988).

En febrero de 1975 apareció el informe de dicho Panel que enfatizaba los modos como los profesores enfrentaban las demandas de las clases como base para mejorar la enseñanza. Comenzaba a reconocerse que la acción del profesor era condicionada por el pensamiento, pero no como reflejo automático de situaciones de la cotidianidad, sino como elaboración subjetiva-reflexiva que se producía por el efecto de la vida y del desempeño profesional en la escuela. El profesor, enfrentado a situaciones formativas complejas, construye modelos mentales que le otorgan esquemas de actuación para la toma de decisiones. De ahí la importancia de indagar los procesos mentales del profesor para pensar los efectos específicos sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pérez & Gimeno, 1989).

Para Pérez y Gimeno (1988) el paradigma tenía dos corrientes principales: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo. Para ambos enfoques, algunos de sus más conspicuos representantes fueron Clark, Yinger, Peterson, Shavelson, Shulman, Vishonhaler y Cohen. Entre 1971 y 1988 sobre estos enfoques se hicieron publicaciones en las cuales el pensamiento del profesor se analizaba desde tres diferentes procesos: planificación, pensamiento de interacción en el aula (intervención), y teorías y creencias.

En los procesos de planificación Clark y Peterson (1986) consideraban que el profesor experimentado utilizaba diferentes tipos de planificación para organizar intervalos de enseñanza. Para Yinger (1979), el principal producto de la planificación, como posibilidad de actuar con eficacia en la complejidad del aula con esquemas relativamente simples de procedimientos, era la creación de esquemas que se traducían en poco tiempo en rutinas. Clark y Elmore (1979), por su parte, se ocuparon de la planificación en las primeras semanas del año, durante las cua-

les se establecía la organización social y académica del aula. Una configuración inicial mediante la cual se condiciona el pensamiento y la actuación tanto de los estudiantes como del profesor. Del mismo modo, Joyce (1980) mostró que pocas decisiones con la importancia para transformar el esquema inicial de planeación se toman después de haber establecido el ritmo de actividades del aula.

En cuanto a los motivos de la planificación Clark y Yinger (1979) identificaban tres: reducir la incertidumbre y otorgar sensación de confianza; determinar los medios adecuados a las metas de enseñanza y guiar los procesos de instrucción. A su vez, Clark y Elmore (1981) pensaban que la función de la planificación era acomodar el currículo a las circunstancias específicas de cada contexto de enseñanza. Aspecto relevante era el modelo de planificación seguido por los profesores. Se pensaba que la planificación era prescriptiva y guiada por la siguiente secuencia invariable, conocida como secuencia de Tyler: definición de objetivos, selección y organización de contenidos y actividades, y especificación de los procesos de evaluación. Empero, Marx y Clark (1978) afirmaban que los profesores no se guiaban casi nunca por esta secuencia lineal, sino que se preocupaban por la configuración del contexto y de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Así, los procesos de planificación se concebían como pasos racionales de adopción de decisiones sobre las rutinas que se incorporaban dentro del complejo sistema del aula (Pérez & Gimeno, 1989).

El pensamiento interactivo, por su parte, se refiere a procesos mentales del profesor generados por la intervención en el aula, y que son diferentes a los pensamientos de la planificación. Dos fueron las vías de investigación: *procesamiento de información y toma de decisiones*. En ambas subyacía la pregunta por procesos cognitivos. El pensamiento interactivo exige toma de decisiones, comprobar características de las situaciones, procesar información del contexto para decidir sus actuaciones que valora en relación con los efectos sobre los estudiantes. La enseñanza se concebía como el resultado de decisiones conscientes con base en el análisis de información disponible y se caracterizaba como el desarrollo de rutinas explícitas o implícitas, durante la planificación, que ayudan a actuar con cierta libertad en la vertiginosidad de la escuela y en la interacción en el aula.

Se mostraba que los profesores tomaban decisiones diferentes cuando había distorsiones de las rutinas de enseñanza, pero ni siquiera en estos casos los cambios de las rutinas eran significativas. Tomar decisiones era un asunto de adaptación de la planificación a las contingencias de la enseñanza. El pensamiento interactivo del profesor servía para ajustar la planificación; para afrontar situaciones contingentes; para regular el comportamiento conforme a principios didácticos y para adaptar las tareas de instrucción a los diferentes alumnos (Pérez & Gimeno, 1988). Se reconocía que los procesos cognitivos durante la enseñanza, esto es, percepción, interpretación, anticipación y reflexión (Marland, 1977) conformaban un pensamiento que se valía de esquemas orien-

tados a la acción en el aula. Los esquemas contruidos por los profesores eran de tres tipos: guion, escenario y estructuras proposicionales. Los esquemas mentales tuvieron importante influjo en la percepción, comprensión y solución de problemas pedagógicos como pensamiento que utilizaba información del sitio y la situación de la enseñanza para responder de modo racional a las condiciones del medio (Pérez & Gimeno, 1988).

Se comenzó a demostrar que el pensamiento del profesor iba más allá de procedimientos formales evidentes, por tanto, se pensaba que había que ir indagando diferentes niveles: no bastaba con identificar procesos formales, estrategias de procesamiento de información y toma de decisiones, había que profundizar en las teorías y creencias con las que el profesor otorgaba sentido a su práctica. Mientras más complejos se presentaban el sitio y las situaciones de la práctica, mayor importancia adquiría el influjo del pensamiento implícito sobre los objetos, personas, acontecimientos y relaciones entre ellos. En este rango de creencias se halla tanto el conocimiento proposicional explícito, organizado y articulado lógicamente, como las creencias y restos de pensamiento menos definido e irracional formado en vivencias cotidianas históricas.

El enfoque cognitivo se centró en las *atribuciones* del profesor sobre el rendimiento de los alumnos y en sus teorías implícitas (Clark & Peterson, 1986). El pensamiento del profesor tenía influjo en los propósitos, los comportamientos y las estrategias de enseñanza puestas en acción: el profesor no es pasivo en el aula, está implicado en las interacciones del grupo. El profesor lleva a ese grupo procesos cognitivos que poseen cierto sustrato de teorías y de creencias, arraigadas en sus experiencias y, por tanto, con influjo en las percepciones, interpretaciones y decisiones.

Este enfoque sufrió cambios durante la década de los ochenta del siglo XX. Si bien había comenzado como un modelo mediacional para desvelar el pensamiento que condicionaba la actuación con efectos en la enseñanza, se desplazó hacia la actuación racional del profesor que utilizaba técnicas, destrezas y procedimientos, derivados de conocimiento aplicables; también se desplazó hacia el pensamiento como mediación entre el comportamiento docente y los resultados de la enseñanza. Según esto, los profesores podrían ser entrenados para una enseñanza racional con base en un modelo preestablecido (Pérez & Gimeno, 1988). El modelo cognitivo hizo el tránsito de identificar mecanismos formales de procesamiento de información y toma de decisiones, lo psicológico, a la consideración de contenidos, ideas y teorías, sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, escuela y sociedad, cultura y conocimiento que constituyen el pensamiento del profesor.

Del agotamiento de los modelos cognitivos surgieron los enfoques alternativos con concepciones variadas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la función del profesor. El fundamento conceptual de las propuestas alternativas reivindica la espe-

cificidad de las ciencias sociales para la producción de conocimiento válido e intervención en los fenómenos sociales con planteamientos distintos a los de las ciencias naturales. Concepciones en relación con el hombre, la enseñanza, la caracterización epistemológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje como construcciones subjetivas y provisionales en la cambiante estructura semántica del alumno, pero también la función profesor, la naturaleza y los métodos de investigación en ciencias sociales, la relación teoría-práctica y la investigación-acción.

Las teorías sobre el pensamiento práctico buscaban esclarecer los actos de enseñanza como actos inteligentes: la enseñanza es tanto la expresión como el origen del conocimiento práctico del profesor, en otras palabras, el conocimiento del profesor se forma en la acción y se proyecta también en la acción. El conocimiento del profesor es un sistema de constructos, reformulados incesantemente en intercambio durante práctica concretas. Este conocimiento condiciona la acción y debe ser analizado en la misma acción que lo produce. El conocimiento práctico del profesor es tan complejo como la misma situación de enseñanza: es un conocimiento poco articulado y organizado con una lógica que responde a prioridades de la historia personal-profesional. El profesor no controla cabalmente las peculiaridades de su desempeño, pues muchas cosas se escapan a su reflexión y a su decisión consciente. En esta lógica descrita, el enfoque alternativo sobre el pensamiento práctico del profesor produjo trabajos que se referían a su caracterización y al análisis de sus componentes. Por supuesto, estas reflexiones tenían como pregunta central la génesis de dicho pensamiento.

A principios de los años 90 las Teorías y Creencias de los profesores (Clark & Peterson, 1986), aparece como el gran foco de atención del paradigma (Gallego-Arrufat, 1991). Dentro de la línea de investigación sobre Pensamientos y Toma de Decisiones de los profesores, pese a los cambios y desplazamientos, el paradigma continuaba centrandose en: “los procesos que ocurren en la mente del profesor, que organizan y dirigen su conducta” (Marcelo, 1987, p. 19). En la década de los 90 el estudio del conocimiento práctico del profesor fue una de las áreas de investigación desarrolladas. Ya desde finales de la década anterior se proponía como una de las prioridades en la agenda de investigación: “coleccionar, cotejar, e interpretar el conocimiento práctico del profesor” (Shulman, 1986, pp. 4-14). Importancia dada al análisis de concepciones, percepciones, dilemas, paradojas y epistemologías personales. Se evidenciaba la importancia de estudiar la relación pensamiento-acción. Interesaba qué conocimiento poseía, de qué tipo era y cómo estaba organizado. Por este camino se desarrollaron teorías tales como: creencias, conocimiento práctico, perspectivas, constructos personales, criterios de enseñanza subjetivos, teorías implícitas o subjetivas, esquemas, imágenes y teorías de la acción del profesor, las cuales se enmarcan en el llamado “conocimiento profesional del profesor (Gallego-Arrufat, 1991).

La riqueza de estos balances sobre el pensamiento del profesor ha declinado durante las dos décadas del siglo XX, por supuesto hay, a escala global (bases de datos), diferentes trabajos que hacen referencia al paradigma, pero no con la consistencia, orden e innovaciones de un proyecto. Mirar retrospectivamente el paradigma se hace y dificulta, incluso, los panoramas generales. Así ya lo mostraban, en 2006, Jiménez y García: “el desarrollo de este paradigma (que en el debate actual podemos encontrar bajo el rótulo de aprender a enseñar) ha derivado en un incremento de su complejidad, de forma que se presenta bastante confuso e intrincado” (p.105).

Lo cierto es que la década de los 90 evidenció cierta decantación de los procesos y la visibilidad de líneas en la cuales los conceptos más tratados fueron concepciones, metáforas y constructos. También se hicieron investigaciones en torno a creencias, teorías implícitas y conocimiento, ora como contenido ora como práctica. En el terreno de las creencias, uno de los aportes decisivos fue el de Fickel (1999): “conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas” (En: Jiménez y García, 2006, p. 5). Por esta vía de las creencias se transita del siglo XX al XXI con trabajos como los de: Rich (1990), Calderhead (1991), John (1996), Sugrue (1998), Wideen *et al.* (1998), Mullen (2000), Arja (2002), (citados en Barquín Ruiz, 1991).

En fin, para resumir. El paradigma del pensamiento del profesor aparece relacionado con enfoques preocupados por comprender los procesos pedagógicos. Se fundamenta en metodologías cualitativas para el análisis de aspectos difíciles de medir objetivamente: investigar procesos mentales que preceden a los comportamientos en el aula (Ruiz, 2001), considera al docente como una persona capaz de reflexionar y analizar el contexto en el que actúa (Clark, 1978, 1979, 1985, citado en Ruiz-Bueno, 2001). En este paradigma surgió la línea de investigación centrada en el profesor, denominada “pensamiento del profesor” (Marcelo, 1987; Pérez & Gimeno, 1988) para comprender los sus procedimientos cognitivos en el aula. El paradigma mediacional supuso un avance importante en las investigaciones sobre didáctica porque introdujo lo cualitativo como método para descubrir y alcanzar elementos que hasta entonces ni se habían valorado: la influencia del pensamiento del profesor y los alumnos en los procedimientos educativos: analizar las “fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de los docentes” (Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010, p. 423): creencias, teorías implícitas y procesos cognitivos que guían las decisiones y la acción del profesor, un camino abierto hacia la pregunta por la eficacia docente.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor permitieron, entre otras cosas, que los mismos profesores “pensaran” la necesidad de explicar sus pensamientos y creencias para construir nuevos significados y caminos en la enseñanza. Encontrar perspectivas también para la investigación que se fue decantando en el largo camino recorrido por la planificación de la enseñanza, las decisiones interactivas, las

creencias, los constructos personales, teorías implícitas y conocimiento práctico. En fin, el paradigma del pensamiento del profesor es un enfoque que ha propiciado transformaciones en la investigación sobre la enseñanza. Lo que en primera instancia fue confuso por la falta de claridad conceptual sobre cada uno de los términos que trataba el pensamiento: teoría, creencias, conocimiento o constructos, se ha convertido en una zona de investigación en la cual la investigación misma termina por ser el producto, y el pensamiento del profesor solo un pretexto de tesis apuradas por encontrar problemas de investigación inmediatos.

¿Tiene vigencia pensar el pensamiento del profesor?

El problema de los maestros ha sido la enseñanza, empero, las necesidades históricas, las lógicas de saber-poder para el gobierno de la población a partir del siglo XIX comenzaron a forzar un desplazamiento que pasa por el desdibujamiento incansante de la enseñanza para el consecuente empoderamiento del aprendizaje. Desplazamiento que ha tenido que ver con las transformaciones de pedagogías disciplinarias en correctivas y, posteriormente en psicológicas, en un movimiento que aún no cesa del paso del ejercicio del poder sobre el cuerpo al control de la mente (Varela, 1995). El siglo XX es el intervalo que evidencia el posicionamiento de la psicología sobre la pedagogía. Por supuesto, el aprendizaje es una consecuencia del largo viaje hacia el sí mismo que emprendió la dupla saber-poder en terrenos educativos desde el siglo XIX, empero, el giro hacia el aprendizaje no borra la enseñanza sino que la pone siempre en falta en relación con los alcances verificables del aprendizaje.

Este proceso deja entrever lógicas que desplazan al profesor pedagogo como experto conocedor de la infancia a simple cuidador y observador del comportamiento de los niños para remitirlos a la verdadera ciencia, la psicología, para ser diagnosticados con enfermedades creadas por ella misma (Echeverri-Álvarez, 2020). La psicología produce reflexiones sobre la enseñanza, por supuesto, pero la enseñanza misma no es el campo de saber que alienta la reflexión sobre el “qué” de la educación, ni sobre los ideales ni acerca de sus fines últimos, es decir, renuncian a clarificar las teleologías, los propósitos humanos para afincarse en el “cómo”, como acción inmediata, planeación sistemática y verificación evaluativa.

No hay aquí una posición defensiva de la pedagogía contra la psicología. Ya Herbart en el siglo XIX reconocía que, precisamente, la enseñanza era el modo de otorgarle un “cómo” al ideal kantiano que proponía el qué, es decir, el fin último de la educación como la perfección de la humanidad por su moralización (Herbart, 1923), pero sin ofrecer las alternativas del cómo lograr esa perfección por vía educativa. Lo que se propone aquí es mostrar el modo en que ese desplazamiento disciplinar, esa preponderancia de la psique, de la cognición, de lo normal y anormal, en fin, del aprendizaje, posee dimensiones económicas y políticas para ser

repensadas desde la pedagogía y desde el saber educativo. Reitero, no para señalar un supuesto error histórico o denunciar una intromisión injustificada, sino para describir realidades y tendencias y, por qué no, continuar con las batallas por una mejor pedagogía.

Inclusive, esas batallas también tendrían que ser por la psicología puesto que, en la actualidad, el aprendizaje no es una pregunta de la psicología, sino que pasó a ser: “los aprendizajes”. Estos aprendizajes son una fórmula en la que no se indaga por el pensamiento, por los procesos cognitivos, sino por estímulos y respuestas estandarizadas evaluables mediante instrumentos precisos que pueden diseñar técnicos y administradores: el asunto docente, inclusive, puede pasar a ser del fuero de la planeación, o simplemente dejar de existir absorbido por oficinas de gestión humana que, como su nombre lo indica, son oficinas para gerenciar a las personas, como empresas, en términos de rendimiento económico y amortiguar los efectos de las decisiones que, en relación con el pensamiento del profesor, se puede limitar a la fórmula kantiana: “razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis pero obedeced” (Kant, 1784, p. 8).

Este desplazamiento, desde la enseñanza como reflexión del docente para darle piso fáctico al ideal formativo, hasta el aprendizaje como evidencia de la apropiación de los objetos de conocimiento y del control de las subjetividades, no solo se consume, parcialmente, en la psicología sino que, en la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación le dan otra vuelta de tuerca a ese desplazamiento de la enseñanza, ya no por la vía recorrida durante más de 100 años, de profundizar en la psique, el self, el sí mismo, sino como un retorno paradójico a los inicios: el retorno al método.

En efecto, en la pedagogía pestalozziana del siglo XIX la pregunta era cómo evitar los constreñimientos de un método encargado de enseñar todo a todos y, mejor recabar en las formas en que cada persona aprende, es decir, emprender un viaje hacia adentro de cada persona para potenciar, con el conocimiento de la mente individual, mejores enseñanzas para cada vez más complejos aprendizajes; en la actualidad la pregunta es cómo hacer, mediante el método, que los estudiantes aprendan parcialidades verificables mediante la evaluación. Es que, repitémoslo una vez más, el aprendizaje depende menos del saber que indaga por el pensamiento para la conducción de conductas, y se convierte en formatos que estandarizan habilidades y competencias para ser exitosos como gerentes de sí mismos en lógicas de mercado (Echeverri-Álvarez, 2020). En otras palabras: educación que renuncia a cualquier ideal de formación humana para poner la educación en términos de “función docente”, léase moderador de los aprendizajes: instrucción de que los estudiantes aprendan a aprender, es decir, que hagan por ellos mismos lo que otros les cobran. Exhaustividad del mercado.

La profesión de la enseñanza siempre ha sido paradójica: surgió como lectores que obligaban a leer a otros lo que ya habían leído ellos, y cobraban por eso; en la actualidad, el asunto es más radical: la función docente puede obligar a que otros lean lo que él nunca ha leído, lo evalúan con formatos a prueba de moderadores. Porque, al estilo del paso de la interpretación de la Biblia a la lectura liberal, el sentido no está en el texto, sino en la interacción. En el aprendizaje gerencial, el sentido no está ni en el profesor, ni en la interacción, está en los lineamientos, en los estándares. La función docente no es pensar, su pensamiento no importa: su función es adecuarse a los formatos y revestirlos de legitimidad pedagógica. El responsable del aprendizaje es el estudiante, pero del proceso es el moderador de los aprendizajes mediante la evaluación por rúbricas de segmentaciones verificables como competencias.

Por su parte, en las TIC el camino es a la inversa: si el aprendizaje fue el recorrido para liberar a los profesores del método opresor para enseñar todo a todos, y centrarse en las formas de aprender de las personas, hasta la exhaustividad de hoy de aprender a aprender, es decir, libres del método los docentes y libres de los docentes los estudiantes. Las TIC entran en el juego volviendo al método: se pasa de los catecismos y los manuales a los diseños en plataformas para que el estudiante aprenda a aprender y el que enseña, inicialmente muestre qué es lo que el estudiante efectivamente aprende con su diseño, para que después lo pueda hacer cualquiera. Al estilo, como he mostrado en otra parte, del método lancasteriano de enseñanza (Echeverri-Álvarez, 2015)

Entre el fetiche del aprendizaje y la irreversibilidad de la TIC se produce un doble atrapamiento: el del formato y el del método. Ambos son parte de un mismo dispositivo. En efecto, el aprendizaje requiere ser probado mediante rúbricas, descripciones, itinerarios, pruebas en una enseñanza esquematizada; los ambientes virtuales requieren planeaciones, actividades de aprendizaje, módulos, grabaciones. En ambos casos, el docente mismo puede prescindir de pensar la enseñanza en relación con objetivos de formación para diseñar buenos ambientes para que los modere cualquiera. En este doble atrapamiento el pensamiento del profesor deja de ser una preocupación amplia por el profesor mismo, por la enseñanza, por el aprendizaje o por la calidad de la educación.

Para el aprendizaje y para las TIC el profesor puede pensar todo lo que quiera, pero debe obedecer a los formatos y las secuenciaciones del método. Por tanto, ¿qué importancia tiene que el profesor piense? Lo importante es que piense cómo hacer mejor lo que le exigen que haga mediante el formato. En este sentido, dicho de paso, da cierta angustia mirar el inconsciente intento de instituciones educativas prestigiosas por alcanzar la eficacia que ya poseían hace tiempo algunos pre-icfes de garaje: Luján puede asesorar. El paradigma del profesor, por supuesto, no pareciera ser importante en esta lógica de habilidades y competencias que no solamente es para evaluar a los estudiantes sino, también, para gobernar a

los profesores, empero, el apartado debe terminar con una respuesta positiva: el pensamiento de los profesores tiene vigencia. Es una vigencia en relación con la posibilidad, con la potencia, con el extravío, con la sensibilidad, con la estética, con lo que Rancière (como se citó en Palma, 2009) llama la repartición de lo sensible en el *sensorium* en el que vive la sociedad. El pensamiento del profesor puede dotar de belleza también el mercado, puede descubrir que el futuro para la sociedad también puede ser pensador en potencia sensible: puede no ser mejor, pero no puede dejar de haber futuro.

La potencia del pensamiento del profesor

En un texto reivindicatorio de la práctica del maestro, como estila hacer el Grupo Historia de la Práctica pedagógica, Alberto Martínez Boom, tiene una reflexión que en la discusión actual adquiere particular relevancia en relación con la pregunta por el pensamiento del profesor. Dice Martínez (1997):

(Se trata) de dotarla de una potencia diferente, de una dimensión nueva que la presente como una categoría que, irrumpiendo en el pensamiento, posibilite otras formas de pensar. Se trataría, repitámoslo, de darle a la enseñanza la vía del pensamiento (p. 1).

En la frase “la enseñanza como posibilidad del pensamiento” (Martínez-Boom, 1997), pareciera que hay dos caminos para la potencia: uno, la enseñanza le otorga un futuro, una posibilidad al pensamiento, es decir, éste sería la buena consecuencia de una mejor enseñanza; dos, la buena enseñanza sería posible por la existencia de un mejor pensamiento que piensa en enseñar para la formación. En ambos casos, el interpelado tendría que ser el profesor: ¿cómo potenciar el pensamiento desde las lógicas de la enseñanza, por un lado; y por el otro, cómo mejorar la enseñanza por la potencia de un pensamiento en clave de formación? La alternativa a las actuales realidades y tendencias de la educación institucionalizada es pensar la formación de profesores, con-tacto², en términos de la potencia de su pensamiento.

Un profesor, ante el reto de formar a otros para la cultura, se ve abocado a responder de manera positiva una pregunta no formulada explícitamente. Esa respuesta es “yo puedo”, y al responder así asume la experiencia misma de la potencia. En efecto, con dicha respuesta reconoce que la enseñanza es potencia, posibilidad de enseñar porque está licenciado para hacerlo, aunque siempre otros piensen en esa enseñanza como acto mecánico de todo profesor, mucho más en la actualidad

² Referencia a uno de los conceptos formativos del Doctorado en Educación.

cuando “cartas descriptivas”, rúbricas y mapas de capacidades, imponen actividades, pero no estimulan el pensamiento pedagógico. La enseñanza puede o no puede darse, pero por no acontecer la enseñanza como acto el profesor deja de ser profesor. Lo sigue siendo, pero la enseñanza ha dejado de ser consecuencia de la potencia de su pensamiento. Inclusive, en nuestro presente, la enseñanza misma se queda en potencia, es decir, pudiéndose realizar no se realiza realmente, porque en vez de ser el acto verificable de la potencia del pensamiento del profesor, ha sido suplantada por lógicas de “moderación docente”. Por supuesto se enseña mucho, demasiado, tal vez, pero no esa enseñanza ya no es el acto de la potencia del pensamiento del profesor, ni tampoco ella misma es la potencia de mejores pensamientos pedagógicos.

La potencia de la enseñanza depende de la potencia del pensamiento del profesor, esto es, para que se realice como tal, como enseñanza y no como moderación, requiere de un pensamiento sobre enseñar que no solo piense objetos recortados por la evaluación y las competencias sino en propósitos formativos; además, para que la enseñanza sea potente, en el sentido de fortalecerse, requiere del pensamiento del profesor en términos de potencia, esto es, que efectivamente pueda darse: que pensar la enseñanza pase de la posibilidad de no ser pensada, a ser un acto potente, es decir, con la fuerza y la sistematicidad que la hace mejorar en la práctica en relación con la reflexión constante que la direcciona.

Cuando se dice que un profesor tiene la facultad de pensar, se entra en el terreno de la potencia, de las facultades: facultad es la manera en la que una actividad se separa de sí misma y es asignada a un sujeto como praxis (Agamben, 2007, p. 354). Así, el profesor posee la doble facultad de pensar y de enseñar. La facultad de enseñar se separa del acto de enseñar, lo mismo pasa con el pensamiento, por lo menos, para el profesor, en relación con la enseñanza. Potencia de la potencia: la enseñanza es posible si posible es el pensamiento del profesor sobre ella. En este sentido, como recuerda Agamben, tener una facultad es tener una privación: la sensación no se siente a sí misma, o el combustible no se enciende por sí mismo: en ambos materiales, respectivamente, está la posibilidad de sentir o de encenderse. La potencia, para lo que nos interesa, es la facultad que tiene posibilidad de no realizarse. Es decir, el profesor es potente, por ejemplo, porque puede enseñar, y en ocasiones lo hace, pero cuando no tiene que hacerlo o no quiere hacerlo tiene la posibilidad de no enseñar, de no pasar de la potencia al acto. Se es profesor, repito, inclusive cuando la enseñanza no se concreta ni en la planeación, ni en la presentación de contenidos o la evaluación, esto es, aunque no esté en el acto de la enseñanza. Se es profesor porque se tiene la potencia de un pensamiento que posibilita una mejor enseñanza convertida en acto.

El pensamiento del profesor tiene potencia tanto para el acto de enseñar como para no-ser-en-acto, es decir, ser profesor que muchas veces no está enseñando, sino que la enseñanza está en potencia, en la potencia del pensamiento: si solo se

pensara el mero acto de enseñar la enseñanza misma no podría ser percibida en sus posibilidades como experiencia, ni nunca podría realmente conocerse y transformarse. El pensamiento del profesor sirve tanto para no pensar la enseñanza como para pensarla. Más aún, pensar la enseñanza es posible porque es potencia, esto es, porque existe la posibilidad de no pensarla. En este sentido, el profesor “puede no” pensar la enseñanza, pero nunca es posible decir que “no puede” pensarla. El pensamiento mismo del profesor “puede no” darse, pero no es factible suponer que “no puede” darse. La formación de profesores tendría que ser un instrumento para potenciar la potencia del pensamiento y, por tanto, instrumento de cualificación de una cada vez más reflexiva la enseñanza.

Desde la perspectiva del artículo, las lógicas cognitivas y psicológicas del aprendizaje, por un lado, y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, por el otro, son parte de una inhibición de la potencia del pensamiento del profesor, en tanto estos dos procesos tienen efectos que conducen al profesor a la opción de “puede no” pensar la enseñanza. La potencia de la enseñanza, se ha dicho, es la posibilidad de darse o de no darse en acto como consecuencia de un pensamiento reflexivo. Las lógicas cognitivas del aprendizaje y las TIC vienen decantando la posibilidad de no pensar y, correlativamente, de esquivar la enseñanza en acto. Es por lo que, en las instituciones, en todos los niveles del sistema educativo, la enseñanza en acto es “carga académica” no potencia: un mero ritual de vigilantes y de evaluadores que llega a inhibir el pensamiento y a generar resistencias patológicas como el burnout. Por eso vuelve a aparecer la pregunta: ¿es pertinente actualmente pensar el pensamiento del profesor cuando lo que se busca es una enseñanza en acto que puede prescindir precisamente del pensar? Y de nuevo la respuesta es: sí tiene pertinencia pensar el pensamiento del profesor porque su potencia es la potencia de una formación humana, sin prescindir, pero sin dejarse limitar por las lógicas del gerenciamiento como norte de la educación.

Conclusiones

La principal conclusión es contundente. En la actualidad es cada vez más importante pensar el pensamiento del profesor. Lo es no solo por la verificación histórica de las preocupaciones que ese pensamiento ha suscitado, ora como paradigma complejo que indaga por creencias, esquemas, conocimiento, constructos, ideologías, concepciones, ora por las invocaciones para que la potencia de este pensamiento se convirtiera en acto con consecuencias políticas, gremiales, es decir, de saber poder. Dos preguntas por el pensamiento del profesor que, sin embargo, pareciera una preocupación cada vez más lejana porque se va apagando el interés por un pensamiento que “puede no” aunque nunca no puede.

Se concluye, además, con un asunto no explícito en el texto pero que permite formular la pregunta como un itinerario doctoral de investigación: ¿por qué pre-

guntar por el pensamiento del profesor, pese a la comprobación del debilitamiento de esa pregunta? Esa pregunta exige una aclaración. Cuando se indaga por el pensamiento del profesor no se presentan los productos literarios, filosóficos o científicos de ese pensamiento, al estilo del pensamiento filosófico, social, político, o de otras ciencias, disciplinas y saberes. Para el profesor el pensamiento se asume como prescripción, obstáculo, descentramiento, “poder no” y “no poder”. Por eso ese pensamiento, como potencia, debe ser previsto, reconocido, caracterizado, describirlo de manera densa, para que pueda ser controlado, direccionado, amestrado en relación con las necesidades exógenas que demandan la adecuación de los aprendizajes a las necesidades emergentes del contexto.

En cierta forma, en la pregunta por el pensamiento del profesor habita una discriminación positiva, revestida de interés, que no afecta a otras profesiones, ciencias y disciplinas. ¿Quién se preocupa por el pensamiento del médico o del ingeniero? Solo llega a serlo si pasa a la docencia. ¿Por qué insistir en ese pensamiento?

La respuesta es simple, aunque, tal vez, no completamente satisfactoria. Porque en la actualidad gerencial del contexto, los aprendizajes y las tecnologías no se ponen en cuestión solamente el pensamiento del profesor sino el profesor mismo. Giro económico que le busca al profesor nuevos nombres en relación con los aprendizajes (moderador, facilitador, animador, gestor) que le exige al profesor que sea cada vez más operativo, más apegado al método y a la verificación de resultados inmediatos y verificables: un poco exorcizar la idea según la cual la actividad docente es para la incertidumbre en la cultura. Aquí la actividad del profesor es para las estadísticas evaluativas. En relación con ello lo que se pretende es que los docentes en general, pero más aún los profesores-doctores y los doctores-profesores, conviertan su propio pensamiento en objeto de reflexión y, en relación con la enseñanza, sea la potencia de una potencia.

Por supuesto, la invitación a volver sobre ese pensamiento conlleva también lógicas de saber-poder, de inculcación y, si se quiere, de cierta vigencia de la discriminación positiva, empero, para apropiarse por facilismo una ardua conclusión de Baudelot y Leclercq (2008): si bien la pregunta por el pensamiento del profesor pareciera (y faltaría un estudio como el de estos sociólogos) hacer poco por la calidad de la educación, es por el poco que pueda hacer que hay que seguir apuntando a que su potencia sea potente y, cada vez, se convierta en mejores actos, en más reconocible experiencia.

Para los procesos formativos de la Facultad, pregrado, especializaciones, maestrías y doctorado, el profesor se hace importante por su posibilidad, por su potencia, es decir, esencialmente por la posibilidad de su no-ejercicio. Volvamos sobre ello como conclusión última: el ebanista es potente porque “puede no” construir una silla, pero puede construir sillas si quiere; la gente común, por el contrario, aunque lo desee “no puede” construir una silla. En el caso del ebanista hay una presencia de lo que no está en acto: poder hacer sillas en cualquier momento: esta

presencia privativa es la potencia. Por eso nos interesan profesores que tienen la potencia del pensamiento, pero las lógicas de mercado quieren que permanezca siempre como potencia, es decir, como una presencia que no está en acto. Y para mantener la presencia privativa, se cambia por el mantra de las habilidades, las competencias verificadas por la evaluación

A la Facultad, y particularmente a la maestría y al doctorado es ambas cosas: les interesa el pensamiento del profesor, pero, mucho más la potencia que comporta ese pensamiento de poder-no y, también, de pasar al acto, es decir, poder-sí. En el encuadramiento institucional el gesto del profesor tiene que ser, al mismo tiempo, una potencia que precede y que sigue al acto: la enseñanza estimula el pensamiento, pero porque hay un pensamiento capaz de reconocer en la enseñanza su potencia, sino que la enseñanza produce pensamiento, la enseñanza es la potencia del pensamiento del profesor, y no la consecuencia directa de este. Es decir, la enseñanza puede hacer que el profesor piense en ella, porque hay un pensamiento en potencia capaz de dejarse estimular por la potencia de la enseñanza.

Pensar el pensamiento del profesor pese a diluirse en invocaciones que lo dejan siempre en la potencia ausente de acto en relación con la producción de conocimiento, ora pensamiento que afecta el acto de la enseñanza, pero más recientemente aún, pensamiento que no necesita ser pensado porque obedecer formatos no necesita pensarse sino obedecerse. Pero lo cierto es que desde la perspectiva del Doctorado en Educación el pensamiento del profesor es una potencia: puede pasar al acto de mejor enseñanza y de más producción académica en relación con ella, con la condición de que la potencia tenga estímulo. El pensamiento del profesor puede-no, en una sociedad que precisamente busque su anulación por las vías hipócritas de su aparente defensa, de su dilución en las lógicas de la evaluación y de las competencias porque para un maestro el pensamiento nunca en un no-puede, pero puede-no darse en relación con los ideales de la educación.

Lo que aniquila la esquematización del aprendizaje por vía de la evaluación. Es un poco, siguiendo a Deleuze, la función represiva del aparato institucional de la enseñanza, que produce un efecto reactivo del pensamiento del profesor. Esta función represiva del aparato institucional o profesional de la educación constituye el aspecto reactivo del pensamiento del profesor. Hipotéticamente, y por eso se requieren líneas de investigación doctoral, la enseñanza especializada por vías del diseño instruccional posee una propiedad reactiva, a diferencia de la enseñanza propiamente pedagógica y didáctica cuya esencia es activa. Las fuerzas activas del pensamiento del profesor son aquellas que rebosan su potencia, esto es, son fuerzas que llegan hasta el final de lo que son capaces. Son fuerzas que hacen “de su diferencia un objeto de placer y de afirmación” (Deleuze, 1994, p. 89).

Por eso, la enseñanza debe preguntarse por el pensar y por el sentir ¿qué siente un docente cuya enseñanza queda plasmada en un formato para que repliquen animadores? ¿Invita tal cosa a que la potencia del pensamiento llegue hasta sus

últimas consecuencias o por el contrario que se amilane, se escatime, se agazape, para lo mínimo en relación con lineamientos exógenos? Las fuerzas reactivas actúan de modo diametralmente opuesto: alejan a las fuerzas activas de lo que éstas pueden llegar a producir porque son simples fuerzas utilitarias que niegan a las activas su vitalidad y de esa negación obtienen su poder (Prósperi, 2020, p. 784). La función represiva de la institución profesional de la educación consiste en separar al pensamiento del profesor de lo que puede, sustraerle su potencia activa a fin de que no desarrolle todas las posibilidades de las que es capaz y se limite a las parcelas del conocimiento evaluable.

Esta función represiva que encarna la institucionalidad se evidencia en lo que podríamos llamar la *Stimmung* de la enseñanza: el especialista está siempre dispuesto a encontrar el punto débil, la contradicción, la ilegitimidad del argumento (el resentimiento como *Stimmung*); el profesor, en cambio está siempre dispuesto a seguir el flujo del contacto, sin obsesionarse por de dónde proviene y sin saber con exactitud a dónde conduce. La formación del profesor debe preocuparse por no fomentar el resentimiento porque pone el tacto, la jovialidad en la potencia.

Al especialista le interesa lo que hace posible las metas y propósitos, mediante actividades, el orden legitimado en la planeación; al profesor, por la potencia de su pensamiento, le interesa el lugar al que es posible dirigirse: horizonte en parte imprevisible al que lo orienta una situación formativa que no implica meta o finalidad sino apertura y azar. De allí que la formación siempre sea una posibilidad y no una meta. Para una enseñanza de este tipo se requiere un pensamiento del profesor “que fuese al final de lo que puede la vida, un pensamiento que llevase a la vida hasta el final de lo que puede”. Porque pensar significa: “descubrir, inventar nuevas posibilidades de vida” (Deleuze, 1962, p. 115). Por supuesto, sin ser necesario para la comprensión, en la frase se puede cambiar vida por enseñanza.

Referencias

- Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Barquín Ruiz, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*, (294), 245-274. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cb8beb00-4b6f-49a4-a785-d37203e415ce/re29413-pdf.pdf>
- Baudelot, Christian y Francois Leclercq (dirs). (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- Clark, C. M & Peterson, P. L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza* vol. III. Barcelona: Paidós.

- Clark, C. M & Yinger, R. J (1979a). Teacher`s thinking. En P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds), *Research on teaching*. Berkeley: McCutchan.
- Clark, C.M. y Elmore, J.L. (1979). Teacher Planing in the first weeks of School (Research Series n? 56). East Leasing MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Clark, M.C. y Elmore, J.L. (1981). Transforming curriculum in mathematics, sicence, and wiitting: a case study of teacher yearly planing. (Research Series n? 99) East Leasing MI: Institute for Re- search on Teaching. Michigan State University.
- Deleuze, G. (1994). Nietzsche y la filosofía. Barcelona, España: Anagrama
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. & Sanhueza, M, G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), 421-436.
- Echeverri-Alvarez, J. C. (2020). Inclusión Educativa: aproximación biopolítica en clave de bicentenario. *Educação & Realidade*, 45(4), e98732. Epub December 02, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623698732>
- Echeverri Álvarez, J. C. (2016). Formato escuela vs maestro investigador. *Revista Palobra, "palabra Que obra"*, 16(16), 192-210. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.16-num.16-2016-1436>
- Echeverri-Álvarez, J. C. (2015). Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal: Colombia, 1821-1946. Medellín, CO: UPB.
- Flórez Ochoa, R. (1996). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: TierraNueva. Editores.
- Gallego Arrufat, M. (1991). Investigación sobre el pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista española de pedagogía*, 189(2), 287-325.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Herbart, J. F. (1923). *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (2ª ed.).(Traductor L. Luzuriaga, L.). Madrid: Ediciones La Lectura.

- Jackson, P. W. (2001). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1998). *La Vida en las Escuelas*. Madrid: Morata.
- méñez, B. & García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, (233), 105-122. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/05/PensarElPensamientoDelProfesorado.pdf>
- Jiménez, B. y García, F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. No. 233. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/05/PensarElPensamientoDelProfesorado.pdf>
- Joyce, B. (1980). Toward a theory of information processing in teaching. (Research Series n.º 76) East Lansing MI: Institute for Research on teaching. Michigan State University.
- Kant, Immanuel (2003). *Pedagogía*. Madrid. Akal.
- Kant, Immanuel (1784-1986). Respuesta A La Pregunta: ¿Qué Es La Ilustración? *Argumentos* No. 14 a 17, 1986. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15803/16619>
- Marcelo García, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Martínez-Boom, A. (1997). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. Serie Educación, Cultura y Sociedad. Pedagogía, Discurso y Poder. Ciudad: Corprodic.
- Martínez-Boom, A. & Rojas Moncriff, F. (1984). Movimiento Pedagógico: otra escuela, otros maestros. Educación y Cultura. *Revista Fecode y Ceid. Políticas educativas para la Primera Infancia*, (1).
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Ossa, A. & Suárez, J (2013). *El maestro investigador en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Pérez, A. I. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 11(42), 37- 63.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y pedagogía*. Buenos Aires. Emece
- Popkewitz, T.S. (1990). Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, (184), 105-110.

- Prósperi, G. (2020). Legitimidad y posibilidad del pensamiento: Sobre dos modos de lectura según Gilles Deleuze. *Revista de Filosofía Aurora*, 32(57), 774-789. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12096/pr.12096.pdf
- Randi, J. & Corno, L. (2000). Los profesores como innovadores. En J. Bruce Biddle, T. L. Ruiz-Bueno, C. (2001). La formación de formadores: paradigmas y modelos de formación. Tomado de : <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5003/crb03de12.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Saldarriaga, Oscar. (2006). Del oficio del maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador?. *Educación y Ciudad*. No. 11 (2006): 53-70
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational researcher*, 15:2, pp. 4-14.
- Zabalza, M. (1987). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Revista Enseñanza*, 5, 109-138.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Emergencia del manual de convivencia y del contrato pedagógico: sus efectos en las prácticas de convivencia de la escuela

Alejandro Maya Arango.
higuemaya@gmail.com
Egresado y docente
Maestría en Educación UPB

Cuanto peor ha estado <de memoria> la humanidad, tanto más horroroso es el aspecto que presentan sus usos; en particular la dureza de las leyes penales nos revela cuánto esfuerzo le costaba a la humanidad lograr la victoria contra la capacidad de olvido y mantener presentes, a estos instantáneos esclavos de los afectos y de la concupiscencia, unas cuantas exigencias primitivas de la convivencia social... Friedrich Nietzsche, 1887

Resumen

En la investigación se plantea que dentro del modelo educativo colombiano, la escuela se ha resignificado como un escenario para la democracia, la inclusión y la participación, por tanto, emergen unos dispositivos estratégicos para concertar las normas; dos de estos dispositivos son el Manual de Convivencia y los Contratos Pedagógicos, sin embargo, no existe un balance académico o administrativo que aclare si, pese a lo anterior, la convivencia en las instituciones ha mejorado en relación con los presupuestos de su emergencia. Además, persisten los comportamientos que afectan la convivencia escolar, por consiguiente, se justifica indagar por los efectos de estos dispositivos en las prácticas escolares cotidianas. Así se justifica el problema en tanto que a la escuela en Colombia se le ha delegado

la función de construir la sociedad, de formar ciudadanos democráticos y participativos, valores que deben aprenderse en el espacio escolar. En esta propuesta investigativa se eligió el paradigma cualitativo con un enfoque descriptivo y se utilizaron instrumentos como la entrevista, las observaciones del investigador y el trabajo de campo, implementados en dos instituciones oficiales de la ciudad de Medellín.

Palabras clave: ciudadanía, Manual de convivencia, democracia, efectos, emergencia, contrato pedagógico, gobierno, norma, participación.

Introducción

En el ámbito docente la “tensión” entre los dispositivos escolares de disciplina (como el Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico) y la convivencia escolar ha sido una inquietud permanente en mi quehacer docente y en el plano personal, al punto que cuando inicié la maestría tenía claro el norte que guiaría mi proyecto de investigación: lo enfocaría hacia la *convivencia ciudadana*. Para entonces vislumbraba dos opciones de investigación: las conductas disruptivas y los Manuales de convivencia. Pero todavía eran apenas inquietudes sin dirección clara en términos investigativos. Esa dirección comenzó a definirse en el curso “*Prácticas Educativas y Pedagógicas*”, en el cual, con base en la bibliografía, y los argumentos de quien a la postre sería mi asesor, se pudieron perfilar de mejor manera ciertos interrogantes convertidos en el planteamiento de un proyecto que, de manera todavía tímida, se intitulaba: “*Habitar la escuela: tras la penumbra de la convivencia*”, el mismo que se fue decantando hasta culminar en trabajo de tesis, con las directrices y líneas del grupo de Pedagogía y Didáctica de los Saberes (PDS) de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB, en la que se planteó una relación de efectos entre dispositivos disciplinarios y convivencia escolar.

En efecto, la convivencia escolar se ha convertido en los últimos años en materia de investigación educativa en nuestro país y en diferentes países de Iberoamérica¹. Es una preocupación por la manera en que interactúan los jóvenes en los espacios escolares, los conflictos que generan estas interacciones, las múltiples estrategias para controlarlos y, al mismo tiempo, las propuestas pedagógicas que orientan al estudiante a ser más autónomo y crítico, pero con las normas de una convivencia en la cual el conflicto sea una potencia y no las formas de su destrucción (Jares, 1997). Este interés se da en parte porque, a pesar de las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las Secretarías de Educación locales,

¹ Por ejemplo, *Política Educativa, España, 2001; Convivencia y conflicto en los centros educativos, País Vasco, 2006; La Convivencia escolar: una estrategia de intervención en Bullín (Perú, 2011)*. Pedagogía de la convivencia. Barcelona: 2006. Para una información más completa sobre convivencia escolar, ver: http://convivencia.files.wordpress.com/2012/02/bibliografc3ada_lanuza21.pdf

persisten los comportamientos que alteran el orden institucional, es decir, no son suficientes las lógicas del consenso y de la participación escolar teóricamente planteadas desde arriba.

En otras palabras, mediante un simple diagnóstico de observación, como maestro participante de las dinámicas escolares cotidianas, se pudo constatar una evidencia: la escuela que, desde los años 90, en concordancia con la sociedad colombiana de la época, se convirtió en escenario de violencia, de conflicto, de prevención temprana de la agresividad y de campañas de convivencia, se ha transformado y han alterado las problemáticas de la escuela. En efecto, pese a que las diferentes relaciones sociales, por ejemplo, entre el Estado y los ciudadanos, entre docente y estudiante, entre los padres y los hijos, entre los ciudadanos en general, se han asumido históricamente como disciplinarias, se ha transitado hacia una lógica de la prevención, esto es, planificar para anticiparse a la transgresión en un medio socio-cultural acostumbrado a debatirse entre múltiples expresiones de poder (Burgos, 2010).

El conflicto hace parte del encuentro con el otro, es, precisamente, el reconocimiento de estos conflictos como parte de la escuela lo que permite encontrarle sentido a la emergencia del Manual Escolar o de un Contrato Pedagógico, como alternativas de cambio que posibilitan o garantizan el derecho y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Porque la escuela está abierta a los cambios, reconoce que los valores de la convivencia y de la participación son la forma de la democracia ciudadana. De ahí que atiende a nuevas generaciones con derechos e intereses, no se la mira compuesta por individuos a los cuales se les dan órdenes sino integrada por sujetos a quienes se les escucha, con los que se concilian normas, pues, continúa siendo un espacio de conflicto (democrático), pero no el mismo conflicto de unas décadas atrás expresado en diferentes formas de violencia. (Jares, 1997; Suárez, 2008; Fisas, 2001; Entelman, 2002; Arón, 1982; Freund, 1983; Rozenblum de Horowitz, 1997).

El origen del conflicto “democrático” se fundamenta en el proceso de la democratización escolar (Constitución Política de Colombia, 1991; Ley 115, 1994), con la perspectiva de unas prácticas consensuadas que contribuyan al logro de la ciudadanía; como lo plantea Valencia y Mazuera:

Es por eso que, a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 se implementó la necesidad de reglamentar las acciones en las instituciones educativas, a fin de garantizar las prácticas mencionadas bajo los parámetros de la dignidad humana, el debido proceso, el derecho a la defensa y los procedimientos ajustados a la ley, teniendo así soporte de elementos legales, los cuales ajustan su adecuado

funcionamiento (Martínez, 2005, 14). Además, disposiciones como la Ley 115 en los artículos 73 y 87 y el Código del Menor, reglamentan legalmente su funcionamiento en los planteles educativos dando así un direccionamiento pedagógico como un manual escolar, y dejando atrás su antiguo nombre de “reglamento escolar (...)” (2006, p. 123).

En esta lógica, que pasa de la disciplina a la prevención, los Manuales de Convivencia y los Contratos Pedagógicos se convierten en las escuelas en la expresión de la norma, de la sanción, pero al ser construidos de manera colaborativa, con la participación de los estudiantes y los diferentes miembros de la comunidad educativa, les daba una idea de legitimidad e incuestionabilidad que transformaba los conflictos, los rechazos, los autoritarismos y las impotencias, en formas concertadas de la culpa y de la pena (Foucault, 1990). Ahora bien, es una verdad de Perogrullo que en la escuela persisten problemáticas y violencias, como el matoneo, por ejemplo, y demás contravenciones a las normas institucionales, pero es evidente su transformación si comparamos la institucionalidad de hace 20 años con la de ahora, es decir, luego de una investigación como esta, se puede afirmar que estos hacen poco o mucho, pero hacen.

Este trabajo, entonces, describe la emergencia y los efectos de los dispositivos que utiliza la escuela para mejorar las prácticas de convivencia y para minimizar el conflicto. Se parte de reconocer la correspondencia que hay entre ellos y los propósitos de la Ley en relación con la construcción de ciudadanía y de tejido social. Y si bien, la convivencia escolar ha sido centro de muchas investigaciones, ninguna se centró, exclusivamente, en los efectos de los Manuales Escolares y los Contratos Pedagógicos en las prácticas de convivencia de las instituciones educativas. Esta carencia dejó apreciar la importancia de comprender de qué manera estos dispositivos contribuyen o no al mejoramiento de la convivencia en la escuela, es decir, cuáles son los efectos del Manual de Convivencia y del Contrato Pedagógico en la Convivencia escolar, en dos instituciones educativas específicas.

Las instituciones en las que se llevó a cabo la investigación fueron la I. E. Julio César García y la I.E San Francisco de Asís; ambas de carácter oficial, distantes geográficamente (comunales noroccidental y oriental) y con estratos sociales diferentes, situación que permitió una contrastación sobre las formas como los contextos determinan las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y las formas como se construye la convivencia a través de la implementación de los dispositivos. Herramientas creadas por el Estado para el mejoramiento de la educación, pretensión que es un objetivo mundial, por ende, todo lo que se haga por encontrar posibles respuestas deberá ser un punto de partida, un marco de referencia para seguir tras la búsqueda de aprender a vivir juntos (Touraine, 1996).

El trabajo comienza con un recorrido por la emergencia de los Manuales y los Contratos y, al mismo tiempo, se indagó por los efectos que tienen. Se hizo *ostranenie*, es decir, mirar lo que parece natural como extraño (Echeverri, 2010), para comprender mejor por qué en la actualidad las prácticas de convivencia en la escuela se dan de tal manera que requieren mecanismos como Manuales y Contratos. También, observé como actor de la escuela, como facilitador de la convivencia o generador del conflicto, reconozco que, al permanecer allí durante un tiempo significativo (casi una década), se han normalizado algunas situaciones, inclusive, hice parte, directa o indirectamente del conflicto, situaciones que ahora miro con otros ojos. Es por eso que el primer ejercicio de investigación es la *ostranenie*: tratar de hacer extraño lo que nos era casi “natural”

Ahora bien, nuestra preocupación central no es la existencia ni la aparición como tal del Manual de Convivencia y de los Contratos Pedagógicos, más bien, la investigación se ha centrado en cómo su aparición ha irrumpido en las formas de convivir de la escuela, sus efectos, percepciones y cómo su emergencia se relaciona directamente con los cambios políticos que el país ha tenido y que obedecen, además, a los cambios que se han conciliado y pactado en las Cumbres de gobierno con otros países. El trabajo, por último, se organizó de la siguiente manera: en la primera parte se enuncia el problema, la metodología y los objetivos de la investigación; la segunda parte contiene los capítulos de la emergencia del Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico, y los efectos (más las percepciones) de estos dispositivos en las prácticas de convivencia de las instituciones; en la tercera parte, las conclusiones.

Problematización

El problema se enunció sintéticamente así: en el proyecto educativo colombiano se vienen dando cambios trascendentes, entre ellos, la resignificación de la escuela como un escenario para la democracia, la inclusión y la participación. En este proceso surgen unos dispositivos considerados como estrategias para concertar las normas y poder vivir juntos dentro de las instituciones escolares. Dos de estos dispositivos, el Manual de Convivencia y los Contratos Pedagógicos, tienen gran importancia en una escuela cada vez más obligada legalmente a incluir la totalidad de la población en edad escolar. Ambos dispositivos se convierten en instrumentos mediante los cuales se pretende garantizar la convivencia ora porque la cualifica ora porque establecen los mecanismos para expulsar del sistema a quienes trasgreden las normas legitimadas por estos dispositivos.

En efecto, el Manual escolar y los Contratos pedagógicos se erigen como dispositivos a través de los cuales las instituciones educativas ratifican que son espacios para la democracia y el diálogo, sin embargo, a pesar de su existencia e implementación, por un lado, persisten algunos comportamientos que afectan la

convivencia en la escuela y, por el otro, no existe un balance académico o administrativo que aclare si, pese a lo anterior, esa convivencia ha mejorado en relación con los presupuestos de su emergencia, por ende, con base en estos dos elementos, se justificó indagar los efectos de los Manuales de convivencia y los Contratos pedagógicos en las prácticas escolares cotidianas de la actualidad y, al mismo tiempo, realizar una mirada retrospectiva sobre su condiciones de emergencia y las formas de su posicionamiento y permanencia.

Este problema se desplegó de la siguiente manera: primero, se muestra un panorama internacional y uno nacional, con fundamento bibliográfico, que propició distinguir la emergencia en la legalidad y, correlativamente, en la educación y la escuela, de los dispositivos nombrados como Manual de Convivencia y Contrato Pedagógicos. Segundo, con estos insumos se validó la necesidad y pertinencia de una pregunta general por sus efectos en las prácticas escolares y, al mismo tiempo, cuáles fueron sus efectos en dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín.

Así pues, se justifica indagar los efectos de los manuales de convivencia y los contratos pedagógicos en las prácticas escolares cotidianas de la actualidad, dado que en la escuela persisten algunos comportamientos que afectan la convivencia y no hay un balance que indique si ella ha mejorado; al mismo tiempo, realizar una mirada retrospectiva sobre las condiciones de emergencia de estos instrumentos y las formas de su posicionamiento, permanencia y efectos.

Metodología

Es una investigación cualitativa de enfoque descriptivo que analizó situaciones particulares para explicar un fenómeno como los efectos de un dispositivo en la convivencia escolar. Acudió a instrumentos propios de este enfoque, como la entrevista, ejecutó una fase previa de descripción bibliográfica sobre la emergencia del manual de convivencia por influjos internacionales en las políticas públicas educativas en la legalidad colombiana. En términos operativos se siguieron las siguientes fases: Fase 1: exploración bibliográfica para refinar categorías previas (apriorísticas) y la técnica de recolección fue la Ficha temática; Fase 2: diseño de instrumentos: entrevista semi-estructurada con su matriz de análisis o rejilla; Fase 3: realización del trabajo de campo, entrevistas *in situ*; Fase 4: formas de análisis: proceso de interpretación (lo que arrojaron los instrumentos); y Fase 5: Conclusiones y presentación de la información.

Tres posturas teóricas fundamentan el presente trabajo. La primera es asumida desde las investigaciones acometidas por los señores Baudelot & Leclercq (2008), específicamente sobre la noción del término “efecto”: tiene que ver con la posibi-

lidad de apreciar unas causas y unas consecuencias en un tiempo determinado; especialmente referidos a la convivencia escolar. La segunda y tercera, desde la perspectiva de Michel Foucault (1979), quien asume la importancia de la genealogía nietzscheana en la que es válido buscar lo ya dado, bajo el viso de la discontinuidad, el análisis minucioso para diagnosticar y reconocer los sucesos en su particularidad histórica: que son la “emergencia” o “el surgimiento, que restablece los diferentes sistemas de sumisión, la emergencia de la dominación; la tercera, del mismo autor y referida al concepto de “dispositivo” como categoría de análisis óptima para investigaciones educativas de corte cualitativo.

Se advierte que la técnica de la Rejilla es un instrumento de evaluación de las dimensiones y estructura del significado personal que se deriva de la Teoría de los Constructos Personales (Kelly, 1955). Con ella, el investigador puede captar la forma en que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos; es una entrevista estructurada orientada a explicitar y analizar los constructos con los que la persona organiza su mundo. De acuerdo con Feixas y Cornejo (1996) se diseñó una matriz de datos, sometida a varios análisis para revelar su estructura implícita. Instrumento muy flexible y adaptable a diversas áreas, caso evaluación individual, grupal.

El epicentro de la investigación se ubicó en dos instituciones educativas oficiales: la San Francisco de Asís, barrio Caicedo Villatina, comuna 8, Núcleo Educativo 924, zona noroccidental: posee fronteras invisibles, dificultades de acceso, alta precariedad económica y problemas de configuración familiar, de orden público: asentamiento de Bandas Criminales (Bacrim): microtráfico, delincuencia común y organizada. Y la institución educativa Julio César García, barrio Boyacá, comuna 5, Núcleo Educativo 919, zona noroccidental, con una población perteneciente a los estratos 3 y 4, está ubicada en la línea de desarrollo de la ciudad: cerca al río Medellín, la cruza toda la Autopista Norte con nutrido servicio de transporte (12 rutas y el SIT del Metro), con alta presencia de instituciones oficiales como el SENA y una aceptable presencia fabril, industrial y comercial, generadora de empleo (caso Zenú, entre otras).

Tabla 1. Universo y muestra.

No	Instituciones	Población	Estudiantes	Selección	Docentes
1.	San Francisco de Asís	954	28	10	10
2.	Julio César García.	1.247	45	10	10
Totales		2.201	73	20	20

Nota: La selección se realizó sobre la base de una muestra intencionada y no aleatoria.

Discusión

La emergencia del Manual de Convivencia en la escuela

En cuanto a la emergencia de los dispositivos, se desplegó en primera instancia el panorama internacional y luego el nacional, los cuales dejaron entrever ciertos eventos, a veces en términos de tratados, cumbres, encuentros o lineamientos que tienen un influjo sobre las políticas, las constituciones y los gobiernos de los diferentes países, como Colombia, aspecto que se manifiesta en políticas públicas educativas que son concebidas y adoptadas de manera multilateral; para el caso, es posible detenerse en las que existen a partir de la última década del siglo pasado. Veamos:

Panorama internacional

Las reformas educativas se convierten, en la década de los años 90 del siglo pasado, en un asunto político de importancia capital para los Estados modernos, vinculados con los procesos de modernización social y estatal. De ahí que

La educación se ve como una necesidad de primer orden al ser considerada el factor de competitividad económica de las naciones en el orden internacional. Así, las reformas contienen prácticas discursivas capaces de lograr efectos a largo plazo, no sólo sobre la conducta institucional de la enseñanza, sino sobre las disposiciones de poder y las subjetividades producidas. (...) La elaboración de un lenguaje experto, de común aceptación, relativo a la necesidad de superar el bajo rendimiento escolar a través del mejoramiento de la educación y de incrementar los niveles de competitividad y por supuesto de ciudadanía, que terminaron por convertirse en lugares comunes dentro del argot educativo (Martínez-Boom, 2004, p. 13).

De hecho, en la Declaración de Ginebra (1924), por ejemplo, se exigía entre otras cosas, una mejor convivencia en la escuela para garantizar una educación investida de derecho. Así, como se ha dicho, se exhorta a los Estados-parte para que asuman las medidas necesarias para velar porque la disciplina escolar sea implementada manera compatible con la dignidad humana. Además, la Declaración hacía parte de diversas estrategias que propendían por combatir los flagelos de violencia generalizados y, esencialmente, posibilitar el desarrollo y la protección

de los niños y jóvenes: a mejorar su nutrición, la construcción de escuelas que les garanticen la educación y los conocimientos, es decir, la educación del niño considerada como un “derecho” (Cantwell, s.f., p. 3).

Estas problemáticas “comunes” en la región desencadenaron en procesos integracionistas y en la creación de entidades multilaterales de orden hemisférico, caso la Organización de Naciones Unidas (1959), la Unesco, entre otras. Convocan a eventos o encuentros como la Cumbre de Ginebra (1924). Ellas emiten declaraciones y resoluciones que se convierten en políticas públicas, caso en la educación, y en parte, por los procesos acelerados de la industrialización (siglo XX) y las nuevas competencias. Estos propósitos exigían una mejor convivencia en la escuela para garantizar una educación investida de derecho. De ahí que se previenen a los Estados-parte para que adopten cuantas medidas sean necesarias con el fin de velar porque la disciplina escolar sea administrada de un modo compatible con la dignidad humana. Los países reconocen el derecho intrínseco a la vida que tiene todo niño, al respeto de su propia identidad cultural, de sus valores, de prepararlo para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de paz, tolerancia e igualdad de sexos, entre otros aspectos (Ginebra, 1924; Antwell, s.f.).

Panorama nacional

En el contexto nacional, los países debían ajustar sus constituciones y leyes dentro del marco normativo moderno internacional, esto les demandó desarrollar procesos de democratización a través de los cuales se promovió la participación de los ciudadanos en Asambleas Constituyentes, como vía expedita para reformar la carta política de cada nación, caso “la séptima papeleta” en Colombia, que culminó con la reforma constitucional de 1991. En ella, de manera expresa en el artículo 67, se concibe la educación como un servicio público y hace parte de los fines decretados para la misma, entre ellos, la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

Durante la reforma constitucional de 1991, el sistema político propendió por un modelo democrático, participativo e incluyente; es así como la escuela tuvo que adaptar y transformar sus fines, filosofía y funciones dentro de la sociedad, a través de estrategias políticas internacionales y nacionales. Los actores del sistema educativo visionaron como meta escolar la construcción de la ciudadanía, a través de la enseñanza en las escuelas de los principios morales y éticos de la democracia, para generar la participación ciudadana desde las aulas de clase, hacer de estas aulas espacios para el diálogo y la convivencia; de esta forma las relaciones entre los jóvenes y los adultos se horizontalizaron: a los primeros se les entregaron sus derechos como boleta de ingreso; a los segundos, la capacidad y la competencia de conciliar las normas y hacer de las escuelas espacios que representen el Estado Social de Derecho.

Por tanto, para garantizar los derechos del niño y ponerse a tono con la legislación internacional, el Gobierno colombiano (1994), conjuntamente con la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), logró que se expidiera, por parte del Congreso de la República, la Ley Estatutaria de Educación (115 de 1994), la cual regula la prestación del servicio de educación en el territorio colombiano. Ahora bien, en relación con la convivencia, en el artículo 14 de esta Ley se estipula que la escuela debe promover la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos (López, 1998).

De ahí que irrumpen el Manual de Convivencia y el Debido proceso como elementos que constituyen los efectos en la escuela, se caracterizan porque atraviesan los destiempos de la convivencia escolar de los estudiantes, docentes y directivos de hoy. Es omnipresente la acción de estos dispositivos soportados (por un buen tiempo) bajo la figura del “contrato pedagógico”, mecanismo del cual no se logró identificar su “creador”, pero que genera malestar y ha sido un rito de constipación o “coco” entre las comunidades educativas. Ingresaron como parte de las Políticas Públicas en los albores de 1990 y por vía o invención del derecho recalcaron en la educación. Fue posible precisar por qué son visibles y enunciables en el espacio escolar y en la sociedad colombiana, de ahí que fuere necesario extrañar sus factores causativos, cambios de tipo social y cultural padecidos por los actores educativos, las problemáticas propias de la escuela y una relación de eventos ocurridos previamente en el orden internacional y nacional, los cuales contribuyeron a la concreción de estos dispositivos.

En consecuencia, la emergencia del Manual de convivencia en las instituciones escolares de Colombia tiene sus antecedentes históricos en el contexto internacional y su materialización en la Constitución Política de Colombia (CPC, 1991). Posteriormente, se expidió el decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley 115 del mismo año, en el cual se definieron los contenidos y los pasos para la elaboración y adopción del Manual Escolar o de Convivencia. El decreto referido no hace otra cosa sino clarificar la obligatoriedad para las instituciones educativas oficiales y privadas de elaborar y poner en práctica el Proyecto Educativo Institucional que, en sus aspectos centrales, contiene la figura del Reglamento para estudiantes y docentes.

Así, se puede referir que la escuela, desde los 90 del siglo pasado y, hasta hoy, es un escenario en el cual, por un lado, ingresan la violencia, el conflicto, la falta de autoridad, la medicalización y la indisciplina como problemas sustantivos que afectan la convivencia pacífica y los procesos académicos para una mejor calidad de la educación; por el otro, correlato de estos fenómenos, aparecen unas políticas y, con ellas, una legalidad que instaura mecanismos que garantizan los derechos de los estudiantes y se pretende lograr mejores condiciones de convivencia y de calidad. La escuela, como espacio de convivencia, se instala en la sociedad con las características que la misma sociedad comporta, es un espacio de sociabilidad.

Fernando Savater (1983) refiere que en ningún tipo de forma societal no hay forma de conservar las distancias: siempre se está comprometido con las personas que la conforman, con unas más que con otras. Tampoco en la escuela hay salida de lo social. Se está en comunidad, convivencia y, por tanto, en conflicto.

De ahí que, el mismo autor enfatiza: "cuando uno se da cuenta de esto (en la niñez instintivamente primero y luego, de modo más consciente, en la adolescencia) siente irritación y ganas de rebelarse" (Savater, 1983, p. 24). Rebelarse porque en las instituciones las exigencias y las reglas para estar en comunidad son el umbral que trae consigo la "norma". Es el caso del reglamento o Manual escolar: son imposiciones determinadas por el Estado como vitales en el proceso de socialización; adquieren el carácter de dispositivos y se convierten en instrumentos para regular la convivencia, controlar y resolver las transgresiones entre los sujetos.

Las categorías apriorísticas permitieron validar algunos supuestos para la comprensión y pertinencia del problema de investigación, de tal manera que en el tema del concepto de Emergencia se identificaron dos subcategorías, las cuales fueron esenciales: Origen y Conformación, y Concepciones; ambas vislumbraron el soporte legal a partir del cual se justifican los antecedentes, surgimiento, justificación y operatividad de los dispositivos que se utilizan en la escuela para democratizar las relaciones entre los niños, los jóvenes y los docentes.

Uno de los supuestos de la investigación tuvo que ver con este dispositivo: el Manual Escolar no surgió de manera gratuita como un mandato espontáneo de la ley. En efecto, Colombia no ha estado exenta de las problemáticas económicas, políticas y sociales que han distinguido al continente latinoamericano; ellas propiciaron tensiones y conflictos que devinieron en condiciones de inequidad, pobreza, concentración de la riqueza, restricción de las oportunidades y, sobre todo, la manifestación de nuevas formas de violencia con actores emergentes en campos tales como el crimen organizado, el narcotráfico y la delincuencia común. Otros actores, en cambio, desde lo político se declararon en rebeldía contra el Estado y se configuraron como grupos alzados en armas. Un proceso que, desde estos actores, se va infiltrando por todos los intersticios de la vida social hasta, por supuesto, la escuela.

La escuela colombiana ha tenido cambios significativos y trascendentales en las últimas tres décadas, con más vigor a partir de la Ley General de Educación (115-1994), norma que delegó en la escuela colombiana la labor de asumir dentro de la práctica pedagógica la formación para la sexualidad, la ética, el cuidado del medio ambiente, la utilización adecuada del tiempo libre, la convivencia y la democracia. Sobre estos dos últimos temas, el artículo 14 de la referida ley dice que la escuela debe promover: la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general, la formación de los valores humanos (López, 1998). Huelga indicar que la preocupación por los espacios de socialización escolares no fue solamente colombiana, muchos otros países y organizaciones compartían esta idea, incluso desde principios del siglo XX.

La investigación permitió colegir la ausencia de trabajos sistemáticos y pertinentes enfocados específicamente hacia el Manual Escolar o de convivencia y los Contratos Pedagógicos, puesto que muchos de ellos pretendieron observar únicamente la convivencia bajo la perspectiva del conflicto o mostrar de qué forma se puede mejorar el clima escolar. La ausencia de trabajos sobre sus efectos fue la razón significativa que motivó mayormente indagar cuándo, cómo, por qué y cuáles son los argumentos de este dispositivo dentro del control disciplinario escolar. Así, entonces, se justificó acometer un proceso de observación y de análisis sobre los factores y elementos contextuales inherentes a la emergencia del Manual de Convivencia y del Contrato Pedagógico, como también, establecer si lo que se esperaba de ellos, lo que debían producir en las prácticas de la escuela (sus efectos), en concordancia con cambios que ocurren en la sociedad y las instituciones educativas, fueron realmente trascendentes y contribuyeron no solamente al logro de la convivencia.

Esto implicó detener la mirada en los problemas que aquejan la institución escolar y en los mecanismos para garantizar la convivencia en el contexto de esas transformaciones: por ejemplo, se han producido evidentes cambios culturales y socioeconómicos en la constitución de las familias: valores diferentes entre generaciones, valoración dispar de lo que significa estudiar, intereses, deseos y motivaciones que se instalan en el consumo, la incidencia cada vez más incisiva de los medios de comunicación y el uso de la tecnología en el ámbito escolar, por ejemplo, complejizan las relaciones en todos los planos de la convivencia, incluida la escuela, por supuesto.

En síntesis, la emergencia del Manual de Convivencia y los Contratos Pedagógicos en las instituciones escolares, tiene que ver con las condiciones en que los fenómenos, los procesos, los objetos, se hacen visibles y enunciables, esas condiciones en las cuales una cosa que no se veía y de la cual no se hablaba irrumpe y se hace necesaria, es decir, visible y enunciable. Según Sandra Naranjo (2011; 2013), observamos que la presencia de los dispositivos para mejorar la convivencia, obedece a un momento histórico-político del país, antes de la reformulación de los valores democráticos con la Constitución de 1991, momento en que las relaciones entre los docentes y estudiantes estaban marcadas por la verticalidad y el ordenamiento, determinados por una reglamentación, en la cual unos pocos regulaban y controlaban los comportamientos y las actitudes de una masa que era considerada homogénea.

Efectos del Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico en la convivencia escolar

En cuanto a los efectos del Manual y del Contrato pedagógico, es menester comenzar por decir que en nuestras prácticas de maestros ha sido fácil identificar la constante presencia de situaciones conflictivas en la escuela como resultado de las

diferentes formas de interacción entre los estudiantes, y de éstos con sus maestros y directivos. Estos comportamientos afectan la relación maestro-estudiante, dificultan la superación de los logros y las metas institucionales, el ejercicio del maestro, provocan la pérdida de la confianza mutua, y, ante ellas, por el ritmo de la vida escolar, el maestro aplaza su solución oportuna y deriva en una carga de presión mental y física que hace inevitable la tensión y el conflicto.

Además de estos comportamientos aparecen otras conductas de mayor problemática, visibilidad y efecto: el constreñimiento, las agresiones verbales como burla, apodos e insultos, el acoso sexual, la violencia física y psicológica, la invisibilización y el apocamiento del otro, el hurto de bienes a sus compañeros y a la institución, la agresión al patrimonio público, el daño de mobiliario; también se presenta el irrespeto y las agresiones físicas a los maestros, al personal de vigilancia y a los directivos; el consumo, porte y tráfico de licor y sustancias psicoactivas y, en casos gravísimos, se ha llegado a presentar la intimidación y el homicidio con arma blanca o de fuego en varias instituciones educativas de la ciudad y del país. En los casos referidos, el rol del docente es limitado porque el Manual Escolar o de Convivencia le asigna unas competencias de actuación que lo sustraen jurídicamente de las intervenciones que podrían tener un carácter pedagógico inmediato.

Esta serie de fenómenos de la institución escolar que se intentan solucionar —en parte— con dispositivos como el Manual de convivencia y el Contrato pedagógico, ponen de manifiesto que al incurrir en la comisión de una falta y trasgredir la norma, la escuela trata de gobernar a los niños y a los jóvenes como si fueran ciudadanos en el Estado: los asume como sujetos de derecho y, al parecer, eso tiene el efecto posible, como lo mostramos más adelante, de coadyuvar a producir una escuela indisciplinada que se ve abocada a privilegiar, por sobre las formas del conocimiento académico, formas de inculcar una convivencia pacífica y disciplinada. Es decir, las formas democráticas del derecho otorgan a los niños unos modos de libertad según la cual, en muchos casos, se consume en ejercicios de indisciplinada y de violencia que, paradójicamente, tratan de ser frenadas con variaciones institucionales de esa misma ley, es decir, los citados Manual de convivencia y Contrato pedagógico. En tal sentido se argumenta que la escuela ha devenido indisciplinada y, tal vez, violenta (Echeverri, 2012).

Este apartado se apoyó en el material empírico recolectado (entrevistas). El análisis posterior —tal como se indicó en la metodología— permitió la emergencia de unas categorías que direccionaron los argumentos. Estas categorías se presentan en orden sintético según el siguiente esquema:

Grafico 1.



Nota: elaboración propia.

Los destiempos de la convivencia escolar. Categoría desplegada desde los destiempos y desencuentros que se presentan entre los docentes y los estudiantes, así compartan los mismos espacios en los que “el tiempo” y las “normas” de los estudiantes no son las mismas de sus maestros, de sus padres y sus abuelos, una indicación de cómo el presente y el futuro de los jóvenes ya no es el pasado de los adultos. Se hizo un fuerte apoyo teórico y se complementó la categoría con una subcategoría denominada “permanencia de los problemas de convivencia”, la cual parte de apreciar los matices de un término que estuvo presente entre los entrevistados “siempre”, “casi siempre”, con el cual se marcaba un énfasis que nos conducía hacia el desencuentro y la incomunicación. Este proceso se respaldó en las posturas de Jesús Martín Barbero (1996) “Heredando el futuro. Pensar la Educación desde la comunicación”, que nos guiaron acerca del debate sobre la existencia del lado “oculto” que tiene la educación y la comunicación.

¡El estudiante de hoy! Categoría de fácil etiquetamiento. Fueron significativas y peculiares las respuestas de los profesores, estudiantes y directivos, debido a las altas referencias de los jóvenes de hoy —independiente de los destiempos— son muy diferentes a los de hace unas décadas: fue prácticamente una “queja” sobre la que argumentaban o exponían sus respuestas. El estudiante de hoy se concibe en consonancia con unas nuevas características culturales y psicológicas (formas de socializar y subjetivar diferentes): “el estudiante de hoy realiza muchas cosas a la vez, no respeta y es un igualado; no suelta sus equipos tecnológicos; piensa, siente y ve de otra manera; no tiene interés ni disciplina y apego por el estudio, nada lo asombra”, entre otros aspectos revisados. Aquí se asumieron posturas del estudiante de hoy frente a los derechos y el orden institucional, la escuela de hoy, las familias con sus cambios y desplazamientos.

El contrato: malestar y rito. En la escuela habitan prácticas que indisponen y terminan en ritos de actuación, fuere con el Manual, el contrato u otros aspectos. La escuela como agente cultural comporta ciertas costumbres cotidianas entre los sujetos que se convierten en rituales conscientes o no. Los entrevistados reconocen

el viso ritual de estos dispositivos y no les gusta afrontarlos porque son “bochor-nosos y dan vergüenza”. Huelga mencionar que en las dos instituciones educativas los estudiantes se acomodan, lo evitan. Se indagó sobre cómo son vistos desde la legalidad y por qué no se asumen como prácticas de vida ética y política. Igual-mente, se acometió lo referente al “Debido Proceso”, quiénes son los competentes para hacerlo y el cierre de esta categoría fue sondeo sobre la idea o imagen que les comportan. Tres ideas llamaron la atención: es “un policía, un arma del profesora-do y letra muerta (inútil).

El manual, entre el rechazo y la necesidad. El material empírico permitió establecer que entre los estudiante y educadores hay casi un equilibrio en cuanto a la aceptación y rechazo de estos dispositivos. Unos docentes quieren preservar-lo, otros, afirman que “no es vital para la vida escolar: el tipo de estudiante que tenemos en el aula no requiere de estos instrumentos”. En cambio, los estudiantes dicen que sin manual no podrían estudiar. Como estrategia de convivencia colec-tiva se pudo constatar la existencia de un rechazo colectivo entre ciertos docentes y estudiantes: porque no cumple su sentido e intención; pero se siente su fuerza condicionadora, lo perciben y lo sufren todos los actores de la vida escolar: el manual hace, pone y exige acciones que quitan tiempo, demandan papeleo y com-prometen criterios de autoridad. Fue innegable y frecuente las percepciones de los entrevistados por su rechazo: condiciona, tiene capacidad para inhibir y disuadir a que se actúe de equis o tal manera.

Concepciones. La siguiente tabla recrea una ilustración consolidada de la idea o imagen que los directivos, los docentes y los estudiantes tienen de estos dispositivos.

Cuadro 1.

N°	Dispositivo	Idea o imagen	Alcance
1	Manual de convivencia escolar	Mecanismo	Para disminuir el conflicto y lograr la convivencia en la escuela.
		Perspectiva legal	Norma establecida para toda la escuela, en ella se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes.
		Decálogo	Útil solamente para recoger las evidencias de las faltas cometidas por los alumnos, las cuales simplemente “nutren” sus hojas de vida y nada más.
		El norte	El punto de partida y el punto de llegada en las instituciones educativas.

N°	Dispositivo	Idea o imagen	Alcance
1	Manual de convivencia escolar	El medio	“Recolector” de evidencias de las transgresiones hechas de los alumnos.
		“Aura” constitucional o carta de navegación	Que tiene la institución para saber qué se puede hacer y qué no se puede hacer.
		Un policia	Los muchachos le temen, les genera miedo y controla sus comportamientos.
		Construcción ‘Individual’	Avalada por un colectivo de docentes y padres de familia en sesiones de gran brevedad
		Herramienta	Sin matiz pedagógica que a partir de la ley 115 de 1994 regula los espacios y actuaciones disciplinarias.
		Inútil	No regula ni controla nada.
2	Contrato pedagógico	Formalizador	In extremis de un “rito de actuación”
		Herramienta o un “arma”	Mejorar la calidad de la educación, regular comportamientos y llegar a consensos, sana convivencia.
		Pan caliente	Se lo hacen a cualquiera, por cualquier cosa.
		Letra muerta	No funciona, no opera.

Nota: tomado de Apellido (año, p. XX).

Conclusiones

La investigación permitió realizar una interpretación aproximada a la comprensión de la emergencia del Manual y del Contrato pedagógico y sus efectos en las prácticas de convivencia en las instituciones objeto. El balance arrojó aspectos esenciales: Su “emergencia” no es un acto de gratuidad del Estado; la identificación de cuáles son y en dónde se aprecian los efectos de éste y del Contrato Pedagógico; las concepciones sobre él y de manera ponderada ¡El manual hace poco, pero hace!

Emergencia

No fue voluntaria ni gratuita por parte del Estado. Obedeció a políticas públicas de organismos integracionistas y multilaterales que trataron procesos desde la década

del 60 para dar solución a problemáticas de los países de la región. Se identificó que tienen componentes obligatorios según la normatividad, pero los planteles renuncian a su autonomía en el momento en que analizan el proceso de su construcción y omiten el espíritu de la “autonomía” consagrado en la Ley 115: debe responder a las particularidades contextuales de la escuela donde está inserta, a sus condiciones y a la manera de concebir las reglas para solucionar sus diferencias.

Los dispositivos actuales emergieron y fueron incluidos en la sociedad colombiana a través de la Carta Constitucional y materializados mediante una norma estatutaria, la que concibió el Reglamento o Manual Escolar y prescribió la autonomía de la escuela, facultándola para que, de forma “consensuada”, construyera las normas y medidas disciplinarias que ella requiriera; es decir, ocurre el desplazamiento del control punitivo (castigo) hacia un instrumento netamente pedagógico, sobre el cual las instituciones volvieron su mirada y permitirse nuevos acuerdos sobre otras formas posibles de corregir y de solucionar los conflictos en la escuela.

El contraste entre las dos instituciones permitió establecer unas diferencias contextuales significativas, al generalizar la visión sobre la convivencia que se practica en ellas; por tanto, ambas instituciones públicas se convierten en centro de las demandas del Estado. Él las crea, paga a sus maestros, supervisa (evalúa en la actualidad) sus procesos y determina el tipo de sujeto que quiere formar en ellas, pues los contextos y las épocas no son siempre iguales, pero los problemas son casi siempre los mismos; aunque en la década del noventa estaban garantizados de entrada un respeto y una atención que se respaldaban en la trascendencia y figura “sabia” del maestro: la valoración de su rol por parte de la sociedad, pero, la inmediatez y la simultaneidad de los medios de comunicación, los cambios culturales y el acelerado desarrollo e irrupción de los dispositivos electrónicos en la escuela, han acentuado vertiginosamente las demandas del Estado y a estas suman los padres de familia, la sociedad y los jóvenes actuales; lo que devino en una ruptura y nivelación en las relaciones de los actores educativos.

Ocurrió un desplazamiento en las formas y en las estrategias de control: los dispositivos de la escuela siempre han permanecido ahí, no se han ido y detentan una particularidad, mutan y recrean unos imaginarios en los sujetos. La escuela no tiene la pretensión de excluir a los estudiantes, por el contrario, en su obligación de incluir a la mayoría de la población crea unas estrategias, como el Contrato Pedagógico, para mantenerlo dentro del servicio educativo y garantizarle el debido proceso y el derecho a la educación. En función de esas garantías intervienen la Corte Constitucional y los jueces, someten a examen jurídico las actuaciones de los docentes y directivos tras violentar los derechos y conductas individuales. Escuela y maestros tienen la obligación legal de estar en sincronía con la jurisprudencia, la legislación y las disposiciones del gobierno: deben ajustar el Manual y concebirlo como un dispositivo dinámico.

Efectos

De los antecedentes ninguno se preguntó por los efectos de los dispositivos de control en las prácticas de convivencia en las escuelas. Omitieron que los dispositivos obedecen al ser de cada una (singulares), confluyeron erróneamente en concebirlos de forma única y poseer instructivo propio para su elaboración. Quizás porque tienen componentes obligatorios según la normatividad, los que alteran la visión de los planteles y subrogan su autonomía al momento de su construcción. Por consiguiente, dejan de lado la premisa de la Ley 115, cuando les advierte que los objetivos y metas de la educación se logran mediante acciones estructuradas y articuladas desde el PEL. Ahora, aparte de la omisión autonómica se halló otra más “específica” y con un ámbito propio, referente a la figura del Manual: pues éste debe responder a las particularidades contextuales de la escuela donde está inserta. De acuerdo con Maturana, estos dispositivos cumplen el doble propósito de formar y contener, prever y disuadir a los niños y adolescentes hijos de la gran mayoría de familias excluidas por los factores sociales y económicos adversos que producen políticas públicas (Maturana, 1997).

Baudelot y Leclercq, citado por Echeverri (2008) nos plantea que el *efecto* es algo que se espera ocurra en un momento determinado; en lo que compete a los dispositivos, concluimos que estos sí tienen un efecto y se manifiesta más bien que mal, a pesar de las condiciones socioeconómicas y culturales, ¡el Manual hace poco, pero hace! Que si bien la escuela está “en desorden” y manifiesta un “malestar” y su “preocupación” es la clase, ellos sí “contienen” y “controlan”, sí “previenen” y logran “disuadir” a la gran mayoría de los estudiantes. Por ende, el panorama de la escuela hoy en día no es “desolador” ni un acabose como la inmediatez de los medios quieren mostrar y huelga registrar los siguientes efectos:

Efecto uno: su inaplicabilidad “desnuda” la ausencia de convivencia en la escuela; el rumor escolar la golpea: es denigrada, la muestran “en desorden” y la etiquetan por su incapacidad e ineficiencia. Efecto dos: se conciben por fuera del currículo entre la disyunción de lo académico y las actividades formativas. Deben incorporarse de modo “real” al currículo. Efecto tres: en la práctica no se asume como un dispositivo o herramienta pedagógica; prevalece en él la concepción de dispositivo legal obligatorio y no de un mecanismo que permite la construcción de ciudadanía.² Efecto cuatro: la usencia de una pedagogía constitucional individual por parte de los docentes: el desconocimiento de la Ley no exime de la responsabilidad. Se peca por el índice de dependencia del poder del maestro (Wallon, 2007). Efecto cinco: el Contrato pedagógico es aplicable, pero se lo considera inconsti-

² Igualmente, el etiquetamiento de los estudiantes, por parte de los docentes y los padres de familia, hace demasiado daño y generan unas respuestas para nosotros los adultos cifrados en actos de rebeldía, los estudiantes asumen este “etiquetamiento” y comienzan a autorreconfirmarse, convencerse que son “eso”.

tucional. No se halló disposición legal que lo creara: está “estipulado” dentro del Manual; es subsidiario y emergente de éste: no lo superpone.

Concepciones

El Manual por sí solo –con su adopción simple– moviliza percepciones, ideas o imágenes de sí mismo entre los actores educativos y desde ellas estimula directamente unas concepciones de convivencia, las cuales propician o regulan ciertas tensiones que se presentan entre los integrantes de la comunidad educativa. Gracias a él, niños y adolescentes apropian y defienden sus derechos fundamentales; y cuando éstos entran en tensión con algún integrante o alguna norma específica, ¡los defienden!

Fue posible percibir la tensión latente entre los participantes y la idea o imagen de los dispositivos, cómo son percibidos de diversas formas por parte de los estudiantes: desde una imagen positiva, efectiva; hasta una imagen instrumental (herramienta) productora de “miedo”, y culmina con la de un dispositivo inútil que ciertos estudiantes se lo “pasan por la galleta”. Aunque sí son útiles y tienen el “poder” de controlarlos, aducen que les genera “cierto temor”, hace que se comporten bien y no desean verse citados a la coordinación. Es relevante el “choque” que se da cuando el Manual envía al estudiante hacia el Contrato pedagógico: emerge una “pelea” irremediable con el “debido proceso”; “debate” en el que pierden la escuela y los maestros que terminan burlados y en vergüenza ante la sociedad.

¡El Manual hace poco, pero hace!

A esta percepción se llegó luego de realizar el análisis de las subcategorías Los destiempos de la convivencia, ¡El estudiante de hoy!, El contrato: malestar y rito; y El Manual: entre el rechazo y la necesidad. La escuela actual se mantiene en pie a pesar de los destiempos de la convivencia que padece. Aunque sus actores están en el mismo espacio e interaccionan en momentos idénticos, sus percepciones, sus objetivos y las formas de ver y sentir la realidad no se encuentran, mucho menos, no se da una aproximación dialógica plena y real; a partir de esta situación emerge el conflicto como componente sustantivo de la convivencia.

¡El estudiante de hoy! Un sujeto que ha hecho de la escuela y sus espacios una prolongación de la ley; desde ella toma conciencia de sus derechos y exige el respeto de unas dignidades y reclama unas libertades como un “Otro” que hace parte de la humanidad en medio de un desfase generacional. Aspectos que obligaron la mirada hacia El manual, entre el rechazo y la necesidad, donde se mostró la dicotomía hallada entre los integrantes de las dos instituciones educativas. Entonces, emerge como figura subsidiaria del Manual de Convivencia otro dispositivo: el Contrato Pedagógico, considerado como malestar y rito. Elemento de “evasión” porque los condiciona.

Por tanto, sopesando que sí posee efectos, que no los tiene ni se aprecian fácilmente, también, el malestar y rechazo frente a los dispositivos por los actores, quienes los ven como un rito, entre otras, se llegó a una conclusión fundamental: ¡El Manual hace poco, pero hace! Es decir, encontré que pese a todo hoy por hoy, las formas disciplinarias, el orden, los elementos que constituyen la convivencia y las maneras de estar en la escuela, están atravesadas por el Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico. Entonces, así se vea que la convivencia escolar actual no es ni armónica ni completamente integral, lo cierto es que, en relación con ella, el Manual hace poco, pero hace.

La escuela nunca va a ser un nido de belleza, de equidad, empero, los docentes echamos mano de estos mecanismos tratando de que la convivencia sea mejor, al menos, que los conflictos se canalicen por vía de derecho, del diálogo. Ellos han propiciado el no ejercicio de una disciplina vertical y del castigo, donde los estudiantes saben cuáles son los procedimientos cuando sus actuaciones producen efectos contra la disciplina; eso es un efecto del Manual. Efectivamente, el muchacho dice: “qué perezosa, el Manual es una pendejada, yo inclusive hago lo que dice ahí para no tener contacto con él”.

¡No! El contacto ya está siendo, está siendo por rechazo, pero es un efecto del Manual. El dispositivo se convirtió, al mismo tiempo, en una categoría de análisis y en la conclusión fundamental: esto es, permitió dirigir la mirada al Manual en términos de efectos, y al mismo tiempo, en relación con la convivencia mostrar que si bien la convivencia no depende de estos dispositivos su emergencia y apropiación produce efectos más o menos visibles que obligan a decir, efectivamente, que estos hacen poco, tal vez, pero algo hacen con miras a mejorar constantemente la convivencia escolar. Por eso, puede afirmarse con seguridad que ¡El manual hace poco, pero hace!

Referencias

- Baudelot, C. & Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Bofill, A. & Cots, J. (1999). *Declaración de Ginebra (1924). Pequeña historia de la Carta de los derechos de la Infancia*. Barcelona: Comissió de la Infància de Justícia i Pau.
- Burgos González, L. A. (2010). Manuales de Convivencia o instrucciones para vivir cumpliendo. *Revista Lectiva*, (19), 101-128.
- Cantwell, N. (s.f.). Comentarios a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Instituto Interamericano del Niño. Recuperado de: http://www.iin.oas.org/Cursos_a_distancia/cad_Convenci%C3%B3n.pdf

- Echeverri, L. (2004). La Familia en Colombia Transformaciones y Prospectiva. En: *Cuadernos del Centro de Estudios Sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Echeverri Álvarez, J. (2010). Método Lancasteriano de enseñanza y estrategias liberales de poder a principios del siglo XIX en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 101-112.
- Echeverri Álvarez, J. (2012). Liberalismo y la educación en los albores del siglo XIX en Colombia. *Analecta política*, 1(1) 141-174.
- Feixas, G. & Cornejo, J. M. (1996.). *Manual de la Técnica de Rejilla (mediante el programa RECORD)* (2ªedición.ed.). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1979) El orden del discurso, Barcelona, Tusquets
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Jares, R.X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Iberoamericana de educación*, (15), 52-73. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>
- Jares, R.X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona: Grao.
- Kelly, G. A. (1955). La técnica de la rejilla. En *Psicología de los Constructos Personales*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/personal/pcp/rejilla.htm>
- López Castro, M. (1998). *Democracia y convivencia: Hablan los maestros. Alegría de Enseñar*. Medellín: Comfama.
- Maturana Moreno, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Edición Dolmen.
- Martínez-Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, (44). Doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.7761>
- Constitución Política de la República de Colombia. (1991). Gaceta Constitucional, 116. Bogotá: Diario Oficial.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Decreto Reglamentario 1860*. Bogotá: Diario Oficial.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial.

- Naranjo González, S. (2011). *Formas del poder en las relaciones maestro estudiante en la escuela colombiana: 1991 - 2010* (tesis de maestría). Facultad de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Naranjo González, S. (2013). Caracterización de la escuela actual en Colombia. XIII Jornadas y I Congreso Internacional del Maestro Investigador, Escuela de Educación y Pedagogía, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Savater, T.W. (1983). *Política para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Touraine, A. (1996). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Valencia, F & Mazuera, V. (2006). La figura del Manual de Convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 4(1).

La formación del lector dialógico

Del texto literario al hecho literario¹

Óscar Hincapié Grisales
Oscar.hincapie@upb.edu.co
Maestría en Educación
Docente

Resumen

El aprendizaje de la lectura y la escritura a partir del siglo XIX responde, en el mundo hispanoamericano, a la necesidad política y comercial de formar consumidores de bienes bibliográficos. Este tipo de lectura, promovida especialmente en la escuela, recibió el título de “decodificación eficiente”, la cual, como se ha podido ver en distintas investigaciones y en los llamados de atención de la OCDE, no ha garantizado un pleno ejercicio de la comprensión lectora. Como una alternativa a este problema apareció, a finales de los años ochenta del siglo XX, la propuesta de G. J. Whitehurst, denominada lectura dialógica. Esta se basó en el uso de conversaciones alrededor de textos literarios en la enseñanza con niños.

El presente capítulo, titulado La formación del lector dialógico. Del texto literario al hecho literario, del profesor Óscar Hincapié Grisales, expone una forma de lectura dialógica que busca ir más allá, es decir, una manera de formar y transformar los niveles de lectura de cualquier persona a partir del reconocimiento de un sistema llamado el “hecho literario”. Este contiene una serie de materiales que interactúan dialógicamente entre sí. Esta propuesta de formación lectora, por lo tanto, no parte de la obra literaria sino del diálogo entre dichos materiales, los cuales están formalizados en una triple

¹ Este capítulo es un producto adscrito al proyecto de investigación: Didáctica de las lenguas clásicas: aprendizaje y enseñanza en la formación universitaria. Radicado ante el CIDI de la Universidad Pontificia Bolivariana con el número: 137C-05/18-42. El autor escribe este capítulo como miembro de la línea de investigación Cultura, Lengua y Literatura, adscrita al grupo de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB.

dimensión: la hipotextual (el autor y sus contextos), la textual (la obra y sus temas) y la hipertextual (los lectores, los transductores y sus contextos).

Palabras clave: formación, lectura, hecho literario

Introducción: Las formas de leer

De acuerdo con Jaques Dubois (2014), el auge comercial y mercantil a mediados del siglo XIX provocó el aumento de los productores y de los consumidores de bienes. En algunos países de América Latina, dicho crecimiento se notó en la demanda progresiva de libros, folletos y periódicos. Esta nueva realidad socioeconómica hizo que algunos gobiernos latinoamericanos, a través de los sistemas educativos, impulsaran, de forma masiva, el aprendizaje de la lectura. En otras palabras, los poderes republicanos observaron que un mayor número de lectores podría significar un mayor número de consumidores, concretamente de bienes bibliográficos.

El cumplimiento de esta meta generó un nuevo público lector, el cual estuvo “compuesto, principalmente, por mujeres, niñas y niños latinoamericanos a quienes el sistema educativo (u otras instancias de formación) enseñó a leer” (Hincapié, 2019, p. 269). Estas formas decimonónicas de lectura, sin embargo, están asociada a una práctica que Gutiérrez denomina “decodificación eficiente” del texto escrito, práctica que, como varias investigaciones han demostrado, no garantiza el “buen desempeño de la competencia lectora” (Gutiérrez, 2016a, p. 52).

Este capítulo propone una forma de lectura en la que el texto literario no tiene porqué subyugar o exigir una decodificación eficiente a la persona que lo está leyendo. La propuesta de este escrito, en lugar de ello, brinda al lector de literatura la posibilidad de llegar a ser un lector dialógico, no un lector sumiso. Esta alternativa se apoya en una práctica de lectura llamada dialógica, la cual, a su vez, surgió de una teoría en la que el lector y el autor se encuentran y conversan en el espacio ficcional del texto². Según esta teoría, la comprensión lectora es:

² De acuerdo con Raúl Gutiérrez Fresnada (2016a) existen dos modelos de lectura anteriores: el de transferencia y el transaccional. El primero de ellos concibe la lectura como “un conjunto de habilidades orientadas a la mera transferencia de información [lo cual exige en el lector] la habilidad para comprender lo que dice explícitamente el texto; [...] la habilidad para comprender la información que está implícita; y, la habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y el papel del lector es descubrirlo [...]” (p. 52). El segundo modelo concibe la lectura “como el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se entiende como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia para inferir el significado que éste pretende comunicar” (p. 52).

(...) mayor que la suma de la información presente en el texto y las experiencias previas del lector, de forma que las características y los conocimientos previos del lector son tan importantes para la comprensión como las propias características del texto. De modo que, cuanto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura y para construir modelos adecuados del significado del texto. [De acuerdo con esta teoría] el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es superior al que ofrece el texto y a los conocimientos que tenía el lector. (Gutiérrez, 2016a, p. 53).

La práctica de la lectura dialógica tiene un origen, que conviene repasar. Desde 1988, cuando G. J. Whitehurst publicó “*Accelerating Language Development through Picture Book Reading*”, el concepto de lectura dialógica empezó a ser utilizado en las prácticas educativas y en los estudios sobre el desarrollo del lenguaje expresivo de los niños. En los últimos años, el modelo de Whitehurst ha cobrado vigencia gracias a las observaciones de la OCDE (2013) respecto “al elevado porcentaje de estudiantes que presentan carencias en las competencias lectoras” (Gutiérrez, 2016b, p. 304). Buscando soluciones a este problema, psicopedagogos de Colombia, España y México se han dado a la tarea de aplicar a grupos de niños el modelo de lectura dialógica de Whitehurst, lo cual ha hecho que éste cobre vigencia en los estudios sobre primera infancia. Una muestra de ello son los siguientes tres artículos de investigación: “Promoción del lenguaje oral en niños preescolares a través de la lectura dialógica de cuentos” (2016) de Ortega *et al.*; “Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria” (2016) de Gutiérrez Fresnada; y “La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia” (2020) de Vargas *et al.*.

Estos artículos son el producto de investigaciones cualitativas de diseño cuasi-experimental, basadas en la aplicación de medidas pretest y postest a dos grupos, uno de control y otro experimental, ambos compuestos por niños que van desde la edad preescolar hasta los nueve años. La propuesta de lectura que estas investigaciones aplicaron al grupo experimental (no al de control) exigió lo siguiente: en un aula de clase, en un espacio familiar o en un lugar comunitario, un adulto (puede ser una persona del sistema familiar, del sistema escolar o de cualquier asociación comunitaria) y uno o varios niños, durante la lectura de un cuento, deben dialogar sobre los temas, el lenguaje y sus personajes. O sea que el adulto tiene la función de leer a los niños la narración y conversar con ellos sobre todo lo

que hay en ella e incentiva a los niños para que cuenten experiencias propias que sean aparecidas a las que viven los personajes del cuento o para que alguno de ellos narre a los demás sus vivencias.

Esta metodología hace que el adulto y los niños dialoguen acerca de los conocimientos previos que estos últimos poseen sobre los temas referidos en el texto. Esta manera de leer, además, permite que el adulto y los niños pregunten y respondan libremente por todo lo que deseen sobre el cuento (Gutiérrez, 2016a; Ortega, Vega & Poncelis, 2016; Vargas, Sánchez, Delgado, Aguirre & Agudelo, 2020). En otras palabras, este modelo de lectura hace del texto un pretexto para que, en un grupo interactivo, los participantes de la lectura conversen, pregunten, respondan y actúen alrededor del texto.

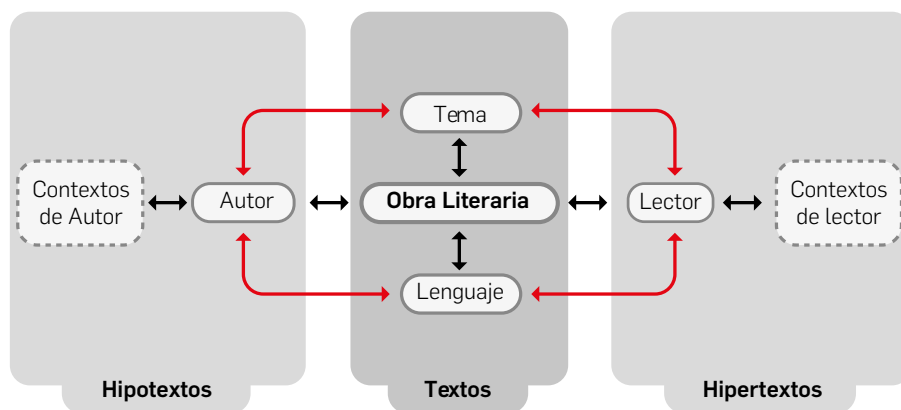
Estas investigaciones arrojaron los siguientes resultados: Primero, es necesario formar maestros que acompañen la formación de la primera infancia desde la lectura dialógica; segundo, este modelo de lectura es una herramienta útil para mejorar la comprensión lectora de los niños; tercero, esta manera de leer desarrolla habilidades comunicativas puesto que todos los compañeros deben informar, conversar o preguntar sobre los temas de la narración. En general, “las investigaciones realizadas hasta el momento permiten constatar los beneficios de la lectura dialógica en el aprendizaje de la lectura” (Gutiérrez, 2016b, p. 305).

El presente capítulo, apoyándose en todo lo anterior, pretende ir más allá de la propuesta de lectura dialógica aplicada a grupos de niños. La propuesta que aquí se esboza contempla la lectura dialógica individual, si bien no quiere esto decir que el lector no pueda participar en conversaciones e intercambios con otros lectores. Por supuesto que puede hacerlo. Lo que se busca es que el lector dialógico, al tomar en sus manos o al abrir en la pantalla cualquier documento literario, empiece a comprender que no está solo o exclusivamente frente a un texto escrito, sino que se encuentra inmerso en un sistema complejo del cual él y el texto hacen parte.

El presente capítulo propone una manera de lectura literaria en la que el lector entiende y participa de las interacciones que suceden entre los distintos componentes de dicho sistema, el cual recibe el nombre de “hecho literario”. Más que indagar las circunstancias de un texto o de una obra literaria, este capítulo propone viajar a través del hecho literario, es decir, a través de un sistema circular en el que interactúan (a veces de manera democrática, a veces de manera autocrática, a veces de manera lineal y a veces de manera caótica) tres planos constitutivos: el plano hipotextual, el plano textual y plano hipertextual.

En el primer plano se concentran los siguientes elementos: el autor y sus contextos; en el segundo, la obra con sus lenguajes y sus temas; y en el tercero, el lector y sus contextos.

Ilustración 1. Dimensiones textuales del hecho literario



Nota: elaboración propia.

Esta forma no convencional de leer literatura pretende que el lector, al explorar los diferentes componentes del hecho literario, adquiera autonomía lectora, libertad viajera desde su imaginación y rigor académico e intelectual. Por lo anterior, la presente propuesta busca llegar no sólo a los profesores de literatura, humanidades y español que estén en ejercicio o en formación, sino a cualquier lector que desee transformar sus prácticas lectorales convencionales.

La identificación de un problema

En Colombia hay programas de literatura en pregrado y formación avanzada que enseñan a leer a sus estudiantes. Con la llegada de la educación virtual han surgido docenas de instituciones en todo el mundo que imparten cursos *on line* de literatura, español, enseñanza del español, formación literaria, creación literaria, escritura de guiones, escritura científica y escritura creativa, los cuales prometen, ante todo, el aprendizaje de la lectura. Sin esta, dicen, sería imposible el desenvolvimiento del curso. Tanto estos programas como aquéllos presentan elementos comunes; no obstante, también exponen diferentes enfoques y distintas metas de aprendizaje.

La investigación previa a la escritura de este capítulo permitió indagar cómo conciben la lectura literaria varios programas de posgrado de algunas universidades colombianas. Los programas virtuales (universitarios o no) y los de pregrado serán objeto de otra reflexión. Por ahora, cabe anotar que las propuestas académicas de formación avanzada leen o se acercan a los textos literarios de acuerdo con la naturaleza o el enfoque de la universidad a la que pertenecen. La siguiente

exposición es una muestra breve y anónima —no presenta los nombres de las instituciones— sobre los objetivos y los objetos de reflexión propuestos por dichos programas. Con base en esta presentación, el lector podrá deducir la manera en la que estos programas académicos analizan la lectura literaria en Colombia.

Cuadro 1

Programa 1: Profundizar en temas y problemas de los estudios literarios, como la transmisión y la construcción del canon literario, relectura de los clásicos, comprensión de los géneros literarios, estudios de historia de la literatura, la recepción y la traducción.

Programa 2: Formar investigadores, docentes y críticos en el área de los estudios literarios latinoamericanos y del caribe, capacitados para abordar la literatura de manera interdisciplinaria y con las competencias necesarias para acceder a textualidades escritas, corporales y narrativo-visuales.

Programa 3: Generar un espacio para la investigación literaria mediante la formación de competencias en los recursos bibliográficos pertinentes, en la adecuada metodología y en la asesoría y dirección al estudiante.

Programa 4: Generar un espacio para la lectura, el análisis, la reflexión, la creación literaria y la acción social de la literatura.

Programa 5: Fomentar la creación de textos literarios de carácter narrativo, para lo cual se asume como modelo las obras narrativas de la literatura universal.

Nota: elaboración propia.

Después de observar estas propuestas, ubicadas todas en Colombia, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Cuadro 2

1. La mayoría de los programas centra su objeto de estudio en las literaturas de Colombia, Latinoamericana y el Caribe.

2. Algunos posgrados proponen diálogos entre la literatura y otros saberes, pero no explican cómo sucede dicha relación.

3. En el *pensum* de algunos programas hay materias cuyos títulos sugieren elevar la comprensión lectora. Sin embargo, cuando se lee la documentación oficial, se observa que la capacidad para comprender el texto literario se da por sentada. Los programas académicos, al parecer, asumen que el estudiante llega con esta condición ya resuelta.

4. En diálogo con la conclusión anterior, son pocos los programas de enseñanza de lectura literaria que se preocupan explícitamente por desarrollar la comprensión lectora del estudiante o la capacidad de éste para formular preguntas pertinentes a los textos literarios.

5. En general, los programas de enseñanza de la literatura, en la etapa de posgrado, se conciben como espacios de investigación.

6. Entre los años 2010 y 2020, la enseñanza de la lectura literaria ha ido expulsando lentamente las teorías literarias clásicas y ha ido asumiendo el enfoque de los estudios culturales, postcoloniales, feministas, transhumanistas y expandidos.

Nota: elaboración propia.

Estas conclusiones permitieron observar cuáles metodologías, temas o enfoques no han sido señalados de forma explícita por los programas académicos que, en el nivel de formación avanzada en Colombia, tienen como eje central la lectura literaria. Detectar estos vacíos —los cuales serán expuestos en el siguiente cuadro— permitió esbozar una propuesta de lectura literaria. Dichos vacíos son:

Cuadro 3

1. En el grado de maestría son escasos los lugares en los que puedan ser leídas las literaturas de carácter universal, sobre todo textos que estén ubicados en los orígenes de la tradición literaria de Occidente y Oriente. Algunos pregrados, por su parte, sí brindan esta posibilidad de lectura literaria. En este sentido, mientras algunos programas —especialmente los pregrados de filología— reproducen la canonización de las literaturas clásicas occidentales, algunos de posgrado desestimulan el diálogo abierto y crítico entre el lector y dichas literaturas.

2. Leer la literatura clásica oriental y prehispánica es una acción que no ocupa un puesto de privilegio en los estudios literarios de formación avanzada.

3. Aunque ya existen iniciativas dentro de algunos programas académicos de posgrado, falta incentivar la formulación de teorías y metodologías que orienten el diálogo entre un texto literario y otros saberes como el cine, la televisión, los videojuegos, la prensa, el urbanismo, la educación, el diseño, la política, la ecología, el diseño, el derecho, la religión, la radio, la filosofía, la antropología cultural, etc.

4. Se carece, en buena medida, de una concepción en la que el texto literario, su lenguaje, sus temas, sus lectores, su autor y los contextos hagan parte de un sistema complejo en el que los componentes puedan conversar entre sí, no de manera autoritaria sino libre, como si fueran los actores de la comedia *Sei personaggi in cerca d'autore* (1925) de Luigi Pirandello (1867 – 1936) o los personajes del documental *Looking for Richard* (1996) del director Al Pacino.

5. Aún falta diseñar estrategias que permitan al lector comprender los detalles diegéticos del texto literario. La capacidad para aplicar la exégesis —como herramienta que permite entender, analizar e interpretar un texto literario— no debe darse por sentada. Terminar el bachillerato, un pregrado, una especialización o una maestría no garantiza que el lector comprenda lo que está leyendo. La exégesis literaria es un ejercicio que requiere práctica constante.

Nota: elaboración propia.

Estos elementos dibujan una realidad: en Colombia, el estudio de la literatura en el nivel de formación avanzada ha adquirido altos niveles de especialización, lo cual ha ido limitando el papel del lector al momento de acercarse al hecho literario o, si se prefiere, al sistema literario. En otras palabras, hay una enorme preocupación por el texto literario y no por la participación activa del lector en el hecho literario ni por la comprensión de las interacciones que ocurren dentro de este sistema. Lo anterior trae consigo un cierto reduccionismo, por ejemplo, al momento de formar lectores críticos, críticos literarios, editores y, especialmente, maestros que enseñen a leer literatura.

Un docente que enseñe a leer literatura en cualquier nivel de formación requiere, para su desempeño, una formación —no simplemente información— que le permita comprender el texto literario como un componente más —no exclusivo ni excluyente— del hecho literario. Tal comprensión se perfila como una de las competencias que el lector activo (sea docente o no) requiere para elevar sus niveles de pre-comprensión, comprensión y análisis al momento de leer textos literarios. No obstante, el lector está en libertad de asumir o rechazar esta propuesta. En realidad, es el lector quien libremente decide escuchar o no el diálogo entre los componentes del hecho literario, así como establecer o no una conversación entre él y cualquiera de los componentes del sistema.

En todo caso, los faltantes que acaban de ser señalados afectan la educación de la lectura literaria en el medio local. Aún falta, por ejemplo, incentivar una forma de lectura literaria que se preocupe por las relaciones entre el hecho literario y otros saberes como el cine, la televisión, la radio, las artes plásticas o las TIC, o que relacione el hecho literario con los distintos procesos sociales que ocurren en las ciudades y los campos de Colombia y Latinoamérica. En conclusión, faltan propuestas de lectura literaria que contemplen métodos exegéticos de carácter dialógico.

En el departamento de Antioquia hay ofertas educativas que, desde una perspectiva sociocrítica, muestran cómo se formó el texto literario colombiano y cómo éste se inscribe en la tradición hispanoamericana. Otras propuestas enseñan referentes teóricos diversos que le permiten al estudiante reconocer tipologías y objetos textuales. Otras utilizan el texto como pretexto para develar el trasfondo de alguna disciplina social. Es claro, entonces, que el objeto de estudio propuesto por

estas academias conduce al estudiante hacia un saber concreto y específico del texto literario y no del hecho literario. Estas propuestas, sin duda, son valiosas y aumentan el acervo literario en la sociedad colombiana; no obstante, hay en ellas una metodología que, a mediano y largo plazo, puede hacer de la lectura literaria un saber al que únicamente algunos pueden acceder.

No todos los lectores de una sociedad —sobre todo en épocas de crisis— necesitan una formación centrada en el fenómeno de la literatura nacional o en la construcción de sistemas teóricos y reflexiones hermenéuticas. Es necesario, por lo tanto, proponer una forma de leer literatura que considere la lectura de una manera universal; que aborde de forma crítica los textos que fueron escritos originalmente en otros idiomas (maya quiché, griego, mapuche, latín, árabe, hebreo, idiomas africanos, francés, inglés, japonés, entre otros); que reconozca el hecho literario como un sistema circular donde confluyen los siguientes componentes: hipotextos del texto, autor, contextos del autor, texto literario, tema, lenguaje, lector, contextos del lector e hipertextos del texto; que permita al lector escuchar el diálogo entre estos componentes; y que permita establecer conversaciones pertinentes entre el hecho literario y otros sistemas simbólicos.

2. No al texto, sí al hecho literario

La incapacidad para escuchar cómo dialogan entre sí los componentes del hecho literario, corresponde a uno de los vacíos que los críticos literarios, editores y docentes de humanidades exponen al momento de juzgar o enseñar la literatura. Por eso vale la pena proponer una forma de lectura literaria en la que el lector formule preguntas pertinentes que le permitan mejorar la comprensión y el análisis. Para este ejercicio se propone que el texto sea visto como el centro del sistema literario. Una vez empiece a hacer las veces de eje central, el texto adquiere un contexto basado en tres dimensiones que gravitarán a su alrededor: la dimensión hipotextual, la dimensión textual y la dimensión hipertextual. Estas dimensiones, en consecuencia, le permiten al lector la posibilidad de asumir el texto literario desde diferentes puntos de vista. Es decir, el lector es libre de transitar por la dimensión que más le guste, es libre de preguntar lo que necesite a los componentes de cada dimensión.

Desde este punto de vista, el lector dialógico podrá formular preguntas como: ¿Cuáles son las relaciones existentes entre el texto que estoy leyendo y la ciudad? ¿Cómo puedo dialogar con el tema o el lenguaje del texto literario? ¿De qué manera el hipertexto estimula el diálogo dentro del sistema literario? ¿Cómo pueden dialogar el texto literario con su propio lenguaje? ¿Es posible percibir el diálogo entre el autor de un texto y el tema de éste? ¿El hipotexto enriquece la comprensión del texto literario? ¿La cultura de un autor puede dialogar con la cultura del lector? ¿Un texto puede influir o interpelar a su propio autor? ¿Cuáles podrían ser las preguntas formuladas por un lector a un texto literario? ¿El cine puede dialogar

de forma hipertextual con el texto literario? ¿Cómo dialogan un texto literario, un guion para cine y una película? ¿Un programa de *Youtube* puede enriquecer la comprensión de un texto literario? ¿Un texto literario puede evidenciar los sentimientos de los habitantes de una ciudad? ¿Cómo dialogan los festivales de literatura y los programas de radio y televisión con el texto literario?

En síntesis, este capítulo propone una manera de lectura literaria en la que el lector reconoce, reflexiona y transita libremente a través de las distintas dimensiones de la geografía textual que el hecho literario ofrece: la dimensión hipotextual, la dimensión textual y la dimensión hipertextual.

El hecho literario se entiende como un sistema circular y multidireccional que permite el desplazamiento de saberes, percepciones, conocimientos, tradiciones e interpretaciones en medio de las tres dimensiones que lo sustentan. Es decir, una tradición cultural, un conocimiento ancestral o una interpretación del mundo pueden viajar —a partir del texto literario que hace las veces de eje central del sistema— a lo largo de estas tres dimensiones; quizás, también, puede estacionarse durante un tiempo en una sola de ellas y después pasar a otra.

Por ejemplo, la narración titulada *La Vida del Buscón*, de Francisco Quevedo y Villegas, fue durante mucho tiempo el hipotexto que surtió de informaciones a filólogos profesionales, como Marcelino Menéndez Pidal, respecto a los estilos literarios que fueron utilizados en el siglo de oro español. Este hipotexto novelado permitió a Menéndez Pidal escribir textos ensayísticos sobre el tema, los cuales, a su vez, permitieron la construcción de hipertextos escolares, es decir, libros de texto para la enseñanza de la literatura y el español en la educación básica y media. Durante varios lustros, dichos hipertextos brindaron información escolar a varias generaciones de españoles y latinoamericanos. La interpretación que el texto de Menéndez Pidal brindó a los hipertextos educativos permaneció inalterable, hasta que, un día, el novelista y crítico literario español Juan Goytisolo propuso un nuevo texto —también en la forma de ensayo literario— a partir del mismo hipotexto, es decir, *El Buscón* de Quevedo y Villegas. Goytisolo, al reinterpretar esta obra de Quevedo, vio en ella un ataque contra los conversos y un panfleto contra el cuerpo y sus expresiones naturales en la España del siglo XV (Goytisolo, 1967, p. 60).

En este caso, un texto literario —el ensayo de Goytisolo— fue capaz de proponer una nueva visión literaria acerca de un hipotexto —la novela de Francisco de Quevedo y Villegas—. Esta circunstancia afectó la opinión que, desde años atrás, había sido asentada por los hipertextos educativos —libros de texto para la enseñanza—. Juan Goytisolo se asumió como lector activo dentro del hecho literario, lo que le permitió formular al texto de Quevedo (eje central del sistema) nuevos cuestionamientos, distintos a los formulados por Menéndez Pidal. Así, Goytisolo pudo establecer un diálogo crítico entre los distintos componentes del hecho literario, concretamente entre el lector (Goytisolo), el texto literario (*La Vida del Buscón*) y los contextos del lector (es decir, los libros de texto con los que Juan

Goytisolo fue educado, los cuales, como ya se indicó, basaban su opinión en los análisis literarios de Menéndez Pidal). En este diálogo también interactúan el autor (Quevedo y Villegas) y los contextos de éste (la España que, durante los siglos XV, XVI y XVII, expulsó las culturas judaicas y musulmanas del territorio ibérico).

Reconocer el hecho literario como un espacio en el que dialogan el hipotexto, el texto y el hipertexto —como lo hizo, entre otros, Juan Goytisolo—, le permite al lector de literatura formarse como un investigador que identifica y expone cuáles son los límites del campo literario donde se desenvuelven los editores, los críticos literarios, los docentes, los promotores de lectura y, específicamente, los estudiantes que están siendo formados en el sistema educativo colombiano. Aquel reconocimiento también le permite al lector elaborar propuestas (por fuera del sector educativo) que amplíen los horizontes de pre-comprensión y comprensión literaria de sí mismo o de cualquier persona de su entorno.

Esta experiencia de lectura contiene un carácter formativo y transformativo. La comprensión del hecho literario supone, por lo tanto, la deformación y la transformación del lector. No obstante, es posible que el asunto vaya más allá del simple acto de dar por hecho la formación y la transformación del sujeto lector de literatura. En toda su complejidad, el hecho literario le exige al lector —como condición para formarse y transformarse— dialogar con los distintos componentes del sistema. O sea que el texto literario, *per se*, no forma ni transforma al sujeto lector como suponen algunas corrientes basadas en el inmanentismo o el biblicismo. En otras palabras, no hay en el hecho literario —a contrapelo de lo que Kant propone en la *Crítica del Juicio*— un principio trascendente que, como una fuerza misteriosa e inmanente, empuje el lector hacia la adquisición de un estado de conciencia.

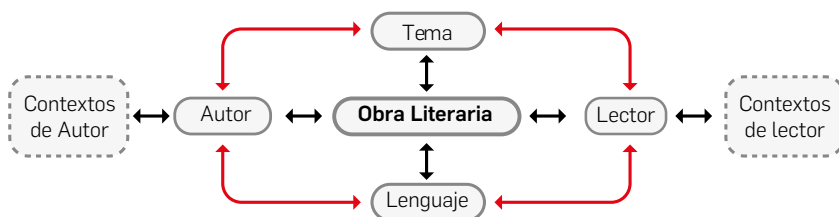
En otras palabras, la formación o la transformación del sujeto lector no se establece por un texto literario, un autor, un título o un lenguaje emanado del propio texto. La formación o la transformación, más bien, son el resultado de una experiencia entre el lector y las lecturas que emprende, experiencia en la que ambos (lector y lectura) se encuentran, se debaten, se preguntan, se extasían, se entristecen, se interrumpen y se diluyen en lo que Barbara Hernstein Smith (1988) ha denominado esfera de valoración literaria de carácter contingente.

De estos valores literarios contingentes se desprende, de acuerdo con Smith, lo siguiente: la elección y, por supuesto, la valoración de los textos literarios que gustan, forman y transforman al lector dependen exclusivamente de la comunidad que ha elegido y valorado dichos textos y no de un poder trascendente que esté inmerso en el texto literario. Lo que forma y transforma al lector de literatura no es, por lo tanto, la relación exclusiva con un libro cargado de sacralidad o con las palabras de un autor admirable, sino, justamente, el esfuerzo por comprender cómo dialogan entre sí el autor, los contextos del autor, el lector, los contextos del lector, el texto, los contextos que rodean el texto, el lenguaje y los temas que pueblan el texto.

3. El lector dialógico

Para una propuesta de formar lectores dialógicos es necesario, ante todo, concebir la literatura no como un saber contenido en un texto o en la mente de un autor, sino, más bien, como un ejercicio que permite comprender el hecho literario como un sistema complejo y circular con varios componentes, los cuales, como ya se advirtió, dialogan entre sí. Para visualizar este punto, vale la pena tomar prestado un esquema de Luis Alonso Schökel (1920-1998), quien fuera uno de los alumnos de habla hispana del pensador Hans George Gadamer (1900-2002).

Ilustración 2. Hecho literario: Literatura en diálogo



Nota: elaboración propia.

En este esquema, todos los elementos cumplen una función dialógica. Pese a ello, en el centro del sistema se ubica el texto literario (para algunos teóricos es más correcto el término obra literaria). Cuando un lector externo o un investigador se acercan a este sistema con la intención de estudiar sus procesos dialógicos, es probable que no encuentren tranquilidad ni fluidez en los mismos. A veces, estos son violentos; otras veces, serenos; otras más, democráticos; y, a veces, anárquicos. Ello se debe, principalmente, a la presencia de fuerzas ideológicas, políticas o educativas que interrumpen los diálogos dentro del sistema.

Por ejemplo, la instauración de los poderes burocráticos en la Unión Soviética —encabezados por Stalin— frenó “el momento más fructífero del desarrollo de las investigaciones de los formalistas” (Avelar, 2009, p. 2015). Estos, a partir de las pistas propuestas por Yuri Tynyanov, intentaron construir una historia literaria basada en el sentido evolutivo

(...) de la <<parodia>>, es decir, el extrañamiento impuesto a las formas literarias congeladas, automatizadas por el uso excesivo. Siempre que un procedimiento formal pasara a ser parte del repertorio de prácticas ya esperadas, emergería una operación paródica que la extrañaría, haciendo visible la automatización anterior. Uno de los ejemplos clásicos (...) es lo que *Don Quijote* les hizo a las novelas de caballería (Avelar, 2009, p. 215).

Lo que los formalistas rusos intentaron fue poner en diálogo varios elementos del sistema literario. Tomaron tres elementos: el texto (*el Quijote*), su autor (Cervantes) y los contextos del autor, y lo hicieron con la intención de ver cómo dialogaban entre sí. Esto 205s permitió concluir que el *Ingenioso Hidalgo* no hizo más que parodiar la repetitiva forma de los libros de caballería que hicieron parte del contexto de los siglos XIV, XV y XVI. Gracias a esta estrategia, Cervantes produjo un extrañamiento que hacía que los lectores de su Quijote echaran de menos las reiteradas novelas de caballeros.

Lo mismo sucedió con *Madame Bovary*. Cuando fue publicada, los lectores extrañaron las tradicionales formas de la novela romántica. El texto de Flaubert emergió, entonces, como una operación paródica que hizo extrañar las habituales configuraciones narrativas del siglo XIX. De este modo, los formalistas pudieron establecer un diálogo en cadena entre muchos textos literarios, muchos autores y muchos contextos. Este diálogo les mostró cómo la literatura no ha hecho más que parodiarse a sí misma. Pero Stalin, como ya se dijo, interrumpió las investigaciones que analizaban este juego dialógico.

Rastrear e identificar los distintos diálogos que acontecen en el sistema literario, constituye el objetivo principal al que apunta esta propuesta de lectura. El lector —por ser el agente activo dentro del sistema— es quien está llamado a iniciar el estudio de los procesos dialógicos dentro del hecho literario. En tal sentido, el lector dialógico de literatura puede verse a sí mismo como un miembro activo del sistema literario, y no como una entequeia abstraída que espera respuestas de, por ejemplo, un texto, el cual, como señaló Umberto Eco, no es más que una máquina perezosa que requiere la participación del lector (1996).

La máquina perezosa, es decir, el texto literario, no funcionaría sin el lector activo. El lector, por lo tanto, debe aprender el arte de las preguntas. Por ejemplo, ¿qué sucede en las noches de la *Odisea* homérica? El narrador no suele expresar episodios nocturnos, solamente diurnos. Para descifrar cómo son las noches de la *Odisea*, el lector podría establecer un diálogo con ella. Al hacerlo, debe cerrar los ojos y escuchar con atención lo que dice su lenguaje, lo que susurran sus temas, lo que muestran sus imágenes y lo que sus personajes dicen, piensan y hacen. En otras palabras, el lector dialógico busca lo no dicho en lo dicho.

La posibilidad de ser un participante dialógico dentro del sistema literario, hace que el lector activo pueda no sólo escuchar la voz de los otros componentes del hecho literario, sino, también, preguntar a éstos por los asuntos desconocidos. El juego de escuchar, preguntar y responder constituye, de este modo, la materialización de un diálogo que, a su vez, es la base para construir el sentido crítico que los lectores de literatura deberían ostentar.

Abordar el sistema literario es uno de los objetivos de la lectura crítica; y, para ello, se propone el camino del diálogo como una ruta que los lectores pueden recorrer sin que nadie les imponga nada, porque, como dice Carlos García Gual, el diálogo es un modo adecuado para quienes no buscan imponer una doctrina (2006). En la ilustración 2, los múltiples caminos demuestran los potenciales vínculos y, hasta cierto punto, la circularidad entre todos los componentes. No obstante, el texto debe estar en el centro del hecho literario; sin él, no habría un eje sobre el cual sostener todo sistema.

Así que el acercamiento al texto literario es lo primero que el lector dialógico puede emprender. Sin este primer paso, el hecho literario perdería su centro y, por ende, su razón de ser. Se precisa, entonces, que el lector eleve su horizonte de comprensión al momento de leer el texto literario, lo cual se refleja en su capacidad para formular preguntas al texto. Éstas, al estar correctamente formuladas, es decir, al ser pertinentes, podrán ser respondidas por el propio texto. De este modo se estaría produciendo el primer movimiento dialógico en el hecho literario, esto es, el diálogo entre el lector y el texto. Luego sobrevienen los otros diálogos que están prefigurados en el esquema.

Para que estos diálogos fluyan es necesario proponer una concepción teórica sobre el centro del sistema, es decir, sobre el texto literario. Éste, además de ser una máquina perezosa, es “un acto realizado y al mismo tiempo una potencia que pide ser actualizada. La obra está ahí, a nuestra disposición, invitando a entrar en ella y a ser descubierta en sus múltiples posibilidades de comunicación” (Schökel, 1997, p. 53).

Esta propuesta de lectura dialógica pretende que los lectores, primero, reflexionen acerca de los diálogos que suceden dentro y fuera del sistema literario; y, segundo, que elaboren nuevos documentos que sean el producto del diálogo con el texto literario. De esta manera, el lector dialógico emulará el proceso literario que, en su momento, Boccaccio y Cervantes llevaron a cabo. Este par de autores, a través de las técnicas literarias del encadenamiento y el encuadre, intervenían obras ya existentes con el ánimo de colmar los vacíos narrativos o llenar las elipsis que en ellas hubiere. Hoy en día, el texto resultante de esta forma de lectura dialógica es una suerte de hipertexto que puede ser construido en soporte físico o electrónico, y que puede asumir la forma de novela, cuento, carta, relato, correo electrónico, guion cinematográfico, cortometraje, medimetraje, radionovela, video juego, celular-novela, etc.

Conclusiones

La presente propuesta busca que el lector reconozca el hecho literario como un sistema circular en el que interactúan, de manera multidireccional, varios elementos: hipotextos del texto literario, contextos del texto, autor, contextos del autor, texto literario, lenguaje del texto, temas del texto, hipertextos del texto, lector y contextos del lector.

El eje de este sistema circular es el texto literario, el cual no será visto como un centro de control ideológico que imponga posturas unívocas. Los críticos literarios y escritores Juan Goytisolo, Edward Said y Jorge Volpi han puesto en duda esta visión impositiva de la literatura. Para ellos, el texto literario debe ser abordado como un documento que se abre a la conversación; de lo contrario, el texto sería visto como el receptáculo que encierra ideologías unidireccionales, chauvinista o etnocentrista (Goytisolo, 1967; Said, 2006; Volpi, 2009).

El texto literario, por lo tanto, es el eje cohesionador de múltiples interacciones que forman flujos de información que van desde el mismo texto literario hacia los otros componentes del sistema y que vienen luego desde éstos hacia aquél. Es importante, en tal sentido, observar el sistema como un círculo porque, desde los orígenes de la literatura, especialmente desde las primeras narraciones míticas, la imagen de la esfera se introdujo en el hecho literario como un recurso simbólico para conjurar el miedo a los desastres naturales y a las fieras. También porque, de acuerdo con Paul Ricoeur, “una investigación exhaustiva, si fuera posible, revelaría que todas las formas del discurso constituyen un sistema circular” (Ricoeur, 2002, p. 114); y, en tercer lugar, porque las teorías literarias que apoyan la formación del lector dialógico de la literatura no son lineales sino circulares, es decir, dibujan una imagen en la que el lector aprende a dar vueltas en distintas direcciones a través del hecho literario.

Las teorías literarias que apoyan esta propuesta de lectura activa están más cercanas a la visión utilitarista de William Shakespeare y Miguel de Cervantes Saavedra que a la visión contemplativa que Emanuel Kant propuso en la *Crítica del Juicio*. Esta última postura ha permitido el surgimiento de la llamada falacia desarrollista, según la cual a ciertos lectores les falta educación, tradición y madurez cuando, por ejemplo, no reconocen el valor que encierra un determinado discurso o una obra literaria específica. La lectura dialógica exige esfuerzo, es cierto; pero, a diferencia de la falacia desarrollista, ofrece libertad para que el lector se desplace como quiera a través del sistema literario.

Referencias

- Avelar, I. (2009). La construcción del canon y la cuestión del valor literario. *Aisthesis*, (46), 213- 221.
- Dubois, J. (2014). *La institución literaria* (1a edición en español). (J. Zapata, Trad.) Medellín: Universidad de Antioquia.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- García Gual, C. (2006). *Historia, novela y tragedia*. Madrid: Alianza.
- Goytisolo, J. (1967). *El furgón de cola*. París: Ruedo Ibérico.
- Gutiérrez Fresnada, R. (2016a). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre lectura*, (5), 52-58.
- Gutiérrez Fresnada, R. (2016b). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.15017
- Hincapié Grisales, Ó. (2019). Cuentos pintados para niños y Cuentos morales para niños formales: ¿intención educativa o intención editorial? En Cardona-Restrepo, P. & Echeverri-Álvarez, J. (Ed), *Estética y educación para pensar la paz* (267-290). Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Ortega, S. G., Vega, L. & Poncelis, M. F. (2020). Promoción del lenguaje oral en niños preescolares a través de la lectura dialógica de cuentos. En Castejón Costa, J. L. (Ed), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (389-397). México: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63648/1/Psicologia-y-educacion_43.pdf
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Said, E. (2006). *Humanismo y Crítica democrática: La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Barcelona: Debate.
- Smith. B. (1988). *Contingencies of Value: Alternative Perspectives for Critical Theory*. Cambridge: Harvard UP.
- Schökel, L. A. (1997). *Apuntes de Hermenéutica*. Madrid: Trotta.

- Vargas-García, V.-A, Sánchez-López, J.-V., Delgado-Reyes, A.-C., Aguirre-Aldana, L., & Agudelo-Hernández, F. (2020). La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia, *Ocnos*, 19(1), 7-21. Doi: 10.18239/ocnos_2020.19.1.1888
- Volpi, J. (2009). *El insomnio de Bolívar. Cuatro consideraciones intempestivas sobre América Latina en el siglo XXI*. Bogotá: Debate.
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M (1988). Accelerating Language Development through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ375345>

Escuela y acogida: una construcción a través del arte de la palabra¹

Zoheila Julieth Mazinani García

zoheila.mazinani@udea.edu.co

Blanca Ruby Ruiz Muñoz

blarurumu@hotmail.com

Maestría en Educación

Egresadas

Resumen

Indagar sobre la función de la escuela en el contexto actual resulta un imperativo en la educación. Las dinámicas sociales avanzan vertiginosamente y la escuela, como institución primaria y protagonista en la vida del individuo, debe repensarse en clave del papel que juega en esa construcción vital. El objetivo de este artículo, producto de investigación, es aportar a ese ejercicio reflexivo y discursivo en torno a la escuela y la acogida como acto social; todo ello dentro del marco del acompañamiento pedagógico que ofrece el sistema escolar al desarrollo de las habilidades comunicativas en el sujeto. Una investigación de corte cualitativo, cuya metodología Investigación Acción Educativa permitió la participación de la figura del maestro como agente activo de la misma. Fruto de la investigación se estructura una propuesta de intervención llena de estrategias didácticas y pedagógicas a la vez que herramientas prácticas para el maestro que busca acoger al ser a través del arte de la palabra.

Palabras clave: acogida, escuela, educación, maestro, habilidades comunicativas, tacto pedagógico.

¹ Este artículo presenta los resultados de la investigación concluida *Estrategias de acogida a través del estímulo de habilidades comunicativas en el Ciclo 1* para las autoras optar el título de Magíster en educación de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín; dentro del marco del PBED (Programa de Becas de Excelencia Docente) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Investigación concluida en agosto de 2019 y asesorada por Sonia Isabel Graciano Jaramillo, Magíster en educación y directora de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Medellín. E-mail: sonia.graciano@upb.edu.co Para acceder a la tesis completa seguir el siguiente enlace <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4771>

Introducción

La metamorfosis que experimenta la educación es un tema que está sobre la mesa. Múltiples ejercicios en torno a ello desde las políticas públicas educativas giran alrededor de la revisión de contenidos, las adecuaciones curriculares, la pertinencia de los enfoques metodológicos, el uso de la tecnología al servicio de la educación o en la generación de nuevas temáticas y rutas encauzadas en libros de textos que prometen ser el camino al desarrollo de las capacidades necesarias para las realidades actuales². Únicamente un puñado de investigadores desde la academia pone su mirada en la urgencia de pensar el papel de la escuela no sólo en la construcción del sujeto como individuo único e integrante de la totalidad del cuerpo humano, sino en su función social. Con muy poca frecuencia estas reflexiones e investigaciones llegan al maestro, actor vital de la escuela. Al parecer, es cuando el propio maestro, ese que está en primera línea en el campo de acción, cuando tiene la posibilidad de emprender ejercicios investigativos dentro del marco de un postgrado, logra liberar una serie de fuerzas movilizadoras dentro del sistema educativo, fuerzas potentes que alcanzan finalmente a tocar al estudiante como beneficiario primero.

Con esta premisa, la investigación emprendida tuvo —más allá de nombrarlo como sujeto de estudio— como participante central al maestro, quien en la básica primaria acompaña la llegada del sujeto al sistema educativo formal³. Se tomó como nicho investigativo la Institución Educativa José Acevedo y Gómez del sector oficial ubicada al sur de la ciudad de Medellín donde las investigadoras son parte del equipo docente. Resultó este ser el escenario ideal para abordar el concepto de acogida, esto debido al recorrido de la Institución que, por más de dos décadas, ha sido pionera en procesos de inclusión escolar y laboratorio en el ámbito de ciudad, de prácticas educativas de avanzada⁴.

² Las acciones listadas hacen parte de la estrategia central que los gobiernos de turno han diseñado e implementado en la última década a través del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia cuyos objetivos están centrados en las matemáticas y el lenguaje. Investigaciones como las de Castro, Gómez & Álvarez (2018) reconocen los aportes que la estrategia ha traído a la educación del país, pero analizan sus deficiencias. Se puede revisar el proceso de evaluación realizado por la Universidad de los Andes en 2014 y 2017 sobre el impacto de la estrategia en la educación del país.

³ Se refiere a los docentes que acompañan los grados preescolares, primero y segundo de primaria que constituyen los grados iniciales del sistema educativo formal. Los estudiantes de estos grados están en un rango de edad entre los 5 y 8 años.

⁴ En los últimos diez años la Institución José Acevedo y Gómez ha venido trabajando en la reestructuración de su proyecto educativo y reescribe su modelo pedagógico tomando, como teoría educativa, la propuesta de Modificabilidad Estructural Cognitiva, de Reuven Feurestein (1921-2014) y la implementación de metodologías activas de aprendizaje como ABP, en su conjunto. Para conocer más visitar la página institucional <https://www.iejoseacevedoygomez.edu.co/#>

Este ejercicio investigativo permitió inventariar y visibilizar una serie de prácticas que las maestras generosamente permitieron documentar y sirvieron como base e inspiración para que las investigadoras siguieran su pesquisa sobre propuestas pedagógicas validadas y que tuvieran como elemento central prácticas que estimularan el desarrollo de habilidades comunicativas, a la vez que contenían un fuerte elemento de acogida⁵.

Gracias a un riguroso proceso metodológico, la investigación encontró eco de maneras diversas dentro de la comunidad educativa, de hecho, al momento de escritura del presente artículo sigue en aplicación, por parte de maestras y estudiantes, el proyecto “Enseñar es aprender”, nombre dado a la propuesta de intervención diseñada como fruto del ejercicio investigativo en mención.

Problematización

Claramente existe un acelerado proceso de desintegración social que se agita en cada ámbito de la sociedad y en muchas ocasiones hace convulsionar de forma más sensible a aquellos grupos de familias más vulnerables. Pilonieta (2010) cuestiona que la educación pública en Colombia, a través de muchas de sus prácticas, perpetúa las desigualdades sociales, lo que desemboca en los estudiantes, en particular aquellos en condiciones vulnerables, ambientes desfavorables de aprendizaje y desarrollo cognitivo, afectivo o social⁶.

La institución educativa José Acevedo y Gómez no es extraña a esta realidad; de hecho, está inmersa en ambientes vulnerables, permeada por la descomposición social y todas las problemáticas que derivan de un contexto golpeado por el consumo de sustancias psicoactivas y deprivación emocional y cultural, entre otras⁷. La “José”, como se le conoce, emerge como un refugio para centenares de familias representadas en poco más de un millar de estudiantes que recibe.

⁵ Las dos categorías centrales de la investigación fueron acogida y habilidades comunicativas. El concepto de acogida para esta investigación es aquella que viene del campo de la filosofía. Duch (1997) define el concepto de acogida como aquella estructura inherente a la condición humana cuyo cultivo debe ser acompañado por las diferentes estructuras sociales, entre ellas la escuela, para que el sujeto alcance la “estatura humana”. Por su parte, entiéndase habilidades comunicativas como las cuatro habilidades del lenguaje en el individuo (escuchar, hablar, leer y escribir).

⁶ En su libro *Modificabilidad Estructural Cognitiva y Educación* (2010) el autor realiza un análisis de la incidencia de la problemática social y su efecto en los estudiantes del sector oficial. Acuña el término **deprivación cultural** asociado con el no acceso a todo aquello que la sociedad ofrece al individuo para alcanzar la dignidad humana y su plena realización.

⁷ Los datos que sustentan esta radiografía de la institución educativa y el entorno que la habita se encuentran en el ejercicio de caracterización realizada a las familias cada año por la institución. <https://www.iejoseacevedoygomez.edu.co/caracterizacion.html>

El anhelo de todo maestro comprometido con los procesos de transformación social es aportar desde su quehacer profesional a un cambio de la realidad circundante y de la cual no se es ajeno. Sin embargo, para el maestro, embarcarse en esta empresa podría resultar abrumador y desalentador aquello al listar todas las variables que están fuera de su injerencia, variables tanto políticas como sociales. Vale reflexionar que, si bien, no todas las soluciones están en manos del maestro, el maestro que se entrega a un proceso de transmutación reflexiva logra encontrar en la propia práctica pedagógica las herramientas para aportar de forma significativa a la edificación de una sociedad más justa.

Las investigadoras parten de la hipótesis de que es posible que un proceso de estímulo de habilidades comunicativas, consciente, intencionado y dotado de un nuevo significado —el de acogida—, con el arte de la palabra representada en todas sus formas, sean los instrumentos para que el sujeto se encuentre a sí mismo, pleno, libre y presente.

Empero, la investigación deja en evidencia que el proceso de aprender a leer y escribir en la escuela, infortunadamente, toma como fin último desarrollar la capacidad de decodificar un sistema escrito y simbólico, con un énfasis excesivo en estos dos procesos en proporción a la atención dada a la oralidad y la escucha, desconociendo la potencia que esconde la palabra para nombrar el mundo interior, construir subjetividad y encontrarse con el “otro”, permitiendo que cada uno encuentre su lugar pleno en este mundo contingente, y participe activamente de la edificación de dicha sociedad.

Así, la pregunta que guio el ejercicio investigativo fue: ¿Cómo construir estrategias de acogida, a través del estímulo de las habilidades comunicativas, en el Ciclo 1^o en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez?

Posterior al ejercicio de lectura de contexto, planteamiento del problema y construcción de la pregunta de investigación, se definieron los objetivos de la investigación. El objetivo general se centró en diseñar estrategias de acogida, a través del estímulo de las habilidades comunicativas, en el Ciclo 1. A partir de este objetivo mayor se desprenden unos objetivos específicos, así: el primero es caracterizar la escuela, desde su función de acogida, en los primeros años de escolaridad; el segundo: inventariar estrategias didácticas para el estímulo de las habilidades comunicativas, en los primeros años de escolaridad, en el marco de la acogida y reconocimiento del entorno; el tercero: estructurar una propuesta de acogida, a través del estímulo de las habilidades comunicativas en el Ciclo 1.

^o La institución educativa ha agrupado los grados escolares por ciclos. El Ciclo 1, al momento de la investigación, hace referencia a los grados preescolar, primero y segundo de la básica primaria.

Un exhaustivo rastreo del estado de la cuestión en torno a las dos categorías centrales: acogida y habilidades comunicativas, con el uso de filtros, permitió llegar a los hallazgos realizados previamente por otros investigadores interesados en la temática, en los ámbitos internacional, nacional y local.

Se encontró que España y Chile, debido al elevado número de migrantes que llegan cada año a sus escuelas, han sido los dos países de habla hispana que han realizado mayor número de investigaciones en torno a la acogida, aunque aún muy relacionado con la categoría de inclusión, al igual que el rastreo en el ámbito nacional. En el ámbito local únicamente un puñado de investigaciones se desvinculan de la lógica de inclusión y desarrollan el concepto de acogida recurriendo a su origen filosófico, anudado a los procesos de lenguaje.

Si bien existe un amplio espectro de investigaciones alrededor del desarrollo de habilidades comunicativas, aún predomina un interés general en torno a la comprensión lectora centrada en el proceso de alfabetización inicial y los procesos de decodificación.

Resignificación de la escuela

El corazón de la investigación fue el ejercicio de caracterizar la escuela en función de acogida, para ello el marco conceptual siguió una ruta de cuatro escalas: la primera, profundizar en el concepto de acogida; la segunda, cómo se materializa la acogida en la escuela; la tercera, la construcción del andamiaje lingüístico en los primeros años de vida del niño y por último el encuentro entre la acogida y el lenguaje.

Al mirar la educación con la óptica de la acogida, el acto de educar se enriquece de un nuevo lenguaje pedagógico, rico en conceptos tales como hospitalidad, encuentro con el otro”, alteridad, acontecimiento ético y la educación como experiencia. Las investigadoras encontraron respuestas en los escritos de autores como Lévinas, Mélich , Duch, Van Manen y Bárcena.

El lazo entre la acogida y la hospitalidad en la escuela la explica Echeverri (2010) a través de la metáfora del huésped y el anfitrión, donde el anfitrión ofrece su espacio y su tiempo, mientras el huésped, en su condición de invitado, procede como tal. En este sentido, la escuela es como un albergue, un refugio, y el maestro el anfitrión que se supone brinda hospitalidad y acogida desde la enseñanza y la formación a un huésped que actúa en lo colectivo, aunque tiene su configuración en lo individual.

Concebir la escuela como una experiencia de acogida implica que cuenta con un maestro que actúa en esa acogida, que acompaña al estudiante al encuentro consigo mismo y con el “otro”. No es desmesurado afirmar, entonces, que para el

niño la escuela es el rostro acogedor del maestro. Urrego (2015) afirma que el sistema educativo no es el que acoge, sino el sujeto que actúa en la acogida; por ello, se puede afirmar que la acogida se encuentra en el rostro de docentes emancipados que han decidido redimensionar su labor, así como en el rostro de estudiantes que abrigan a sus pares y que reconocen rostro a rostro el cultivo de la humanidad.

En una entrevista realizada por las investigadoras (año), en el marco de la presente investigación, al Dr. Gabriel Jaime Murillo Arango⁹ docente investigador de la Universidad de Antioquia, quien durante la última década ha hecho valiosos aportes desde el campo académico a la relación entre acogida y educación, explica, basado en los aportes de Duch (1997), que la primera condición para construir una escuela en función de acogida es proveer al estudiante de seguridad, como condición previa al ambiente pedagógico. Para el caso, se entiende la seguridad el no temor a equivocarse, ni a las consecuencias de esa equivocación, como el temor, el regaño o el castigo, porque así difícilmente se logra aprender; por lo que se puede decir que esa es labor primera del docente: incentivar en el estudiante la sensación de seguridad, confianza y protección.

Continúa explicando el profesor Murillo que cuando en ese espacio de aprendizaje se ha cimentado la confianza, se edifican las tres estructuras de acogida que plantea Duch (1997). La primera estructura es el empalabramiento que significa empoderar al estudiante para que encuentre las formas para poner en palabras su mundo interior, ejercicio esencial para la construcción del sujeto pensante; la segunda estructura es el territorio que hace referencia al tacto pedagógico del maestro que envuelve el entorno del estudiante; y, la tercera estructura de acogida, la relacionada con la construcción espiritual del individuo, la imaginación cognitiva, el ser trascendente.

Triada: acogida-lenguaje-maestro

Se consideró pertinente visibilizar en la ruta del marco conceptual los aportes que la neurociencia ha realizado a la educación, específicamente en el desarrollo del lenguaje en la primera infancia¹⁰, en palabras del neurocientífico Mora (2018) “(...) intentar enseñar sin conocer cómo funciona el cerebro es como intentar diseñar un guante sin nunca antes haber visto una mano” (p. 67). Claramente, la ciencia hace

⁹ Doctor en Educación. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Formaph (Formación de Maestros y Antropología Pedagógica e Histórica). Sus áreas de interés buscan relacionar la literatura, la historia y los estudios sociales en educación, y más recientemente dedicado al tema de la investigación biográfica- narrativa en educación.

¹⁰ Las investigadoras han tomado la primera infancia con el rango de edad que propone la Unesco que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad (Unesco, 2019).

evidente que se necesitan ciertos procesos de maduración biológica que el maestro debe conocer tales como la relación entre el movimiento —del cuerpo— y la adquisición del lenguaje; así, aprender a leer y escribir no depende del grado de escolaridad sino del momento en que los circuitos sinápticos del niño se hayan completado gracias el proceso de mielinización, lo que permite transformar el fonema en grafema; a razón de la singularidad de estos procesos es completamente normal que en algunos niños esto ocurra, incluso, más allá de los siete años; además, el maestro debe tener nociones del concepto de plasticidad cerebral, el papel de las emociones y la activación de los canales sensoriales en la experiencia de aprendizaje.

Con este tipo de información, en conjunto con un proceso sólido y rico de estimulación del lenguaje, el maestro podrá diseñar situaciones y experiencias de aprendizaje en el aula que permita el andamiaje lingüístico¹¹ en el niño para que este alcance, de forma natural y respetuosa, el arte de la palabra. Es imperativo que este proceso de estimulación adecuada del lenguaje se dé durante la primera infancia ya que es en este periodo de desarrollo cuando ocurren ciertas condiciones neuronales y biológicas que no se vuelven a dar en ningún otro momento de la vida (Gil, 2017).

En relación con la acogida y el lenguaje, se puede decir que las posibilidades de encuentro con el otro, a través del rostro, la mirada, la palabra, el territorio, el empalabramiento y la espiritualidad serán posibles entre el anfitrión y el huésped, es decir, entre el estudiante y el maestro, es decir, únicamente cuando se cuenta con unas condiciones básicas para ello. El lenguaje en toda su dimensión es ese canal que se abre de par en par para hacer posible esa acogida. Un buen marco para moverse entre las opciones del lenguaje es específicamente el universo de la literatura infantil, comprendida por Reyes, Camargo, & Suárez (2014) como:

(...) todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua; la cual no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra todas las construcciones de lenguaje —oral, escrito, pictórico— que se plasman, unas veces en los libros y otras veces en la tradición oral (p. 14).

Si el maestro que acompaña esos primeros grados de escolaridad pondera estas ideas, seguramente llegue a ver la relevancia de su papel como mediador del lenguaje, hará suyas prácticas pedagógicas donde el arte, la pregunta, la estética, la exploración, el movimiento, la música, los sonidos, la mirada y la literatura en su

¹¹ El concepto de andamiaje lingüístico al que se refieren las investigadoras es desde los aportes y postulados de Jerome Bruner (1915-2016) quien afirma que un estilo comunicativo nutriente por parte del mediador (en este caso del maestro) tiene efectos favorecedores en el desarrollo del lenguaje (Gil, 2017).

conjunto, se tomen el aula abriendo ante sus estudiantes un universo posible, otorgando libertad y conciencia; un universo donde los estudiantes puedan encontrar los insumos necesarios para que por sí mismos construyan su propio mundo. En palabras de García (2018) la oralidad, la lectura y la escritura en el ámbito de la primera infancia actúan como una unidad cuyo propósito es permitir la construcción de la subjetividad del individuo; es decir, conquistar el lenguaje es un medio para un objetivo elevado y sublime, no un fin.

Metodología

Se partió de un enfoque cualitativo, entendida esta investigación como un ejercicio que “(...) estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (Blasco & Pérez, 2007, p. 25). En coherencia con lo anterior, se optó por el método de Investigación Acción Educativa¹² que, según Kurt Lewin citado por Restrepo (2004) “(...) se enfoca más a la transformación de prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de conocimiento nuevo” (p.50).

Se definieron como técnicas de recolección de información: la encuesta (a través del cuestionario como instrumento) y la observación sistemática (con la lista de chequeo como instrumento), ambos como herramientas para capturar comprensiones de la escuela, desde su función de acogida y su correlación con las prácticas en el estímulo de habilidades comunicativas. En especial el cuestionario fue diseñado para indagar sobre aspectos tales como la concepción de escuela, acerca del papel del maestro en el Ciclo 1, sobre los objetivos de la formación de la educación en esta etapa escolar específica, sobre el tipo de actividades en las que más enfatiza el maestro en el Ciclo 1 y el tiempo que invierte en ellas y, finalmente, indagar acerca de la acogida al maestro mismo. Estos dos instrumentos, junto al diario de campo, permitieron la recolección de información necesaria para obtener una radiografía de la Institución en función de acogida.

Discusión

Una vez aplicados los tres instrumentos se procedió a un ejercicio de análisis de cada uno y luego una triangulación entre ellos. Del ejercicio de triangulación emergieron una serie de categorías en torno a la construcción de una escuela en función de acogida que inciden de forma directa en la relación maestro-estudiante.

¹² La investigación Acción Educativa actúa en tres fases, a saber: deconstrucción, reconstrucción y validación de la efectividad de la práctica pedagógica del sujeto que participa de la investigación, en este caso la población definida.

Realizada la tabulación y análisis de la información arrojada se determinaron las categorías: poder sobre el estudiante/ Jerarquía, que hace referencia a la concepción que tiene el maestro de estar en un rango superior al estudiante; discurso y palabra, en relación con la capacidad del maestro para comunicarse en un lenguaje nutriente; capacidad de mediación, en referencia a habilidades, destrezas y actitudes del maestro para mediar entre el sujeto y el conocimiento; rutinas de acogida o acciones de acogida, referidas a una serie de acciones que acogen y empiezan a transformarse en rutinas de aula; ponerse al nivel del estudiante, comprendida como la manera en que la maestra se acerca a la lógica del estudiante a través del lenguaje verbal y no verbal; empatía, en alusión a cordialidad, a la capacidad de escuchar y a la calidez del maestro; percepción, entendida como la capacidad del maestro de ver más allá de lo palpable y tangible; territorio y desarraigo, referida a la capacidad del maestro de acompañar a los estudiantes que habitan el aula en condición de migrantes o foráneos, permitiendo que el niño siga construyendo su identidad sin abandonar sus raíces; acogida del maestro, emerge a partir de las reflexiones de algunas maestras, incluidas las investigadoras, alrededor de la pregunta ¿quién acoge al maestro? y la incidencia entre acoger al maestro y su capacidad de acogida para sus estudiantes.

La lectura minuciosa de este insumo, arrojó cinco ejes centrales sobre los cuales posteriormente se diseñó una propuesta de acogida para el estímulo de habilidades comunicativas en los primeros años de escolaridad:

1. Ayudar a elevar la capacidad del maestro para comunicarse en “lenguaje” del estudiante a través del apropiamiento de estrategias pedagógicas que ayudan en ello, con un estilo comunicativo nutriente.
2. Actividades centradas en el estímulo de habilidades comunicativas conectadas a la vida real del estudiante que contemplen la trilogía entre oralidad-lectura-escritura.
3. Acciones pedagógicas en las que el estudiante sea reconocido como parte del grupo y desde su individualidad.
4. Estrategias pedagógicas que cultiven en el estudiante la capacidad imaginativa, llamada, en el marco de acogida, espiritualidad.
5. La acogida al maestro como factor incidente para la sinergia necesaria que actuaría como combustible para la acogida escolar al estudiante.

Con base en lo anterior, la construcción de una propuesta pedagógica para el estímulo de habilidades comunicativas, enmarcado en el concepto de acogida, se centró en dos aspectos: por un lado, documentar las propias prácticas de acogida que las maestras implementaban en sus aulas de clases, muchas de ellas de forma instintiva, pero que a la luz del marco conceptual establecido en la investigación, contribuía a la caracterización de una escuela en función de acogida. Por

otro lado, inventariar estrategias pedagógicas que circulan en la academia que, de acuerdo con el ejercicio investigativo, contienen varios aspectos sobresalientes en su propuesta, en relación con la función de acogida de la escuela: una concepción natural y respetuosa de la infancia, un fuerte contenido estético y artístico, una experiencia sensorial; en estas propuestas el estudiante funge como creador y no como agente pasivo. Y, finalmente, por supuesto, la propuesta de intervención incluyó elementos de acogida desde los postulados mencionados a lo largo del presente texto.

Así, entonces, la propuesta de intervención, producto de esta investigación, incluye: la sistematización de estrategias y elaboración de material guía para maestros; la estructuración de talleres prácticos para los maestros y directivos, con ejercicios de apropiación del material; y, un proyecto propio de los estudiantes, donde a través de juegos de roles los estudiantes del ciclo de grados superiores preparan experiencias de lenguaje con estas herramientas y visitan a sus pares más pequeños en un rol de mediador, por esta razón el nombre definido para el proyecto fue “Enseñar es aprender”.

La sistematización de estrategias y elaboración de material guía para maestros, está en un repositorio que fue alojado en la página web de la institución educativa con una estructura amigable y de fácil acceso para los maestros. Para cada herramienta o estrategia se elaboró una ficha técnica que sustenta, desde lo teórico, por qué sería un instrumento altamente recomendado para quienes desean construir ambientes de acogida en sus espacios de aprendizaje; la ficha incluye aspectos como descripción de la herramienta, ¿por qué es una herramienta que acoge en la escuela?, palabras clave y enlaces en la web para ampliar la información.

Esta ficha técnica para cada herramienta, fue incluida en una serie de guías de actividades las cuales cuentan con un mismo diseño y una misma estructura, a saber: aspectos prácticos para usar la herramienta, soporte conceptual, uso técnico, otras actividades sugeridas y, en algunos casos, material imprimible. Estas herramientas enriquecen y armonizan con la propuesta educativa de la institución educativa enfocada hacia el aprendizaje activo y creativo. A continuación, se listan las herramientas pedagógicas inventariadas¹³:

- » Herramientas artísticas, pedagógicas y culturales ampliamente reconocidas y probados en los ámbitos nacional e internacional:
- » Rimas de dedos y juegos de movimiento Waldorf. Autora: Tamara Chubarovsky (Argentina).

¹³ Para acceder al repositorio de herramientas seguir el siguiente enlace <https://bit.ly/3iMbvHC>

- » Lectura en voz alta diaria, estrategia de animación a la lectura. Autores representativos: Yolanda Reyes (Colombia), Jim Trelease (EEUU), Beatriz Robledo (Colombia).
- » Producción textual en contextos reales. Autora: Emilia Ferreiro (Argentina).
- » Mapas mentales. Autor: Tony Buzan (Inglaterra).
- » Música para cantar y jugar. Autora: Tita Maya (Colombia). Fundadora de Cantoalegre.

Estrategias de algunas de las maestras participantes de la investigación y que fueron documentadas en detalle¹⁴:

- » El personaje de la semana.
- » Recetas de cocina para aprender a leer y escribir.
- » Acertijos para cada día.
- » Hablar en lenguaje del estudiante.
- » Saludos de bienvenida personalizados.

Conclusiones

La acogida en la escuela habla de un encuentro intersubjetivo entre el maestro y el estudiante y entre el estudiante y sus pares. No se trata exclusivamente de actividades en las que el maestro recibe al estudiante y este produce ciertos contenidos en relación con lo comunicativo, sino de construir una sinergia de una naturaleza más allá de lo académico. Esto implica poner en escena la subjetividad y lo curricular.

El principio base de la acogida es el reconocimiento del otro que va desde llamar al estudiante por su nombre, hasta reconocer su historia, su devenir, su individualidad, su cultura, sus temores, sus talentos y ayudar al sujeto a que también se reconozca y alcance su “estatura humana”.

La escuela debe propender para que todas las situaciones académicas y formativas donde el estudiante pone en juego sus habilidades comunicativas tengan un sentido real y aporten a descubrir quién es, pensando y empalabrando su territorio

¹⁴ Este ejercicio de documentación y sistematización se encuentra en el repositorio con referencias a las maestras como fuentes de autoría y nombre propio.

Es posible contemplar un escenario donde el maestro dispone un entorno de acogida, pero el estudiante, debido a una condición médica, traumas emocionales o barreras cognitivas, no esté en disposición de ser acogido y se resista; en estos casos se hace necesario la ayuda profesional de otros profesionales (psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, etc.) para que intervengan esa condición y sea posible esa acogida escolar.

No debe asociarse el concepto de acogida con un estereotipo de una maestra de carácter dulce y tierno con una cierta forma de hablar y actuar particular, o asociar esta categoría con la idea de la maestra de Ciclo 1 como una extensión de la figura materna de casa en la escuela. Si bien aquel que acoge, en calidad de anfitrión, se caracteriza por una calidez y tacto pedagógico en su interactuar con el otro, en el plano de lo profesional, esto surge como resultado de una comprensión teórica, de un actuar intencionado con fundamentos pedagógicos, didácticos que orientan la presencia, la mirada y la palabra del maestro, con fines de formación y aprendizaje.

El concepto de acogida en la escuela se traduce en unas prácticas educativas con sentido y soporte conceptual filosófico y pedagógico; en otras palabras, las investigadoras esperan que su propuesta sea un ejercicio de presentar la acogida hecha pedagogía, hecha acción.

Caracterizar una escuela en función de acogida debe tener unas claras prácticas y políticas de acogida al maestro desde todos los frentes institucionales que participan en la educación, desde el ámbito nacional hasta el local, desde la academia y el campo investigativo, hasta los directivos inmediatos que trabajan hombro a hombro con el maestro.

Referencias

- Barrios Valenzuela, L. A., & Julián, B. (2014). *redalyc.org*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/834/83433781001/>
- Berko Gleason, J., & Berstein Ratner, N. (2010). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Education.
- Buzan, T. (2010). *El Libro de los Mapas mentales*. Madrid: Urano.
- Cantoalegre. (2010). *Múscia libre para cantar y jugar*. Obtenido de Uso de imágenes: <http://www.musicalibre.com.co/>
- Castro, S., Gómez, N. Álvarez, L. (2018). Puntos de inflexión: el efecto de la estrategia Colegios Pioneros sobre el desempeño académico. *Lecturas de Economía*, (89), 9 – 39.

- Chubarovsky, T. (2015). *La fuerza curativa de la voz y la palabra*. España: Imprenta Gráficas Romero.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Madrid: Paidós.
- Echerverri, G. (2010). La educación: el proyecto moderno para configurar la institucionalidad. Lo público, la hospitalidad y el *locuus* en la subjetividad. En *Monográfico Maestría en Educación*, 43.
- Fernández Echeverría, J., & García Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado Revista de Currículum y formación de profesorado*, 19(1), 468 – 495. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56738729028.pdf>
- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. Obtenido de Revista de Investigación Educativa, (3). Recuperado de: https://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- García, F. J., Gómez, M. R. & Bouachra, O.. (2008). Población inmigrante y escuela en España un balance de investigación. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2505826>
- García, J. (2018). Oralidad- lectura-Escritura: una unidad formativa para la construcción de la subjetividad en la formación inicial. En *Ponencia liderada por los grupos de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía (UPB), Medellín*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gil, K. L. (2017). *Guía didáctica Curso Desarrollo del Lenguaje UNAD*. Soacha: UNAD.
- JAG, P. (2016). *Institución Educativa José Acevedo y Gómez*. Recuperado de <http://www.iejoseacevedoygomez.edu.co/directiva>
- Kaufman, A. (2007). Constructivismo y Lectoescritura. En C. Wuthenau, M. Marguery, A. Zaidenba, & J. Maidana, *Leer y Escribir: el día a día en las aulas* (pp. 5-6). Buenos Aires: AIQUE.
- Mape Vanegas, W., Martínez Santacoloma, P., Orozco Zapata, L. A., Ospina, J. J., & Urrego Cifuentes, G. (2015). Experiencia de acogida en la escuela desde estudiantes que vivencian situaciones emocionales adversas
Obtenido Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2519>
- Mazinani, Z., & Ruiz, B. (2019). *Estrategias de acogida para el estímulo de habilidades comunicativas en el Ciclo 1*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de: <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4771/Estrategias%20de%20acogida%20a%20trav%c3%a9s%20del%20est%c3%admulo....pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mora, F. (2018). *Aprendamos Juntos* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=d2Fud46xFPQ&t=24s>
- Murillo, G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia*. Obtenido de Ayura. udea.edu.co: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2194>
- Murillo, G. (2017). Lo vivido en el trayecto biográfico y la creación narrativa. (L. P. Ramallo, Entrevistador). Buenos Aires .
- Murillo, G. J. (2016). La apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros. *Communications*, vol (núm), XX – XX.
- Murillo, G. J. (19 de junio de 2018). La acogida en la escuela. (Z. Mazinani García, & B. Ruiz Muñoz, Entrevistadores). Ciudad y fecha.
- Nuria Gil, J. R., Collet-Sabé, J. & Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: Más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177 – 194. Doi: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41410
- Pilonieta, G. (2010). *Modificabilidad Estructural Cognitiva y educación*. Bogotá: Magisterio.
- Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 45-55 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Reyes, Y., Camargo, M. & Suárez, D. (2014). La literatura en la educación inicial. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá: Norma.
- Trelease, J. (2012). *El manual de lectura en voz alta*. Fundalectura.
- UNESCO. (2019). *La atención y educación a la primera infancia*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia#:~:text=La%20primera%20infancia%20se%20define,de%20sus%20entornos%20y%20contextos>.
- Urrego C, Gerson J (2015). La escuela acogedora. Artículo individual. Realizado en el ámbito de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-.

Cerámica y escultura: el fenómeno de la subsunción curricular y la colonialidad del ser y el saber¹

Ángela Susana Pullaguari Puente
angela.pullaguari@upb.edu.co
Maestría en Educación
Estudiante

Resumen

El presente texto trata el fenómeno de la subsunción de la cerámica dentro de la cátedra de escultura en las Facultades de Arte de Medellín. Esta situación se aborda desde la colonialidad del ser y el saber con respecto al estrecho vínculo entre la jerarquización racial y de género que se estableció a partir de la colonización de América. Asimismo, se especifican algunos acontecimientos históricos con respecto a la cerámica que podrían contribuir en el análisis del fenómeno de la subsunción de la cerámica dentro de la cátedra de escultura, situación que se repite en más de un país en América Latina. En este sentido, para algunos autores la educación intercultural es considerada como una estrategia decolonial, por lo que en el texto se traza un bosquejo de su transformación en Latinoamérica.

Palabras clave: colonialidad, subsunción, cerámica, educación superior, arte, género.

¹ El contenido de este artículo proviene de la tesis que estoy desarrollando en la Maestría de Educación en la Universidad Pontificia Bolivariana, 2019-2021.

Introducción

“Deje de hacer ‘ollas’, ¡póngase a pintar!”; estas palabras quedaron retumbando en mi cabeza cuando las leí: parecía que había regresado, algunos años atrás, a la Facultad de Artes de mi país cuando un profesor me dijo “has bien ¡modela!, que esto no es cerámica”. Hasta el momento había pensado que ese silencioso menosprecio por la cerámica apenas era una percepción mía y pertenecía a mi contexto, pero parece ser que esta situación también acontece en otros lugares del mundo. En un primer momento mi propósito era indagar sobre la transmisión del saber cerámico en algunas comunidades indígenas de Colombia, sin embargo, por ser foránea, mi primera reacción fue investigar en las Facultades de Arte de Medellín, en el área de Cerámica. Para mi sorpresa esta área no existía, es más, ni siquiera formaba parte del currículo y cuando pregunté sobre ella tanto docentes como estudiantes no la consideraban un lenguaje artístico y estaba subsumida dentro de la cátedra de Escultura a manera de material.

Esta situación me ha llevado a plantearme varios interrogantes, entre los que destaco el siguiente: ¿Cuál es la relación que existe entre la cerámica y la colonialidad del ser y el saber? Para formular la pregunta tuve en cuenta que la cerámica fue una expresión especialmente utilizada por los pueblos del Abyala-Yala² antes de la conquista española y entendí la colonialidad como resultado histórico de la colonización de América que comprende la estructuración de la sociedad mediante una clasificación social y una distribución de trabajo, de acuerdo con la raza, la clase y el género (Garcés, 2007).

Por ello, y antes de demarcar el ámbito de la cerámica en el que nos ubicaremos, es preciso establecer el contexto en el que se desarrolla esta problemática, para lo cual, en un primer momento, se hará un recorrido por la enseñanza de la cerámica en Medellín en las instituciones de Educación Superior que actualmente emiten el título de Maestro en Artes Plásticas, es decir: la Fundación Universitaria de Bellas Artes, la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia y la Facultad de Artes de la Universidad Nacional.

En un segundo momento, abordaremos la teoría de la colonialidad y sus dimensiones para comprender, desde esta perspectiva, la exclusión de ciertos saberes en los espacios educativos, además de los aportes que esta teoría ha recibido en relación con el género. En un tercer momento mencionaré algunos datos históricos

² Abya Yala, que significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento, fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el continente americano. De acuerdo con el momento histórico vivido, se referían a este territorio de diferente forma: Kualagum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala, y Abya Yala, siendo este último el que coincidió con la llegada de los españoles. El término Abya Yala es en sí mismo un símbolo de identidad y respeto hacia las raíces de los pueblos originarios (Carrera & Ruiz, 2014, p. 12).

sobre la cerámica en Latinoamérica que sucedieron en el proceso de colonización y en el Renacimiento europeo. Con ello no pretendo hacer una genealogía estricta de la cerámica en América Latina y Europa, ya que esto podría ser presuntuoso e, incluso, imposible, mi propósito es, antes bien, recuperar algunos antecedentes históricos que puedan darnos pautas analíticas para comprender la subsunción de la cerámica dentro de la cátedra de escultura a partir de criterios de raza y género.

Finalmente, nos enlazaremos con la interculturalidad considerada como una estrategia decolonial que propone “la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluye los pensamientos subalternizados y los occidentales, en una relación tensa, crítica y más igualitaria” (Sacavino & Candau, 2015, p. 114). En este sentido, haremos una revisión sobre la interculturalidad como resultado de un proceso histórico en Sudamérica estrechamente relacionado con la lucha de los pueblos indígenas por la educación bilingüe y que, en los casos de Colombia y de otros países sudamericanos, ha promovido la implementación de políticas públicas y leyes educativas.

Trayectoria de la cerámica en las Facultades de Arte de Medellín

La creación de las academias de arte en Latinoamérica, como lo menciona Toloza (2019), siguieron los objetivos y prácticas europeas. En el caso de Medellín, un antecedente que podemos mencionar es la Escuela de Artes y Oficios, que estaba inspirada en el modelo francés. Hay autores que consideran que esta escuela pudo haber influido en escultores autodidactas (Ruiz Gómez, como se citó en Mayor, Quiñones, Barrera & Trejos, 2014), mientras que otros hacen una disociación entre Artes y Bellas Artes (Londoño, , como se citó en Mayor, Quiñones, Barrera & Trejos, 2014). Lo cierto es que como constaté en el libro *Escuela de Artes en Colombia 1860-1960*, en el capítulo dedicado a la Escuela de Artes y Oficios de Medellín, la cátedra de Cerámica, en efecto, figuraba en su plan de estudios. No sucedió lo mismo cuando se creó el Instituto de Bellas Artes en 1910 en Medellín, con el nombre de “Escuela de Música, Pintura y Escultura” (Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín) en el que no se incluyó la cerámica en su currículo, precisamente por la disociación referida entre Artes y Bellas Artes.

Fue en 1968, por iniciativa de Hernán Gaviria, que la cerámica se incorporó en la malla curricular del Instituto de Bellas Artes. Empero, a partir de 1970, fue criticada debido a su locación, docentes y dotación (Robledo, 2012). A pesar de ello, en esta institución se contó con una profundización en cerámica a partir de la mitad de la década de 1990 que fue aprobada en el 2007. La cerraron cuando el instituto se transformó en fundación universitaria, debido a la baja demanda de estudiantes interesados en esta especialización. Aun así, en la actualidad, en algunas clases de

escultura, la cerámica sobrevive, pero a manera de material³, es decir, a modo de ejercicio de modelado de arcilla, sin incluir el dominio técnico que le es inherente.

Algunos años antes de agregar la cátedra de cerámica en el Instituto de Bellas Artes, comenzó a funcionar el Instituto de Artes Plásticas y Aplicadas en 1957. El currículo incluía la cátedra de cerámica con el nombre de alfarería. Gloria Robledo (2012) en su tesis *Exploraciones sobre la cerámica artística en Antioquia desde mediados del siglo XX*, menciona que el uso de la cerámica, por parte de los artistas en América, fue por influencia internacional a partir de la incursión que Picasso hizo en este lenguaje artístico en 1950. De tal manera, se puede evidenciar la influencia de las prácticas europeas dentro de la Educación Artística: no es de extrañarse que tanto en el Instituto de Artes Plásticas y Aplicadas, como en el Instituto de Bellas Artes, la asignatura de cerámica se haya incluido en sus mallas curriculares, justamente por estos años, por el influjo de precursores europeos.

El desvanecimiento de la cátedra de cerámica en el Instituto de Artes Plásticas y Aplicadas, se podría decir, comenzó en 1965, cuando fue incorporado a la Universidad de Antioquia, lo que implicó un giro dentro de su programación artística fundamentado en el cambio del perfil formativo de “oficio” a “profesional de las artes” que el paradigma de Educación Universitaria demandaba.

Al crearse la Facultad de Artes en 1980, el Instituto de Artes Plásticas y Aplicadas se convirtió en del departamento de Artes Visuales. Algunos profesores vanguardistas de la ahora Facultad de Artes, se opusieron a la enseñanza de la cerámica con el argumento de que era una técnica del pasado que había que rechazar, emitían comentarios como “Hay que acabar con la cerámica señorera”⁴ (Robledo, 2012, p. 401). Entonces, una vez transformado el Instituto en Departamento, se terminó por eliminar la cátedra de cerámica de los planes de estudio en la Facultad de Artes y se la restringió a los cursos de extensión. El único acercamiento que actualmente los estudiantes tienen con esta técnica es con el modelado en las clases de escultura.

No es de asombrar que, cuando se creó la Facultad de Artes en la Universidad Nacional en 1976, la cerámica no se consideró en sus planes de estudio, pues para la época ya se había creado un imaginario peyorativo sobre la misma. Tal vez, al ser introducida como una moda por parte de algunos escultores, la cerámica no fue considerada un lenguaje artístico autónomo, sino un material más dentro de la escultura. Prueba de ello es lo que menciona Robledo acerca de los docentes de la

³ Se llegó a esta conclusión después de una entrevista realizada a un docente de escultura de la actual Fundación Universitaria de Bellas Artes.

⁴ Señorera, tal vez porque cuando la cerámica estuvo de moda entre 1950 y 1970 en Antioquia, comenzó a ser practicada en instituciones públicas y privadas, incluso en garajes, por amas de casa y el público en general.

Facultad de Artes de la Universidad Nacional: “había plena claridad entre los profesores y estudiantes en cuanto a que el tipo de obras de cerámica que se veían en las exposiciones de Medellín no era una opción pertinente para los trabajos de escultura de la Carrera de Artes” (Calderón, 1990, como se citó en Robledo, 2012, p. 233).

Hasta aquí podemos evidenciar la exclusión de la cerámica de los planes de estudio en las facultades de Arte de Medellín. Escenario que se mantiene hasta el presente como lo podemos atestiguar en las mallas curriculares de las páginas web de estas instituciones: la cátedra de cerámica no forma parte del currículo y tampoco es una materia optativa. Aunque resulta interesante el caso de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, donde se ha hecho una distinción entre Arte y Artesanía muy específica con respecto a la cerámica, ya que ofrece una Tecnología en Artesanías, donde sí consta la cerámica dentro de su plan de estudios. Hecho que resulta relevante ya que:

(...) la sobrevaloración del arte como producción estética más elevada espiritualmente, ha estado soportada en un trabajo paralelo a la desvalorización de la vida cotidiana, del saber práctico (...). Y esto, adicionalmente se ha expresado en términos políticos y antropológicos en la idea de una cierta superioridad de unos pueblos sobre otros, de unos que son propiamente capaces de hacer arte y de otros que pareciera no haber ascendido a la escala evolutiva de la civilización y solo son capaces de hacer piezas artesanales (Grisales, 2017, p. 13).

En este sentido, la subsunción de la cerámica dentro de la cátedra de escultura puede estar estrechamente relacionada con la teoría de la colonialidad que, como veremos a continuación, está vinculada con la jerarquización racial y de género, que se estableció en la colonia.

De la colonialidad en América Latina: jerarquización racial y de género

Los artículos, investigaciones, ponencias y libros que se han escrito en torno a la colonialidad, en su mayor parte, corresponden al siglo XXI. Aunque, ya desde la trentena anterior, autores como Frantz Fanon (1970), Orlando Fals Borda (1988), Paulo Freire (1994), James Banks (1999), F. Graeme Chalmers (1996), Silvia Rivera Cusicanqui (1999) entre otros, presentaron análisis cercanos al tema, pero desde diferentes aristas. Podríamos decir que es a partir de la publicación del siguiente libro que la colonialidad comienza a ser especialmente investigada: *Colonialidad*

del saber: eurocentrismo y ciencias sociales (2000). Se trata de un texto publicado por parte del grupo de investigación Colonialidad/Modernidad conformado por: Santiago Castro, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Francisco López, Walter Mignolo, Alejandro Moreno, Aníbal Quijano, donde se aborda la colonialidad y el impacto del eurocentrismo en Latinoamérica.

Dos años después, en el III Congreso de la Ceisal⁵ del 2002, titulado Mundo y conocimientos de otro modo, Arturo Escobar, uno de los miembros del grupo de investigación Colonialidad/Modernidad, presentó un trabajo que propone un proyecto epistemológico nuevo, basado en la “construcción alternativa a la modernidad eurocéntrica, tanto en su proyecto de civilización, como en sus propuestas epistémicas” (Sacavino & Candau, 2015, p. 96). A estos acontecimientos se sumaron publicaciones de otros autores que promovieron cuestionamientos en torno al paradigma eurocéntrico-capitalista.

En el transcurso de estos 20 años, se han producido valiosos aportes a la matriz de la colonialidad del poder propuesta por Quijano (2000) en la que se considera que uno de los ejes de poder de carácter colonial es la idea jerárquica de raza. Esta idea surgió de las relaciones sociales de dominación que se dieron a partir de la colonización de América entre colonizadores (europeos) y colonizados (negros, mestizos e indígenas). Es decir, dicha noción se asumió en un sentido de inferioridad y superioridad:

Los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad (Quijano, 2000, p. 10).

Rangos, lugares y roles dentro de la estructura de poder que en las futuras sociedades capitalistas determinarían no solo a quién se debe explotar, sino también qué conocimientos se deben obliterar, qué expresiones culturales se deben excluir, cuál lengua se debe hablar, etc., es decir, todo lo que nos rodea está permeado por esta naturalización de la jerarquía racial. Aníbal Quijano también incluye el género dentro de esta jerarquización, pero de forma somera.

Entre los aportes que se han realizado a la colonialidad, podemos mencionar el de autoras como María Lugones (2008) y Ochy Curiel (2005), quienes cuestio-

⁵ Consejo europeo de investigaciones sociales de América Latina.

naron la visión sesgada de la jerarquización colonial por razas y la ampliaron al campo del género desde una postura más crítica que la planteada por Quijano. Así, Lugones (2008) estableció que “la imposición de este sistema de género fue tanto constitutiva de la colonialidad del poder como la colonialidad del poder fue constitutiva de este sistema de género. La relación entre ellos sigue una lógica de constitución mutua” (p. 93). Es decir, al hablar de la jerarquización colonial racial, no se puede dejar de lado la doble jerarquización que se hizo en cuanto a la raza y el género, ya que género, como lo expresa Lugones (2008) un término impuesto a partir de la colonización de América.

Al existir varios aspectos de la vida en los que incide la colonialidad, Mignolo (2006) planteó tres dimensiones: colonialidad del ser, del saber y del poder. En el campo de la colonialidad del saber (Maldonado, 2007) expone que esta se mantiene en diferentes aspectos de la vida moderna y posmoderna como “manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, las aspiraciones de los sujetos, etc.” (2007, p. 131).

En este sentido, es interesante el enfoque de Santamaría (2007) con respecto a la colonialidad, donde enfatiza sobre la distinción que se hace entre los conocimientos producidos por el “hombre blanco”, considerados en la sociedad como conocimientos válidos por sus características de “científicos”, “objetivos” y “racionales”, mientras que aquellos producidos por hombres de color (o mujeres) son calificados de “mágicos”, “subjetivos” e “irracionales”, (Santamaría, 2007, p. 199). Su perspectiva resulta interesante para nuestro trabajo, puesto que consolida la jerarquización del conocimiento con respecto a la raza y al género. Cabe aclarar, en todo caso, que incluso dentro de la producción de conocimiento de las mujeres existe una re-jerarquización racial y social, y que en la jerarquización racial, con respecto a los excluidos, se presenta una jerarquización de género, es decir “que la mayor experiencia de exclusión y explotación viene dada por la triple condición de ser mujer, pobre e india o negra” (Garcés, 2007, p. 225).

Hemos hallado valiosos aportes hechos a la matriz colonial que propuso Aníbal Quijano, sin embargo, dado que acá presentamos solo una síntesis, hemos trazado un bosquejo que prioriza la relación entre la raza y el género que *a posteriori* contribuirá para dar sentido a algunos acontecimientos históricos relacionados con la cerámica. Por lo pronto y para concluir esta sección, señalaremos la propuesta de alternativa colonial que realiza Mignolo (2006) la cual trata de visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas y de la reconstrucción radical del ser, del poder y del saber (Sacavino & Candau, 2015), es decir, se trata de un reconocimiento de los otros, mediante el cuestionamiento y transformación de las diferentes dimensiones de la colonialidad.

Como una estrategia a este proceso de decolonización, Walsh (2009) considera a la interculturalidad un eje fundamental para la re-construcción de un pensa-

miento crítico-otro, que sea vivido y pensado desde la colonialidad, reflexionado no desde el eurocentrismo o la modernidad sino desde el sur. En consecuencia, se habla de una interculturalidad crítica.

La cerámica en América: raza, clase social y género

La cerámica es una práctica milenaria que se ha realizado en todos los continentes del mundo, se podría decir, incluso, que no existe pueblo en el mundo que no la haya practicado. Por esta razón ha tenido diferentes funciones: rituales, religiosas, utilitarias, decorativas, entre otras, que han dependido del contexto en el que se desarrollaron. En este texto abordaremos a la cerámica desde la colonización de América, porque consideramos que es a partir de este acontecimiento que la cerámica se la entendió en dos sentidos: el primero, como práctica de los pueblos del Abyala-Yala y el segundo, como práctica de los pueblos europeos conquistadores, aunque para el caso de Latinoamérica fueron especialmente dos reinos: España y Portugal, los que invadieron esta región. En este texto me referiré a ellos como Europa, debido a que en el campo artístico las influencias provinieron tanto de Europa central como meridional.

Antes de la colonización de América, en el continente se encontraban activos importantes talleres, en los cuales se producía cerámica de líneas muy depuradas y decoradas mediante engobes y bruñidos de gran atractivo estético (Sánchez, 1996). Cerámicas que no solo tenían un gran atractivo estético, sino que un porcentaje de ellas tenía una función ritual-religiosa, ya que es a través de este lenguaje secular que se representó el panteón de los dioses andinos. Fueron sustituidos por la nueva religión impuesta: “los keros de cerámica fabricados para libar chicha en el Inti Raimi fueron prohibidos junto a los rituales andinos, ahora suplantados por la liturgia católica” (Idrovo, 1990, p. 24). Entonces, los hombres y las mujeres ceramistas que realizaban esta práctica eran entendidos como:

Articuladores del lenguaje de comprensión entre los seres humanos y las fuerzas cósmicas que de pronto perdieron el ritmo y el diálogo. Los dioses del sufrimiento y la barbarie vaciaron de contenido a la tierra y el ceramista perdió su norte, relegándose al clandestinaje: [...]; nunca más se accedería a las arcillas y a los pigmentos seleccionados, a los pinceles de pelambres finos, ni la destreza de las manos explotaría la imaginación en formas y diseños. Todo se redujo a los nuevos intereses (Idrovo, 1990, p. 24).

A partir de esta irrupción en el Abyala-Yala se creó, por parte de los colonizadores, una nueva valoración del mundo indígena a partir de un sistema reli-

gioso, legislativo, económico, cultural, institucional y político que se encargó de subsumir y desvalorizar a los pueblos conquistados. De tal manera que se utilizó la mano de obra especializada de los ceramistas para la elaboración de productos como: ladrillos, tejas, azulejos, tinajas, salseras, platos, vasos, jarras, entre otros, tantos productos que sirvieron para la reproducción de la vida en Europa.

En un principio estos productos fueron importados, así lo revela la Sección III del Archivo General de Indias 1492-1600 (Sánchez, 1996). De tal manera que, en la segunda mitad del siglo XVI, las importaciones llegaron a ser, en ocasiones, por miles, es decir, la cerámica en las colonias americanas comenzó a adquirir una categoría de producto mercantil de alta demanda. A la par que las importaciones crecían en América, también se establecieron alfarerías coloniales que fueron “fruto de las enseñanzas de los misioneros y de artesanos peninsulares o procedentes del resto de Europa establecidos en América que comenzaron a desarrollar una producción con tipos y decoraciones occidentales” (Sánchez, 1996, p. 128). Así, se oficializó la cerámica traída de Europa, rechazando e invisibilizando la cerámica ritual que se producía en los pueblos originarios. Nótese cómo el carácter comercial y utilitario en la cerámica comienza a tomar relevancia.

Dentro de este proceso la manera en que los ceramistas lograron sobrevivir fue con la categoría de mano de obra artesanal que se incorporó a la construcción de iglesias, templos y casas. En los primeros años de colonización, y por medio del mestizaje que se produjo a partir de la unión entre españoles y la nobleza incaica, se permitió la subsistencia de algunos aspectos de la realidad andina que, aunque pertenecían a la cultura inca, fueron despojados de su carácter ritual. Testimonio de ello es un tipo de cerámica netamente incaica denominada aríbalo o urpu que poseía una exquisita ornamentación antes de la conquista y que, poco a poco, comenzó a perder estas características, lo que indicaría el uso doméstico que adquirió (Idrovo, 1990).

Pero la cerámica también cumplió una función adoctrinante, y muestra de ello son los azulejos que se pusieron en algunas edificaciones religiosas que “fueron un medio idóneo para difundir programas iconográficos de contenido evangélico” (Sánchez, 1996, p. 135). Así, la cerámica comenzó a adquirir no solo otras funciones, sino nuevos significados y modos de distinción entre los colonizados y los colonizadores. Como lo menciona Jaime Idrovo (1990) mientras que la cerámica importada o producida a gusto europeo⁶, es decir, hecha en loza, porcelana y a manera de vajillas y azulejos se usó y consumió principalmente en las ciudades, casas señoriales, salones, donde ocupó espacios predilectos. La cerámica indígena, en forma clandestina, sobrevivió en tiestos, ollas, jarras, entre otros objetos de uso diario, hechos en su mayoría de terracota. Se destinó a los sectores bajos de la zona

⁶ Se dice de gusto, porque *a posteriori* la importación de la cerámica no solo fue de origen europeo, sino también de China, pero bajo los gustos europeos. (Cervera, 2012)

urbana y en lo rural al autoconsumo. A modo de ejemplo podemos mencionar el caso de Jatumpamba⁷.

A este hecho se suma la jerarquización laboral que se hizo en la vida de la colonia de acuerdo con la condición de colonizadores y colonizados, de tal manera que los españoles y criollos no se dedicaban a labores mecánicas; los mestizos, en cambio, estaban destinados a las artes y oficios, mientras que los indígenas estarían destinados a zapateros, tejedores, albañiles, mineros, agricultores, alfareros, entre otros trabajos que realizaban para los españoles sin prácticamente beneficio económico (Holm, como se citó en Kennedy, 1990). Así, la elaboración de cerámica quedó vinculada con la jerarquización racial impuesta y a su desvalorización no solo cultural sino también económica. Nótese que en esta jerarquización de labores que plantea Holm, la cerámica no forma parte de las artes y oficios, de ahí que podríamos deducir la distinción que más adelante se hizo entre artes y artesanías asociada con una jerarquización del trabajo con base en criterios de raza y, como veremos más adelante, relacionada con el género.

Otro aspecto relevante es la re-jerarquización que se hizo entre las personas que producían cerámica. A quienes elaboraban objetos “delicados” hechos en loza⁸, porcelana, gres, se les denominó ceramistas y a quienes producían objetos “rústicos” hechos en terracota, se los llamó alfareros (Kennedy, 1990). Por ser la cerámica una práctica realizada también por los indígenas, los colonizadores buscaron establecer una distinción entre la producida por ellos y la producida por los colonizados, ya fuera a partir de denominaciones como ceramistas y alfareros o por el lugar que ocupaban en la casa, o por quienes le daban uso.

Dentro de las importaciones de cerámica que se hacían al continente americano, además de la proveniente de Europa, se conoce del caso de la porcelana china que fue especialmente importante en los siglos XVII y XVIII. Estas cerámicas: “no sólo eran productos originales de dichos países, sino manufacturados en ellos pero con formas y decoraciones procedentes de encargos europeos y americanos” (Cervera, 2012, p. 50). Estas mercancías y en el caso de la cerámica, la porcelana, respondían a la moda que se había impuesto en Europa en lo referente al buen gusto; la utilizaron los criollos como estrategia para demostrar una buena posición social como parte del proceso de europeización cultural.

⁷ Jatumpamba es un pueblo donde la gran mayoría de habitantes son mujeres y se encuentra ubicado en la Parroquia San Miguel de Porotos en la comunidad de Olleros, a 6.6 Km de la ciudad de Azogues en Ecuador. Esta comunidad mantiene una técnica en la elaboración de cerámica empleando “huactanas” o “Golpeadores”, se piensa que esta técnica es única en el continente americano y perteneció a un pueblo llamado Cañari, que existió incluso mucho antes de la llegada de los Incas a esta región del sur ecuatoriano (Sjoman, 1989). Pero, a partir de la colonia, este tipo de cerámica fue destinada a las clases sociales bajas.

⁸ La loza, la porcelana y el gres son pastas cerámicas de origen europeo.

Los salones de las casas pronto se vieron llenos de objetos chinos, sedas, pinturas, biombos, porcelanas. Consideremos que ya desde el siglo XV había comenzado la división de la vida social por espacios: los públicos asociados con lo masculino y los privados a lo femenino (Chadwick, 1992, como se citó en Almonacid, 2012). Lo chinesco quedó asociado con la mujer y en especial: “la porcelana se percibe como sinónimo de feminidad, y los conceptos de fragilidad, delicadeza y cualidad de ornamento se asumen como metáfora de la condición femenina” (Cervera, 2012, pp. 47-48). Entonces, a la cerámica de gusto europeo se la asoció con la mujer.

Como vimos anteriormente Lugones (2008) afirma que en el Abyala-Yala no existía un concepto de género como el que se trajo de Europa, donde se distinguían lo masculino y lo femenino. En cuanto al papel de la mujer en Europa en la Edad media se construyó con base en la religión cristiana que las veía como las peligrosas hijas de Eva. A esta situación se sumó en el Renacimiento del siglo XIV y XV como función principal: el cuidado de los niños y el hogar, esto como parte de la transformación que se estaba dando en la sociedad y que comenzaba a gestar el concepto moderno de familia (Shinner, 2001). La posición de la mujer en Europa con respecto a la del hombre era inferior y dentro de la sociedad, se puede decir, había una jerarquización en cuanto al género.

Al revisar cómo el arte hecho por mujeres en Europa era calificado, encontramos que autores como Vasari consideraban “el hacer de las mujeres en el arte como fruto de un capricho” (Arias, Campaña, & Ruiz, 2006), ya que lo que se consideraba arte para la época, formaba parte de la esfera pública, es decir, una actividad masculina, por lo que cualquier manifestación artística femenina era banalizada. En el campo de la escultura, Battista Alberti elabora un tratado sobre esta técnica a inicios del Renacimiento, expresa que “los más dignos de ser considerados auténticos escultores son los talladores, es decir, los que trabajan con materiales duros, nobles” (Leyun, 2017, p. 67), naturalmente, al decir esto, se refería a una actividad hecha especialmente por los hombres.

Ejemplos no faltan para inferir que las mujeres eran consideradas para la época: ciudadanos de segunda, estigma que permaneció vigente en las sociedades modernas. En la actualidad aún constituye una problemática de grandes proporciones, de ahí que todo lo asociado con la mujer adquiere un valor inferior con respecto al hombre. Aunque la cerámica no sea una práctica exclusiva de las mujeres, por estar asociada con ella, se la considera un arte menor, como se ha hecho con otras tantas expresiones artísticas como el bordado, el tejido, la pintura de flores⁹ entre otras.

⁹ Almonacid al respecto expresa que en el siglo XIX la pintura de flores fue clasificada como un arte menor por considerar que “no necesitaban de genio o brillantez mental o intelectual, sino simplemente un buen dominio del oficio y la disposición para realizarlo. Era una actividad que se consideraba apta para las mujeres, pues su “gracia y frescura” eran compatibles con el espíritu femenino y exaltaba su sensibilidad,

En Colombia este fenómeno se puede evidenciar con un vistazo a los museos. Por ejemplo, en el Museo Nacional de Colombia, su curaduría divide las exposiciones en secciones como: arte, arqueología, etnografía, etc. Con respecto a la cerámica, aparece en dos secciones: en la de arte, pero bajo la etiqueta de arte decorativo, donde se exhibe aquella cerámica de gusto europeo y en la de arqueología, donde se exhibe la cerámica precolombina.

Un acercamiento a la interculturalidad en Latinoamérica

Tomando en cuenta a la interculturalidad como una estrategia decolonial y con los antecedentes ya mencionados en cuanto a la jerarquización racial y de género, haremos un corto recorrido sobre la interculturalidad en América Latina, para visualizar la situación actual de esta temática en la Educación.

La interculturalidad en Latinoamérica tiene sus orígenes a partir de las luchas indígenas por la educación y el reconocimiento de su epistemología. Es a partir de la conquista española del Abyala-Yala, que la educación a los indígenas tuvo como propósito borrar al “otro-conquistado”, en un sentido de adoctrinamiento que predominó en la etapa colonial y que para el siglo XX, en los pueblos latinoamericanos, contribuyó a la creación de los estados nacionales. No es de extrañarse, entonces que, a principios del siglo XX, surgieran las primeras escuelas bilingües, en algunos casos, clandestinas que, a pesar de ser en la mayoría de casos, resultado de las luchas indígenas, se las utilizó con el propósito de “alfabetizar y civilizar”. El bilingüismo fue entendido como una herramienta más del proceso civilizatorio que asumieron los Estados.

Para Katherine Walsh, a partir de 1970, que la interculturalidad en Latinoamérica comienza a entenderse en relación con las políticas públicas. Debido a la constante presión que los grupos indígenas ejercieron, se establecieron leyes y políticas públicas respecto a la Educación. En el caso de Colombia, agrupaciones indígenas como el CIT¹⁰ y el CRIC¹¹, por aquella época, lucharon por “el nombramiento de docentes bilingües indígenas” (Enciso, 2004, p. 9), petición que se legalizó a partir del decreto 1142 en 1978 y el decreto 088 en 1976. Ya en el ámbito internacional, en el encuentro regional sobre especialistas en Educación Bilingüe, México (1982),

delicadeza y buen gusto, cualidades apropiadas para una dama” (2012, p. 20). Este tipo de pintura en el siglo XVI y XVII fue practicada por los dos géneros, pero devino arte menor por ser asociada como una actividad propia de las mujeres.

¹⁰ Confederación Indígena Tayrona.

¹¹ Consejo Regional Indígena del Cauca.

se recomendó “el cambio de la denominación hasta ese entonces utilizada de “Educación Bilingüe Bicultural” por la de “Educación Intercultural Bilingüe” (Walsh, 2009). De ahí que el término nace a partir de la educación indígena.

Esta relación con el Estado a partir de 1970 y que se acentuó en 1990, marcó un doble sentido a la interculturalidad, por un lado, político-reivindicatorio como resultado de las luchas indígenas por sus derechos a una educación que reconociera su idioma, cosmovisión y saberes propios, y por otro lado, socio estatal de burocratización, ya que al reconocer a la educación intercultural bilingüe, el Estado se encargó de regularla y, en un sentido neoliberal, buscó acomodarla a los requerimientos de la modernización y el progreso (Walsh, 2009). De tal manera, se entiende a la interculturalidad como la relación de los grupos étnicos con el resto de la sociedad y no viceversa, es decir, no se interculturalizó el sistema educativo.

Decimos que se acentuó a partir de 1990 porque en estos años la gran mayoría de países latinoamericanos se reconocieron como multiétnicos y pluriculturales, lo que llevó a que los Estados promovieran una serie de políticas públicas y leyes para, de alguna manera, corresponder a lo que se declaraban las constituciones y, a su vez, apaciguar la lucha de los pueblos que reclamaban sus derechos. En Colombia, a la Educación Bilingüe Intercultural, se la conoció con el nombre de Etnoeducación, creada por el decreto 2249 de 1995 junto con la Comisión pedagógica de comunidades negras. Esta última estuvo encargada, entre otras cosas, de acompañar la formulación del diseño de la cátedra de estudios afrocolombianos y velar por su ejecución en todos los niveles de los planteles educativos en Colombia.

En el mismo año y con el decreto 804 se estableció la formación de etnoeducadores. Estos intentos del Estado por promover la interculturalidad, finalmente, han creado una interculturalidad funcional que promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia entre las diferentes culturas, pero que no considera ni critica las causas de las desigualdades sociales y culturales (Walsh, 2009).

En los años precedentes y durante el siglo XXI, diferentes entidades como la Unesco, FMI, BM, o cumbres como la Iberoamericana de los Jefes de Estado y Gobierno, promueven la inclusión de los grupos históricamente excluidos mediante la incorporación de saberes ancestrales, por ejemplo (XX Cumbre Iberoamericana, 2010), o considerando al patrimonio cultural fuente de creatividad (diversidad, 2001). Entre otras tantas políticas públicas internacionales, buscan crear una “cultura occidental” (Walsh, 2009) compatible con el mercado. En el caso de Colombia y dentro de la educación superior, existe la carrera de Etnoeducación, pero se la vincula con la inclusión del indígena u otros grupos étnicos y no como un proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémico.

Además de la Educación Intercultural Bilingüe en la región, se dieron otras luchas que aportaron al enriquecimiento del concepto de interculturalidad y que además abrieron debate sobre su concepción. Estamos hablando de contribucio-

nes por parte de la lucha de los movimientos negros latinoamericanos contra el racismo, además de las experiencias de la educación popular que se desarrollaron en América Latina (Sacavino & Candau, 2015).

Considerando a la interculturalidad como una estrategia decolonial que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos (Sacavino & Candau, 2015), es necesario, como en el caso de la colonialidad del poder, ampliarla al campo del género, ya que, como lo señaló Lugones (2008) y apoyándose en el trabajo de Oyuronke Oyewumi de origen nigeriana y Paula Allen Gunn indígena de EEUU, en las sociedades Yorubas y en pueblos indígenas del norte no existía una comprensión del género como la que se impuso con la conquista de América. Por lo tanto, la raza y el género son constructos coloniales que se utilizaron para racializar y generizar.

Conclusiones

Aunque lo expresado en este texto no es concluyente y la investigación aún se encuentra en desarrollo, no podemos negar que a partir de la colonización de América la cerámica adquiere dos posibles lecturas. Primero, la de jerarquización racial, en cuanto a la cerámica como práctica de los pueblos autóctonos no solo expresaba la vida cotidiana de sus pueblos, sino que en ella se representaban sus dioses. Y la segunda, la introducción en contrapartida de la cerámica europea. Parte de ella se la asocia a la mujer y adquiere la categoría de arte menor, y la otra parte se asociaría con la producción destinada al comercio. De tal manera que su desvalorización y categoría de artesanía y arte menor podría ser asociada a la jerarquización racial y de género que se estableció en la colonia y que aún siguen vigentes.

En este sentido y con respecto a los currículos dentro de las Facultades de Arte, resulta apremiante revisar sus contenidos porque, a través de ellos, se podrían estar reproduciendo formas de racismo y sexismo, que impactan la formación de artistas y docentes en Artes Plásticas, inciden en la sociedad, perpetúan, naturalizan y refuerzan la discriminación contra grupos históricamente subalternizados.

En cuanto a la Educación Intercultural, por ser el resultado de las luchas de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos, saberes, cosmovisión, entre otros, y tomando en cuenta los aportes que se han realizado a la teoría de la colonialidad, resulta necesario analizar en las propuestas de Educación Intercultural la relación entre raza y género. Al igual que el racismo la generización también hace inferior al otro y deshumaniza, es decir, resulta relevante comprender la jerarquización impuesta en la colonia como un acto que no fue solo racial, sino también de género.

Referencias

- Almonacid, M. (2012). *Diálogos entre arte y feminismo, La crítica de arte feminista como herramienta didáctica* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. <http://bdigital.unal.edu.co/11507/1/04489207.2012.pdf>
- Arias, I., Campaña, R. & Ruiz, D. (2006). *Aportaciones a la Historia del Arte desde una perspectiva de género (S. X - S. XX)*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/f1d96113-1d11-4d7a-bdd0-ba48c19aa2ea?seccion=portada>
- Carrera, B. & Ruiz, Z. (2014). Abya Yala Wawgeykuna: Artes, saberes y vivencias de indígenas americanos. *Seminario del área de Historia del Arte de la Universidad Pablo de Olavide*. Sevilla, España. Recuperado de: <https://www.upo.es/investiga/enredars/wp-content/uploads/2017/03/Pr%C3%B3logo.pdf>
- Cervera, I. (2012). De lo Chino a lo Chinesco, sinécdoque de un espejismo. *Memoorias de las VI jornadas internacionales de Arte, Historia y Cultura Colonial “Asia en América”*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.museocolonial.gov.co/educacion/jornadas-internacionales/Paginas/VI-Jornadas-Internacionales-de-Arte,-Historia-y-Cultura>
- Enciso, P. (2004). Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y proyectos intersectoriales, subdirección de poblaciones. Ciudad: Editorial. Recuperado de: <http://www.red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro, & R. Grosfoguel. *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Recuperado de: <http://people.unica.it/riccardobadini/files/2012/04/el-giro-decolonial.pdf#page=79>
- Grisales, A. (2017). *El olvido de la cotidianidad. Artesanía, arte y territorio*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Idrovo, J. (1990). Siglo XVI y XVII: la desarticulación del mundo andino y sus efectos en la alfarería del mundo indígena del austro ecuatoriano. En J. Buys, J. Chacón, J. Idrovo, A. Kennedy, D. Mora, & M. Orellana, *Cerámica colonial y vida cotidiana* (pp. 21-38). Cuenca: Fundación Paúl Rivet.
- Kennedy, A. (1990). Apuntes sobre arquitectura en tierra y cerámica en la colonia. En J. Buys, J. Chacón, J. Idrovo, A. Kennedy, D. Mora, & M. Orellana, *Cerámica colonial y vida cotidiana* (pp. 39-60). Cuenca: Fundación Paúl Rivet.

- Leyun, M. (2017). *Estudios de los usos de la cerámica en las prácticas artísticas contemporáneas* (Tesis de Maestría). Universidad del País Vasco. Recuperado de: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/24051/TESIS_LEYUN_ORRICO_MAITE.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR1FuTwpUnQZCy8sLg1S-Ye3Fq3LBzRaj5whBQYxc-8bL9SzfNBerMGSIfZo
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-102. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&tlng=es.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En R. Grosfoguel, & S. Castro, *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Recuperado de: <http://people.unica.it/riccardobadini/files/2012/04/el-giro-decolonial.pdf#page=79>
- Mayor, A., Quiñónes, A., Barrera, G. & Trejos, J. (2014). *Las escuelas de artes y oficios en Colombia 1860-1960*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En C. Walsh, W. Mignolo, & A. García, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp. 9-20). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Curiel, Ochy. y Falquet, Jules (comps.). 2005. *El Patriarcado al desnudo. Tres feministas materialistas*. Buenos Aires. Brecha Lésbica.
- Ortiz, K. (2018). *El lenguaje transforma realidades y también prolonga inequidades: la reproducción de la colonialidad del saber y del género en los diseños curriculares del área de lenguaje en el nivel de primaria* (Tesis de Maestría). Universidad XXXX, Ciudad, País. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/63447>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (págs. 201-242). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Robledo, G. (2012). *Exploraciones sobre la cerámica artística en Antioquia desde mediados del siglo XX*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Sacavino, S. & Candau, V. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Bogotá: Desde Abajo.

- Sánchez, J. (1996). La cerámica exportada a América en el siglo XVI a través de la documentación del Archivo General de Indias. I. Materiales arquitectónicos y contenedores de mercancías. *Laboratorio de Arte*, (9), 125-142. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/51002/La%20cer%C3%A1mica%20exportada%20a%20Am%C3%A9rica%20en%20el%20siglo%20XVI%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20documentaci%C3%B3n%20del%20Archivo%20General%20de%20Indias%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santamaría, C. (2007). El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos. En R. Grosfoguel, & S. Castro, *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 195-216). Ciudad: Siglo del Hombre Editores. <http://people.unica.it/riccardobadini/files/2012/04/el-giro-decolonial.pdf#page=79> NO COINCIDE HIPERVÍNCULO CON REFERENCIA
- Shinner, L. (2001). La invención del arte: una historia cultural. Barcelona: Paidós. https://monoskop.org/images/9/90/Shiner_Larry_La_invencion_del_arte_una_historia_cultural.pdf
- Sjoman, L. (1989). *Las alfareras de Jatumpamba*. Ciudad: Fundación Paúl Rivet.
- Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín. (s.f.). *Instituto de Bellas Artes*. <https://smp-medellin.org/instituto-de-bellas-artes/>
- Tolozá, J. (2019). La formación machista en la academia artística: linajes paternos, estereotipos y negaciones académicas. *Revista Docencia Universitaria*, 20(1), 33-53. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/9545>
- Unesco (2001). Declaración de la Unesco sobre la diversidad cultural. Artículo 2. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm
- Walsh, C. (9-11 de marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. La Paz, Bolivia. Recuperado de: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf
- XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (4 de diciembre de 2010). Declaración, Art. 4. Recuperado de: <https://www.segib.org/?summit=xx-mar-del-plata-argentina-diciembre-2010>.
- XXVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (16 de noviembre de 2018). Declaración. Art. 10. Recuperado de: <https://www.segib.org/?summit=xx-vi-cumbre-iberoamericana-la-antigua-guatemala-2018-una-iberoamerica-prospera-inclusiva-y-sostenible>

Maestros y memoria histórica: comprensiones y aportes para una cultura de paz

Eduardo de Jesús Menco González
engifuye@gmail.com
Maestría en Educación
Egresado

Resumen

La política pública de víctimas en Colombia abrió un horizonte de responsabilidad para que ellas, en el marco del conflicto armado, contaran con las disposiciones para iniciar un proceso de restablecimiento de derechos. La oportunidad de saber la verdad sobre el conflicto, las garantías de justicia, de reparación, y especialmente las de no repetición son el fundamento para que todos consideren necesario compartir sus experiencias con una estrategia pedagógica como la memoria histórica. En este sentido, los maestros/as víctimas tienen una enorme tarea, cuentan con las herramientas para hacerlo desde su formación pedagógica y académica. El presente artículo pretende poner en evidencia la importancia que tienen los maestros en los procesos de memoria histórica en el país, frente a la construcción de paz; para tal fin se ha tenido una experiencia particular de memoria de un grupo de maestras de la subregión de los Montes de María, quienes desde la literatura testimonial han asumido el reto de contar lo vivido sobre el horror de la guerra y los impactos sufridos mediante un conjunto de relatos sometidos a un paradigma de investigación interpretativa que ha permitido la comprensión de aquellas realidades narradas. Los trabajos de Mónica Almanza, Claudia Aponte, Francisco del Pozo, al igual que la ingente labor documental y bibliográfica del Centro Nacional de Memoria Histórica, serán algunos de los referentes más significativos que permitirán tener una mirada lo más completa y actual del asunto que nos convoca en este espacio.

Palabras clave: conflicto armado, maestros, memoria histórica, justicia, paz.

Introducción

Desde la promulgación de la Ley 1448 en el año 2011, el país ha sido testigo de una serie de estrategias que, de una u otra manera, han dado a las víctimas del conflicto armado colombiano el puesto que merecen. Las instituciones creadas en el marco de esta política de Estado tendrán como propósito la generación de una nueva cultura desde la cual se conozca con detalle lo acaecido en la guerra y, al mismo tiempo, se propenda por una dinámica efectiva de restablecimiento de derechos a personas y comunidades que vivieron de cerca aquellos acontecimientos atroces.

Es considerable el número de víctimas en Colombia: la Unidad de Reparación a Víctimas habla de más de 9 millones. Desde la ley se han venido activando disposiciones para mitigar tanto dolor y sufrimiento padecidos por estos grupos de personas, en su mayoría campesinos, que hoy continúan viendo con cierto nivel de esperanza la posibilidad de un mejor país.

Dentro de las estrategias que se han dispuesto para una comprensión del conflicto está la recuperación de la memoria histórica del fenómeno por parte de las víctimas directas o indirectas. Contar lo sucedido se ha constituido en uno de los ejes nucleares para saber, conocer y entender las vicisitudes e intrínsecos del conflicto. Contar aquellos hechos se ha constituido en una responsabilidad de gran envergadura. Las víctimas han entendido que la memoria histórica en el contexto de la guerra constituye uno de los elementos fundamentales para conocer qué pasó, para promover procesos de “no olvido” y, como consecuencia, para fomentar acciones de “no repetición”. Han asumido que no se trata de hacerle apología al dolor, ni de un simple recuerdo que condena a las víctimas al sufrimiento; en algunos casos (muchos) se ha convertido en la forma mediante la cual han podido superar secuelas y reivindicar su dignidad como seres humanos: la experiencia de la ONG Narra para vivir (red de mujeres víctimas sobrevivientes de la violencia por conflicto armado interno de los 15 municipios de la región de los Montes de María. La organización agrupa a 840 mujeres) es una muestra de ello.

La variedad de iniciativas de memoria que se han desarrollado por parte de grupos, asociaciones, organizaciones de víctimas y personas, da cuenta de lo importante que ha sido y está siendo la memoria histórica para los procesos de verdad, justicia, reparación y no repetición de diferentes comunidades que han sufrido el conflicto armado; sin embargo, llama la atención que de las más de 140 iniciativas vigentes y reconocidas por el Centro Nacional de Memoria Histórica en todo el territorio nacional, ninguna de ellas ha estado liderada por algún colectivo de maestros reconocidos como víctimas; esto no significa que no existan maestros y maestras que en el país no hayan contado o estén contando sus testimonios, pero lo han hecho de manera individual o simplemente no han considerado necesario hacerlo, a pesar de su condición de víctimas (Del Pozo, 2018). ¿Por qué? ¿Por qué

los maestros y maestras víctimas del conflicto han sido tan renuentes para realizar ejercicios de memoria histórica, teniendo todas las condiciones para hacerlo? ¿Por qué, desde su compromiso, muchos no han considerado la memoria histórica un dispositivo o escenario para fomentar una cultura de paz desde la educación?

El contexto de este artículo lo constituye la celebración de los 10 años de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, para lo cual se ha tenido la intención de realizar un serie de trabajos con el propósito de tener una publicación que dé cuenta de los aspectos fundamentales de las líneas de investigación que se han trabajado en la Maestría propiamente; en este sentido, el presente ejercicio busca ofrecer una reflexión acerca del papel del maestro/a víctima (especialmente de carácter rural) en los procesos de memoria histórica como una estrategia educativa y pedagógica para la contribución a los procesos de verdad, justicia, reparación y no repetición, frente al fomento de una cultura de paz desde el aula y desde su condición de agente transformador de la sociedad (Osorio, 2016). Esencialmente se dará cuenta de cómo desde la educación es posible contribuir a los procesos de construcción de una paz (Almanza, 2017) estable y duradera a la luz de la de memoria histórica liderados por maestros víctimas del conflicto armado. Para tal fin se presentará inicialmente un breve contexto de la memoria histórica en Colombia y su importancia, reconociendo que es a partir de la promulgación de la Ley 1448 que se asume dicho proceso como una realidad fundamental para la comprensión del conflicto; en segundo lugar, se hará referencia al maestro como promotor de paz a la luz de los procesos de memoria histórica, lo que implica asumir ésta como un escenario educativo y pedagógico al mismo tiempo; adicionalmente, se hará referencia a una experiencia particular de memoria de un grupo de maestras de la región de los Montes de María, para terminar con algunas conclusiones.

Memoria histórica y conflicto en Colombia

El tema de la memoria histórica en Colombia es reciente, al menos en el marco de una política de Estado que considere a las víctimas como el centro y núcleo de una justicia transicional que, por naturaleza, pretende la búsqueda de la verdad, la comprensión del conflicto propiamente, la reparación individual o colectiva y la aplicación de una real justicia para los actores armados involucrados.

Es a partir del año 2011, con la aparición de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras cuando el Estado colombiano pone en marcha la primera política pública en esta materia, cuyo interés principal es devolverle la esperanza a un considerable número de víctimas del conflicto que padecieron cualquier cantidad de atropellos y violaciones de derechos humanos. El mismo documento expresa que su objeto es establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas dentro de un marco de justicia transicional que

posibilite el goce de derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantías de no repetición (Art. 1).

Mediante la Ley se dictaban las medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, así como otra serie de disposiciones más de carácter particular, que, junto a las generales, pretendían abrir un largo camino que tendría en el Acuerdo de Paz entre la Guerrilla de las FARC y el Gobierno Nacional uno de sus frutos más representativos.

La estructura de la Ley está organizada en 9 partes. Desde su promulgación hasta hoy, el trabajo realizado ha sido muy amplio, en muchos casos desbordante y de una complejidad para nada insignificante, sobre todo por el horizonte de resistencia en algunos sectores que aún siguen mirando el proceso con cierta sospecha y desconfianza dado el desconocimiento de lo que es y representa la Justicia Transicional como una justicia especial distinta a la Justicia Ordinaria.

En la Ley se identifican tres grandes instituciones que, desde el 2011, han pretendido dinamizarla: la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), la Unidad de Restitución de Tierras (URT) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Para nuestro interés la tercera tendrá una relevancia especial.

La primera institución, conocida brevemente como Unidad de Víctimas, es creada en el año 2012; su función es propender un acercamiento entre el Estado y las víctimas del conflicto armado colombiano, mediante una coordinación eficiente y acciones transformadoras para efectos de promover la participación de las víctimas en el proceso de reparación destinado para ellas. Hasta el momento, según el portal de la UARIV¹, hay más de 9 millones de víctimas registradas en el denominado Registro Único de Víctima.

En relación con la Unidad de Restitución de Tierras la Ley dispuso su creación como una entidad especializada de carácter temporal, adscrita al Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. Son más de 120 mil solicitudes de restitución que la URT ha recibido hasta el momento; se resalta que por vez primera existe, aunque de forma transitoria, una estrategia que permite la reclamación y recuperación de tierras por parte de personas que padecieron algún tipo de despojo en el marco de la guerra.

La tercera Institución es el CNMH adscrita al Departamento para la Prosperidad Social cuyo objeto lo constituye la recepción, recuperación, conservación, compilación y análisis de todo el material documental, testimonios orales y los que se obtengan por cualquier otro medio relacionado con las violaciones ocurridas

¹ <https://www.unidadvictimas.gov.co/>

con ocasión del conflicto armado interno colombiano. ¿Cómo hace el CNMH este trabajo? Mediante la realización de investigaciones y actividades pedagógicas que, finalmente, pretenden establecer y esclarecer las causas de aquellos fenómenos, conocer la verdad y contribuir a evitar su repetición.

El trabajo del CNMH se ha materializado en estos 9 años mediante una serie de entregas entre las que se destacan más de 30 documentales producidos; unos 150 libros (publicaciones) que dibujan, a lo largo y ancho del territorio nacional, la experiencia del conflicto, el dolor de las víctimas y otra serie de aspectos importantes; un número de 16 podcasts cuya pretensión ha sido hacer uso de los variados medios de comunicación como estrategia de difusión del trabajo del Centro; y por último, al menos 40 piezas más de carácter digital que han denominado con el nombre de “especiales digitales”. Todo este material da cuenta sin duda alguna del ingente trabajo que el CNMH ha realizado con miras a dar cumplimiento al mandato constitucional que le fue impuesto desde la ley 1448, reconociendo que el ámbito de la memoria histórica es fundamental para conocer qué sucedió, en qué circunstancias, quién lo padeció, quiénes son sus responsables y cuáles son sus secuelas, etc.

Adicionalmente el CNMH ha diseñado una estrategia pedagógica de acompañamiento para personas, grupos, organizaciones, instituciones y colectivos que han promovido de forma autónoma el ejercicio de la memoria histórica en varias zonas del país. Hasta el 2020 el Centro ha reconocido alrededor de unas 140 iniciativas de memoria, todas ellas con un mismo propósito: reconstruir y representar sus memorias alrededor del conflicto armado con un sentido dignificante y educativo para la construcción de la paz desde los territorios y la no repetición.

El trabajo consustancial del CNMH, junto con el acompañamiento a las variadas y no pocas iniciativas, se ha dado gracias a una estrategia de gestión y planeación; en dicha estrategia, para las intenciones propias de este espacio, cabe resaltar lo que se ha denominado con el nombre de “Pedagogía de la memoria”² (CNMH, año). Se trata del accionar que permite promover la apropiación social de la memoria histórica a partir de acciones pedagógicas y de la difusión de productos de memoria obtenidos por diferentes comunidades; aquella establece diálogo con una variadísima gama de instituciones entre las que se destacan organizaciones de víctimas y bibliotecas como escenarios de confluencia de una serie de actores que pudieran apoyar la construcción colectiva de rutas para que aquella apropiación sea un hecho. A la luz de todo este proceso es que ha sido posible un conjunto de iniciativas de memoria, al tiempo que se proyectan otras más que incluyen incluso la participación de actores clave, *verbigracia* los maestros/as, pues se reconoce que el binomio escuela/conflicto es un aspecto importante para considerar.

² <https://centrodememoriahistorica.gov.co/pedagogia-de-la-memoria-historica/>

El espíritu de la memoria histórica, con el cual se han construido todas las iniciativas, es lograr darle vida a los recuerdos mediante los testimonios de las víctimas que terminan por dar cuenta precisamente de un ejercicio de recordación con el fin de mantener viva la memoria; así, recordar, contar, no olvidar y saber para no repetir jamás, se constituyen en los aspectos que justifican cualquier ejercicio de memoria histórica con el ánimo de lograr un verdadero restablecimiento de derechos.

Por otro lado, es importante reconocer que no todos los ejercicios de memoria que se han desarrollado, se están desarrollando y se van a desarrollar en el país, serán reconocidos por parte del CNMH; esto no significa que no sean válidos. Al final la legitimidad de la memoria histórica viene dada, además del aporte en la construcción de la verdad sobre el conflicto (Sánchez, 2003), del impacto positivo que obtiene quien cuenta los hechos, pues la experiencia ha mostrado que contar sana, incluso es sinónimo de vida. De hecho, en la región de los Montes de María, por citar un ejemplo, existe una organización de víctimas de reconocimiento nacional e internacional llamada “Narrar para vivir”³ (*El Espectador*, 2019).

No obstante, la moneda tiene otra cara. El desconocimiento que aún tienen muchas personas acerca de lo que significa la memoria histórica (Osorio, 2015) como estrategia educativa y efectiva de atención y reparación colectiva o individual, la voluntad de no contar lo sucedido (ya sea por carecer de herramientas suficientes o porque simplemente no hay un deseo explícito) y el temor de narrar aquellos atroces hechos, terminan por poner en evidencia que existe todavía un camino considerable por recorrer en Colombia. De esa población renuente a la memoria histórica, por decirlo de alguna manera, los maestros son algunos que forman parte de ese grupo que, a pesar de tener el poder para aportar no lo han hecho con suficiente compromiso. La razón pudiera ser variopinta, pero llama la atención que, de los muchos productos de memoria ya publicados, aún no existe uno que pueda dar cuenta de un ejercicio de memoria histórica de alguna organización de maestros o algún grupo o colectivo de maestros que en común acuerdo hayan decidido contar su versión de los hechos. No quiere decir esto que en los trabajos publicados no existan testimonios de maestros, claro que los hay, incluso existe una Red nacional de maestros de la memoria (CNMH) y la llamada Caja de herramientas para la memoria, creada y diseñada para esta población, pero ¿la conocen los maestros?

En ocasiones se constata que algunos maestros muestran una negativa al tema: guardan silencio, se muestran apáticos o simplemente no les interesa; lo curioso es que varios manifiestan estar inscritos en el Registro Único de Víctimas que, incluso, ya han recibido indemnización económica o están por recibirla; es decir,

³ <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/narrar-para-vivir-un-proyecto-para-que-las-mujeres-victimas-del-conflicto-pierdan-el-miedo/>

el asunto no pasa porque no quieran reconocerse como víctimas, se reconocen como tal y una que otra vez se les escucha contar algo que no pasa más allá de una anécdota fugaz. Entonces, ¿por qué no cuentan su versión y aportan a la verdad de conflicto usando la memoria histórica como un fuerte dispositivo para educar en cultura de paz? Especialmente porque ya se ha demostrado ampliamente que detrás de todo ejercicio de memoria subyacen naturalmente elementos de una educación para la paz que trasciende el ejercicio teórico de enseñar una cátedra con el mismo nombre.

El universo victimal en Colombia es amplísimo; la Ley 1448, con sus variadas y bien intencionadas disposiciones en el marco de una Justicia Transicional (Uprimny, 2006), ha puesto de manifiesto un cúmulo de información: millones de víctimas, muertes, violaciones sistemáticas de derechos humanos, desplazamiento forzado, despojos de tierras, desapariciones, torturas, secuestros, bombas y otros alarmantes datos y sucesos padecidos por todo tipo de personas entre las que se destacan mujeres y niños. Al final, la configuración de los hechos y las personas, como el resultado técnico y operativo de aquellas tres instituciones, han hecho que aumente la conciencia del conflicto en el país. Esto, sin memoria histórica, no hubiera sido posible.

Hoy se conocen con mayor claridad las dinámicas de la guerra padecida en Colombia; se conocen datos, causas, actores y consecuencias de un conflicto que nadie pidió vivir y del que muchos aún no terminan de reponerse tal como se ha evidenciado y se continúa evidenciando en los diversos procesos testimoniales. Escuchar a las víctimas es reconocer que la guerra no tuvo distingo de raza, color, sexo, condición social o profesión, es una forma de entender que padecer el horror del odio y de una “causa” está fuera de cualquier lógica humana.

Lo vivido y contado como ejercicio de memoria histórica, es una especie de radiografía desde la cual es posible no solo hacerse una idea de cómo impactó el conflicto a personas particulares; también se puede saber y entender cómo fueron afectadas las dinámicas educativas y escolares en Colombia durante aquel tiempo de zozobra. Quizás esto es lo que más pudiera justificar los ejercicios de memoria por parte de maestros/as. Aún el fenómeno escuela/conflicto no ha sido abordado con la suficiente contundencia en lo referido a los procesos de memoria histórica; de hecho existen trabajos que dan cuenta de esta relación como los de Romero Medina (2012) y Osorio González (2016), por citar algunos, sin embargo, su énfasis no está determinado por la reconstrucción de la memoria sobre el conflicto sino por otros análisis igualmente válidos, *verbigracia* derechos humanos o afectaciones al sistema escolar por ejemplo.

Maestros/as, memoria y cultura de paz

Luego de ofrecer unos elementos de comprensión acerca de la importancia de la memoria histórica en el marco de la política de Estado en materia de víctimas del conflicto armado interno en Colombia, corresponde realizar ahora un análisis, más o menos, en relación con el papel de los maestros/as en los procesos de construcción de paz en su condición de víctimas usando como estrategia educativa ejercicios de memoria para aportar a la verdad del conflicto y contribuir a la generación de una cultura de garantías de no repetición, entre otros fines importantes.

La historia de la pedagogía nos ha ofrecido una amplia reflexión acerca de lo que significa ser maestro. En este sentido conocemos que para cada modelo pedagógico por ejemplo se requiere un maestro que cumpla con los requisitos para el desarrollo de dicho modelo (Vives, 2016). Un maestro que se caracterice por tener una serie de elementos que le permitan cumplir con idoneidad las funciones propias exigidas en una estructura que concibe al estudiante, al proceso enseñanza-aprendizaje, a los contenidos, al entorno escolar y otros aspectos de una forma particular.

También sabemos que desde el punto de vista histórico el maestro ha soportado, en cada etapa, una caracterización diferente; así, en el contexto griego será una especie de esclavo que tenía la responsabilidad de acompañar al hijo del amo a la escuela, en el Medioevo será quien se responsabilizará de la educación de los niños; en el Renacimiento es equiparado a un pedagogo social; hacia el siglo XVII con Comenio y su Didáctica Magna la forma de ver al maestro cambia sustancialmente porque se le otorga todo el protagonismo posible en el proceso educativo; en los siglos XVIII y XIX aparece un elemento nuevo relacionado con la preocupación por darle al maestro una formación de calidad para que sea instruido, culto y capacitado profesionalmente. Finalmente, en los siglos XX y XXI el maestro ya no es visto con tanto protagonismo y se le exigirá en cierta medida estar a la orden del día con los avances de la tecnología para ofrecer una educación coherente con los nuevos tiempos (González, 1993).

Conocemos con amplitud que si existe una profesión en la sociedad que soporte un número significativo de cualidades es precisamente la del maestro; es formador y cultor de la vida (Remolina, Márquez & Calle, 2004); es líder (Martínez & Ibarrola, 2015); es experto y autoridad (Díaz, 2015); empático y auténtico (Prieto, Mijares & Llorent 2014); de calidad y competente (Santelices & Valenzuela, 2015); acompañante y guía (García-Pérez & Medía, 2015) por citar algunos talentos con los cuales son identificados con el fin de cumplir con las responsabilidades propias de su condición.

En este ejercicio no se pretende la adición de un nuevo epíteto al maestro o una nueva cualidad a las ya existentes; quizás todas esas aparentes bondades han terminado, de alguna forma, por desdibujar o desvalorar lo que en esencia es el maestro (Gavilán, 1999) convirtiéndolo en una especie de “todero”; sin embargo, sí se hace necesario reconocer que existen circunstancias, situaciones, contextos y momentos que ameritan ver y analizar la condición del maestro desde una perspectiva nueva, o al menos poco conocida-reconocida y valorada.

El análisis sobre la relación maestros víctimas del conflicto armado y memoria histórica, pasa por una serie de consideraciones importantes:

- » En primer lugar, por reconocer su condición victimal y compartir sus testimonios contribuyendo así para que otros maestros/as no vivan sus dolorosas experiencias. En este sentido, la memoria histórica promueve el sentido de la solidaridad: “se cuenta o se narran los hechos no solo para mí, sino también para otros”.
- » En segundo lugar, reconocer que por su formación y su condición dentro del contexto social al que pertenecen, cuentan con las herramientas necesarias para aportar, desde su versión, a la verdad del conflicto. Sin restarle méritos a los procesos de memoria de otras personas, la memoria histórica de los maestros/as cuenta con unos niveles de claridad que permiten un mejor conocimiento y unas mejores comprensiones del conflicto.
- » En tercer lugar, promover con sus pares iniciativas de memoria mediante la organización de colectivos de maestros/as víctimas del conflicto donde todos se sientan identificados no solo con el dolor que padecieron (Antequera, 2011) y recuerdan sino también con la esperanza de que eso que les pasó no volverá a suceder. Esta sería una puerta que se abre para posibles procesos de reparación para este grupo de personas (Blair, 2011).
- » En cuarto lugar, asumir la responsabilidad de apoyar la construcción de una cultura de paz estable y duradera como un proceso individual y comunitario mediante la memoria histórica del conflicto, pues solo desde el recuerdo que no olvida para no repetir es que se puede construir un país distinto en los territorios en los que hubo conflicto armado. En este sentido, los responsables en liderar una educación para la paz son los maestros víctimas con el uso de la memoria histórica como una estrategia educativa (Lira & Vela, 2014) susceptible de ser pensada para fines formativos en el aula.
- » Finalmente, reconocer las bondades de la memoria histórica como un dispositivo que contribuye a la salud mental de los maestros, a la reivindicación de sus derechos, al reconocimiento de su condición victimal para efectos de una posible reparación material o simbólica, al fortalecimiento de una

educación para la paz en sus instituciones educativas, y especialmente a la consolidación de los procesos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición en el marco de una Justicia Transicional.

Los maestros/as de la memoria histórica son los maestros/as de la paz y para la paz; no es un simple adjetivo, ellos tienen para aportar a los procesos de verdad y justicia en el país como víctimas y testigos directos de hechos que requieren ser contados y exigen de ellos una condición de responsabilidad con la historia de un conflicto que lamentablemente truncó sueños de miles de niños y jóvenes.

Todo intento por narrar, por parte de los maestros, los hechos dolorosos en el marco de lo padecido, no como un acto apologetico de guerra o un simple recuerdo sin sentido sino con la intención de saber qué pasó para que no vuelva a suceder, se considera en sí mismo una expresión de solidaridad para la verdad, pero, sobre todo, para la víctima (maestro) que experimenta cómo su ejercicio de memoria termina siendo una terapia para sí (Giraldo, 2015), al punto que lo extraño inicialmente (contar) se vuelve “una cercanía reparadora”, dignificante y hasta soteriológica en medio de tanto padecimiento, llanto, señalamiento y olvido. Todo ejercicio de recordación que sea narrado con la intención de mantener vivos aquellos hechos por parte de los maestros es una valiosa oportunidad de análisis para pensar e interpretar el papel de los maestros/as en el conflicto armado interno colombiano.

La memoria histórica en relación con los maestros/as víctimas no es un agregado más a la condición de profesionales de la educación; ser víctimas es una situación que tuvieron que asumir sin desearla y padecerla con toda la resiliencia posible. La verdad del conflicto en Colombia sin la versión de todos los que se consideran víctimas quedaría incompleta, en este sentido contar y narrar los testimonios por parte de los maestros no es un añadido, es, más bien, un deber, una responsabilidad que adquiere la connotación de ética y política. En la Red nacional de maestros para la memoria, como una estrategia que reúne a maestros/as de todo el país para promover pedagogías de memoria en diferentes instituciones de educación escolar y superior, se ha constatado cómo la memoria histórica en varios maestro/as se ha convertido en una especie de salvamento, pues manifiestan que gracias a la oportunidad de contar sus experiencias han tenido la oportunidad de reconciliarse con su pasado, perdonar, sanar y darle un nuevo sentido a su trabajo.

Se mencionó antes que el tema de la memoria histórica respecto al conflicto armado es un asunto relativamente nuevo para los colombianos, y mucho más nuevo para los maestros/as que aún tienen un camino largo por recorrer. Solo hasta el año inmediatamente anterior el CNMH, el Museo Nacional para Memoria y la Comisión de la Verdad, desde sus áreas de pedagogía y educación, iniciaron dinámicas de articulación para intensificar el trabajo de memoria histórica en el ámbito educativo, especialmente rural.

Todavía no se tiene un dato público de cuántos maestros/as se consideran víctimas; lo más probable es que los datos existan y para acceder a ellos habrá que realizar una solicitud formal para fines académicos o cualquier otro que justifique dicha petición. El sendero está abierto y es mucho lo que queda por caminar aún; se espera que sean muchos más los maestros/as que se “suban al bus de la recuperación de la memoria histórica” como una forma de reivindicación personal y también profesional.

“Lápices heridos”: una iniciativa de memoria en los Montes de María

¿Qué es “Lápices heridos”? Se trata de un ejercicio de memoria histórica realizado por un grupo de maestras de dos instituciones educativas de los Montes de María: Santa Clara, ubicada en el municipio de San Onofre y Nuestra Señora de las Mercedes, en Ovejas, ambos municipios del departamento de Sucre. La iniciativa está materializada en un conjunto de relatos testimoniales a manera de narraciones cortas que contienen experiencias vividas por las maestras en calidad de víctimas del conflicto armado interno colombiano o en calidad de testigos de actos violentos propiciados por los grupos al margen de la ley a otras personas de las comunidades en las que laboraban entre los años 1996 al 2005.

La esencia de esta iniciativa está en relación directa con el espíritu mismo de la memoria histórica aplicada al contexto del conflicto armado: recordar con la intención de mantener viva la imagen de lo sucedido, no como la más cruel apología al recuerdo doloroso o como si se tratara de un ejercicio masoquista; más bien, está referida a saber lo sucedido para que jamás se vuelva a repetir; o, mientras más se sepa, las posibilidades de que se repita aquello, sean menores.

Las maestras al atreverse a contar sus experiencias, terminaron reconociendo que se trataba de un verdadero escenario catártico en virtud de los múltiples momentos de liberación que se produjeron, toda vez que cada espacio de encuentro para contar les daba la oportunidad de liberar sus recuerdos, de saber que no eran las únicas, de entender que podían ser escuchadas sin temor alguno y, sobre todo, de experimentar que cada palabra compartida era un pequeño peso del cual se liberaban.

No hay duda de que “Lápices heridos” se constituye en una forma de comprender el mundo educativo rural en el contexto de una guerra padecida por personas que, a viva voz, cuentan sus vivencias, sufrimientos, dolores, desconsuelos y tragedias como víctimas directas de un conflicto que ellas (como muchísimas personas) padecieron de forma injusta. No solo eran los padecimientos propios, también se trataba de las afugias de aquellos niños que tenían como estudiantes. Dolor perso-

nal y dolor ajeno se fusionaron para dibujar en el corazón de aquellas maestras el más oscuro panorama de vida.

¿Qué contienen los relatos en sí? El contenido de los relatos es la verdad de las maestras como víctimas del conflicto armado; en dicha verdad se pone en evidencia un variopinto horizonte constituido por hechos, palabras, sucesos, personajes, situaciones, comprensiones, fechas, lugares, tiempos, etc. Son el resultado de una serie de narraciones largas que las maestras realizaban y se resumían en una especie de microrrelatos; no guardan una lógica propiamente, ni tampoco fueron contruidos con intenciones diferentes a: conocer la verdad de las maestras, entender la dinámica del conflicto a través de sus recuerdos, proponer un ejercicio terapéutico y liberador, contribuir a la verdad de la guerra en Colombia y explicar-comprender, de alguna manera, la realidad de la educación rural en nuestro país bajo la lupa de la guerra. Así lo determinaron las mismas maestras desde los inicios de la experiencia.

El material construido, fruto de un ejercicio investigativo (si se quiere etnográfico), en tanto que aquellos encuentros para narrar los hechos terminaron por ofrecer información relevante de la vida misma de unos sujetos concretos, es susceptible de ser analizado desde una serie de categorías desde las cuales se podría hacer mucho más comprensible su lectura. La primera de aquellas la constituyen las agresiones físicas y psicológicas padecidas por los estudiantes; la segunda, la violencia sufrida por las maestras; la tercera, la irrupción sustancial del proceso académico por causa del conflicto; la cuarta y última, la presencia/ausencia del Estado durante la guerra. Todas ellas relacionadas con el ámbito educativo. ¿Qué determinan estas categorías? Se constituye en una forma de precisar detalladamente aquellos hechos que las maestras recuerdan y forman el material para determinar que estamos frente a un ejercicio de memoria histórica legítimo, aunque no reconocido, que, según lo ha precisado la Ley 1448 de 2011, propende por la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

Conclusiones

Después de ser Colombia un país sumergido en una dinámica de conflicto armado interno, actualmente tiene una valiosa oportunidad para que la sociedad civil en general conozca y entienda dicho fenómeno a partir de los testimonios de millones de víctimas y actores del conflicto mediante los mecanismos jurídicos que el Estado ha dispuesto para tales fines.

Se reconoce que el conflicto armado interno no distingue raza, condición social, profesión, sexo o cualquier otra categoría con la cual podamos identificar a quienes padecieron las atrocidades de la guerra. El universo victimal en el país es complejo y bastante variopinto, así como abundante. Por primera vez existe una

política de Estado para garantizar el restablecimiento de los derechos para millones de víctimas que sufrieron toda clase de padecimientos.

Por otro lado, la memoria histórica del conflicto armado constituye un fuerte elemento para garantizar que, desde la verdad, se puedan dar procesos de justicia, reparación individual y/o colectiva y garantías de no repetición en el país. Las víctimas han asumido con vehemencia el compromiso con el ánimo de contribuir a un nuevo horizonte de vida para los territorios con los que se ensañó la guerra; aquellas saben que es su momento y su respuesta ha estado a la altura de las expectativas que han tenido las instituciones que dinamizan la Ley.

Los maestros víctimas del conflicto, como una población significativa en número y sentido, deben asumir con mayor compromiso su responsabilidad frente a los procesos de posconflicto en Colombia (Del Pozo, 2018). Ciertamente, algunos de forma individual y colectiva han logrado realizar aportes importantes en materia de memoria histórica, sin embargo, se constata que aún el trabajo puede y deber ser de mayor impacto en virtud de lo que representan para las comunidades y para la población en general.

Las prácticas pedagógicas de los maestros que padecieron el conflicto armado están matizadas por sus experiencias de dolor y sufrimiento; los maestros tienen la obligación no solo de reconocerse víctimas para efectos de una reparación material o simbólica, sino, y desde un horizonte sicosocial, saber que están a tiempo y que cuentan con todas las herramientas para someterse a procesos terapéuticos que les ayude a sanar, mediante los diversos dispositivos (memoria histórica, especialmente) para ofrecer un mejor servicio (si están activos aún) o terminar su días de la mejor manera posible.

Referencias

- Almanza, M. (2017). Comunidades de memoria: democracia, paz y educación. *3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. Organización, Ciudad, País.
- Antequera, J. (2011). *La memoria histórica como relato emblemático*. Bogotá: Agencia Catalán para la Cooperación y el Desarrollo.
- Aponte, C. (2017). Memoria Histórica y Conflicto armado: Elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 999-1009.
- Blair, E. (2011). Memoria y poder: desestabilizar las memorias y descentrar el poder. *Universitas Humanistas*, (72), 63-87.

- Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1448 del 10 de junio de 2011. Bogotá: Diario Oficial.
- Del Pozo, F., Gómez, y., Trejos, L., & Tejada, D. (2018). Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades. *Revista de Cultura de Paz*, (2), 85-108.
- Díaz, A. (2016). ¿Cuáles son las características de los docentes con mayor autoridad? *Perfiles educativos*, 38(153), 34-50.
- García-Pérez, A. & Medina, R. (2015). El rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado*, 19(1), 42-58.
- Gavilán, M. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de educación*, (19). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a05.htm>
- Giraldo, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. *Espacio Crítico*, 1 – 40 páginas. La Habana, Cuba.
- González, P. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de formación el profesorado*, (16), 135-144.
- Lira, Y. & Vela, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación educativa*, 14(64), 123-144.
- Martínez, A & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70.
- Narrar para vivir, un proyecto para que las mujeres víctimas del conflicto pierdan el miedo. (16 de abril de 2019). *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/narrar-para-vivir-un-proyecto-para-que-las-mujeres-victimas-del-conflicto-pierdan-el-miedo/>
- Osorio, J. (2006). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, (26), 179-191. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v13n26/v13n26a08.pdf>
- Osorio, O. (2015). *Recordar y no repetir: la potencialidad de la construcción de Memoria Histórica en la contribución al fin del conflicto armado en Colombia* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Prieto, M., Mijares, B. & Llorent, V. (2014). Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y estudiantes. *Revista de docencia universitaria*, 13(1), 157-179.

Remolina, N., Velásquez, E. & Calle, M. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula rasa*, (2), 263-281.

Romero, A. (2013). Conflicto armado, escuela, Derechos Humanos y DIH en Colombia. *Análisis político*, (77), 57-84.

Sánchez, G. (2003). *Guerras, Memoria e Historia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Santelices, M. & Valenzuela, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente. *Estudios pedagógicos*, (2), 233-254.

Uprimny, R. (2006). ¿Justicia Transicional sin transición? Reflexiones sobre verdad, justicia y reparación en Colombia. Bogotá: Antropos.

Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del Sur. *Boletín virtual*, 5(11), 40-54 páginas. Recuperado en file:///C:/Users/PC/Downloads/140-Texto%20del%20art%C3%ADculo-283-1-10-20170731.pdf

Mujeres de Asovida: nodo que reconstituyó el tejido social en Granada, ejemplo en educación para la paz

Karol Restrepo Mesa
karolrestrepomesa@hotmail.es
Magíster en Educación
Egresada

Resumen

El artículo presenta los resultados de un trabajo de investigación realizado en torno a la experiencia de Reconstitución del Tejido Social iniciado por las fundadoras de la Asociación de Víctimas Unidas por la Vida- Asovida en el municipio de Granada, Antioquia como un recurso formativo para fortalecer la Educación para la Paz en Colombia. Las mujeres, en la labor de consolidar la cultura de paz, resignifican la vida en sociedad y posibilitan que la imaginación de las personas transforme las heridas del conflicto en visiones esperanzadoras de futuro; la oportunidad es reconocer ese rol que ellas toman, hacerlo visible y potenciarlo. Se partió del paradigma cualitativo por medio de un estudio de caso etnográfico con enfoque de género, lo que arrojó como resultado el reconocimiento del rol de las mujeres en la reconstitución del tejido social en la comunidad granadina; proceso que empieza desde su empoderamiento, lo que las une en un mismo sentir desde la sororidad para construir relaciones de confianza; por tanto, su experiencia debe ser presentada como ejemplo para una sociedad más equitativa desde la Educación.

Palabras clave: mujer y desarrollo, lazo social, Educación para la Paz, paz.

Introducción

En diversos relatos históricos y tradicionales, únicamente el papel del hombre es decisivo. Un hombre lo salva y lo puede todo. El papel de las mujeres se oculta y se deniega. Solo la investigación, desprevénida y al detalle, logra esclarecer la participación de las mujeres (Atehortúa & Rojas, 2005, p. 276).

La vinculación como estudiante de Maestría en Educación¹ de la Universidad Pontificia Bolivariana en el año 2018 representó para la autora, entre otras², ser pasante del grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes, y esto le permitió participar en el proyecto de investigación *Creando Paz*³; en éste acompañaba el proceso adelantado desde el 2017, que contaba con cuatro casos de estudio, uno de ellos era el programa *Estudiar Qué Negociazo* de la *Corporación Granada Siempre Nuestra* en Granada, Antioquia.

En la primera visita al campo, percibió una tendencia no usual, en cada lugar que visitó, el grupo siempre fue recibido por mujeres y eran ellas las que tomaban decisiones. Al percatarse de esto, la investigadora consultó ese rol de las mujeres, pero específicamente en un espacio del municipio, el *Salón del Nunca Más*. Luego, se evidenció la presencia constante de dos personas como testimonio, como si ellas llevaran la batuta del Salón; al confirmarlo se orientó la investigación desde un enfoque de género para resaltar la labor de las mujeres en el posconflicto e identificar el reconocimiento que este trabajo tiene en la sociedad.

Así, la investigación surge de reflexionar sobre la experiencia de las mujeres fundadoras de la Asociación de Víctimas Unidas por la Vida, Asovida, entidad que gestiona el *Salón del Nunca Más*, en la búsqueda de reconstituir el tejido social de su comunidad durante el conflicto armado, y el aporte que hacen con su labor a la consolidación de una cultura pacífica en Colombia; por tanto, se concibió ese rol que han desempeñado para mejorar la convivencia en su territorio como una oportunidad en Educación para la Paz.

¹ En el momento de la publicación de este artículo, la investigadora ya es Magíster en Educación, lo que significa que este trabajo, le ha servido para obtener dicho título.

² También se dio la realización de productos resultado de actividades de generación de nuevo conocimiento, como un capítulo de libro resultado de investigación; y, de productos resultado de actividades de apropiación social de conocimiento con la participación en un evento científico que, a su vez, derivó, como resultado, un artículo de reflexión.

³ Proyecto de investigación *Creando Paz: recursos culturales en experiencias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz*, ejecutado por la Universidad Pontificia Bolivariana y coejecutado por la Corporación Región, desde el año 2017 y financiado por Colciencias a través del Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas Sociales y Educación; convocatoria 740-2015 (Cod. 121074054774).

Se hizo un análisis que develó que el paradigma patriarcal vigente en la cultura tiene un influjo negativo en las relaciones de igualdad, aspecto fundamental para una sociedad equitativa; lo que pone en una posición de subsidiaridad a las mujeres. La investigación se desarrolló porque la experiencia iniciada por estas mujeres es parte de la *Paz desde abajo* (Galtung, 1976; Lederach, 1998; Hernández, 2009), dado que cuentan con el acervo de conocimiento de los habitantes del municipio sobre su contexto, el cual ponen en diálogo para tramitar un conflicto. Reconocer y visibilizar esta experiencia consolida la cultura de paz a partir de la vivencia y la gestión de emociones, elementos propios de un aprendizaje significativo, que enriquece los recursos formativos de la Educación para la Paz.

Para su desarrollo se hizo una caracterización de la experiencia de reconstitución del tejido social de las mujeres de Asovida (Chadi, 2000; Romero, 2006); se describieron sus vivencias en el periodo comprendido entre 1985 y 2005 en Granada y se documentó el proceso que iniciaron para la reconstitución del tejido social. Esto se desarrolló en una investigación social cualitativa sobre Educación para la Paz con enfoque de género, utilizando algunas herramientas del método de estudio de caso etnográfico.

Este artículo presenta la problematización, metodología, discusión y principales conclusiones de la investigación mencionada, con cuatro categorías de análisis resultantes: Resistencia, Sororidad, Empoderamiento y Construcción de relaciones.

Problematización

En un país como Colombia, con una estructura social históricamente jerárquica y machista, las mujeres tienen una condición que, comparativamente, es desigual y propensa al maltrato, la invisibilización y la violencia.

Durante el conflicto armado en el país, esa condición las hace todavía más vulnerables y, consecuentemente, se convierten en objeto de abuso constante por todos los actores del conflicto. En Colombia, las mujeres han sido el grupo poblacional más afectado; para septiembre de 2019, la cantidad de víctimas representaba el 50,52% del total (Red Nacional de Información, 2020), por crímenes como: homicidio, despojo forzado de tierras, pérdida de bienes, desaparición forzada, secuestro, tortura, delitos contra la integridad sexual, actos terroristas, atentados, combates, hostigamientos, amenazas, minas, munición sin explotar, artefacto explosivo o desplazamiento.

Los relatos de las mujeres muestran que sus vidas transcurrían en escenarios caracterizados por relaciones patriarcales que le imponían fuertes grados de control, dominación y violencia por parte de sus padres, hermanos y esposos. Sin embargo, la

violencia política se sumó de manera dramática a su situación y vulneró los espacios asumidos por las mujeres como propios y definitorios de sus vidas.

Esto deja en evidencia la permanencia de una cultura patriarcal que sitúa a las mujeres en un rol social subsidiario y deslegitima su dignidad; de esta manera, se puede identificar que la relación de sometimiento que se ejerce sobre ellas aún está latente en la sociedad colombiana y se perpetúa con más fuerza durante el conflicto.

Pese a esta condición, es posible reconocer espacios en los cuales las mujeres son las que han generado experiencias de reconstitución del tejido social, como los grupos de mujeres que se empoderan para buscar la garantía de sus derechos y la consolidación de la paz; en ese proceso tejen redes de solidaridad en las que se expresan y comparten sus emociones, sentimientos y pensamientos para construir un puente que permita pasar del dolor a la reconciliación. Ejemplo de esto, son el Movimiento Ciudadano por la Paz, la Ruta Pacífica de las Mujeres, la Red Nacional de Mujeres Excombatientes de la Insurgencia Colombiana, Sisma Mujer (2017) y la Asociación de Víctimas Unidas por la Vida-Asovida, con su programa el *Salón del Nunca Más*. Este último, el caso de estudio de esta investigación.

Ese conjunto de experiencias evidencia el rol de las mujeres en la construcción de paz, ellas en la colectividad se empoderan para generar procesos de reconstitución del tejido social y mitigar las brechas de inequidad en pro de un porvenir más justo. Por tanto, era necesario demostrar que un trabajo iniciado por un colectivo de mujeres como es el caso de Asovida, se convierte en un recurso cultural formativo, novedoso y necesario para fortalecer la educación a través de la Cátedra de Paz, en búsqueda de la consolidación de una cultura pacífica. Dado que, pareciera que algunas de estas experiencias no fueran incluidas en los espacios de educación para la consolidación de cultura de paz, como piso desde los imaginarios colectivos al posacuerdo, a modo de ejercicio de *Paz desde abajo*, dada la vulnerabilidad de la mujer en la historia, por la subsidiaridad, una inclusión sin nombrarla puede convertirse en una exclusión; brecha que puede eliminar la educación.

Este es el vacío que pretendía llenar este trabajo de investigación, en el marco de la Maestría en Educación, como pasante en el Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes y como participante del Proyecto “Creando Paz”: demostrar que una entidad fundada principalmente por mujeres, como es el caso de Asovida, ha desarrollado programas que se convierten en un recurso formativo fundamental para fortalecer la educación, en la búsqueda de construir una cultura pacífica con enfoque de género.

Este trabajo de investigación, relacionado con el subcomponente de Formación de Sujetos del Macroproyecto de Calidad de la Educación⁴, se desarrolló con el propósito de reconocer y reivindicar el rol de aquellas mujeres en el proceso de transformación social, desde experiencias que fomentan la *Paz desde abajo* (Fisas, 1997; Jares, 1999), y la posterior recuperación del tejido social. Reconocer estas experiencias permite tener un recurso diferenciado que invoca la paz y muestra la posibilidad de construirla. Adicionalmente, se convirtió en un insumo para dicha Asociación, en la medida en que legitimó, desde la investigación, la labor que desarrollan en pro de la consolidación de la paz positiva. De esta forma, el trabajo le sirvió al colectivo para potenciar su capacidad desde la gestión del conocimiento y legitimar los saberes construidos en comunidad.

Para ello, se partió del objetivo de caracterizar la experiencia de reconstitución del tejido social de estas mujeres, como un recurso para la construcción de una cultura de paz desde la educación, al describir la situación vivida por ellas, en el contexto de la comunidad granadina y el proceso de la reconstrucción del tejido social y, establecer la forma cómo la experiencia se convierte en un recurso para fortalecer la Educación para la Paz en Colombia.

Metodología

La investigación se ocupó de la vida de las mujeres fundadoras de Asovida en relación con el conflicto y la reconstitución del tejido social que lideraron (Strauss & Corbin, 2002). Además, indagó el funcionamiento organizacional de la entidad, del colectivo y los fenómenos culturales que se dieron para que surgiera la experiencia, con un enfoque cualitativo en el que las experiencias y concepciones fueron el insumo principal para la comprensión de la realidad y la generación de conocimiento social.

El énfasis se puso sobre los aspectos epistemológicos que guiaron el diseño metodológico para facilitar la discusión; el análisis cualitativo de datos se realizó con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos, que luego fueron organizados en un esquema explicativo conceptual. El enfoque cualitativo generó las oportunidades necesarias para que las voces fueran escuchadas, analizadas e interpretadas, otorgándole el respectivo valor a la subjetividad. Este método facilitó la comprensión del significado de la experiencia, a la par que proporcionó detalles complejos del fenómeno, difíciles de aprehender por otros métodos más convencionales.

⁴ En la Maestría en Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

El diseño metodológico partió de la propuesta del Estudio de caso etnográfico que permitió hacer uso de diversos métodos para la obtención de la información y el análisis de los datos. Se desarrolló desde perspectivas como la complejidad y unicidad de la experiencia en su propio contexto, así, se identificaron condiciones, acciones y consecuencias propias, lo que demuestra la singularidad del fenómeno de reconstitución del tejido social en el que las mujeres fueron pioneras. Y se identificaron características, hasta develar cuatro categorías fundamentales de ese sistema social: *resistencia, sororidad, empoderamiento y construcción de relaciones*.

Para acceder a los sujetos y a la información que poseían, se identificó y analizó todo lo que, desde lo documental, existía sobre la experiencia, se estableció contacto con las personas que la vivieron, como un primer acercamiento para pedirles acceso y una vez hecho esto, se acudió al campo donde se tuvo contacto directo con las personas que fueron parte de la muestra y se hicieron visitas periódicas por un lapso de mes y medio para levantar la información, desde la empatía (Chadi, 2000).

El objeto de estudio se comprobó en las narraciones de quienes fueron parte o testigos de la experiencia, al igual que en fotografías y videos que registraron lo sucedido; por ejemplo, un mural sobre la participación de la mujer en el proceso de reconstitución del tejido social, el cual se encuentra ubicado dentro del *Salón del Nunca Más* y unas bitácoras en las que las víctimas relataron lo sucedido.

En este proceso se contó con la participación voluntaria y activa de diez mujeres, con edades entre los 35 y 70 años, fundadoras de Asovida y víctimas del conflicto armado. Además, participaron cuatro hombres miembros de la línea fundadora de la entidad, pioneros en la estrategia de reconstitución del tejido social, cuya participación permitió validar la hipótesis sobre el rol de las mujeres en la construcción de paz. La muestra fue elegida por haber sido partícipes de la experiencia, fundadoras o fundadores de la Asociación, aún activos en la organización; reconocidos como víctimas y creadores de iniciativas para la reconstitución del tejido social. Se buscó que desde su rol participaran del proceso y proporcionaran información a partir de su experiencia y mirada particular. Esto, sumado a las técnicas e instrumentos para la recolección, permitió la obtención de información amplia y profunda, y garantizó la realización de procesos de triangulación y validación de los resultados a través de técnicas de análisis como lectura sistemática, uso de rejillas para rotular y búsqueda de regularidades y rarezas que permitieron extraer categorías de análisis.

La recolección de datos se hizo a partir de métodos etnográficos con un diseño propio, como la entrevista semiestructurada a profundidad y la observación, haciendo registro en diarios de campo, en los que se consignaron las percepciones y reflexiones suscitadas en las visitas. A esto se suman algunos elementos de los diseños narrativos que se usaron para obtener información subjetiva de las beneficiarias de los programas del *Salón*.

Gracias a las narraciones se obtuvo acceso a la información de primera mano y se accedió a los documentos que registraban los inicios de la experiencia y su desarrollo. Una vez hecha la recolección de información, hasta llegar al punto de saturación, se estandarizaron, categorizaron y analizaron los datos recibidos, por medio de estrategias de análisis de contenido y materiales, con el objetivo de favorecer los procesos de triangulación y validación de la información recolectada. Para el análisis de datos, se utilizaron como técnicas el análisis documental, de materiales y contenidos; el primero permitió hacer búsquedas retrospectivas y recuperar información sobre la experiencia para su posterior interpretación, síntesis y organización en bases de datos; el segundo, facilitó identificar el contexto en el que se desarrolló la experiencia por medio de la lectura de actas, bitácoras sobre las víctimas y veredas, murales y descriptores de exposiciones; finalmente, el tercero se convirtió en técnica fundamental para comprender el significado de las situaciones de tensión alrededor del objeto de estudio, a través de la lectura sistemática, el uso de rejillas para rotular y la búsqueda de regularidades y rarezas.

Ese análisis partió de una indización que etiquetó la información con palabras clave, para designar los diferentes aspectos temáticos y los descriptores para representar sin ambigüedad los conceptos tratados en los documentos. Se hizo una breve reseña sobre ese contenido y su valor para la investigación y se clasificaron en cuatro categorías que fueron desarrolladas como hallazgos.

Discusión

Una de las formas de modificar el paradigma patriarcal, el cual niega la paz (Fisas, 1998; 2011), es reconocer el rol que las mujeres han tenido en la reconstitución del tejido social en búsqueda de la consolidación de una cultura pacífica. Para esto, se muestra el proceso de las mujeres fundadoras de Asovida en Granada-Antioquia, quienes han desarrollado programas para recuperar la convivencia y la confianza mutua tras los episodios de violencia que tuvieron que sobrellevar, especialmente entre los años 1985 y 2005 (E2, E4, E5, E6, E8, E9⁵). Se muestra esta experiencia para que sea tenida en cuenta por otras personas en su búsqueda por la paz, en especial en entornos educativos; dejar de lado su voz, es dejar un conflicto sin resolver (Marulanda, 2018).

La posibilidad de congregarse que ofrecen las organizaciones como Asovida, hacen que desde el esfuerzo colectivo se genere un puente entre el pasado, el presente y el futuro y entre el dolor de las víctimas, lo sucedido y los actores. Lo que aquí se explica, son esas relaciones que componen la experiencia, las cuales generaron un estímulo desde la sensibilidad en quienes la padecían para defender el *Nunca Más*.

⁵ Se utiliza E+# para abreviar en el texto Entrevistado + el número que rotula su entrevista.

Las mujeres en la historia del conflicto en Colombia con las FARC-EP han sido testigos, protagonistas, combatientes y víctimas (Fernández & González, 2019); aun así, las experiencias demuestran el rol que han adoptado para convertirse en gestoras de paz desde una ética de la *noviolencia* (Sisma Mujer, 2017; Parra, 2014; Naqvi & Riaz, 2015; Plata, Salazar & Drada, 2015; Sánchez, 2016; Sánchez, 2017; Bogoya, 2017; Urrutia, 2017; Betancourt, 2017; González, 2017); un ejercicio de reflexión crítica, que se convierte en resistencia, sororidad, empoderamiento y construcción de relaciones en la búsqueda de una transformación social desde la elaboración de tejidos de convivencia y vida (E8, E10, E2, E4). La forma de las mujeres para interpretar, experimentar y negociar sus ideas sobre la paz es movilizadora por la tendencia a propender por el cuidado del otro, lo hacen desde prácticas comunitarias propias de la *Paz desde abajo*, estructurando redes de apoyo en las comunidades para la reconfiguración subjetiva y psicosocial, convirtiéndolas en experiencias significativas (Eo4).

La marcha *Abriendo Trochas por la Paz, la Vida y la Reconciliación*; la Asociación de Mujeres del Oriente (AMOR), los Comités de Reconciliación, la formación de las Promotoras de Vida y Salud Mental - Provisame, los grupos de *Abrazos* (Ea5, Ea7, Ea9, Ea10), las *Jornadas de la Luz* y el viacrucis masivo, fueron las acciones que se unificaron en el 2007 cuando se consolidó Asovida con la participación de 180 personas, el 85% mujeres. La Asociación, desde su inicio, acompaña a las víctimas para exigirles al Estado y a todos los actores armados el respeto por la vida y la dignidad de las personas, en especial de las mujeres. En esta tarea han desarrollado una serie de propuestas que buscan la reivindicación del derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la garantía de no repetición; adicionalmente, promueve un ejercicio consciente de ciudadanía.

Uno de sus fines fue la gestión del proyecto del *Salón del Nunca Más* inaugurado en el año 2009, un espacio comunitario en el que se comparten objetos, testimonios y fotografías de las comunidades impactadas por el conflicto; allí se visibilizan las historias de vida, efectos y mecanismos de recuperación emocional, social y comunitaria de las víctimas del municipio (Restrepo, 2019). El *Salón* crea un escenario y una dinámica en donde se expresa la voz de una sociedad que da a conocer al mundo los atropellos vividos en el marco del conflicto a través de apoyo psicosocial, movilización, resistencia y reconstrucción, para dignificar la memoria de las víctimas. Allí, las mujeres han sido lideresas en la tarea de preservación de las memorias y lo han hecho apelando a prácticas y expresiones simbólicas que restauran la comunicación y la sociabilidad para la elaboración del duelo.

Ellas siguen teniendo muy presente el dolor por lo vivido (Ea5, Ea6, Ea7, Ea9), pero, les ha servido para resistir, sanar y perdonar las acciones de victimización sobre ellas o sus familias en un acto de resiliencia por la reconciliación (Ea9, Ea8). Los hombres perciben a una mujer que es empoderada y que, por la ausencia del hombre, resistieron y siguieron adelante (Eo2, Eo4, Eo3). Tanto hombres como

mujeres rescatan la búsqueda por el cuidado del otro en las decisiones de apoyo solidario que ellas emprendieron para mejorar el tejido social del municipio (Eo2, Eo4); cuidar a sus hijos, esposos y familiares más próximos las sacó de la indiferencia para luchar por un porvenir más justo.

Son las mujeres quienes han llevado la iniciativa del proyecto, lo han sostenido, han defendido la conservación de la memoria en este municipio y la creación de lazos solidarios entre las víctimas (Ruiz, 2011); posiblemente, por ser uno de los grupos de la población de víctimas más afectado y a la vez por ser las principales sobrevivientes. A continuación, se describirán cuatro categorías de análisis que permitieron caracterizar la experiencia de las fundadoras de Asovida como recurso cultural y formativo para enriquecer la Educación para la Paz, en relación con la reconstitución de tejido social, el fortalecimiento de la confianza y la consolidación de una cultura pacífica.

Resistencia

Ellas fueron fundamentales en la época de la guerra, ellas fueron las de la resistencia y sobre todo las de la resiliencia (Eo2)

A pesar del panorama que ofrece el conflicto armado para las mujeres en Colombia, se reconocen grupos de mujeres que se empoderan para buscar la garantía de sus derechos humanos y la consolidación de la paz; en ese proceso, tejen redes en las que se expresan y comparten emociones, sentimientos y pensamientos para pasar del dolor a la reconciliación y finalmente a la reconstitución del tejido social.

Las mujeres que fueron pioneras de este proceso en Granada, el cual aún se desarrolla, tuvieron que hacer cara a los embates del conflicto porque sus labores iniciaron en tiempo de guerra; del mismo modo, resistieron al silencio que exigían los diferentes actores tras sus manifestaciones de dolor por la reivindicación de los derechos. Ante esa situación, siguieron adelante en un valiente acto de resiliencia, fueron pacientes y empáticas (Ahmed, 2015); por un tiempo reprimieron sus sentimientos (Ea1, Ea3, Ea5), pero luego se permitieron un espacio para tramitar sus duelos, el *Salón del Nunca Más*, donde orientaron sus vidas y las llenaron de significado y sentido.

Las mujeres descartaron la opción de entregarse al dolor, porque debían responder por sus hijos; más que preocuparse por su bienestar, protegieron la vida de otros seres humanos; esta condición las puso en ventaja a la hora de consolidar procesos que propendieron por la paz porque su necesaria búsqueda del cuidado de la vida las llevó a encontrar caminos alternativos a la violencia y su propia forma de resistir fue posponer su propio dolor para lograr el bienestar de todos (Ea7, Ea9).

Pero yo siento que toda madre siente el instinto de proteger la vida y cuando se trata de eso, las primeras que aparecen en esos movimientos sociales son las mujeres, son las que lideran los grupos, las que resisten (Eo4).

Igualmente, para transitar del dolor a la resistencia, decidieron trascender (Ea7), esto no quiere decir que hayan olvidado lo sucedido (Ea5), sino que tomaron un aprendizaje, perdonaron y siguieron el camino hacia la reconstrucción de su ser, su hogar, su familia y comunidad; superar el miedo y las emociones fuertes para seguir adelante y construir un porvenir mejor.

Lo que pienso yo es que el dolor las unió, y el dolor las sacó adelante, porque si no hubiera sido por ese dolor, tal vez no hubieran entendido lo que sucedió, es por eso que hoy en día, ellas tratan, luchan, pero ya no son las mismas, han aprendido a defenderse que eso para mí es muy valioso (Eo2).

Sororidad

Estas granadinas lideraron labores de cuidado del otro, entregaron todo, incluso dejaron su terreno, su casa, su vida, para construir un porvenir con sus hijos en un lugar que les brindara un poco más de seguridad; esa actitud solidaria que busca preservar la vida toma más valor cuando es una práctica que se hace entre mujeres.

La sororidad es esa práctica que pone de relieve la solidaridad que se puede vivir entre ellas, un ejercicio de apoyo y desahogo. Ese fue el primer paso de muchas en Granada, que decidieron abrazarse y contarles a otras mujeres su historia para vaciar el alma, sanar y seguir adelante. Para ellas este proceso fue más sencillo por la oportunidad de hacer comunidad y la posibilidad de expresar con mayor libertad sus emociones, de este modo sanaron porque compartieron su dolor con otras (Ea5, Ea6, Ea7, Ea9), porque les otorgó una fuerza incontenible, gracias a que tramitaron su dolor a través del llanto y el abrazo para seguir avante con un corazón sano (Eo9).

Las mujeres reconocieron la labor de solidaridad que se forjó durante el tiempo del conflicto y después de éste, pero aún más, el poder de la solidaridad entre ellas (Ea2, Ea6, Ea3). Los hombres relataron las prácticas de solidaridad entre mujeres, como núcleos de participación social de víctimas (Eo1), un espacio en el que se puede percibir más la nobleza, lleno de principios, valores y prácticas de bien común y apoyo colectivo (Eo3). Así, se dio paso a un sentimiento de alteridad y sororidad que es el símbolo de la compañía, considerado como punto de cohesión.

Empoderamiento

El conflicto armado en Granada ocasionó un cambio de roles entre hombres y mujeres, ellos se convirtieron en blanco de los actores armados y ellas se ocuparon del sostenimiento de su hogar y de sobrevivir sin arriesgar sus vidas, ni las de otros (Cadavid, 2014). A las mujeres las fortaleció la formación que recibieron cuarenta años antes del inicio del conflicto, lo cual les brindó herramientas cognitivas, creativas y emocionales que luego les fueron útiles en el proceso de resistencia que tuvieron que afrontar para tomar caminos alternativos a la violencia (Eo1, Eo2, Eo3, Eo4). Esa formación y las condiciones de su contexto las iniciaron en un proceso de empoderamiento que asumieron desde la comercialización de sus productos en la plaza y el liderazgo en comunidades organizadas (Eo1, Eo3); características que les permitieron visibilizarse como contribuyentes de una sociedad diferente y más justa (Botello, 2015).

Ese empoderamiento les brindó, en igualdad de condiciones, la capacidad para su realización personal a través de la libertad, la dignidad y la oportunidad de seguir adelante. De esta forma, la mujer que es pionera en Asovida: “se posiciona como un referente para otros en el actuar en su espacio exterior, es decir, hace un tránsito de madre y esposa, a líder y gestora de desarrollo comunitario” (Botello, 2015). En esos cambios de su cotidianidad, empezaron a reconocer nuevos espacios de poder, fueron puestas en el rol de *lanceras*, *carnada* (Ea3), *bala del cañón* (Eo1, Eo4), encargadas de mantener su hogar, buscar el bienestar de su familia, producir, comercializar y negociar; mientras ellos se quedaban en casa protegiéndose de quienes se hacían llamar sus enemigos.

Esa ausencia de los hombres hace que las mujeres empiecen a transformar su papel en el núcleo familiar y posteriormente en la comunidad granadina, siendo las encargadas de que todo marchara bien (Ea3, Ea9, Eo2). Algunas han tenido la satisfacción de ver la comunidad avanzar por su labor de regenerar el tejido social (Ea1, Ea6, Ea7, Ea8); de este modo, los hombres comparan su empoderamiento como un resurgimiento del Ave Fénix (Eo2), no más sometimiento, sino libertad y autonomía (Eo2, Eo3), liderazgo reflejado en las ocupaciones que desempeñan:

Pues como mostrar la valentía de ellas para enfrentar lo que les estaba viniendo, a pesar de que no conocían ni la verdad ni el porqué, ellas seguían siendo fuertes y valientes. Que no fueron todas las mujeres, fueron unas cuantas que formaron ese grupo, que animaban a las otras a meterse ahí en el grupo, para entre todas sacar el pueblo adelante como tal. El talante y la verraquera, el poder de decisión que ha tomado, porque prácticamente el Salón del Nunca Más, fueron las mujeres

las que lucharon para obtener todo ese conocimiento y tener las ganas de hacer ese Salón como una resiliencia, acto de resistencia para mostrar que el pueblo no se ha acabado del todo (Ea10).

Construcción de relaciones

Durante el conflicto en Granada se destruyó la confianza, el hilo que tejía toda la trama de relaciones (Ea2, Ea4, Ea5, Ea6, Ea8, Ea9); como resultado de esto, lo primero que se desarticuló fueron los núcleos familiares (Eo1), las mujeres vincularon la normalidad de sus vidas a la convivencia con su esposo, al romperse las relaciones de pareja por desaparición, muerte u otro motivo, esa ruptura genera dolor; la figura del hombre era considerada como fundamental para la crianza y el sostenimiento del hogar (Ea1, Ea3, Ea5, Ea7, Ea9). Fueron las mujeres las que promovieron la unidad social en esa comunidad al hacer reconstitución del tejido social, las actividades que realizaron fueron el puente para tejer, desde la comunicación, una red de vínculos que posibilitó vivir en condiciones más humanas y así restaurar el tejido.

A pesar del sufrimiento padecido (Ea9), las mujeres se reconocen como las que hicieron grandes esfuerzos por levantar al municipio y su comunidad (Ea1), trabajando y elaborando propuestas para reivindicar su territorio y su gente (Ea8). Se involucraron en la toma de decisiones colectiva, como la convivencia armónica, el perdón y la reconciliación (Eo4); y simbolizaron el respeto, la vida y la esperanza (Eo3). Del mismo modo, los hombres reconocieron esa labor de las mujeres en la transformación del municipio, para ellos, desempeñaron un papel fundamental porque desde el momento en que conocieron sus derechos y los de la sociedad en general, se empoderaron para reclamarlos como víctimas y ciudadanas (Eo2, Eo4).

Este grupo de mujeres que buscaban reconstituir el tejido social en Granada, durante y después de un conflicto, primero resistieron al dolor causado por la guerra; luego se reunieron para contar cómo había sido su experiencia en ese contexto y al ver que todas tenían un sufrimiento en común, se unieron en una relación solidaria, *sorora*. De este modo, construyeron relaciones y vínculos para legitimar su palabra y empoderarse. En definitiva, resistencia, sororidad, empoderamiento y construcción de relaciones, hacen parte de la descripción característica del fenómeno de reconstrucción del tejido social llevado a cabo por las mujeres fundadoras de Asovida, para transformar de forma pacífica el conflicto; experiencia que se convierte en un recurso para la Educación en pro de la consolidación de la paz.

Desde dónde se ha construido desde nosotras, no es que vaya cualquier personaje, un ejemplo el alcalde, ¡ay no! él va a ir a dar cátedra allá sobre lo que pasó. No conoce, no conoce lo que

nosotros hemos construido a través del proceso que hemos llevado en 11 años. El Salón va a ajustar 10 años, pero va desde antes. No es lo mismo cuando usted cuenta desde las vivencias, desde la construcción, al que viene y lee y cuenta. Entonces eso es necesario para usted llegar a la gente (Ea3).

Conclusión

La experiencia presentada debería hacer parte de la transformación desde los contenidos en Educación para la Paz, porque es un camino para garantizar la no repetición de hechos victimizantes desde la memoria (Ea1) y para aprender alternativas de solución de conflictos (Ea4).

Es significativo reconocer nuevas formas de convivir desde la visión femenina, nuevas formas de hacer la paz, que no necesariamente surjan de la violencia para generar relaciones estables entre hombres y mujeres. Por esta razón, se da respuesta a la necesidad de presentar una forma posible en que esta experiencia se convierta en un recurso que fomente la reflexión, el diálogo, la integración y el respeto para que se forje un camino que cambie el paradigma patriarcal y trascender en algún modo hacia la cultura pacífica. Se parte entonces de declarar unos valores mínimos que han de enseñarse: autonomía, esperanza, solidaridad, afecto, respeto, libertad, justicia y la búsqueda de la paz (Cerdas, 2015).

Ese primer paso permitirá constituir una identidad en colectivo, como lo hacen las mujeres en Asovida al reconstruir el tejido social, quienes promueven un proceso desde la utopía del buen convivir (Mendoza & González, 2016) pero ese proceso debe hacerse de la misma forma en que ellas lo hacen, gestionando emociones a través de expresiones artísticas, utilizar metáforas, tener rituales establecidos, generar una agenda pública donde el colectivo manifieste su sentir hacia el papel de la institución (Ahmed, 2015). Para instaurar la identidad en la comunidad se ha de procurar la reconstrucción de la memoria colectiva por medio de la narración (Lederach, 2008) y acudiendo a la memoria histórica para validar lo identificado en la oralidad en relación con lo sucedido en ese contexto.

El sistema educativo, las escuelas, los directivos y los docentes han de procurar un diálogo entre los fines y los medios empleados para educar. y qué mejor forma de hacerlo que a través de una experiencia con personas reales que lucharon por mejorar la convivencia en su comunidad y la reivindicación de sus derechos. Así, propiciar un espacio de reflexión crítica, formará personas con criterio que no repitan en el sistema estructuras contrarias a la libertad, el respeto por la vida y la paz (Fisas, 1999), un esfuerzo para consolidar una nueva manera de vivir formando red y generando confianza (Fisas, 1998).

Los estudiantes podrán conocer esta experiencia para crear ideas que fortalezcan la convivencia pacífica; para esto algunas estrategias pedagógicas que pueden servir son: hablar del conflicto como propio de la naturaleza humana, trabajar el diálogo y la comunicación, realizar talleres para padres de familia de modo que ellos no queden por fuera de la generación de paz y ante todo hacer un manejo preventivo de la violencia. De este modo, utilizar como táctica el ejercicio sobre historia de vida, puede ser muy provechoso para explorar sentimientos y emociones de cada uno de los estudiantes, que los lleven a reflexionar sobre los episodios vividos y descubrir los más significativos; e iniciar un proceso de intervención-reflexión-acción, guiados por ejercicios terapéuticos según la necesidad de los estudiantes para generar cambios en pro de la consecución de la paz individual, como la única base posible de una paz en comunidad. Por último, Asovida y las mujeres que la componen tienen características únicas que proporcionan recursos culturales para contribuir a estos procesos, la manera como ellas se relacionan teje oportunidades para salir adelante, tener la presencia de ellas en un aula de clase sería algo notoriamente provechoso.

Referencias

- Ahmed Ali, F. (2015). Mujeres y Guerra: Deconstruyendo la noción de víctimas y reconstruyendo su papel de constructoras de la paz. En F. Ahmed Ali, *Mujeres como constructoras de la paz en procesos pacíficos y de transformación de conflictos*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, D.L.
- Alonso, J. (2016). Gabriel Mendoza y Jorge Atilano González, Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz. *Nueva antropología*, 29(85), 145-149. Recuperado de <https://bit.ly/2xCeK2o>
- Asovida. (2009). *Rótulos guía del Salón del Nunca Más*. Granada, Antioquia, Colombia.
- Atehortúa, C., León, A. & Rojas Rivera, D. M. (2005). Mujer e historia. *Centro de Investigaciones – CIUP Universidad Pedagógica Nacional*, (7), 269-293.
- Betancourt García, W. (2017). Mujeres excombatientes: oportunidad para la transformación de las relaciones de género (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://bit.ly/2vWVpIU>
- Bogoya Caviedes, G. E. (2017). El papel de la memoria colectiva: una experiencia con mujeres víctimas del conflicto en el municipio de Granada, Cundinamarca. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10(2), 29-39. Recuperado de <https://doi.org/10.14483/2422278X.12220>
- Botello-Peñalosa, H. A. (2015). Empoderamiento de la mujer latinoamericana: empleo y educación, 1960-2010. *Tendencias y Retos*, 20(2), 79-99.

- Cadavid Rico, M. R. (2014). Mujer: blanco del conflicto armado en Colombia. *Analec-ta Política*, 4(7), 301-318.
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154.
- Chadi, M. (2000). *Redes Sociales en el trabajo*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Fernández-Matos, D. C. & González, M. (2019). La paz sin las mujeres ¡No va! El proceso de paz colombiano desde la perspectiva de género. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (121), 113-133. Doi: 10.24241/rcai.2019.121.1.113
- Fisas, V. (1997). Educar para la paz implica sustituir el poder por la autoridad. *Bitácora*, (4), 31-35.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y Gestión de Conflictos*. Barcelona: Icaria editorial.
- Fisas, V. (1999). Una cultura de paz. *Bitácora*, (7), 33-39.
- Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Galtung, J. (1976). Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacema- king, and Peacebuilding. En *Peace, War and Defense: Essays in Peace Research, Vol. II*. Co-penhagen: Christian Ejlers.
- Giraldo, M. E. & Sánchez, L. A. (2016). *Creando Paz: recursos culturales en experien-cias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- González Cogollos, L. V. (2017). *Mujeres Excombatientes del M-19 en Bogotá. Caminos hacia la vida civil en búsqueda de la construcción de paz*. 112. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Grupo de Memoria Histórica, GMH. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Hernández, E. (2009). *Paces desde abajo en Colombia*. Recuperado de: http://www.colombianistas.org/Portals/0/Congresos/Documentos/CongresoXVII/Hernandez_Delgado_Esperanza.pdf
- Jares, X. (1999). *Educación para la Paz: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Po-pular.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral: El arte y alma de construir la paz*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz.
- Marulanda Taborda, A. F. (2018). *Construcción de paz desde abajo: acciones de paz de mujeres en Guatemala y Colombia* (Tesis de Maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/5532>
- Mendoza, G. & González, J. A. (2016). *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*. México: Centro de Investigación y Acción Social por la Paz del Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro.
- Naqvi, Z. Z. & Riaz, S. (2015). Women in Pakistan: Countering conflicts and building peace. *Asian Journal of Women's Studies*, 21(3), 326-338. Doi:10.1080/12259276.2015.1072945
- Parra Valencia, L. M. (2014). Prácticas y experiencias colectivas ante la guerra y para la construcción de paz: iniciativas sociales de paz en Colombia. *Ágora*, 14(2), 377-395.
- Plata Rivas, I., Salazar, L. & Drada Salazar, S. (2015). *Mujeres y arte en la construcción de una cultura de paz*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/mujeres-y-arte-en-la-construccion-de-una-cultura-de-paz>
- Proyecto “Creando Paz”. (2 de noviembre de 2018). *Mapeo en Granada-Antioquia. Diario de Campo 2 de noviembre de 2018*. Granada, Colombia.
- Quintero, G. E. (1 de marzo de 2019). *Salón del Nunca Más / Entrevistada por Karol Restrepo Mesa*.
- Ramírez, G. (1 de marzo de 2019). *Fundación de Asovida / Entrevistada por K. Restrepo Mesa*.
- Red Nacional de Información. (2020). *Registro Único de Víctimas*. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Restrepo Mesa, K. (2019). *Visita al Salón del Nunca Más. Diario de campo 1 de marzo*. Granada, Colombia.
- Romero Picón, Y. (2006). Tramas y urdimbres sociales en la ciudad. *Universitas Humanística*, (61), 217-228.
- Ruiz Romero, G. (2011). Mujeres del Nunca Más: La voz de la ausencia. *Prisma Social-Revista de Ciencias Sociales*, (7), 63-91.
- Ruta Pacífica de las Mujeres. (2014). *Ruta Pacífica de las Mujeres. Sin pausa por una Paz incluyente para las mujeres*. Recuperado de: <https://www.rutapacifica.org.co/ruta-pacifica>

- Sánchez Blake, E. (2016). La Ruta Pacífica de las Mujeres: repertorios simbólicos en la búsqueda de paz y reconciliación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 301-319. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a12.pdf>
- Sánchez-Díaz, I. (2017). Mujeres por la paz. Metodologías no violentas en movimientos pacifistas de mujeres: estudios de casos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 265-282. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/6477>
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sisma Mujer. (2017). *Sisma Mujer*. Recuperado de: <https://www.sismamujer.org/nuestra-mision/>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Urrutia Hurtado, D. M. (2017). Estudio de caso colectivo sobre construcción de paz en Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/9821>
- Vásquez Perdomo, M. E. (2015). Nosotras. *Revista La 13*. Recuperado de: <http://www.revistala13.com/nosotras-n%C2%BA3.html>

Transformación del maestro a partir de la noción de integración curricular

Leidy Olivia Álvarez Zapata
leidy.alvarez@upb.edu.co
Ellen Guzmán Anaya
*Maestría en Educación
Estudiantes*

*"Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades para su producción o su construcción.
Quien enseña aprende a enseñar y
quien enseña aprende a aprender"*
Paulo Freire (1997, p. 47)

Resumen

El siguiente artículo pretende hacer una reflexión alrededor de la noción de integración curricular y cómo el maestro, a partir de su vivencia puede, o no, transformarse para llegar a transformar sus prácticas. La integración es un discurso que se está instalando desde hace varios años en los diferentes estamentos involucrados con la educación. Desde los diferentes niveles educativos, se habla de la importancia de formar sujetos capaces de ver el mundo de manera integral e integradora. Sin embargo, la experiencia muestra que el discurso está distante de la aplicación y que los maestros, lejos de vivirla, comprenderla e incorporarla a sus prácticas, generan resistencia dado que las transformaciones institucionales, pedagógicas y personales están directamente relacionadas con los cambios que ellos asumen de forma autónoma. Es posible que las instituciones asuman la propuesta de una integración curricular en sus políticas institucionales, pero de no valorar la construcción de comunidades académicas no se contará con maestros dispuestos a vivirla y a transformarse para repensar sus prácticas, por tanto, la noción de integración continuará siendo una teoría y posiblemente una utopía.

Palabras clave: integración curricular, transformación, comunidad académica

Introducción

Desde mediados de los años 80 la integración curricular, de la mano de diversos expertos y teóricos de la pedagogía, como Carlos Eduardo Vasco, José Gimeno Sacristán, Nelson López, entre otros, se presenta como una propuesta que lleva a construir visiones no fragmentadas del mundo y, a su vez, posibilita a los estudiantes, como lo expresa Edmund Husserl (1999), hacer evidentes las conexiones entre el mundo de la vida y lo que se aprende en los establecimientos educativos.

De la misma forma, López (1997) sostiene que

Las formas de convivencia social no se dan naturalmente, estas son creadas y construidas por el hombre. Por no ser un hecho natural, la convivencia social puede ser aprendida y puede ser enseñada, razón por la cual sí es posible transformar nuestra cultura curricular, procurando sustituir el paradigma de la imposición por uno de cooperación, concertación y negociación, lo cual exigirá que enfrentemos decididamente, entre otros aspectos, la integración de los siguientes espacios culturales: integración de la escuela a la vida. No se educa para la vida, sino que debe entenderse que la educación es la propia vida (p.41).

A pesar de esta propuesta, para muchos ideales, como múltiples más que se leen entre teóricos y pragmáticos, las prácticas pedagógicas y educativas, en la cotidianidad de la escuela, distan de la integración y suelen ser desintegradas en general, presentadas en compartimientos, aunque los mismos discursos institucionales y del maestro estén dirigidos hacia los intereses que promueven la integración curricular. Parece que el discurso avanza, se escribe, se sostiene, se documenta más, pero el día a día absorbe discursos y documentos y la integración se queda como ornato, como idea utópica, como un imposible en el mundo práctico.

La experiencia muestra que los lineamientos institucionales pueden formular la idea de una integración curricular; no obstante, las prácticas pedagógicas y educativas se comportan de forma contraria a dichos lineamientos. El tránsito, desde los más altos ideales de la integración curricular a su ejecución, en un establecimiento educativo, produce tensiones tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

¿Quién está llamado a transformarse en el acto educativo?

Cuando se alude a la noción de integración es menester reconocer que en el campo educativo colombiano esta noción se gesta como una propuesta que va de la mano con el concepto de calidad de la educación. Desde 1995, en la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, cuando se expresó la importancia de un sistema educativo que fomente habilidades científicas, tecnológicas, culturales y socioeconómicas que le permitan asumir los retos que se generarían en el siglo XXI, se piensa en la integración como uno de los factores que favorece el alcance de dicha pretensión, dado que no es ajena a este interés, pues busca desarrollar pensamiento científico, tecnológico e incluso reconocer el crecimiento social, cultural y humano.

Sin embargo, en el recorrido histórico, informes como los planes decenales plantean que en Colombia persiste “la inexistencia de un currículo integrador que estimule la creatividad y fomente las destrezas del aprendizaje” (p. 66), lo que genera una fragmentación del conocimiento y comprensiones aisladas del mundo. A su vez, lecturas y actualizaciones de los mismos documentos, como lo es la actual Misión de los Sabios (2019), donde se pretende analizar la organización de las políticas y directrices en el ámbito educativo, se evidencia que a pesar de poder manejar un ideal de integrar las áreas para tener niños, jóvenes y adultos con una visión global del mundo y sus dinámicas, se presenta una división notoria en la definición de las áreas a considerar como parte fundamental del proceso de formación de un colombiano. Lo que genera incertidumbre frente a los avances de las comprensiones alrededor de la noción de integración y si se ajustan a lo que en un principio se concebía. Evidencia de ello es lo expresado en el documento cuando plantean que:

Las ciencias básicas tienen un enfoque disciplinar y contemplan las ciencias exactas, físicas y naturales (Biología, Física, Geología, Matemáticas y Química) así como las ciencias básicas biomédicas. Tienen como fin último comprender los fenómenos asociados a la naturaleza, sus leyes e interacciones. Corresponden a áreas del conocimiento que no están condicionadas a una aplicación en particular en el corto o mediano plazo y cuyo quehacer disciplinar radica en el aporte y extensión de la frontera del conocimiento. De otra parte, generan el conocimiento necesario para el avance de un campo o sector de aplicación como respuesta a una necesidad establecida, a un problema identificado, a una oportunidad de aplicación

o a la validación de una teoría. Se constituyen en la base del conocimiento para las ciencias aplicadas (ciencias agrícolas, las ciencias médicas y de la salud y las ingenierías y tecnologías) (Misión de Sabios, 2019, p. 54).

En esta línea, se puede pensar si se visualiza la educación como un proceso integral o si por el contrario se hace énfasis en una situación específica que lleva a la formación de sujetos para la producción y no para ver el mundo de forma holística donde las comprensiones de la vida misma involucren todas las dimensiones del ser.

La integración es un elemento que fomenta la calidad de la educación porque promueve la organización de contenidos temáticos de una manera tal que exista comunicación entre los saberes, así se atenúan las distancias entre las asignaturas y la fragmentación del aprendizaje a fin de lograr una mejor comprensión del mundo como unidad.

En este sentido, el concepto de integración difiere del hecho de unir materias por guardar afinidad; es una propuesta que convoca, en primera instancia, a la transformación del pensamiento docente como condición previa para intentar que el pensamiento del estudiante trascienda. Tal como lo expresa Vasco (1994), el propósito de la integración no es integrar disciplinas, sino propiciar en los sujetos, con distintas estrategias, la integración mental de los conocimientos. Por ello, podría pensarse que la integración involucra más al estudiante que al maestro (de los diferentes niveles de formación) y que esto se refleja en la manera como él relaciona lo que aprende con su vida.

Ahora bien, se hace necesario reflexionar si la integración es una propuesta que convoca solo a los estudiantes y si únicamente ellos logran realizar la integración mental de conocimientos, o si, asimismo, el maestro requiere de transformaciones mentales por cuanto es él quien orienta y estimula el aprendizaje, es decir, la inquietud se origina en la noción de integración, pero ¿es posible que esta noción articule a estudiantes con docentes y la enseñanza con el aprendizaje? Esta pregunta surge de la necesidad de reflexionar sobre los actores de la educación en términos vitales, como experiencia de formación.

Transformar-se para transformar

Está claro que aprender implica un proceso activo que faculta al estudiante a captar de manera progresiva el saber. Sin embargo, esta transformación requiere de una enseñanza que invite al cuestionamiento, a la indagación, de la cual es responsable el maestro; requiere de posibilitar el desarrollo de un pensamiento que conduzca al estudiante a la integración mental de los saberes de que hace referencia Vasco, porque

ese nivel de integración no se da de forma natural, necesita del estímulo que propicia el maestro. Vasco (1994) lo expresa así:

El maestro desempeña un papel fundamental como provocador y garante de conexiones y confrontaciones entre los saberes previos del estudiante y los objetos de conocimiento socialmente aceptados. Estas conexiones deben ser ricas y variadas para que movilicen el interés de los estudiantes, y las confrontaciones deben ser sorprendentes y paradójicas para que desequilibren sus concepciones previas y los lleven a establecer vínculos cada vez más complejos [...] las conexiones y confrontaciones que propicie el maestro deben ser persistentes a lo largo del tiempo y cualificar progresivamente las comprensiones de los estudiantes (p. 35).

En relación con lo anterior, lograr que los maestros transformen sus paradigmas y comprendan la importancia de su rol en la dinámica de integración para que la enseñanza esté dirigida a la comprensión de un mundo de manera sintética y no fragmentada, requiere de un sistema educativo que conjugue con la propuesta y que desde la formación profesional se oriente al maestro a un pensamiento holístico, menos disciplinar; sin embargo, el mismo sistema educativo ya es fragmentado tanto por la formación de sus maestros como por la división que existe entre los niveles académicos; también por la propuesta curricular del MEN y el mismo esquema de evaluación.

Vasco (1994), manifiesta que las universidades o las facultades de Educación pocas veces implementan programas de pensamiento y acción pedagógica conjunta entre sus maestros y las diferentes dependencias académicas que la conforman, su interés está centrado en formar maestros en un área exclusiva, lo que conlleva un pensamiento estructurado en el saber disciplinar, y “si los maestros no aprenden a pensar el mundo en forma integral, compleja y dinámica, nunca podrán enseñar a pensar en forma integral, compleja y dinámica.” (p. 11).

En esta línea, cabe reconocer que el maestro necesita un pensamiento integral e integrador en cualquier tipo de saber que domine, bien sea disciplinar, pedagógico o académico ya que, como expresa Zambrano (2006), “estos tres tipos de saber aparecen configurados por la práctica, el tiempo, la experiencia escolar y de vida” (p. 2).

Por esta razón, se hace necesario pensar que, para cambiar esta mirada de la fragmentación, se necesita un esfuerzo educativo y social por parte de docentes formadores y estudiantes. En lo educativo, para promover la conexión permanente entre el diario vivir y lo que se aprende en las instituciones; y en lo social, para alcanzar una comprensión y tratamiento integral de los distintos problemas y

para trabajar en equipo con mirada reflexiva. Para esto se requiere de estamentos educativos que produzcan, diseñen y mantengan comprensiones integradoras en las que el rol del docente se sustenta en conceder, a ese sujeto que se forma, que potencie sus capacidades de diferenciación y recomposición, de análisis y síntesis, para la construcción de modelos y el alcance de una mirada holística de las cosas. Y que a su vez sea un maestro consciente de su propia formación y transformación.

En este punto, se considera la integración como una propuesta de largo trayecto, que involucra varios planos. Echeverri *et al.* (2007) lo plantea así: “Integración curricular se refiere a la coherencia entre el saber pedagógico de la institución, la gestión de los saberes, el pensamiento compartido entre maestros y administradores, las didácticas y las formas de seguimiento” (p. 24). Por ello, la integración se hace compleja, no en términos de dificultad, sino porque requiere de la intervención de diferentes agentes, no solo de estudiantes y maestros, sino además de una estructura administrativa que conjugue, con una dinámica integradora, unos lineamientos institucionales y un currículo que favorezca las prácticas educativas y pedagógicas en línea con la integración.

Por esta razón, el docente, desde sus prácticas, se convierte en más que un transmisor de información y conocimiento: su papel inicia con la participación curricular de la institución, más aún si se comprende, como expresa Gimeno Sacristán (1995), que el currículo es un concepto esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela. Es el maestro quien asume la responsabilidad de ir más allá de difundir, año tras año, contenidos e información sobre determinados saberes. Su responsabilidad inicia con la reflexión de sus propias prácticas en términos de transformación, de cambio. En palabras de Larrosa (1995)

(...) lo que se pretende formar y transformar no es solo lo que el profesor hace o lo que sabe, sino, fundamentalmente, su propia manera de ser en relación con su trabajo. Por eso la cuestión práctica está doblada por una cuestión casi-existencial y la transformación de la práctica está doblada por la transformación personal del profesor (p. 280).

Así, la complejidad y pluralidad que se vive en las distintas sociedades trae consigo nuevas demandas y metas por cumplir, lo cual implica diferentes retos y compromisos para la educación y los sujetos que actúan en ella.

La reflexión alrededor de la noción de integración y su conexión con la transformación del maestro, invita a hacer una revisión conceptual de dichas categorías. Águila *et al.* (2002) expresan:

El tema de la integración curricular hace referencia a la forma en que se organizan los contenidos temáticos del currículo en actividades que favorecen la globalización de los saberes. Se pretende superar la separación por asignaturas de las áreas del conocimiento, la fragmentación de los aprendizajes, de manera que el aprendizaje sea funcional. Es decir, que el alumno lo vea funcionando en una situación o problema real y construya las estrategias que le permitan establecer nuevas relaciones significativas entre contenidos diversos siendo capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias (p. 3).

Los autores también exponen algunas de las maneras en que se concibe la integración, y las maneras en que se relaciona con la práctica. Señalan dos formas, las cuales se observan con frecuencia y que restan fuerza y eficacia pedagógica a la idea de integración. En primer lugar, muestran la integración como sumatoria de diferentes materias:

La integración no es simplemente poner juntos contenidos de varias materias. En esta situación es el profesor quien va diciendo qué conexiones se hacen entre los temas y cuál es su sentido. De alguna manera, las relaciones entre los conocimientos pasan a ser un tema más que presenta el profesor y que el alumno debe "aprender". Si en esta situación el profesor deja de mostrar esas relaciones, el alumno dejará de integrar conocimientos. La integración no se basa en la estructura misma de las disciplinas, ni tiene en cuenta los procesos de aprendizaje que utiliza el alumno (Águila *et al.*, 2002, p. 7).

En segundo momento exponen la integración como interdisciplinariedad:

Añade a la sumatoria de materias el hecho de ser un grupo de profesores quienes ponen juntos sus saberes con un objetivo de conocimiento común. Aquí se pone mayor énfasis en las relaciones entre áreas, con el intento de poner en común la visión de diferentes disciplinas en torno a un tema. No obstante, sigue siendo una integración externa al alumno. Casi siempre se ha observado que en la práctica son los profesores quienes

establecen las relaciones, como una especie de superestructura organizativa de los programas. Cada profesor, en momentos sucesivos (la primera hora el de física, la hora siguiente el de biología y así), va incluyendo en sus actividades los aspectos relacionales acordados (Águila et al., 2002, p.8).

Detrás de esta postura hay un supuesto, muy extendido entre los profesores: que la enseñanza causa el aprendizaje; es decir, que basta mostrarle al alumno una cierta relación entre conceptos, para que él la aprenda, lamentablemente sabemos que esto no es así. Para que el alumno descubra y asimile este tipo de relaciones es necesario que ponga en juego ciertas estrategias y es importante que él llegue a darse cuenta de ello, las conozca y las utilice conscientemente.

Por ello, la integración que nos interesa es la que tiene como base la estructura de aprendizaje. En pocas palabras, no se integra lo que se enseña, sino lo que se aprende. Es el alumno quien tiene que aprender a realizar esa integración; para ello, es menester plantear un ambiente de aprendizaje, unas situaciones y un tipo de actividades que tengan en cuenta lo que necesita conocer el alumno para poder establecer las relaciones buscadas. Aquí entra en juego la aplicación de algunos principios de aprendizaje y es el maestro el llamado a tenerlos presentes para la aplicación de algunos métodos y técnicas didácticas y de organización de trabajo de aula.

La experiencia muestra que, al hablar de integración, es inevitable pensar en los ideales que circulan alrededor de la palabra. Ella genera expectativa de lograr mejores aprendizajes, de lograr llevar a los estudiantes a niveles altos en sus procesos académicos porque así alcanzan a trascender a su vida lo que aprenden en la escuela. Algunos de esos discursos carecen de sustento y de conocimiento sobre cuál ha sido el recorrido que ha vivido la integración en los últimos años y cuál es el soporte que la legitima para que las prácticas, institucionales o dentro del aula, realmente propendan por ir en dirección de los mismos discursos teóricos.

Es por ello que el tema de la integración curricular, a pesar de ser un tema de vieja data, continúa con fuerza en los últimos tiempos, al entender que el currículo es más que un concepto, es una práctica; Díaz (2011) dice que esta temática genera preocupación y expectativas en el momento de planear e implementar los distintos planes de intervención y transformación dentro de las políticas educativas, de igual forma se presenta incertidumbre en el colectivo docente que intenta darle una mirada crítica y reflexiva al desarrollo de sus prácticas, y a pesar de usar la palabra integración como un concepto cotidiano, que se encuentra fijo en los espacios académicos, los ideales de su alcance no están ni cerca de lo que la teoría expresa.

Para comprender esa relación de las propuestas curriculares y el hacer del maestro, Díaz (2011) sustenta que:

Para entender ampliamente cómo opera el currículo en los escenarios escolares cotidianos es fundamental, como punto de partida, comprenderlo como un concepto que tiene lugar en la práctica, en otras palabras, como una construcción teórico-práctica de naturaleza histórica y contextual a través de la cual se materializan acciones, experiencias e intencionalidades formativas (p. 69).

En este sentido, se reconoce que el docente debe vivir desde sus experiencias y cotidianidad las distintas propuestas y reformas curriculares a pesar de las quejas que se puedan generar por la distancia existente entre los argumentos teóricos y la puesta en escena de los mismos.

En esta línea, Murillo (2003) expresa una de las formas en que las propuestas institucionales pueden llegar a ser implementadas de manera eficaz en los entornos educativos:

El fracaso de las grandes reformas curriculares [...] por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad, además de un regusto de amargura y desánimo, nos legó una serie de lecciones que hemos de tener en cuenta si queremos optimizar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos. Quizá la más importante de las lecciones fue la aseveración de que los cambios en educación son eficaces si y sólo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela. Con ese planteamiento surgió una nueva visión de cambio educativo en el cual se destacaba la importancia de la escuela, del centro docente en su conjunto, como factor fundamental para la mejora de la educación (p. 1).

En congruencia con esos procesos de cambio, son los maestros los llamados a reconocer que día a día se transforman, cada vez que visualizan nuevas formas de planeación y de ejecución; toda vez que buscan nuevos conocimientos que les permita asumirse en nuevas comprensiones, transformarse implica autonomía, independencia intelectual, así lo expresa Villar (sf), cuando alude al rol que ejercen las prácticas pedagógicas de un maestro en los procesos educativos:

Los principales propósitos de la práctica pedagógica son: desarrollo profesional docente, a partir de la transformación de la propia práctica; producción de un conocimiento válido

que se fundamente en los saberes científicos, culturales y educativos; procesos individuales y colectivos de reconstrucción racional del pensamiento y la teoría; actuación racional de las nuevas generaciones; construir nuevos enfoques y modelos pedagógicos; aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface y el desarrollo social - individual. La autonomía implica independencia intelectual, frente a los cambios continuos que se dan en la sociedad del tercer milenio, aunque ella tenga un sentido utópico, debido a factores que la imposibilitan, algunos de orden interno del docente y otros externos, del contexto que normalizan la práctica pedagógica. Es importante concluir que se necesitan comunidades críticas de investigadores que interpreten reflexivamente la sociedad y que creen ambientes democráticos, que posibiliten la autogestión pedagógica desde la discusión cooperativa del contexto (p. 1).

En la búsqueda de nuevos horizontes en los campos educativos, docentes e investigadores de la educación plantean y analizan propuestas y distintos derroteros centrados en el currículo, en las prácticas pedagógicas y otros factores para promover la innovación en los estamentos educativos. En este sentido, Vasco (1994) expresa que “(...) se necesita que la escuela genere una comprensión integral e integradora en las mentes y en los corazones de todos los estudiantes.” (p. 10). Esto implica la potenciación o fortalecimiento de diferentes capacidades intelectuales, actitudinales y éticas por parte de estudiantes, maestros, directivos institucionales y padres de familia.

Como lo sustenta Coronado (2011), cuando expone “las nuevas generaciones se educan, entre otras múltiples formas, gracias a una relación pedagógica (...) son los procesos que logran crear maestros inquietos, curiosos y críticos los que animan tales ambientes y espacios por donde discurren las juventudes.” (p. 11). Es por ello que se le otorga gran parte de los actos de enseñanza y aprendizaje a los docentes y esto implica repensar sus prácticas dentro y fuera del aula para cumplir con la formación de sujetos aptos para la sociedad actual.

En esta línea, se entiende que: “la integración curricular busca ante todo una negociación cultural del saber, de su sentido y de sus posibilidades de vínculo con la vida” (Vasco, 1990, p. 33). Desde esta mirada de diálogo y negociación que se considera la integración curricular no se concibe como un conjunto de contenidos yuxtapuestos y aglomerados caóticamente, la integración curricular ofrece caminos de conversación permanente entre saberes o, mejor, como una propuesta dialógica curricular.

La propuesta de integración curricular propone una nueva visión sobre la enseñanza y el aprendizaje con el objetivo de diseñar una estrategia didáctica para favorecer la transformación de los estudiantes y de los docentes. Cuando se analizan estos dos procesos desde la dimensión epistemológica que propone Vasco, (1994), estos están guiados por dos factores indispensables: la comunicación y la construcción en conjunto de los conocimientos que circulan en la escuela y fuera de ella.

En este sentido, concebir el aprendizaje como una construcción colaborativa implica reconocer que cada uno de los sujetos que tiene parte activa en el ámbito escolar trae sus propias concepciones y construcciones del mundo, que se forma de acuerdo con su interacción y relación con su contexto. Tal como lo expresa Vasco (1994), estos saberes previos son las explicaciones que cada persona forma de la vida cotidiana y es por ello que la integración de estos saberes llegará a ser un instrumento enriquecedor de los conocimientos disciplinares que se dan en la escuela y el docente, a partir de su labor, propenderá por un diálogo entre estas dos clases de saberes para llegar a un aprendizaje significativo.

Por consiguiente, el docente, en su quehacer diario, es un agente provocador, conector y confrontador de conocimientos para movilizar el interés de los estudiantes; dentro de sus prácticas se hace evidente el factor de la comunicación y el lenguaje con que se den. Vasco (1994) expresa que “la coordinación y perspectivas diferentes se logran por la negociación no violenta en busca de consensos que no necesitan coacción.” (p. 47), y muestra así la necesidad de visualizar los actos educativos como métodos que se instruyen y son mediados siempre por un diálogo entre los saberes.

En relación con lo anterior, la integración curricular pretende mostrar un derrotero que transforme los modelos y procesos educativos en pro de la integración de la vida a los diferentes estamentos educativos, como lo expresa Vasco (1994):

La educación, más que contribuir a la integración social y a la comprensión de la sociedad como globalidad, contribuye, sin quererlo, a acentuar la fragmentación. Solo un esfuerzo explícito por elaborar las visiones y las comprensiones sintéticas nos permitirá empezar a superar esta situación. Si queremos que las personas puedan utilizar su conocimiento para comprender y transformar su realidad e interactuar en ella en forma integral, responsable y autónoma, el proceso educativo debe privilegiar la construcción progresiva de modelos mentales significativos que habiliten a las personas para conformar su propio mundo lleno de sentido, estableciendo además conexiones permanentes entre lo que viven en su cotidianidad y lo que aprenden en los establecimientos educativos (p. 10).

Esta intencionalidad de la integración presenta algunos inconvenientes porque las mismas instituciones y sus planes escolares, enseñan por áreas, no solo por decisión institucional, sino porque documentos como Lineamientos y Estándares igualmente así los presentan.

En este sentido, la serie de los Lineamientos curriculares, presentados por el Ministerio de Educación Nacional, constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que invita a entender el currículo como "[...] un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local (...)." (Ministerio de Educación, 2000, art. 76).

Sin embargo, la misma serie es presentada por áreas, con contenidos específicos en cada una de ellas y no se evidencia una integración entre los saberes, lo que lleva al maestro a interpretar lo allí concebido de manera aislada, por contenidos propios de cada asignatura y, por ende, va en contravía de lo propuesto desde el mismo documento cuando declara:

Los lineamientos que han de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las "utopías" y la imaginación de nuevos modelos de sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva, consciente de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más sino ser más, pues ésta es la verdadera condición del progreso humano (Serie Lineamientos curriculares, 1998).

Otros autores como López (1997), y siguiendo en la misma dirección, expresan que los diferentes procesos y acciones curriculares del sistema educativo se dan de forma desprendida y sin guardar relación evidente con el sujeto que se quiere formar. De igual forma, no existe una continuidad en los propósitos del campo educativo ya que son permeados por las políticas y mandatos de turno. En esta misma línea, se muestra al docente como un apéndice más para la elaboración de los currículos y su implementación; por ello, en los últimos tiempos, diferentes entidades y lineamientos escolares están reconociendo la importancia de la comunidad académica en todo lo relacionado con la creación, desarrollo, implementación y evaluación de las propuestas curriculares.

Si bien los maestros son quienes reflexionan sobre sus prácticas, la institución está llamada a propender por la construcción de comunidad académica, entendida esta como lo plantea Echeverri (2003) “un grupo de personas y de saberes para profundizar en un mismo tema para producir discursos y prácticas, es decir, conocimiento aplicado” (p. 67). Es en estas comunidades, donde la reflexión de un maestro en comunión con su par, genera transformaciones en los procesos institucionales, y a su vez, conlleva a que el lenguaje de una propuesta curricular ingrese en el colectivo de los docentes y no se quede en las reflexiones individuales. Por tanto, la comunidad académica es la oportunidad de continuar con los propósitos educativos que invitan a la transformación.

Ahora bien, el diálogo racional y coherente puede crear transformación de un maestro, pero tiende a quedarse en lo privado; la comunidad académica también es el espacio en el que es posible hacerla pública, el diálogo de saberes requiere validación y la escritura se hace indispensable en este proceso, por tal razón, es factible cambiar la intencionalidad de los encuentros de las comunidades académicas para que estas sean más que informativas y tengan como objetivo la producción en el ámbito del saber. Así lo expresa Echeverri: “(...) La mar de las veces la producción es oral y se juega en el calor o el relax de la conversación, pero, obviamente, requiere escritura, pues es en ella en la que realmente se produce la comunicación social del conocimiento” (p. 68).

Al mismo tiempo, es importante pensar cómo los maestros se forman en el campo exclusivo de un área del conocimiento, y las universidades o las facultades de Educación raras veces establecen programas de reflexión y acción pedagógica conjunta entre sus departamentos y sus docentes. Por esto los docentes no aprenden a pensar el mundo en forma integral, compleja y dinámica; esto implica que sea más difícil enseñar de la misma forma; adicionalmente, las distintas formas de organización académica y administración escolar, basadas rígidamente en las separaciones de las áreas del conocimiento en el tiempo y en el espacio, de manera tal que no se accede fácilmente a la realización de trabajos grupales. También, los horarios sobrecargados de los docentes no ofrecen tiempo libre para que estos se reúnan y puedan planear actividades conjuntas.

Con el propósito de que estas causas de la desintegración lleguen a ser superadas, Vasco (1994) propone seis modalidades de la integración curricular; una de estas formas es la integración en torno a un tema, en el que el docente puede llegar a propiciar interrogantes, cuestionamientos y reflexiones en torno a la situación. Desde esta mirada se da un primer paso en el trabajo colaborativo entre los mismos docentes.

Una segunda modalidad es la integración en torno a un proyecto productivo; en este hay una trayectoria de actividades previamente planificadas y organizadas que tienen intención pedagógica, práctica y productiva para obtener un producto en el cual los estudiantes y el maestro trabajan de la mano. En tercer lugar, pro-

pone una integración a partir de un problema práctico que gira alrededor de una situación bien sea institucional o de la comunidad académica y da prioridad a las necesidades de mayor importancia. Continúa luego la integración en torno a una actividad, que requiere creatividad y distintas habilidades por parte de los maestros para lograr que todos puedan participar en la organización y ejecución de las actividades que se dan en el ámbito escolar.

La quinta propuesta es la integración con base en un relato; en esta intervención se busca llegar a un acuerdo sobre un tema y escribir un relato coherente desde todas las áreas del conocimiento. Por último, se presenta la integración a partir de un tópico generador, que busca la solución a diferentes problemáticas, bien sea institucionales o culturales, por medio de un trabajo interdisciplinar.

Ahora bien, desde las distintas experiencias que le acontecen a un docente en sus prácticas alrededor de la integración, se requiere comprender el concepto de transformación. Para ello se toma como referencia al autor Jorge Larrosa, el que se encuentra estrechamente relacionado con la experiencia que posee el sujeto sobre sí mismo. El autor en el texto *Tecnologías del yo y educación* (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia) pretende identificar o indagar sobre aquellas prácticas pedagógicas en las cuales se llega a transformar la experiencia que posee un individuo.

A Larrosa (1995), desde el contexto educativo, le interesan las prácticas pedagógicas en las cuales se trasciende el aprender a algo más concreto que, en el caso de los estamentos escolares serán los conocimientos. Su interés está en prácticas que lleven a elaborar y fortalecer pensamientos reflexivos por parte del educando consigo mismo por medio de los dispositivos pedagógicos, ya que cada persona se forma dentro de ciertas relaciones de subjetivación del sujeto. Lo cual refleja la dimensión general de la educación, es decir, las diferentes teorías y prácticas pedagógicas que forman y transforman a los sujetos.

Para el análisis de dichas prácticas el autor se apoya en los estudios que realizó Foucault en relación con las “tecnologías del yo”. Larrosa, desde sus interpretaciones, expresa que:

(...) la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se construye su propia identidad. Es la misma experiencia de sí lo que constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado. La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se

interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas (1995, p. 270).

Desde esta mirada se registra la importancia del componente histórico y cultural en la formación de un sujeto, el cual, posteriormente, hará parte de las distintas sociedades. En este sentido, se reconoce de igual forma cómo la educación promueve, replica y transforma dichas experiencias. Como lo expresa el mismo autor:

Una cultura incluye los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos o, en el sentido que hemos venido dando hasta aquí a la palabra "sujeto", como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí. En cualquier caso, es como si la educación, además de construir y transmitir una experiencia "objetiva" del mundo exterior, construyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como "sujetos" (1995, p. 273).

En el campo educativo se reconoce a los docentes como uno de los ejes primordiales, dentro de la formación de los sujetos de la sociedad. Por ello se invita a los docentes a tener procesos de autorreflexión dentro de su quehacer, al reconocer que es indispensable que la reflexión y conocimiento hagan parte de todo el recorrido de formación de los maestros y que desde sus prácticas tengan miradas reflexivas y cuestionen su propia formación e identidad profesional. En palabras del autor: "De lo que se trata ahí es de definir, formar y transformar un profesor reflexivo, capaz de examinar y reexaminar, regular y modificar constantemente tanto su propia actividad práctica como, sobre todo, a sí mismo en el contexto de dicha práctica profesional (...)" (1995, p. 280).

En este sentido, se vive un movimiento de continua transformación de la experiencia de cada uno de los maestros. Para ello se necesita de la implementación de lo que el autor reconoce como las tecnologías del yo, entendidas como los medios por los que el sujeto establece diferentes reacciones consigo mismo al permitir hacer, de manera consciente, relaciones con su cuerpo, sus pensamientos, su actuar y forma de ser para llegar a la transformación.

Larrosa expone algunos de los caminos por el que cada docente puede llegar a concebir cambios en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, se reconoce que los cambios se dan en un primer momento, en el sujeto, para posteriormente llegar a transformar a los demás que, en el caso de la escuela, son los estudiantes, otros maestros y los entes administrativos. Uno de estos pasos es la reflexión, el "ver-se",

es decir, un autoconocimiento y observación de sí mismo, al exteriorizar aquellas cosas de las cuales solo el sujeto es consciente y solo él puede acceder, comunicar o hacer visible.

En este hacer visible se expresa la estructura del lenguaje del poder “expresar-se” tomando aquello privado, lo que es solo del sujeto y sacarlo a la luz por medio del lenguaje para que los otros lo conozcan.

De esta forma, cuando el maestro, en su cotidianidad, logre evidenciar su esencia, quién es en su práctica y qué papel cumple como maestro, será capaz de hacer-se público y participante activo del acto educativo. Sus ideas, pensamientos y propuestas no se quedarán en su interior, sino que se harán visibles para la construcción crítica de nuevas propuestas.

En el caso de la práctica de un maestro es, al reflexionar sobre ellas y hacerlas visibles, como lo expresa Larrosa (1995), que otros maestros pueden llegar igualmente a la transformación de su quehacer, lo que a su vez da pie al siguiente paso de la estructura de la memoria, el “narrar-se” lo cual permite retomar factores históricos y culturales que han dejado huella en su experiencia, por ello la construcción y transformación de dicha experiencia se da en el entrecruzamiento de estos procesos.

Posteriormente, Larrosa (1995) reconoce que, dentro de ese camino de transformación del sujeto, se dialoga entre el adentro (mirarse) y el afuera (narrarse) del sujeto y se encuentra enmarcado en la estructura de lo moral; esto implica que el sujeto sea capaz de “juzgar-se” y de guiar su actuar dentro de unos valores y normas que lo conducen a discernir entre lo que es bueno y malo; en otras palabras, que tenga conciencia.

Por ello, es indispensable que el docente comprenda que sus prácticas no corresponden exclusivamente al aula de clases, es también su responsabilidad ser partícipe de las prácticas educativas que la institución demanda. En esta línea, sus reflexiones en comunidad, aprobadas o no, son las que invitan a la permanente movilización de pensamientos que buscan la formación integral de todos los sujetos participantes del acto educativo.

De igual forma el sujeto siempre toma una posición frente a las leyes y normas que se establecen en la sociedad y, por ende, el individuo puede llegar a fortalecer la estructura del poder, lo que implica “dominar-se” para poder interactuar entre individuos y las distintas culturas. Esta argumentación hace evidente que el quehacer de un maestro está siempre vinculado con las distintas propuestas, lineamientos y estándares educativos.

Desde este contexto, la comunidad académica vuelve a ser el espacio propicio para que tanto los maestros como los demás agentes que participan de ella, desde un discurso crítico, con argumentos coherentes, mantengan la disposición a par-

ticipar. Dominar-se implica comprender que los diálogos deben ser constructivos “que confrontan para fortalecer y destruyen para construir” (Agaméz, 2002, p. 65).

Para concluir, el concepto de integración es apropiado discursivamente por los agentes educativos. La palabra integración aparece en el discurso de los maestros incluso, como carta de presentación que da fuerza a políticas institucionales y además orienta las metodologías y didácticas que se llevan a cabo.

Sin embargo, con frecuencia se deja la comprensión de la integración como un asunto que es netamente del aprendizaje de los estudiantes cuando también compete directamente a los maestros dado que solo cuando se cuenta con un pensamiento integrador se originan procedimientos de enseñanza que favorecerán la integración de saberes por parte de los estudiantes. Es una propuesta que va siempre en doble vía y cobija tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

La transformación del maestro, como ejercicio autónomo, requiere de trabajo colectivo y discusión crítica de saberes. Por ello, las comunidades académicas, cuando son formadas en línea de investigación, enseñanza y publicación, llevan a que los maestros no se queden con el discurso oral, sino que se anime al ejercicio de la escritura como elemento fundante en la producción de conocimiento; Vásquez (2008) expresa que, a través de la escritura, el maestro vuelve a tener voz ya que su labor no se limita a replicar el saber de otros, sino que su propio saber se vuelve producción. Además, en este momento, en el que se le hace tantas demandas, no solo a la escuela sino al maestro, es necesario hacer diferente la labor y encontrar nuevas estrategias para darle sentido y significado. Con la escritura se logrará promover el potencial reflexivo que lleva al maestro a profundizar sus experiencias para que empiece a descubrir la dimensión de su saber, para que empiece a producir conocimiento.

Si la escritura del maestro empieza a estar presente en las prácticas, propuestas como la integración curricular no se quedarían en la teoría, empezaría a ser reflexión constante de los maestros y sus prácticas estarían en constante resignificación, lo que les permitiría, por qué no, aproximarse más a las ideas planteadas por los teóricos. A su vez las instituciones estarían en una continua construcción de comunidad académica y el maestro en continua transformación.

Referencias

- Agáméz, T. (2002). Comunidad académica: un espacio de interacción de saberes. *Ánfora Universidad Autónoma de Manizales*, 10(17), 43-49.
- Águila, V. (2002). *Conceptos básicos sobre integración curricular*. Recuperado de <http://morasolano.tripod.com/id15.html>

- Águila, R., Behnan, B., Burniske, R. W., Cerda, C., Valle, R. D. & González, M. (2002). *Fase III: Integración de Tecnología y Currículum*. Washington: World Links.
- Aldana, E., Chaparral, L., Márquez, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M., Patarroyo, M., Posada, E., Restrepo, A. & Vasco, C. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Colciencias (2019). Misión internacional de sabios para el avance de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación: *Pacto por la Ciencia, la Tecnología y la Innovación: Un sistema para construir el conocimiento del futuro*. Bogotá: Colciencias.
- Díaz, V. (2011). Reseña de construcción del saber pedagógico. *Laurus*, 12(21), 197-198.
- Echeverri, G., Duque, J., Restrepo, M., Graciano, S., López, B. & Echeverri-Alvarez, J. (2007). *Formar el pensamiento científico y tecnológico: una propuesta de integración para la Educación Básica*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Echeverri-Alvarez, J. (2003). Comunidades académicas en el marco del Seminario permanente de educación superior. En *Colección memorias. Seminario permanente de educación superior. Estrategia institucional* (pp. 57-73). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI
- Husserl, E. (1999). *The Idea of Phenomenology*. (Traducido por Hardy Lee). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- López, N. (1997). *Retos para la construcción curricular de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Las ediciones de la piqueta.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Nacional de Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Nacional de Educación*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1997). *Informe conjunto Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Colciencias.

- Misión de Sabios. Colombia 2019 (2019). Bogotá. MEN. Consultado en https://minciencias.gov.co/sites/default/files/libro_mision_de_sabios_digital_1_2_0.pdf
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2), 1-22
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En M. Díaz y J. A. Muñoz (Eds.) *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-119). Bogotá: Corprodic
- Vasco, C. (1994). *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular*. Bogotá: Cinep.
- Villar, A. (s.f.). *Hacia una formación de docentes competentes, que posibilite la práctica pedagógica autónoma investigativa, como elemento articulador del profesional de la educación*. Bogotá: Colectivo de Investigación en Matemática Educativa CIMES.
- Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232.

La encrucijada de la educación: entre la seguridad y el riesgo

César de Jesús Patiño Montoya
Maestría en Educación
Egresado

Resumen

Nada más atractivo que la comodidad, pero nada más dañino para el progreso que sentirse cómodo. Así se ha movido la educación desde el siglo XIX hasta nuestros días, excepto por un efímero periodo que se denominó Movimiento pedagógico nacional; aunque, no obstante, siempre se ha considerado que en educación hay áreas de primera y de segunda categoría: matemáticas, ciencias y lengua las más importantes, artística la de menor valía. Con esa concepción se ha desarrollado una sociedad alejada de los sentimientos y, por tanto, indolente, a la que únicamente le preocupa el bienestar económico al precio que sea. Se hace necesario y urgente un cambio de mentalidades y de actitudes educativas para construir una propuesta nueva y fresca que sirva a la educación en nuestro País. Aunque los elementos no sean nuevos en su totalidad, sí lo son el modo de concebirlos y el orden que se ofrece para desembocar en la construcción y adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Así se llega al punto clave que es sacudir al docente invitándolo a tomar liderazgos de cambio, actitudes renovadoras y dignidad en su profesión. Si no hay dignidad no habrá cambio, ni progreso, ni nada nuevo que presentar a los estudiantes. Se espera que los docentes se vean abocados a buscar cómo capacitarse para vivir la experiencia de gestionar las emociones de los estudiantes, a capacitarse para servir de guías en la adquisición de competencias y habilidades para la vida y a disponerse para aprender de los necesarios cambios en la educación y sus modelos.

Palabras clave: currículo, competencias, estudiantes, formación de docentes.

Introducción

Desde el inicio de la humanidad, el proceso del conocimiento pasó de las cosas más rudimentarias a las más elaboradas con el uso de medios como, primero, el sistema oral y de señas, luego la escritura, la imprenta, hasta llegar hoy al uso de la tecnología en su más alto nivel de desarrollo. La educación y los sujetos educables siguieron el mismo camino; el aprendizaje y los medios para enseñar, también. Con el nacimiento de las escuelas se origina la organización-sistematización del conocimiento y con la Revolución industrial del siglo XVIII se supo cuál era su finalidad: la educación para el trabajo; su metodología: la repetición; su estrategia: la transmisión de conocimientos. Con la estrategia transmisiva el docente suministra a los estudiantes la información de los contenidos de la materia de manera que el estudiante solo debe recogerla y almacenarla para que esté disponible cuando la necesite.

Este modelo de educación perdura hasta nuestros días, pero el vertiginoso cambio del mundo en los últimos 50 años demuestra que es un modelo anacrónico e inútil. Hoy en día, en la mayoría de las instituciones educativas, el *currículum* está organizado por contenidos temáticos que son el eje vertebrador de la propuesta curricular; se cae en el error de creer que los objetivos del *currículum* deben ser los temas o tópicos que se van a tratar en la clase, es decir, los “programas o planes de aula” que construye el docente y no lo que los estudiantes deben aprender de ellos. Se reduce, entonces, la enseñanza a dar, transmitir, proporcionar conocimientos ya elaborados; el que sabe da al que no sabe porque se piensa que con ello se enseña, pero olvida que eso no decide si los estudiantes aprenden. Al estudiante le corresponde una actitud pasiva porque la recepción de la información ya elaborada y organizada constituye el eje central de la estrategia educativa. Transmiten información, con seguridad, pero no conocimiento. Es por esto que resulta habitual relacionar el *currículum* por contenidos con la metodología transmisionista, porque eso es efectivamente lo que hace, transmitir.

Planteamiento

A partir de mediados del siglo XIX, cuando se impuso la educación obligatoria subsidiada, el Estado fijó dos aspectos: uno proveniente de la economía industrial que trajo como consecuencia una educación lineal, estandarizada y conformista; y otro heredado de la cultura intelectual de la Ilustración por el cual se fijaron y jerarquizaron las asignaturas —cosa que perdura en nuestras escuelas hasta el día de hoy— donde las matemáticas y lengua están en el primer lugar y las disciplinas artísticas en el último, se consideraba que las primeras eran más importantes para la economía y el mundo laboral y las últimas son expresión de sentimientos románticos que no producen y de las que no se puede vivir. Así llegamos al presente con el intelecto de la emoción totalmente disociado.

Este tipo de educación requirió caracterizar a la población para educarla, pero se hacía con una medida equivocada porque se buscaba saber qué tan “académicas” eran las personas. De esta forma los de “arriba” miraban a los demás como seres extraños que no les merecían ninguna consideración; los científicos y matemáticos ocupaban el pedestal mientras que los artistas y quienes cultivaban otras formas de pensamiento quedan fuera del círculo de la academia pues eran una especie de vagos sentimentales que no aportaban nada a la economía. ¿Qué hubiera pasado con el proceso cultural de la humanidad si esos vagos sentimentales no hubieran existido? No tendríamos *Las Estaciones*, de Vivaldi, ni *El David*, de Miguel Ángel, ni *Las Gracias*, de Rafael, ni el *Cantar de Mío Cid*, como tampoco la *Divina Comedia*, de Dante Aleghieri. Hubiéramos ignorado a prohombres como Petrarca, Boccaccio, Virgilio, Maquiavelo, Santo Tomás de Aquino y Mahoma, por mencionar únicamente algunos de la Edad media.

Cada vez que los políticos hablan de volver a lo esencial, se refieren porfiadamente a este sistema caduco. Insisten en elevar los estándares en matemáticas y lengua y se olvidan del valor que tienen las ciencias naturales, las humanidades, el arte, la religión y la educación física y ambiental. No obstante, diga lo que se diga en los foros políticos o en los recintos de los congresos, llenos o no de buenas intenciones, hablen con la verdad o escondan la realidad para engañar y engañarse, antes o en el presente, la verdad irrefutable la dan el tiempo que es tozudo como ningún otro y el crecimiento del bienestar social y económico de la población, cosas que no están a la vista, lo que significa que no son ciertas la conocida afirmación de que la educación es la base para la superación de la pobreza es falsa o que, en realidad, los datos acerca de la superación del analfabetismo, los programas de nuestros técnicos ni el sentido compromiso de los sindicatos de la educación porque lo constatable es que no mejora la situación social, económica y política del País, al contrario, aparecen fantasmas de descontentos sociales, depresión económica y agitación política por lo que es inevitable preguntarse si en verdad estamos educando y para qué sirve. Porque si la educación desemboca en la confrontación fratricida, es un sucio adoctrinamiento; si la educación no es liberadora, entonces es una mentira y, si no nos redime de la pobreza, hemos equivocado el camino hacia el aprendizaje y es obligatorio replantearlo.

Se requiere una educación básica, común, polivalente y de calidad, que garantice el desarrollo personal y social de los niños, jóvenes y adultos; una educación adecuada al entorno familiar, social y cultural, que tenga en cuenta cuáles son sus necesidades, adaptada a las situaciones que les son propias; una educación que se perciba como “una inversión social y económica, imprescindible para luchar contra la pobreza, la enfermedad, la mortalidad infantil, la inseguridad y la violencia” (Jabonero & Rivero, 2009, p. 17). Ante esta situación, han abundado los análisis, las declaraciones, los compromisos y las iniciativas para hacer posible su superación. Sin embargo, como es común y endémico, el incumplimiento y la falta de ejecución de los programas, sean locales, nacionales o regionales, son una cons-

tante que causa cansancio, frustración, rabia y descontento entre todos los agentes educativos, pero particular y principalmente en los estudiantes.

No hay sensibilidad, capacidad de admiración y asombro; por lo tanto, no hay creatividad, ni solidaridad, ni empatía, es decir, no existe una sociedad con un futuro promisorio hacia la paz y el progreso. La educación sigue siendo un embudo de conocimientos matemáticos y científicos acumulables para obtener resultados en las pruebas estandarizadas que le den estatus a la Institución Educativa y un sobresueldo al Rector de ésta. Se dejó de enseñar el valor de la sensibilidad y con ello se le puso una mordaza al espíritu en favor del activismo sofocante. Ya no hay capacidad de admiración, nada causa impresión, la muerte en las calles, el abandono de los seres humanos que arrastran su miseria de acera en acera, la destrucción de la conciencia ética, el avance rampante de la corrupción... son el pan de cada día.

Tal es la situación en la que ha caído la sociedad en la que se condena con pasión el descuido de un perro y se promueve con la misma pasión el derecho a asesinar la vida en el seno materno. Se olvidó que, a través de la sensibilidad, los seres humanos tienen una relación emocional con su percepción, se entretienen, disfrutan y juegan con ella: memorizan distintas impresiones, las coleccionan e imaginan mutaciones de ellas y convierten el mundo real en un vasto laboratorio en el que impresión, sensación y emoción se combinan en las más diversas formas. Es menester que la escuela llegue “a ser un lugar de pensamientos abiertos a lo emergente y no de reproducción de lo existente, un espacio de intercambio y no de imposición, sobre todo si tiene en mente poder contribuir a que las personas sean cultas, es decir, capaces de tener criterios, interpretar(se) y dar respuestas críticas (...)” (Hernández, 2010, p. 22); un lugar que favorezca la construcción democrática de una ciudadanía en la que los individuos tengan poder sobre sus propias vidas y, por ende, puedan escribir sus propias historias.

Tenemos, entonces, una gran cuestión: ¿qué es lo esencial? Cuando nos pongamos de acuerdo en ese punto validaremos, sin duda, el sentido y el esfuerzo de la educación. Hay que insistir en que se debe trabajar en la escuela con el arte como herramienta mediadora, interdisciplinar y transdisciplinar que termine convirtiéndose en el faro que ilumine las tareas pedagógicas de los docentes y que estén cohesionadas con la cultura, entendida ésta como el acumulado de saberes socialmente construidos, pues, si el espíritu humano está sano, limpio y fuerte estará en mejores condiciones de producir el progreso que supere la miseria, el desarrollo y que ponga fin a la pobreza y la paz que acabe con la inequidad. En palabras de Adorno (1992), hay que buscar que la escuela llegue a ser lo que alguna vez fue, que se legitime por aquello que ha llegado a ser y más aún por aquello que quiere ser y quizá pueda ser. Pues “(...) en la sublevación del mundo contra el arte; huelga profetizar si será capaz de sobrevivir” (p. 12) no el arte, si no el mundo.

Los tres objetivos del sistema educativo actual riñen con las transformaciones que se presentan en el complejo y cambiante mundo del siglo XXI. En primer lu-

gar, la educación para el trabajo —para mejorar la economía— está dejando de lado el gran auge de las comunicaciones, la información y la economía de servicios, industria que se acrecienta en Asia, no así en Latinoamérica y apenas se vislumbra en Colombia, lo que deja una estela de rezago que —ésta sí— se ve reflejada en las economías local, regional y nacional. En el aspecto cultural, mientras la educación lucha por inculcar identidad nacional y regional el mundo se transforma de tal manera que la globalización y la interculturalidad son su marca y su tendencia más connotada, por lo que siempre va un paso delante de nuestro sistema instructivo y formativo. En tercer lugar, el esfuerzo educativo por lograr que todos alcancen su propia identidad, no pocas veces se queda corto y muchos terminan su educación sin haber alcanzado este objetivo, sobre todo porque la escuela nunca les permitió ser si no que se limitó a darles información, datos y fórmulas que castran su creatividad e imaginación.

Con estas perspectivas, ¿cómo se ve el futuro de la educación en Colombia? A pesar de los cambios que se han introducido en nuestro sistema educativo nacional a partir de la Constitución de 1991, la Ley general de educación 115 de 1994, el decreto 1860 y normas posteriores de avanzada, es, por lo menos, preocupante la actitud de los políticos, más interesados en sacarle provecho a sus puestos a costa del fisco nacional que de impulsar los ajustes que necesita la educación para el siglo XXI; todo lo solucionan con una nueva cátedra que se debe implementar en las instituciones educativas. Preocupa la actitud del profesorado que piensa más en su propio bienestar económico y laboral que en transformar sus anquilosadas prácticas en el aula; pasaron de ser una fuerza progresista y de avanzada con el Movimiento pedagógico a un indignado y amorfo grupo que solo levanta la voz para pedir como lo hacen los mendigos en la calle. Preocupa la actitud indolente de la sociedad a la que pareciera no interesarle lo que sucede en las escuelas y colegios sino únicamente su momento, su presente, sus productos; en época de post pandemia la más grande preocupación no es acoger los inevitables cambios planteados por ella sino cómo se revive el aparato productivo y consumista que salve la economía. Finalmente, preocupa la actitud de las familias —cuando existen tales— que descargan toda la responsabilidad en los docentes y olvidan su deber de primeras educadoras de los niños y jóvenes; en los tiempos de confinamiento se vivieron verdaderas batallas para que los padres aceptaran tener a sus hijos 24/7, estar con ellos ídem y tener que preocuparse por lo que hacían cada minuto. En fin, es preocupante la actitud del Estado que no termina de entender que en la educación está su propio porvenir.

Hoy, la escuela sigue entregando contenidos para pensar más en el mundo laboral y económico que en la satisfacción de los estudiantes; de este modo se obtienen personas informadas pero infelices; preocupadas por los estándares de una educación concebida en la cultura intelectual de la Ilustración y las circunstancias de la Revolución industrial cuando el mundo cultural y económico evoluciona a grandes velocidades y se queda sembrada en la mitad del siglo XIX. La educación

pública y privada en Colombia sigue dividiendo a sus estudiantes entre académicos y no académicos y así los mide en unas pruebas estandarizadas cada año y cuyos resultados son la medida para apoyar o no los procesos en las escuelas y para dar o no estímulos a los docentes y directivos de las instituciones educativas.

Para dar el salto del siglo XIX al XXI, Covey (2009) en *El líder interior*, expone una serie de ideas y principios que impulsan a pensar un currículo que permita a los estudiantes prosperar por su creatividad, resiliencia, comunicación, ciudadanía y trabajo ético: “enseñar los principios básicos que les permitirán tomar las decisiones adecuadas, mantener una relación cordial con los demás y administrar el tiempo de manera inteligente”, mejorar los logros de los alumnos, restituir el orden y la ética del carácter, la confianza en sí mismos, la capacidad para mantener una buena relación con los demás y resolver problemas ya que los alumnos tienen una especie de grandeza que no sólo les posibilita sobrevivir sino que les hace prosperar en medio de las vicisitudes de la vida:

La eclosión de los avances tecnológicos y la globalización de los mercados han creado una serie de oportunidades sin precedentes en lo que respecta al desarrollo y prosperidad de las personas, las familias y las organizaciones, así como de la sociedad en general. Por supuesto también debemos afrontar muchos problemas y dificultades, pero si miramos a nuestro alrededor veremos las oportunidades de progresar y de hacer algo importante.

Antes se decía que el conocimiento era el que proporcionaba el éxito, pero los vencedores del siglo XXI son los que poseen capacidad creativa, talento para resolver las cosas, los que son analíticos, los que poseen una notable capacidad para relacionarse con los demás; ellos son los inventores, los diseñadores, los oyentes, los pensadores; son los que saben cómo comportarse de manera ética, cómo organizar su tiempo y ser creativos, son los que saben asumir la responsabilidad de sus actos, expresar oralmente sus pensamientos, tratar a las personas con respeto, analizar una decisión, sentir empatía, marcar prioridades, resolver conflictos de forma madura y planificar sus objetivos.

Llevar estas ideas a los procesos pedagógicos entraña, según Cañedo (2014), el compromiso de la educación de la personalidad, por lo que propone los siguientes principios.

1. Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.
2. Carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad.
3. Unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación.

4. Vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo.
5. Unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
6. Unidad del carácter científico e ideológico del proceso enseñanza aprendizaje.

Pero, pensar en dar un cambio a la manera como se conciben el currículo y la educación que se genera de él, es posible si se mejoran las actuaciones que se llevan a cabo en el ámbito educativo; si se buscan respuestas precisas a interrogantes como ¿qué buscamos comunicar? ¿Por qué? ¿Para qué? y ¿cómo se puede lograr?; si se cierra la brecha entre la dependencia de las instituciones educativas del Estado y la autonomía institucional para definir valores y objetivos propios, y si se superan los criterios de eficacia y eficiencia a los que está sometida la educación y que son importados del ámbito empresarial. Todos estos factores inciden en el aprendizaje y son causa y efecto —porque ocurran o no— de la realidad educativa que vive el País.

Múltiples son los factores que se relacionan con el aprendizaje: desde los ya mencionados que tienen que ver con los entornos familiar, social, económico y cultural hasta los que se refieren al rendimiento académico y sus condicionantes, las emociones, el desarrollo de la inteligencia, la motivación, estrategias de aprendizaje y los nuevos temas que afectan la vida del aula escolar: desarrollo sexual, adicciones, trastornos alimenticios, violencia y agresión y problemas familiares, pasando por los que marcan la personalidad de los sujetos del aprendizaje: confianza en sí mismo, flexibilidad, tolerancia al fracaso, autocontrol, perseverancia, empatía, capacidad para establecer relaciones con los seres humanos, capacidad para comprenderse y comprender a los otros y capacidad para interactuar cooperativamente. Complejo panorama que no se resuelve con dos o tres trazos si no que requiere un compromiso total y a fondo de todos los agentes involucrados en los procesos de la educación.

Ahora bien, ¿qué se contrapone al currículo basado en los contenidos? Lógicamente uno basado en los aprendizajes y estos que sean competencias, donde el aprendizaje es el eje del currículo y su propósito es la competencia, entendida como la estructura compleja en la que se usa el conocimiento, la pericia, la capacidad para hacer frente a situaciones problemáticas que se presentan en determinados contextos. No se trata únicamente de saber sino de saber hacer pues la acción está unida con los instrumentos, con la tecnología con la que se realiza la acción. Ejemplo: pintar una casa, ensamblar una máquina, regar el jardín, limpiar la cerca, copiar unos planos, son habilidades. Resolver un conflicto, dirigir una comunidad, interpretar unos planos, son competencias. Ambas están unidas con la tecnología, pero mientras las habilidades pasan, pierden el interés social al tiempo que su tecnología se hace obsoleta, en las competencias no tenemos máquinas capaces de valorar un acontecimiento o de interpretar las diferencias sociales ni de actuar responsablemente frente a un contexto determinado.

Las competencias particulares para cada sujeto como herramientas necesarias para el ejercicio de sus derechos en todos los ámbitos y dimensiones de su vida, dice el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), pueden aproximarse a las competencias básicas, ciudadanas y laborales que fueron elaboradas con el propósito de fortalecer el desarrollo de habilidades para la vida. En este sentido, las competencias se refieren al aprendizaje y al desarrollo de capacidades que alientan el mejoramiento de la calidad de la vida en lo personal, lo familiar y lo comunitario; y el conocimiento y apropiación de la información sobre temas como servicios sociales, medio ambiente, ciencia y tecnología, comunicación y lenguaje. Aunque estas son ideas que ya tienen recorrido aún no se aterrizan las teorías en los currículos ni se hacen efectivas en las aulas, pero lo más decepcionante es que la propuesta sigue dependiendo de un currículo basado en contenidos para llegar a las competencias no en aprendizajes para competencias que debe ser el camino más pertinente.

Las competencias que requieren los estudiantes son de orden genérico por su potencial de transferencia, su funcionalidad y su durabilidad en el tiempo, es decir, competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Son los aprendizajes imprescindibles que capacitan a los estudiantes para su realización personal y familiar, el ejercicio de su ciudadanía en la vida de la sociedad y su inclusión responsable en los avatares de la vida. Les propician su desarrollo integral para que sepan transferir, actualizar, ampliar y renovar sus conocimientos; para que sean capaces de movilizar recursos y tomar decisiones para que sean ciudadanos solidarios y personas capaces de expresar y regular sus propias emociones. En fin, son las competencias básicas que se presentan relacionadas con las facultades generales de las personas, por lo tanto, no se orientan al dominio de contenidos curriculares específicos sino a la habilidad para reflexionar y a la comprensión y manejo de destrezas necesarias para lograr objetivos personales y participar activamente en la sociedad.

A partir de ahí se puede soñar con estudiantes capaces de buscar, encontrar y aplicar el conocimiento, capaces de alcanzar los aprendizajes que requieren sus particulares condiciones de vida de acuerdo con sus necesidades y expectativas; estudiantes que van a crecer y a desenvolverse de acuerdo con sus propios ritmos e intereses, ciudadanos libres en el buen sentido de la palabra. Una educación orientada en este sentido produce alegría, gozo, felicidad en quien la acompaña y en quien la recibe. ¿No es ese acaso un objetivo loable en la educación para el presente siglo de las comunicaciones y la globalización? ¿Será, acaso, mejor seguir cultivando mentes pequeñas con visiones restringidas para producir las mismas cosas que hasta ahora se han logrado?

Ahora, ¿cómo contribuir al desarrollo de competencias de los estudiantes? En lo primero que hay que pensar es en que debemos enseñar diferente y cosas distintas para que nuestros alumnos descubran lo que les gusta; luego hay que per-

mitirles que vivan en esa órbita, creando e imaginando, sintiendo y emocionándose, apasionándose hasta llegar a aprender por sí mismos y en colaboración con sus pares con los que compartan los mismos gustos. Hay que propiciarles vivir la magia del aprendizaje, pues, como señala Gerver (2012) “el valor de la educación está en el camino, no en la meta” (s.p.), pues estudiar vale la pena si de por medio están la pasión, la emoción del descubrimiento, el sueño hecho realidad ya que la educación surge de las personas y se dirige a las personas, hay que dejar de hablar de educación y empezar a actuar.

En segundo lugar, hay que promover un sistema educativo que fomente el aprendizaje colaborativo, que gestione las emociones, los sentimientos y las pasiones de los estudiantes, que estimule su creatividad y sus talentos y que les permita entregar toda su energía a la causa de su aprendizaje. La educación del siglo XXI debe generar personas valientes y arriesgadas, capaces de ser felices porque todo lo hacen con motivación y por convicción, pues un niño aburrido en clase no pondrá atención, hará algo diferente que sea significativo para él. Continúa diciendo Gerver que, para aprender, arriesgarse es más importante que acertar. Haciendo lo correcto en el momento correcto no se aprende, se aprende corriendo riesgos, admitiendo que algo no se sabe y cometiendo errores. La educación debe poner a los niños y jóvenes en movimiento, animarlos, impulsar su aprendizaje y ayudarles a desarrollar con determinación un propósito.

En tercer lugar, hay que poner a la cultura y al arte en el puesto que les corresponde como impulsores de la creatividad y cultivadores de la imaginación hoy más necesarias que nunca: no que sean educados para las artes, pero sí educados a través de las artes. Un cuarto aspecto, en el que vamos a hacer énfasis más adelante, es saber cuál debe ser la participación del profesor en el devenir de la clase para construir, crear, facilitar y liderar estructuras de conocimiento: “en este proceso se hace énfasis en el desarrollo de las destrezas cognitivas, en los procedimientos dinámicos del aprendizaje y en la selección e interpretación de situaciones problemáticas que deben ser solucionadas por los alumnos” (Patiño *et al.*, 2014, p. 228) Por último, debemos considerar que el estudiante es al tiempo objeto y sujeto del aprendizaje y darle una participación activa y responsable en su propio proceso de formación.

La organización curricular debe tener como eje aprendizajes significativos y como su principal herramienta las acciones que deben ejecutar y se proponen teniendo en cuenta:

- » su pertinencia, es decir, que la tarea que se encomiende posibilite el desarrollo de los aprendizajes que se desean lograr;
- » que los docentes son mediadores, cuidadores, proponentes y guías en el proceso no protagonistas;

- » que los estudiantes aprenden a partir de sus propias experiencias, las actuales y las ya vividas;
- » que sus recursos normalmente son escasos por lo que hay que tasar la economía de las personas, su tiempo, los espacios y la disponibilidad de los tres. No es mejor ni se presta más al aprendizaje el recurso por ser más costoso; a veces lo más sencillo y simple es lo más adecuado.
- » señalar la distancia entre la situación de partida de la persona que debe aprender y la dificultad del ejercicio propuesto. Existe una distancia finita entre lo que se sabe y lo que se puede aprender. Todos los intentos de promover aprendizajes deben darse dentro de esa distancia so pena de fracasar, de generar frustración y rabia.

La ciencia y la tecnología traen consigo superficies electrónicas, pantallas de vidrio electro cromático portátiles, ultradelgadas y flexibles, con diseños aerodinámicos y funcionalidad avanzada. Pantallas arquitectónicas de realidad virtual, fotosensibles, con formatos adaptables al espacio; todo un mundo tecnificado y referido a la comunicación con fibra óptica para banda ancha insensible a los movimientos y vueltas del cableado. Unas herramientas así, disponibles para el hogar, la medicina, el transporte y las demás necesidades humanas, serían de ayuda incalculable en el campo de la educación. Pero ¿cómo serán posibles si la mayoría de los profesores apenas manejan el chat de su celular? ¿Qué utilidad podrán hacer de tan alta tecnología si les cuesta entregar una tarea en Word? El Estado está en capacidad de entregar, al menos en parte, tecnología de este tipo a las instituciones educativas, pero ¿para ponerla en manos de quién, si los docentes no están capacitados para ello? Tal vez en manos de los estudiantes, pero con la dirección de un docente que no las entiende es un riesgo que no está dispuesto a correr.

Asumir retos es algo que pocos profesores de nuestro medio quieren hacer. Al contrario, cada vez que algo nuevo se asoma en el horizonte enarbolan las banderas contra la privatización de la educación y en pro de la reivindicación de sus derechos; ¡el Estado quiere acabar con la educación pública!, gritan los sindicatos y todo concluye con un pacto de mutua no agresión y con el acuerdo tácito de las cosas como están. Si a esto se suma que la creatividad, la capacidad para inventar y la imaginación, así como la gestión de emociones y sentimientos son cosas “fuera de lo normal” para el docente de aula, nos encontramos con un panorama poco prometedor para la educación de nuestro País. Es urgente que las instituciones educativas y sus docentes miren hacia adentro y se decidan a cambiar los paradigmas en los que funcionan para entrar en la nueva sociedad de servicios e información, pensando en crear nuevos oficios, con nuevas ideas como motor del cambio que requiere el siglo de la tecnología.

La educación de hoy y la de mañana requieren un acompañamiento diferenciado para alcanzar las competencias emocionales que ubiquen a los alumnos fami-

liar, social y culturalmente para su propio bienestar. Y es ahí que nos detendremos ya que es una tarea pendiente de los maestros: hacer esa gestión de emociones, más cuando consideramos que es eso lo que necesitan los estudiantes. En este punto hay que plantearse: ¿Qué clase de profesionales llegan al ejercicio docente, cuáles son los requisitos que se les exige, qué motivaciones les presenta esta carrera, cómo es la formación inicial que reciben, en qué términos se da su evolución profesional, cuál es su valoración social, qué tan satisfecho vive con lo que hace, cómo se evalúa su trabajo y cuáles son las políticas de Estado que sustentan la educación y la misma profesión docente?

La formación de educadores tiene que tomarse como un fenómeno de aprendizaje conectado a sus intereses y necesidades y a su mejor acción profesional y pedagógica en relación con los estudiantes de manera que:

- » No concentren sus decisiones en el manejo de la clase, hay cosas más importantes.
- » No monopolicen el uso de la palabra como si fuera la única verdad
- » No asuman una actitud “yo soy el que sé, usted aprenda”.
- » No fuercen el ritmo de la enseñanza, cada quien aprende de manera diferente.
- » Trabajen dialogando y en actitud de respeto a las diferencias; siempre hay que pensar en las necesidades e intereses de los estudiantes.

Pero, desde la posición del maestro habrá que considerar, además, qué espera y exige la sociedad en la que desarrolla su labor, cuáles son las condiciones que plantea sus contextos socio-cultural, económico y político, qué tipo de estudiante llega a la clase, cuál es el ambiente de aula que lo reta, el clima laboral que le ofrece la institución educativa y cuáles son las habilidades, competencias y conocimientos que posee para enfrentar el desafío más urgente del sistema educativo actual: “preparar ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y la incertidumbre.” (Pérez Gómez, 2010, citado en Cámara, 2020). Asimismo, las competencias sociales y emocionales implican tomar conciencia de las necesidades de los demás, sentirse responsables de los otros y hasta del medio en el que viven para ayudarles a alcanzar bienestar. Ser responsables de nuestras acciones, mantener y agudizar la conciencia propia tiene valía si se piensa en la interconexión económica y cultural de todos los hombres, es decir, si se aprende la perspectiva del desarrollo de la identidad cultural y étnica, y también los demás componentes de la humanidad: su espiritualidad, su racionalidad, el entorno natural que debe cuidar y proteger, la materialidad de su cuerpo y su finitud.

La reflexión sobre la práctica en el adelanto de las competencias profesionales es una estrategia formativa que se debe seguir si se va a organizar un *currículum* por competencias. Aunque no se consigue desenvolver competencias por medio de programas establecidos, pues resolver problemas es diferente a aplicar esquemas teóricos generales, la fundamentación teórica es necesaria para la formación de personas competentes. Los problemas que la práctica profesional plantea van a una velocidad que las teorías no pueden seguir ya que el desarrollo de competencias está unido a los contextos en los que se plantean los problemas y su aprendizaje está unido a la práctica que se ejecuta en dichos contextos. De ahí que la reflexión sobre la práctica profesional permitirá más fácilmente el desarrollo de competencias puesto que es en ella que resuelven los problemas que plantea la propia práctica.

Por otra parte, además de intentar resolver los problemas desde la experiencia adquirida y los conocimientos que tiene, la reflexión sobre lo que hace le facilitará alcanzar un conocimiento práctico que le hará cada vez más competente frente a los problemas que la práctica profesional le planteará en el futuro. El asunto es reflexionar en la práctica, es decir, mientras resuelve el problema, desde la práctica, o sea, a partir de la experiencia acumulada y para la práctica, para mejorar la capacidad de enfrentar futuros problemas. La acción reflexiva la hace sobre cuestiones complejas que no puede someter a protocolos o líneas de acción ya definidas.

A través de la acción reflexiva se entrena la experiencia profesional para hacer frente a situaciones que son únicas, impredecibles, diferentes a las demás, y esto es lo que se llama arte de resolver problemas, en donde se resalta la importancia de la imaginación, la creatividad, la improvisación, la sensibilidad para percibir estados de ánimo y códigos de comunicación. El docente debe interpretar e improvisar para adaptar la resolución de cada problema al contexto en el que sucede, con un clima comunicacional diferente en el que el docente debe ser maestro ya que enseñar es comunicar y para comunicar hay que actuar. Pero, ¿se puede aprender este tipo de arte? Hay quienes lo ejercen de manera casi natural mientras otros se debaten entre el esfuerzo y el fracaso. Lo cierto es que esta profesión goza de un carácter especial y exige una disposición personal para poder entrar al mundo de la comunicación interpersonal cosa que tiene que ver más con las actitudes y valores que con capacidades cognitivas.

El asunto no es de los conocimientos que se facilitan a los estudiantes, es de cómo se hace, cómo se interactúa y comunica, cuál es el orden que se da a la clase para que el trabajo sea fructífero y de qué manera se adaptan los contenidos a las necesidades de cada estudiante, es decir, la cuestión es el hacer del educador. Aun, sabiendo lo necesario, nunca sabremos lo suficiente sobre los procesos internos que llevan a cada sujeto al aprendizaje, pero mientras más sepamos en mejores condiciones estaremos para optimizarlos, para organizarlos de forma que sean más efectivos. Los fenómenos de aprendizaje y los contenidos que se aprenden son

tan dinámicos y cambiantes como lo son los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y los intereses por los que quiere aprender.

Una afirmación: no se trata de hacer un derrumbamiento institucional, social o del sistema educativo sino de partir de lo experimentado y dar pasos al frente con conciencia, con decisión y sin temor a derrumbar los muros de nuestro egoísmo para fundar un nuevo modelo en el que los niños y jóvenes sean, de verdad, los constructores de su conocimiento por el cual se alleguen a ser competentes y puedan construir un mundo más válido, salvar el que está en peligro de extinción y convertirse en ciudadanos de la universalidad que vean en todas partes a sus pares a pesar de las diferencias. Se trata de que, en el siglo del conocimiento, de las tecnologías y de las comunicaciones no se consienta que a un ser humano se le pueda negar el derecho a su dignidad, a su libertad, a vivir en plenitud de humanidad.

De otra parte, es menester superar el consabido menú que sirven los técnicos y teóricos de la educación desde sus cómodos sillones y pensar más en lo que es relevante para cada comunidad educativa según su historia, sus tradiciones, su cultura, sus necesidades y aspiraciones. Una cosa es la bella teoría con la que los docentes recién egresados llegan a las escuelas y otra muy diferente es la realidad. Por eso no puede afirmarse con simpleza que llegan a las comunidades preparados para su labor; que tienen fundamentaciones, sí; pero que deben asentarse en ellas y estar dispuestos a aprender antes de enseñar, también. A guisa de ejemplo de aprendizajes para la vida tanto para el docente como para el estudiante, propongo la lectura del cuento que he llamado “Idiosincrasia preguntón”:

Idiosincrasia lo nombró su madre, aunque fuera niño, para que en vida tuviera ideas, comportamientos, formas de pensar y actuar con características propias. Preguntón, se lo ganó a pulso ya que todo lo quería saber y siempre andaba curioseando y preguntando. No fue fácil la vida del protagonista de esta historia. Nació con responsabilidades de hombre mayor porque desde niño tuvo que velar por sí mismo y ayudar a su padre en las labores del campo y a su madre en las de la casa, además de cumplir con sus deberes de escuela. Asumir tantas cargas desde la edad temprana lo forzó a aprender muchas cosas a gran velocidad para tener recursos con qué responder a tantas y tan variadas exigencias.

La férrea educación que recibió, basada en reproches y castigos, hicieron un niño de baja confianza en sí mismo, poco autocontrol, irascible y con muchos temores, pero con gran perseverancia, amante del trabajo en cualesquiera de sus

formas y capaz de soñar en grande para salir de su pequeñez, lo cual lo llevó de joven a tener relaciones interpersonales de empatía, a ser sociable, servicial y generoso con lo que cada día aprendía, sobre todo porque sabía qué hacer con los nuevos conocimientos, que además siempre fueron de la vida práctica donde el preguntón se destacaba. Ya entrado en la juventud adulta adquirió un estilo atribucional basado en una excelente actitud hacia el estudio, asociado con una elevada motivación al logro, aunque con cierta inseguridad sobre la posibilidad de alcanzar sus metas.

Con una inteligencia práctica y la particular estrategia de estar siempre en los primeros lugares de la clase, Preguntón siempre ha sido un estudiante querido y respetado por sus compañeros; apreciado por sus profesores y bien visto en la comunidad. Su personalidad agradable, sonriente, leal, franca y siempre dispuesta a ayudar lo convirtieron en un líder que atrae y al que siguen con facilidad. Tiene sus cinco sentidos bien despiertos y funcionando, pero le sigue pesando el manejo de los sentidos internos, sobre todo en lo que a las emociones se refiere. Con procesos receptivos y perceptivos suficientes para afirmarse como persona; posee una inteligencia media-alta capaz de saber qué sabe y qué ignora; está atento a aprender de las experiencias propias y ajenas, y a preguntar cuando no sabe —y aunque sepa—.

Sus funciones yóicas básicas están en perfectas condiciones (funcionales), en menor grado sus funciones integradoras y más bajas las defensivas. Su personalidad tiene la movilidad del fóbico, el orden y la constancia del obsesivo y la acción del psicótico. Los principales rasgos de su carácter son la emotividad, la actividad y la primariedad. Reacciona fácilmente a los motivos estimulantes y tiene un fuerte rechazo a los castigos en cualesquiera de sus formas. Nacido para actuar, las realizaciones son su fuerza, por ello se muestra optimista, de buen humor, alegre y extrovertido. Se inclina a lo inmediato, lo concreto y lo técnico. Es generoso y servicial, vive el amor en

su expresión de caridad por lo que es capaz de sacrificarse con abnegación.

Pues bien, el personaje descrito a grandes rasgos, protagonista de nuestra historia, curioso, inquieto y preguntón, tomó nota de que sus profesores solían tener divergentes opiniones respecto a las mismas cosas y como era fiel creyente de su sabiduría, vivía confuso sobre quién decía la verdad. Decidió, entonces, preguntar a cada uno la misma cuestión: ¿qué es la verdad?, recibiendo en cada caso una respuesta diferente.

El filósofo anotó que era la capacidad de decir, de lo que es qué es y de lo que no es qué no es. Un matemático le dijo que la verdad es sinónimo de eternidad ya que las grandes obras de la humanidad se destruyen con facilidad, pero un teorema permanece siempre. El otro apuntó que la verdad es el valor ético que le da sentido al respeto, sostiene la conciencia moral de la comunidad y abarca todos los ámbitos de la existencia humana. El maestro de ciencias, por su parte señaló que la verdad tiene dos aristas: puede aludir tanto a la realidad como al conocimiento; la primera se interesa por el experimento y el conocimiento como representación mental de la realidad requiere acordar conceptos y principios para ser transmisible entre las mentes que pueblan el mundo intentando adquirir el conocimiento. El literato respondió que todo era un juego entre verdad y mentira según fuera narración o imaginación y otro más atinó a decir que la verdad contenida en el arte reflejaba la esencia, no la superficie ni la apariencia.

Decidió, pues, Idiosincrasia que ninguno de sus maestros, por sabio que fuera, tenía la respuesta correcta, la verdad sobre la verdad; que la respuesta correcta la tenían entre todos y que, por tanto, era un asunto de todos los seres pensantes —seguro de que, si preguntaba a cada hombre, tendría tantas respuestas como personas preguntadas—, que él también tenía algo que decir al respecto. Desde entonces, cada vez que le surgía una inquietud escuchaba conceptos, leía información, analizaba

actitudes, pensaba... pensaba... analizaba, imaginaba, y creaba una respuesta que satisficiera su curiosidad. Y fue cuando Idiosincrasia se sintió feliz, consigo mismo —en sus relaciones con los demás y el entorno— y sintió, por primera vez, que había aprendido.

Pero no sólo él aprendió hubo alguien más que supo sacar enseñanzas del preguntón: el maestro Endoro, quien al ver cómo se transformó su alumno y cómo asumió actitudes de vida comprendió que la única manera de enseñar era aprendiendo. A partir de entonces decidió enseñar a preguntar, dejó de llevar respuestas al aula de clase y empezó a llevar preguntas ya que todo conocimiento comienza con preguntas, con la curiosidad surgida en el que quiere aprender. Se convirtió en un “aclarador” de asuntos puntuales, pero insistiendo en la curiosidad que se expresa en preguntas. Cambió sus estrategias de aula de llevar respuestas predeterminadas por otras como fomentar la capacidad de admiración y asombro, respetar y estimular la curiosidad, reconocer la existencia como un acto de preguntar, correr el riesgo de escuchar más que de hablar, asumir que la tarea de su saber es preguntar más que resolver, pero preguntar bien, preguntarse a sí mismo para darse respuestas de una manera creativa... así fue como Preguntón creció... así como su maestro Endoro se encontró.

La novedad, por supuesto, es ir en contravía de un currículo paquidérmico que se reitera en el tiempo con períodos cíclicos que no llevan a ninguna parte, pues los resultados son siempre iguales y no parecen servir como medio para la promoción humana y la superación de las diferencias sociales, culturales y económicas de la sociedad local, regional y nacional. Y, como el ser humano siempre le teme a lo que no conoce o no puede explicar desde su propia experiencia, sin duda esta propuesta encontrará resistencias para su implementación y esa será la mayor limitación. Resistencia que provendrá de dos partes: el sistema educativo como tal, la institucionalidad, y los docentes que se encontrarán incapacitados para llevar a cabo una tarea que no conocen.

Por último, es de esperar que esta reflexión abra las puertas a tareas similares para docentes en ejercicio y aspirantes a la profesión. Es inconcebible que sólo se piense en llenar de conocimientos las mentes porque ignora que los niños, adolescentes y jóvenes en cada etapa deben disfrutar de cosas diferentes. ¿Cómo es

que un estudiante del grado 9° tiene 18 materias por estudiar? ¿Cuándo juega, piensa y hace las cosas de joven? ¿Cuándo va a saber lo que es ser libre? ¿Cómo es que el sistema cree que todos deben saber de todo, que todos deben ser buenos para todo? ¿No es más apropiado que cada uno aprenda sobre lo que le gusta, le apasiona, lo hace feliz? No será posible tener una sociedad que viva con civilidad, que tenga emprendimiento, que sea feliz, si su educación básica está predeterminada, lejos de su corazón: “papá —dijo la niña— yo no quiero las matemáticas”. “Entonces ¿qué quieres?”, —le preguntó su padre—. “Yo quiero ser feliz”.

Conclusiones

Una primera conclusión, a partir del pensamiento de Gerver, es que, en un fenómeno de cambio, de construcción de nuevas maneras los profesores son fundamentales: son los primeros que deben salir de su zona de *confort* y los primeros que deben cambiar, cambiar pensamientos y transformar actitudes; deben ser capaces de unir lo que interesa a sus alumnos con las habilidades que necesitan potenciar para crear así un entorno de aprendizaje irresistible para ellos. Hay muchas sociedades, comunidades, clases y alumnos diferentes, por lo que la educación no puede ser igual para todos, no puede ser un sistema único e inamovible, sino que debe cambiar y personalizarse. Al docente se le da su puesto, claro que sí, con todo respeto y consideración, pero se le exige también porque es un factor fundamental de cambio. Cuando educamos y cuando impulsamos nuestra educación, a pesar de las estructuras, los sistemas, los procesos y las políticas, debemos recordar que lo que cambia el mundo son las personas y que en el corazón de la educación deben estar las personas.

Con Gerver concluimos, además, que se deben promover las conductas, habilidades y actitudes hacia el mundo, necesarias para que los estudiantes vean posible la creación de un futuro positivo y constructivo, ayudándoles a entender y celebrar quiénes son como individuos, como miembros de la comunidad y como parte de la sociedad. Hay que diseñar la educación pensando en los niños, que son sus verdaderos protagonistas, en vez de pensar en lo que nos conviene como adultos o lo que nos gusta como profesores. El mundo nuestro está hecho, corresponde a estos niños y jóvenes hacer el suyo. El aprendizaje debe ser significativo y motivador y los profesores son los encargados de lograrlo. Para motivar a los estudiantes, y para educarles integralmente, debemos ofrecerles un aprendizaje que les importe, que les afecte, les divierta y les apasione, que signifique algo para ellos aquí y ahora, no para el futuro ni para preparar un examen. La tarea de los profesores ya no consiste en transmitir información y conocimientos a los alumnos, sino en trabajar con sus intereses y por ellos.

Pensamos con Ken Robinson que hoy los retos de la educación no tienen precedentes; es menester cambiar sus maneras metodológicas, replantear la creatividad y repensarnos a nosotros mismos para que lleguemos a estar a la altura de

sus desafíos, sin temor a correr riesgos y a equivocarnos. Nuestra premisa debe enfocarse en dejar ser a los niños, que sus sentidos funcionen a su máxima capacidad en vez de reclamar que los mediquen, permitirles tener ideas originales con valores propios, con pensamientos divergentes. Es nuestra tarea romper con los estándares de una educación “vieja” y desenfocada, anacrónica, lineal y apegada al mito académico, abstracta, teórica y vocacional para pensar diferente acerca de las capacidades humanas.

Por último, concluimos que, como docentes, debemos darle una oportunidad a la creatividad y defenderla con la misma pasión que hacemos con las matemáticas. Darnos la oportunidad de compartir más con los niños y jóvenes para que disfrutemos la tarea de la enseñanza y aceptar que se puede aprender y enseñar de muchas maneras. El futuro de la educación es ya y a nosotros nos corresponde vivirlo con la amorosa pasión que los alumnos esperan que tengamos. ¡Hay que recuperar y dignificar la profesión docente, no más mendigos dirigiendo las aulas y enseñando a los niños!

Referencias

Adorno T. W. (1992). *Teoría estética*. Madrid: Taurus.

Cámara E., A.M. (2020). *Teorías del aprendizaje y bases metodológicas en la formación*. San Juan: Universidad Internacional Iberoamericana - FUNIBER.

Covey, S. (2009) *El líder interior*. Barcelona: Paidós.

Educación en el siglo XXI. Nuevas necesidades ¿nuevos retos? (2012). [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/results?search_query=educaci%C3%B3n+en+el+siglo+xxi+nuevas+necesidades+%C2%BFnuevos+retos%3F

El sistema educativo del siglo XIX en pleno siglo XXI (2012). [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/results?search_query=el+sistema+educativo+del+siglo+xix+en+pleno+siglo+21

García Vicente, A. (2015). *Programar para aprender sin límites, TED* [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/results?search_query=programar+para+aprender+sin+l%C3%ADmites

Gerver, R. (2012). Richard Gerver: su visión educativa en diez puntos. *Aulaplana*. Recuperado de: <https://www.aulaplaneta.com/2016/05/06/recursos-tic/richard-gerver-su-vision-educativa-en-diez-puntos/>

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, S.L.

- Jabonero, M. & Rivero, J. (2009). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: OEI - Fundación Santillana.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia*. Bogotá: MEN.
- Un día hecho de cristal Parte 1 y 2 (2014). [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/results?search_query=un+dia+hecho+de+cristal+parte+1+y+2
- Patiño, C., Pérez, N. & Rivera, L. (2014). *La puesta en escena de los discursos de la educación artística en la institución Educativa José Miguel de la Calle, del municipio de Envigado* (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Pérez, F. M. (2018). *Didáctica aplicada*. México: Universidad Internacional Iberoamericana - FUNIBER.
- Pérez, I. (Coord). (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: GRAO.

Las imágenes del maestro en Colombia desde las políticas públicas educativas del siglo XXI

José Luis Morales Sánchez

jose.moralessa@upb.edu.co

Verónica Areiza Madrid

veronica.areiza@upb.edu.co

Maestría en Educación

Egresados

Resumen

El presente artículo tiene como propósito reconocer las imágenes del maestro que subyacen en los discursos de políticas educativas del siglo XXI. Para esto, en primer lugar, conceptualiza filosóficamente la palabra “imagen”, para sustentar desde sus concepciones las diferentes imágenes del maestro que se vislumbran desde el siglo XX, en el cual surgen hitos educativos que marcan un nuevo paradigma de lo que se espera de dicha profesión en lo normativo y discursivo. En segunda instancia, se muestran las imágenes del maestro, presentes en las Políticas Públicas Educativas del siglo XXI en los ámbitos nacional e internacional, para comprender los retos que enfrenta en la contemporaneidad. Por último, se contrastan los ideales discursivos de las imágenes del maestro con la realidad de la escuela, es decir, con la estética de sus prácticas.

Palabras clave: imágenes, maestro, Colombia, Política Pública Educativa.

Introducción

El artículo presenta las imágenes del maestro en Colombia, a partir de Políticas Públicas Educativas internacionales y nacionales, las cuales se legitiman por medio de prácticas discursivas que denotan roles sociales y cumplen con una de las funciones comunicativas del lenguaje: “transmitir imágenes” (Villar & Ramírez, 2014, p. 53). Así, la noción de imagen se desarrolla en el primer apartado, mediante cinco ca-

racterísticas: historia alegórica, cultura y pensamiento, imaginario colectivo, representación social y acto comunicativo, lo que indica efectos e impactos que tiene, en tanto concepto y representación social.

En el segundo apartado, se hace alusión a las imágenes del maestro a partir de los discursos de algunas Políticas Públicas Educativas nacionales e internacionales durante el siglo XXI: *Docentes para el siglo XXI* (2002), *Protagonismo docente en el cambio educativo* (2005), *La Declaración de Incheón* (2016), *Profesores Excelentes del (2014) Políticas docentes efectivas: conclusiones del informe Pisa* (2018), *Cumbre Líderes por la Educación* (2017) y *La Guía 37* (2010); en las cuales dichos discursos tienen un efecto pedagógico, ya que reúnen elementos pragmáticos y reflexivos en torno a las situaciones locales, para comprender las dimensiones espacio temporales en que son producidos y reproducidos. Estos portan un antecedente histórico del siglo XX, en el cual tuvo influjo el Movimiento Pedagógico Nacional (1982) y la Expedición Pedagógica Nacional (1998), al marcar precedentes en los ideales que promueven dichas Políticas Públicas Educativas del siglo XXI.

Lo anterior se sustenta en el rastreo de las Políticas Públicas Educativas mencionadas, en las cuales se reconocen unos discursos educativos que conciben al maestro como productor de saber pedagógico y gestor de sociedad, que piensa su localidad para dar respuesta a las diferentes necesidades del contexto escolar y la formación de ciudadanos participativos, capaces de lograr su inserción en las distintas dinámicas sociopolíticas de la globalización.

Finalmente, el artículo contrasta la belleza de los ideales pedagógicos del maestro y la estética de sus prácticas y alude al dilema entre pensar al maestro y la escuela, y pensar al maestro en la escuela. De esta manera, se reconoce la importancia de los discursos y las imágenes que transitan en el acto retórico de los mismos, en torno al maestro, ya que además de representarlo socialmente, también dan cuenta de la incoherencia que existe al concebirlo en términos “latinoamericanos” sin reconocer sus necesidades locales y reales en la dinámica contextual de la escuela.

Concepción de la imagen como representación social

La imagen ha tenido múltiples concepciones¹ en los diferentes ámbitos de producción de saber en los que ha sido utilizado, en general hace referencia a cierta re-

¹ Una concepción refiere a “un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre determinado objeto” (Capote 2012, p. 3) materializa y se instaura en la historia como un elemento clave para la construcción simbólica del lenguaje y la conformación de la sociedad en cada una de sus dimensiones: educativa, económica y política.

presentación alegórica que busca simbolizar una idea personificada, por medio de unos recursos concretos como la historia, la cultura, el pensamiento, los imaginarios colectivos, la sociedad y el discurso. De esta manera, la imagen, en tanto alegoría y representación, es portadora de sentido a medida que configura un discurso situado que hace referencia a las manifestaciones fenoménicas² que se ubican en un espacio y tiempo determinado, las cuales toman distancia de los imaginarios e ideales que la retórica ubica al fenómeno³, en tanto perfección ontológica⁴, y le otorga categorías fenomenológicas: reales, contextuales, experienciales y fácticas.

En este orden de ideas, la imagen es portadora de cultura y pensamiento, pues representa un hito histórico que hace referencia a las distintas dinámicas sociales, tal como lo afirma Saavedra (2003): “La imagen muestra aspectos de la cultura de acuerdo con los códigos específicos de cada espacio geográfico, temporal y social” (p. 2). Así, la imagen se convierte en un referente reproductor de pensamiento que modela o permite comparar las distintas sociedades, con el fin de perfilar unos ideales más o menos perfectos, en cuanto al modo en que aparecen y se relacionan los sujetos con la sociedad.

Sin embargo, la imagen, en los imaginarios colectivos, ha cobrado fuerza en las diferentes dinámicas sociales, ya que desde este punto de vista, se ha convertido en un ideal o punto de referencia irrealizable, el cual no posee categorías espacio temporales que den pie a la comprensión de los fenómenos, sino que dicho fenómeno es representado o simbolizado por medio de ciertas características místicas que, aunque no se pueden apreciar por medio de los sentidos, sí se materializan en el discurso como elemento esencial de toda construcción y transformación social.

Por otra parte, la imagen como representación social no pretende describir al fenómeno en sí, sino que se centra en su representación, es decir, no en su dimensión individual sino en la categoría que simboliza en la sociedad. El doctor, el sacerdote, el médico y el maestro son representados en tanto sujetos políticos y actores sociales, y no como personas corrientes que ocupan el mismo espacio de los demás sujetos. De manera que, según Saavedra (2003): “el uso social de la imagen se refiere a la importancia y trascendencia dentro de nuestra cultura contemporánea, condicionante esencial de la forma en que las imágenes son percibidas”

² Las manifestaciones fenoménicas desde la hermenéutica de la facticidad, planteadas por Heidegger (1999) se definen en clave de existencia, consisten en el conjunto de vivencias ocasionales e intencionales que componen a los sujetos, en las cuales se experimenta la lucha, el sufrimiento, la angustia y autorrealización.

³ Con base en la obra *Ser y Tiempo* de Heidegger (1926) El fenómeno refiere al hombre, en términos de postmetafísica, un ser que siente, existe y experimenta el mundo con los otros y lo otro.

⁴ Consiste en los ideales que se plantean desde los imaginarios de deber ser, los que se alejan de la realidad, ya que perfilan al fenómeno, mas no lo describen a partir de categorías reales. Ver: Heidegger (1999) *Hermenéutica de la Facticidad* <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/163579652-heidegger-martin-ontologia.pdf>

(p. 4), en la cual dicha percepción es el juicio de la representación que la imagen simboliza de la categoría del sujeto como agente social.

Aunque el concepto de representación social o colectiva fue propuesto por Moscovici (1961), la discusión en torno a las representaciones sociales es un tema contemporáneo, presente en las ciencias sociales, la psicología y la comunicación; que poseen una íntima relación con la sociedad y la cultura, ya que “están destinadas a regir el orden de los discursos y las prácticas sociales: imágenes que producen los sujetos que participan en una cultura y en una época determinada” (Villar & Ramírez, 2014, p. 55), puesto que dichas representaciones, en última instancia, son la imagen de cómo aparecen los sujetos políticos a través de la historia, que en otras palabras significa:

El conocimiento social explícito, a través de las representaciones, el cual incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que presentan estereotipos, creencias, valores y normas que rigen la vida social del colectivo al que pertenece dicha representación. Las representaciones desde esta postura, definen la conciencia colectiva entendida como la forma de interacción de las sociedades, así como su manera de actuar en la vida cotidiana (Villar & Ramírez, 2014, p. 54).

Dichos contenidos son relevantes en la cotidianidad, al convertirse en el discurso que media entre la realidad del sujeto y el ideal irrealizable del mismo. Consiste en las representaciones colectivas (imágenes) que, de acuerdo con su definición y contexto son, en materia ética, política y estética, categorías fundamentales que definen los comportamientos del sujeto, las cuales, según Moscovici (2008) además de representarlo socialmente, también “inciden directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo” (p. 470), lo que da pie a comprender que la imagen, además de representar las manifestaciones socioculturales, también se convierte en el referente de lo real.

Por tanto, la imagen siempre es imagen de algo y emerge de la discursividad y configura un discurso; es producto de un proceso retórico que trasciende en el tiempo, por medio del cual se legitiman roles sociales que denotan la participación de los sujetos como autores y reproductores de sociedad. Las imágenes en esta misma línea, según Saavedra (2003) “constituyen puntos clave para entender aspectos históricos de las sociedades de cada época, así, el poder religioso y político, el ámbito cultural y económico y, por supuesto, el artístico” (p. 3) teniendo como

referente, productor y gestor social al sujeto político⁵, en este caso al maestro, quien juega un papel fundamental en la construcción de la sociedad.

Éste, ha sido representado y simbolizado por medio de imágenes que describen de forma arbitraria su esencia, misión y visión a través de discursos cuyas intenciones se basan en promulgar acciones públicas, desde ideales o imaginarios que se alejan cada vez más de la realidad para dar paso a resignificaciones innecesarias con el fin de mostrar, no la realidad, sino el perfil abstracto que se pretende crear vía el lenguaje. Esto, se establece a partir de interacciones simbólicas, producto de dispositivos de la globalización como las Políticas Públicas Educativas nacionales e internacionales, que describen un modelo de maestro no con fines críticos sino con la intención de insertarlo al sistema socioeconómico, al ser concebido como sujeto profesionalizado y capitalizado para el trabajo, un maestro subordinado.

Imágenes colectivas del maestro en las Políticas Públicas Educativas

Las imágenes de los maestros, en las Políticas Públicas Educativas del siglo XXI, dan cuenta de la representación pragmática que se tiene de ellos como colectivo en la práctica discursiva, al considerarse un discurso que reproduce sistemas sociales de poder y control, dado que, en palabras de Foucault (1979) “cualquier sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la apropiación de los discursos con los saberes y poderes que implican” (p. 42) con el fin de crear políticas de calidad desde reformas educativas que garanticen, en este caso, la educación:

El proceso de reformas educativas en América Latina viene de mediados del siglo pasado, con políticas diseñadas por “expertos” de los organismos internacionales, orientadas a propiciar la “modernización” de los sistemas y de las instituciones educativas, con énfasis en conceptos como “gerencia”, “eficiencia”, “administración” y “calidad”, entre otros (Pulido Chaves, 2017, p. 33).

Estos conceptos, marcados por la gestión educativa, engloban un contexto de calidad en la educación, objetivo que se encuentra en las imágenes del maestro,

⁵ Desde el pensamiento de Aristóteles, refiere a la primera definición de hombre como “animal político” un ser social, participativo, dotado de logos y miembro de la polis. Aristóteles (1983).

descritas en las políticas educativas para la educación del siglo XXI de la Unesco, la OCDE, el Banco Mundial y el Ministerio de Educación Nacional colombiano.

No obstante, para reconocer estas imágenes, es oportuno destacar otros discursos educativos que emergen en el siglo XX y que inciden en las imágenes del maestro actual en Colombia, dado que los hitos históricos del Movimiento Pedagógico Nacional (1982) y la Expedición Pedagógica Nacional (1998) determinaron el papel de los maestros como sujetos políticos y actores sociales; ideales pedagógicos que se mantienen vigentes en el direccionamiento de la educación internacional y nacional.

El discurso que prolifera en el Movimiento Pedagógico (1982) crea la imagen de un maestro que, según Acevedo (2013) “debe responder por la conformación de comunidades identitarias locales como parte del fortalecimiento de la “sociedad civil” (p. 70) y le otorgan a la pedagogía una íntima relación con la cultura, en la cual lo simbólico y representativo se convierte en un mecanismo de sentido para las generaciones futuras y, al mismo tiempo, redimensiona la labor social del maestro como gestor y productor de saber pedagógico, con el objetivo de tener una educación global.

Asimismo, la Expedición Pedagógica Nacional (1998) evoca una imagen del maestro que se configura desde su contexto social, al promoverlo como actor social dentro de la escuela, espacio simbólico que presenta problemáticas sociales, pedagógicas y culturales que se deben atender para la transformación social. Por ende, el maestro es representado como un sujeto que reivindica su identidad desde los ámbitos profesional y social por cuanto se configura como educador y pedagogo que no le compete solo el campo del saber disciplinar, sino que connota su ser político desde la transformación social de la escuela. En consecuencia, el maestro se piensa desde su propia práctica pedagógica, la cual se reconoce desde su carácter político, al convertirse en el insumo para investigar, reflexionar y escribir; valores agregados para el maestro profesional actual.

Desde esta concepción de maestro que evoca la Expedición Pedagógica Nacional, se apuesta por un actor social activo en la transformación del país, al ser “un elemento significativo, la manera como el maestro busca configurar las prácticas, emergiendo un maestro que lucha por salir y consolidar otros estilos de su práctica docente cotidiana” (Huellas, 2001, p. 127). En resumen, el maestro de la Expedición es un sujeto político y del saber, en cuanto no reduce su ser a la enseñanza, sino que reconoce en sus relaciones y prácticas, la emergencia de nuevas construcciones metodológicas y pedagógicas que se resignifican desde el mismo discurso, es decir, por medio del lenguaje como mediador y configurador de sentido de las experiencias en el aula.

Estas imágenes del maestro profesional de finales del siglo XX, presentan un sujeto gestor y agente del saber pedagógico y disciplinar que, en palabras de Popkewitz (1997), se configura gracias al proceso de globalización que apunta al

profesionalismo del maestro, el cual necesita capacitarse para mejorar su perfil desde la reflexión, la investigación, las políticas locales y los planteamientos pedagógicos.

En este escenario de profesionalización discursiva y normativa surge el Movimiento Pedagógico Nacional y la Expedición Pedagógica Nacional a finales de siglo, para cuestionar la concepción del maestro y de escuela, al apuntar por unas prácticas pedagógicas que se configuran desde la localidad y se materializan en el concepto de Geopedagogía, abonado por Martínez Boom (2011) al definir la educación desde el aforisma “piensa local, actúa global” (p. 3) que da lugar a la identidad territorial y a los procesos culturales y sociales de cada localidad, como respuesta a los intereses y necesidades del contexto.

Este antecedente histórico posibilita el contexto educativo colombiano del siglo XXI, marcado por el concepto de calidad en relación con las competencias y habilidades genéricas y transversales, que los docentes deben poseer para desarrollar su labor, según los ideales de Política Pública Educativa internacional, en los cuales se destaca la Unesco (2002) al promulgar que: “los maestros del siglo XXI habrán de estar capacitados para desarrollar en el alumno el espíritu público y comunitario, la empatía, la sabiduría, el institucionalismo y el pragmatismo, pero no sólo este último” (p. 2), es decir, que el maestro se constituye como gestor y mediador entre la sociedad y la escuela para garantizar, por medio de sus prácticas pedagógicas de poder, la participación social y global de los sujetos que pasan por la institucionalización.

Las Políticas Educativas de la Unesco como: *Docentes para el siglo XXI* (2002), *Protagonismo docente en el cambio educativo* (2005) y *la Declaración de Incheón* (2016), entre otras, aluden a docentes con competencias necesarias para ser contratados y remunerados, basados exclusivamente en el “profesional calificado”, el cual no se remite al saber disciplinar, sino a su papel de agente para la propuesta de Educación 2030. De allí que la reflexión constante en dichas políticas sea por el papel del maestro ¿actor o protagonista? para afirmar entonces que: “¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles!” (Unesco, 2005, p. 7). Por consiguiente, en el ideal de “Educación para todos”, se suma el de “educación de calidad” y se agregan nuevos desafíos que van desde la inclusión hasta el humanismo tecnológico, asuntos en los cuales el maestro también es competente gracias a sus habilidades del siglo XXI, que le permiten transformar la imagen del docente “transmisor de conocimiento” para transitar a la de “facilitador de aprendizajes”.

En esta misma línea, *La Cumbre Líderes por la Educación* (2017) plantea la imagen de un maestro capaz de “cultivar en las instituciones de educación de manera transversal, habilidades como la empatía, el manejo de emociones, la resiliencia y el pensamiento crítico” (p.8) lo que demuestra que dicho maestro es protagonista de una educación social y al mismo tiempo hace parte de las dinámicas políticas que emergen en los documentos legales que legitiman la educación.

Además, el Banco Mundial, en el texto *Profesores Excelentes del 2014*, producto del foro sobre *Desarrollo de América Latina*, prolifera un discurso que predica la imagen de un maestro cuyas prácticas pedagógicas están respaldadas por las garantías económicas y la calidad de vida que estas le propician, ya que su cualificación constante evidencia un maestro controlado dentro de un sistema político que, aunque posee discursos humanos, lo que busca es la producción global:

Una vez que se ha contratado a los profesores, es responsabilidad del sistema escolar lograr que sean lo más eficaces posible. Esto implica evaluar, gestionar y respaldar el desarrollo de cada profesor individual en su oficio y conformar una comunidad profesional de profesores, tanto dentro de las escuelas como en el sistema escolar en su conjunto (Banco Mundial, 2014, p. 34).

Esto implica que, aunque se busque “un maestro cualificado” este sigue restringido por la preocupación de su desempeño laboral, ya que la calidad se concentró en el seguimiento al proceso pedagógico, el cual debe dar resultados en materia educativa a partir de la preparación de ciudadanos para el trabajo, de manera que se hagan partícipes de las proyecciones futuras en tanto la globalización lo determina.

Asimismo, la OCDE en su documento *Políticas docentes efectivas: conclusiones del informe Pisa* (2018), perpetúa el lema “La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes” (2018, p. 4). Políticas docentes marcadas en la calidad gracias al acceso competitivo y a la constante capacitación que genera lo laboral, para repercutir en lo educativo. No obstante, este ideal permeado por la enseñanza de calidad, en la cual los docentes se evidencian como uno de los principales responsables, si no es el único, en lo internacional define las imágenes del maestro que se encuentran en las Políticas Públicas en el ámbito nacional.

En Colombia, estos referentes internacionales, junto a las Políticas Educativas del Ministerio de Educación Nacional (2005) enmarcan al “maestro contemporáneo que se enfrenta a retos que le impone su disciplina, y a otros que le demanda la sociedad” (p. 4) dado que, el maestro del siglo XXI no basta con que desarrolle habilidades y competencias disciplinares, también debe responder, a su vez, con el fin educativo de “educar para la vida”, lo cual lo compromete con una formación pedagógica y de país:

Los maestros contribuyen al conocimiento de la realidad presente y pasada. Al situar a los estudiantes en esta realidad, aportan a la posibilidad de crear proyectos de vida política e individual, que dan capacidad de desempeño, esperanza y sentido de futuro a las nuevas generaciones (MEN, 2005, p. 4).

En este ideal de “educar para la vida” se replantean las habilidades del maestro y por consiguiente se piensa en su capacitación y seguimiento, dado que, como lo propone el *Decreto 1278 de 2002 o nuevo estatuto docente*, el maestro se encuentra en constante evaluación al considerarse mecanismos de selección, escalafón, y sistemas de evaluación y promoción, que midan las competencias genéricas, disciplinares y de aula que debe poseer.

Además de la formación en competencias docentes, El Ministerio de Educación Nacional (MEN) retoma los conceptos de “Experiencia” e “Investigación” presentes en la imagen del maestro de la Expedición Pedagógica Nacional (1998), no con la intención de reconfigurar el aula y al maestro desde su rol pedagógico, sino que, a través de la propuesta de Colombia Aprende “Experiencias significativas”, se divulgan experiencias sistematizadas con el fin de reflexionar y dar a conocer dichas prácticas en pro de mejorar la calidad educativa del país, es decir, que la calidad se presenta desde el maestro investigador de su propia práctica de enseñanza, el cual aporta al saber de sus estudiantes y comunidad educativa.

El MEN, con el propósito de fortalecer el proceso de formación e investigación docente, presenta una imagen del maestro, la cual, en la Guía 37 del 2010 *Orientaciones para Autores de Experiencias Significativas y Establecimientos Educativos*, consiste en visibilizar a un maestro gestor de lo social, creativo, crítico e innovador por medio de su práctica pedagógica, la cual se valida a partir de la publicación sistematizada de la misma, en la que por medio de la investigación, la observación y la descripción expone su aporte significativo a la educación actual para propiciar ambientes dialógicos para la construcción colectiva de conocimiento pedagógico, tal como lo propone el MEN, dentro de los parámetros de la revolución educativa cuya finalidad es mejorar la calidad en la educación.

Asimismo, el MEN (2005) por medio del periódico *Al Tablero “el sentido de educar y el oficio docente”* define que el maestro debe ser un actor social que piensa la educación desde lo local y global, propósitos que se conocieron en primera instancia por medio del Movimiento Pedagógico Nacional (1982) y la Expedición Pedagógica Nacional (1998) y que en el siglo XXI, enmarcan la imagen de un maestro que piensa el contexto local, al representar un “maestro *in situ*”, expedicionario que aporta a la calidad educativa según las exigencias de unas políticas en pro de la formación de un capital humano apto para el trabajo. Asimismo, desde este referente nacional, se comprende la imagen del maestro como un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos (MEN, 2005).

En general, a partir de los discursos de Políticas Públicas Educativas tratados en este apartado, se evidencia una imagen de maestro gestor de sociedad, en la cual se le otorga, por medio de esta acción retórica, el protagonismo y las garantías necesarias para su desempeño pedagógico que garantiza la calidad educativa, la

inserción social y la participación global de los ciudadanos en tanto capital humano para el trabajo y la producción. Igualmente, se evidencia que, desde el MEN, se da respuesta a las nuevas imágenes de maestro gestor, investigador, promotor y productor de pedagogía, a partir de políticas que dan pie a la participación magisterial, como es el caso de la propuesta “experiencias significativas”, que permite la recepción de estímulos para los docentes y el cumplimiento de la meta por una educación de calidad.

Condición del maestro: distancia entre la belleza de los ideales pedagógicos y la estética de las prácticas

En general, los discursos que proliferan en torno a las imágenes del maestro, tanto en el siglo XX como el XXI son, en materia educativa, representaciones ideales que se alejan de la realidad, ya que se concibe al maestro en términos universales “latinoamericanos” y no a partir de las situaciones específicas y concretas que se incorporan en su identidad, las cuales, al mismo tiempo, definen sus desempeños en tanto localidad y contexto, debido a que se convierten en categorías sociales que marcan un hito en la historia y dejan huella en la cultura.

Es por esto que el discurso de las Políticas Públicas Educativas está encaminado a esa imagen “latinoamericana” del maestro competente del cual se habla en la actualidad y que responde no solo al acto de enseñar, sino a su buena gestión en el sistema en general. El maestro del cual se discurre es propositivo, responde a las necesidades del medio y la escuela, presenta clases “innovadoras” sin perder de vista el desarrollo del currículo, trabaja en equipo desde la “transversalidad”, pero desde el discurso, ya que en la escuela no hay una concepción de tiempo que sea coherente con dichas declaraciones y haga alusión real a la reflexión, investigación y planeación.

Igualmente, en la actualidad se evidencia la imagen de un maestro que responde a las necesidades individuales de cada estudiante, según se indica en los discursos de inclusión para dar cuenta de una adecuación curricular. Todo lo anterior, hace del maestro un sujeto de la enseñanza, ya no solo experto desde un saber disciplinar sino un sujeto agente educativo que orienta desde y para la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y analíticos, en pro de la construcción y transformación social, tal como se expide en uno de los fines educativos expuestos en *La ley 115 o Ley General de Educación*, en conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado

como prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social del país (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 5).

Por consiguiente, el maestro se muestra desde su papel de facilitador o mediador, ya que la enseñanza se ha convertido en un proceso, en la cual, el experto se ha relegado a un papel de guía, que, a partir de estrategias metodológicas activas, construye con la comunidad educativa, debido a que en la escuela es cuestionado aquel maestro que solo se interesa por enseñar, el que busca la transformación social desde el aula.

De esta manera, el maestro y la escuela se ubican en un ideal valioso para la sociedad, ya que, dada su condición de “agente”, tiene el compromiso de gerenciar el capital humano que se forma en la escuela para garantizar, por medio de la dinamización del sistema (sus prácticas), la participación social que se refiere a condiciones éticas, políticas y estéticas de los sujetos. Lo que implica, en última instancia, comprender que la escuela está en función de la sociedad y la sociedad de la escuela, puesto que allí se enseñan, por medio de valores y tecnologías del poder, las decisiones políticas que, desde el mundo global, se toman influenciadas por la intención de dotar a la sociedad de sujetos cívicos, capaces de establecer normas de convivencia para la construcción política.

En esta lógica, el compromiso ético, político y estético del maestro, en relación con los nuevos tiempos que corren, consiste en facilitar la inserción de las nuevas generaciones al tejido social. Lo que implica que éste, como agente dinamizador, ha de comprender sus prácticas frente a las necesidades locales que emergen en cada territorio, convirtiéndose en un gran conocedor de la sociedad y su contexto. Teniendo como base que dichas prácticas no dependen de la formación recibida en la educación superior, ya que como lo menciona Tedesco y Fanfani en su texto *Nuevos tiempos y nuevos docentes* (2002) “sería un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica” (p. 1) ya que, el maestro debe encontrar sus identidades y estrategias pedagógicas en el contexto social que acontece, a partir de los recursos, la cultura, los discursos, los modelos económicos y las condiciones de trabajo que le son ofertadas.

No obstante, por medio del presente artículo se crea la necesidad de que la imagen de “la lucha del maestro” sea reemplazada por la de “el maestro que lucha”, dado que la primera se enmarca en los patrones de belleza de los ideales pedagógicos del maestro, construida por medio de la proliferación de discursos, cuyo propósito ha sido definir de múltiples formas el concepto de maestro y sus prácticas. Por otro lado, la segunda se asemeja a lo estético de las prácticas, que consiste en las diferentes realidades sociales que atiende el maestro, las cuales, en algunos casos, modifican su rol tradicional y desborda su función en su espacio

de desempeño, ya que “están sometidos a una exigencia de cambio rápido, que requiere la movilización de recursos de aprendizaje que no siempre han tenido la oportunidad de desarrollar durante su etapa formativa o experiencia en el trabajo” (Tedesco & Fanfani, 2002, p. 8) así, el maestro está llamado a asumir su compromiso y a construir su identidad a partir de las contingencias de su experiencia pedagógica local.

Ahora bien, parece ser que lo indispensable para el maestro que piensa el contexto y potencia sus prácticas a partir de las necesidades locales, es la pedagogía, desde la dimensión antropológica que se ocupa de pensar al sujeto en todas sus manifestaciones culturales, con la única certeza de que su esfuerzo es compensado por la experiencia misma, puesto que “los incentivos específicos, de salario u otro tipo de remuneración adicional no alcanzan a compensar las condiciones desfavorables de algunos centros educativos” (OCDE, 2018, p. 20) como otro de los tantos temas que le preocupa al maestro.

Por otro lado, el Banco Mundial (2018) presenta otro de los discursos, cuyo objetivo es la calidad de vida y estabilidad económica del maestro, el cual tiene la intención de garantizar:

Estabilidad laboral, como observaron Mizala y Ñopo (2011), la profesión docente conlleva muchos atributos no pecuniarios o “intrínsecos” que compensan, a los ojos de los futuros profesores, los incentivos salariales relativamente débiles. Entre dichos atributos figuran la misión de ayudar a los niños y las satisfacciones que acarrear el desarrollo de las habilidades profesionales y la interacción con los colegas. La docencia también proporciona vacaciones extensas, beneficios relativamente generosos en seguro de salud y jubilación, y un horario de trabajo oficial corto y conveniente para la vida familiar. Quizá el mayor atractivo sea la fuerte seguridad laboral. Los datos del mercado de trabajo muestran que, para las mujeres en particular, la docencia ofrece un empleo estable: las que se graduaron como profesores en los últimos 40 años tienen muchas más probabilidades de haber encontrado empleo y haberlo mantenido que las de otras profesiones (p. 11).

Sin embargo, la realidad que enfrenta el maestro del siglo XXI, visto desde la dimensión estética de sus prácticas, consiste en no solo ser gestor de sociedades, sino, también, en el emprendimiento de lucha por su salario, en replantear sus condiciones de vida, en multiplicar espacios de negociación con la escuela, tiempo personal y familiar, y a ser el protagonista de su propio oficio, tal como lo afirma

Tedesco y Fanfani (2002) “a ser el creador de su profesión” (p. 2). Por ende, surge la siguiente pregunta en la lógica de lo que se viene exponiendo: Si en una década se pueden evidenciar los cambios sociales en tanto comportamiento y cultura, y el maestro es un gestor social, ¿por qué el rol del maestro, en estos discursos, sigue siendo el mismo? El mismo autor expone que “el rol del maestro depende, en gran medida, de la función social que en cada momento histórico se asigna al sistema educativo” (p. 17) por tanto, el maestro no puede ser petrificado en concepciones confesionales que buscan definirlo por medio de discursos universales que crean una imagen histórica de un sujeto que no existe en la vida real.

Conclusión

A modo de conclusión y como discusión abierta, la concepción de imagen refiere a una representación alegórica que integra la cultura y el pensamiento, como elementos clave del imaginario colectivo que se legitima a partir de la acción discursiva y se instaura en la historia. Por tanto, la imagen del maestro está en clave de representación social, pues es quien se convierte en símbolo y representación de la categoría política que media entre la sociedad y la escuela.

Las imágenes del maestro a partir del siglo XX y XXI, contexto en el cual se proponen discursos que marcan hitos históricos y algunos se legitiman por medio de Políticas Públicas Educativas, giran en torno a perfilar un ideal de maestro que responda, por medio de sus prácticas pedagógicas, a las dinámicas de políticas globales educativas, con el pseudónimo de gestor para la calidad educativa, así no dé cuenta del contexto sociopolítico en el que se mueve desde lo local.

Por consiguiente, se crean, a partir de estos discursos, imágenes universales del rol del maestro en las que emerge un sujeto productor, gestor, agente y transmisor de conocimiento. Asimismo, se reconoce un maestro facilitador del aprendizaje, profesional calificado, pensador crítico, sujeto político y mediador entre la sociedad y la escuela, a partir de un enfoque basado en competencias medibles, para dar respuesta a la rúbrica de calidad educativa. No obstante, dichas imágenes parten de ideales pedagógicos y no desde la estética de las prácticas reales que vive el maestro en el aula, en torno a sus diferentes necesidades socioculturales y locales.

Finalmente, surge la necesidad de pensar al maestro “en la escuela” en términos locales, desde la categoría de estética de las prácticas, la cual consiste en reconocer los elementos culturales y locales que configuran la identidad del maestro, cuyo reconocimiento se contraponen a los ideales pedagógicos nacionales, y en general latinoamericanos, los cuales, aunque generan una posición social, no trascienden del discurso, ya que no parten de la experiencia, sino de los imaginarios que permiten la proyección política educativa en términos de calidad e inserción social de capital humano para el trabajo.

Referencias

- Acevedo, A. (2013). Huellas, resonancias y lecciones del Movimiento Pedagógico en Colombia. *Praxis y saber*, 4(8), 63-85. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/2652/2467
- Capote, M. (2012). Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo. *MENDIVE: Revista Científico Pedagógica*, 10(2), 1-7.
- Foucault, M. (1971). The Order of Discourse. En Young, E. (ed.). (1981) *Untying the text: A post-structuralist reader*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Foucault, M. (1975).
- Grupo del Banco Mundial. (2014). *Profesores Excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Heidegger, M. (1926). *Ser y Tiempo*. Trad. Jorge Eduardo Rivera. Edición digital de: <http://www.philosophia.c> <https://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>
- Heidegger, M. (1999). *Ontología Hermenéutica de la Facticidad*. Trad. Jaime Aspiunza. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Boom, A. (2000). *Expedición Pedagógica Nacional y Geopedagogía: una experiencia pedagógica nacional*. ISSUU. Recuperado de: <https://issuu.com/amboom/docs/name8259f4>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Revolución educativa: Al Tablero*. Bogotá: MEN. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf
- OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas: conclusiones del informe Pisa (Resumen)*. Edición de la OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/Politicadocentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>
- Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. *Revista Interuniv.* (29), 89-109. Recuperado de: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1507076655.pdf
- Pulido Chaves, O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*, (33), 13-28.

- Revista Semana Educación (2017). Memorias: Cumbre líderes por la educación. País Especial CLE. Recuperado de: <https://cumbrelideresporlaeducacion.com/wp-content/uploads/2018/06/CLE-2017.pdf>
- Saavedra, I. (2003). La historia de la imagen o una imagen para la historia. *Cuicuilco*, 10(29), 1-9. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/351/35102912.pdf>
- Tedesco, J. & Tenti Fanfani, E. (2002). *El desempeño de los maestros en América Latina y el caribe: Nuevas prioridades*. Conferencia regional Nuevos tiempos y nuevos docentes, UNESCO, Brasil. Recuperado de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/nuevos-tiempos-y-nuevos-docentes>
- UNESCO (2002). Docentes para el siglo XXI. *Perspectivas*, 32(3), 1-16. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129510_spa/PDF/129510spa.pdf.multi
- UNESCO (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista PRELAC*, (1), 1-195. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>
- UNESCO. (2016). Declaración de Incheón y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidad. *Educación 2030*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Universidad Pedagógica Nacional. (2001). *Expedición Pedagógica Nacional (huellas y registros)*. Bogotá: Panamericana.
- Villar, M. & Ramírez J. (2014). El valor simbólico de la imagen representada. *Revista Legado de Arquitectura y Diseño*, (16), 51-64. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4779/477947304004.pdf>

Consideraciones sobre la importancia de la educación estética y su correspondencia con la ética en la escuela del siglo XXI

Ángela María Moya Ramírez
angelamaria.moya@upb.edu.co
Estudiante Maestría en Educación

Dicho con otras palabras, el mundo del experimento siempre parece capaz de convertirse en una realidad hecha por el hombre, y esto, que acrecienta el poder del hombre para hacer y actuar, incluso para crear un mundo, mucho más allá de lo que cualquier época anterior se atrevió a imaginar en sueños y fantasías, por desgracia hace retroceder una vez más al hombre (Arendt, 2009, p. 314).

Resumen

En el presente artículo se hacen varias consideraciones acerca de la importancia de la educación estética en la formación de los sujetos y, posteriormente, una reflexión acerca de cómo influye este proceso en la construcción de juicios de valor. Se hará un recorrido por las concepciones de la mirada estética, se analizan algunos aportes de autores clásicos y reconocidos sobre el tema. Luego, se hace alusión al rol del maestro en una escuela instrumentalizada por las políticas de gobierno y sobre la condición estética del maestro y cuestiones acerca del papel del docente en la construcción de pensamiento en la escuela. Además, reflexiones sobre la estrecha relación de la experiencia estética en diálogo con la ética y la forma en la que ambas configuran la construcción moral de los individuos, por medio del juicio estético. Por otra parte, el rol que desempeña el maestro en la conformación de dicha relación, su accionar en la ejecución del proceso y cómo se va conformando una representación política que trasciende la escuela y genera un efecto en la sociedad, lo que deriva en un individuo

moldeado por orientaciones curriculares e impregnadas del maestro en su función de transmisor en el proceso educativo. Por último, en las conclusiones, se discutirá de manera crítica la aparición del marketing emocional.

Palabras clave: educación, estética, ética, moral, escuela, maestro.

Introducción

La Universidad Pontificia Bolivariana se ha destacado por su compromiso, calidad y responsabilidad en la labor educativa en tanto brinda herramientas de construcción para un tejido social próspero y diverso que proporcione bases sólidas al desarrollo del país. Es por esto que la Maestría en Educación, en la ciudad de Medellín, en el énfasis Maestro, Pensamiento, Formación, tras 10 años de su existencia, ha tenido como uno de sus intereses formar profesionales capaces de reflexionar acerca del ejercicio de la práctica docente, de la esencia de su ser en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia de la aplicación de la transposición didáctica en su quehacer cotidiano, empero, este es un cometido inacabado, como la escultura inconclusa del artista, no por incapacidad sino por la inmensidad de la obra que se abarca.

Asimismo, los desafíos que se enfrentan en el ámbito educativo incitan al surgimiento de un pensamiento innovador, reformador en el maestro del siglo XXI. En donde se comprometa con un rol distinto y se ambicione proyectos que revelen un maestro ya no pasivo y transmisor de un conocimiento anquilosado, al contrario, que se apropie de retos como la investigación y escritura académica, que enaltezcan no solo su labor y devengan en cambio, sino que también batalle con la parsimonia del sistema educativo colombiano y asuma como una provocación las ideas de Foucault (1991) en la *Microfísica del poder*, cuando asevera que los sistemas educativos son configuraciones políticas que pretenden sostener, a través de los discursos, los saberes y poderes que responden a la lógica estatal que rige en determinada época, es decir, el objetivo, más que replicar conocimientos, es transformar realidades y procesos que no contribuyen al posicionamiento de la calidad educativa en el país en lo más alto de los estándares internacionales y con esto sobrevenga un mejoramiento de las condiciones políticas, económicas y culturales de nuestra sociedad.

Por lo que se refiere al transcurso del artículo y siendo consecuentes con la significación de lo que enseña el maestro y su impacto en el pensamiento colectivo, la intención es elaborar una serie de reflexiones acerca de la importancia de la educación estética en la escuela, el rol del maestro en este proceso, la configuración de una relación entre estética, ética y moralidad, y por último, la relevancia de la labor del docente en direccionar y brindar condiciones para que el estudiante pueda elaborar un juicio estético integral, amplio y lo menor viciado posible por el marketing emocional de nuestros tiempos.

En la primera parte del artículo, titulada *Un recorrido por las concepciones de la mirada estética*, se reflexionan los pensamientos más destacados en el campo de la educación estética y su figura trascendental en el proceso formativo de los sujetos. Además de su conexión con el arte, repasar estas significaciones en grandes y clásicos autores, uno de ellos Friedrich Schiller, quien considera que la estética es un eje central en el proceso educativo.

“La estética, la ética y la educación en el mundo contemporáneo han configurado una triada relevante en el proceso de formación, “para Kant la educación permite el paso de la animalidad a la razón, o humanidad (el hombre nace inacabado y frágil)” (Marín & Noguera, 2016, p.13).

En esa misma línea, la estética se propone construir un discurso teórico que posibilite comprender mejor el mundo artístico, y las bases para cimentar una cultura concreta y singular, por otro lado también, cómo se elabora el vínculo entre lo sensitivo y lo que llamamos mundo real. De igual forma, se explicará cómo de la construcción del juicio estético deviene la concreción de la moralidad, siendo conscientes en cuanto el hombre, por tener razón, es la única criatura que tiene que ser educada.

En la segunda parte, se desplegará la temática del rol del maestro en una escuela instrumentalizada, condición estética del maestro; aquí se examinan cuestiones de instrumentalización de la educación, desde la misma formación del Estado nación y cómo el maestro es una herramienta más en este proceso de normalización de los ciudadanos e implementan en los criterios de la escuela, los planes y objetivos gubernamentales de cada época. No obstante, el maestro, además de cumplir su función de transmisor de conocimientos, también está llamado a asumir un rol de resistencia ante estos lineamientos, siempre y cuando vaya en favor de formar a sus estudiantes de una manera crítica, reflexiva y propositiva.

A continuación, en la tercera parte, se habla de la experiencia estética en diálogo con la ética y se evidencia la manera en la que la moralidades un proceso que se puede ir gestando en lo más profundo del proceso educativo, en diálogo con otros núcleos esenciales en la formación de los individuos como la familia, la Iglesia y el propio entorno social. La forma en la que convergen estos componentes y se estructura el juicio estético. A su vez, la consideración de lo bello, lo que es agradable a los sentidos. Para esta parte es fundamental contar con el pensamiento de *Ranciere*, que expresa la comunidad del sentir y en donde el arte se fundamenta en el núcleo de la estructura social.

Por último, en las conclusiones, se medita acerca del rol del maestro y de la escuela, en la triada estética, ética y marketing emocional, en donde se pretende instrumentalizar la figura del maestro como ejecutor de las políticas estatales, además de la circunstancia de encontrarse inmerso en un ámbito sobrecargado por mensajes que buscan sensibilizar hacia unas directrices establecidas a conveniencia gubernamental, más aún comercial.

Un recorrido por las concepciones de la mirada estética

El concepto de estética nos relaciona con ambientes de sensación, creatividad, imaginación y sensibilidad. La estética es una reacción que produce un sentir en el otro, lógicamente este proceso pasa por los sentidos y la reflexión filosófica sobre el arte, en tanto que el arte es una manera de establecer una simbología entre el universo y nuestro propio ser. Asimismo, en diversos momentos históricos, se ha indagado por criterios que permitan valorar ¿qué es lo bello?, o cómo juzgar el gusto hacia elementos que conforman y determinan nuestro entorno. Estos cuestionamientos vienen de tiempo atrás y se evidencia en el siguiente texto:

La historia de la filosofía recoge que la palabra *estética* fue acuñada hacia 1750 por el filósofo alemán Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). Sin embargo, es el filósofo, Friedrich Schiller quien, en el año 1795, difundió el término educación estética en su obra *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* (Cardona-Restrepo & Aguilar Jiménez, 2019, p.137).

En efecto, el sentir estético, ha sido una constante introspección entre grandes pensadores: por ejemplo, Platón se refería a los problemas del arte y la belleza; Aristóteles (planteaba que la estética se relaciona con lo que es agradable para los sentidos, donde se pretende encontrar la esencia de las cosas mismas); Baumgarten (quien vinculó el concepto con la gnoseología, es decir, el conocimiento sensitivo); Kant (propuso reflexiones acerca del juicio del gusto, la belleza, lo sublime y el oficio del artista); Hegel (analizó que el fundamento de la estética es lo bello y su dominio es el arte); Schleiermacher (destacó la utilidad del arte, para el perfeccionamiento de la vida humana, a través de la ética y la estética); entre otros. Sin embargo, la noción que más se identifica con el proceso educativo y su preponderancia es la de Schiller:

Schiller asigna a la educación estética la virtud de relacionar de manera interactiva y productiva las esferas de la sensibilidad y la racionalidad, propias de la naturaleza humana. La actividad estética abarca desde el instinto impulsivo a jugar hasta todas las formas posibles de expresión artística. (Cardona-Restrepo & Echeverri-Álvarez, 2019, p. 137).

En este sentido, la estética se propone construir un discurso teórico que posibilite comprender mejor el mundo artístico, y las bases para cimentar una cultura

concreta y singular; por otro lado también, cómo elaboramos el vínculo entre lo sensitivo y lo que llamamos mundo real. Asimismo, el arte posee una conexión con la simbología de nuestro entorno y se convierte en una fuente de comunicación entre individuos donde, a través de la vivencia o experiencia estética, generamos emociones, que constituyen el forjamiento de nuestros juicios de valor.

Juicio estético y construcción de moralidad

En relación con el juicio estético, también se entrelaza el de moralidad, se tiene la creencia errónea de que nacemos con la moral establecida, ya sea por genética o por la simple crianza del hogar. Sin embargo, la moral, entendida como el tipo de conducta y postura personal que el individuo asume frente a diversas situaciones, acontecimientos o sucesos de la vida en su cotidianidad y, dicho sea de paso, esa postura personal puede ser vista por la sociedad como negativa o positiva de acuerdo con unos valores establecidos por los estamentos reguladores de la conducta, como los son; la escuela, la Iglesia, el hogar. No obstante, la conciencia y personalidad misma del sujeto van a proporcionar un juicio de valor en el momento de ejecutar dichas acciones, en donde su propia sensibilidad y percepción del mundo lo llevarán a tomar las decisiones correspondientes al momento de su actuar. Por esta razón la importancia de los cimientos del juicio estético en el sujeto.

Herbart, al igual que Kant, parte de que *“el hombre es la única criatura que tiene que ser educada”*; aunque, por oposición a sus contemporáneos ideal-trascendentalistas, Herbart propone que el sujeto deviene sujeto en relación con el mundo exterior, fundamentalmente a partir de las percepciones de los sentidos y el ánimo (Corporación Universitaria Lasallista, 2013, p. 81).

Ciertamente los sujetos también se erigen a partir de su propio sistema práctico-cultural, es decir, en cada sociedad los actos correspondientes a la moral pueden ser comprendidos o juzgados de una manera diferente, según los principios formativos de las comunidades. Así es como encontramos ámbitos en donde comportamientos tales como la poligamia, incesto, violación, pueden ser aceptados y hasta premiados. Y otras en donde serían severamente castigados. La moral se convierte en la forma como asumimos el mundo, y en consecuencia este proceso se enlaza con una educación estética pragmática, en donde los juicios de valor están determinados de alguna manera por el sentir y la percepción del mundo exterior. Asimismo, según Corporación Universitaria Lasallista (2013), la principal función de la educación estaría en la vía de establecer los medios y las condiciones para estructurar estas representaciones o simbologías de la realidad.

De igual modo, se necesita una disciplina como la ética, que posibilite comprender la acción humana. Puesto que no se debe caer en el equívoco de confundir moral con ética. La primera hace referencia a los actos propios del individuo en el ámbito personal, es decir, la amalgama de valores, normas, deberes y reglas que a su vez rigen su actuar. Por lo que se refiere a la ética, consiste en la reflexión del acto o suceso moral, que hace parte del campo de la razón, es decir, es lo que nos diferencia como especie, podemos elegir entre diversas posibilidades y cuestionar decisiones. En el caso de la ética se enfoca más al buen vivir en armonía dentro de una comunidad y con nosotros mismos en nuestro interior, desarrollando un carácter y madurez propios de una evolución progresiva de comportamientos, generando una capacidad de discernimiento. Para Aristóteles, en *Ética a Nicómaco*, da a entender que la finalidad o bien máximo, extraordinario del hombre es alcanzar la felicidad y esta se obtiene cuando el individuo ejecuta todo su potencial singular y característico de sí mismo. Encontramos en el siguiente texto:

Aristóteles presenta el recurso de las virtudes, sobre todo de las virtudes morales. La virtud en sí es una disposición que adquiere el sujeto, y que le facilita el ejercicio de ciertos actos. Dicha disposición, para que efectivamente sea virtuosa, debe mantenerse en un justo medio, es decir, evitar el vicio del exceso y el del defecto. Las virtudes morales principales son la templanza, la fortaleza y la justicia (Chávez, 2008, p. 86).

La felicidad no es un estado que llegue de la nada, sino que se construye, que se obtiene con acciones específicas encaminadas a las virtudes, que no son más que herramientas para controlar impulsos, nocivos para nuestro ser, que pueden destruir o no permitir que alcancemos la anhelada ventura.

Por consiguiente, la importancia de la educación estética y su vínculo con la ética y moralidad, la moral y la ética se orientan a reflexionar sobre nuestras acciones que nos darán la felicidad de acuerdo con lo que nos produzca bienestar, asimismo, pero igualmente en comunidad, en relación con el otro. Es por esto que en estética se debe trascender de la mimesis que planteaba Aristóteles, es decir, la inclinación de representar en el arte lo que observamos en nuestro entorno o naturaleza a la que llamamos realidad. En otras palabras, la experiencia estética debe ser entendida como el encuentro del ser con lo que considera bello, no solo mediado por el arte, sino también por la reflexión misma del sujeto con su entorno, convivencia e interacción que a la final le generan libertad y un buen vivir, permeado por hábitos que lo conviertan o al menos acerquen al mejoramiento como persona.

En síntesis, para Herbart las ideas morales no son otra cosa que juicios estéticos acerca de determinadas manifestaciones elementales de la voluntad. Los valores no son inherentes a

las cosas, son convenciones que los individuos aprenden de un modo pragmático a reconocer y a aceptar (Corporación Universitaria Lasallista, 2013, p. 90).

El rol del maestro en una escuela instrumentalizada, condición estética del maestro

La frase de inicio de este artículo de Hannah Arendt, del libro *La condición humana* (2009), nos lleva a replantearnos que el mundo es un experimento que se convierte en realidad para el hombre, por sus propias capacidades, en donde sus sueños, inventiva e imaginación son capaces de erigir las condiciones más alucinantes para una vida plena. Pero, asimismo, esas inventivas con las que construye su mundo, también pueden retroceder, o al menos quedarse encasilladas en parámetros de la homogeneidad, con el efecto de perder parte de la individualidad de su ser.

En efecto, el ser humano construye su propio mundo o universo y se inserta en él a la vez que también es permeado al unísono de la cultura que se ha construido socialmente que, en palabras de Michel Foucault, la describe como: una organización jerárquica de valores, accesibles a todo el mundo, pero al mismo tiempo es un mecanismo de selección y exclusión. Considerando que la educación hoy en día atraviesa una etapa direccionada por las políticas económicas del Estado, el maestro es una figura instrumentalizada para ejecutar los planes gubernamentales trazados. Estos, a su vez, responden a las lógicas del neoliberalismo, es decir, educar en y para las competencias laborales. O sea que el maestro se ve expuesto a condicionar la enseñanza y libertad de su currículo, sometiéndose a las jerarquías de exclusión y selección. A pesar de que existe una mayor orientación educacional hacia la artística en los currículos escolares. Según Errázuriz (1986) hoy en día, se privilegia una educación para la uniformidad, más que posibilitar las condiciones para el desarrollo individual creativo.

Por esto, la condición estética del maestro hoy por hoy debería consistir en generar y propiciar unas características referentes a la experiencia estética del estudiante, que le posibiliten construir poco a poco una identidad integral que abarque la totalidad de sus dimensiones como ser. “La educación escolar pretende entregar una formación en el área cognitiva, que supuestamente estaría divorciada de una formación para el desarrollo de los sentimientos y emociones” (Errázuriz, 1986, p. 33).

Definidamente si la educación se concibe como la construcción del encuentro con el otro, donde el objetivo es acercarse a un perfeccionamiento del hombre, es decir, la educación edifica al ser humano, la parte cognitiva, de habilidades y competencias es importante, pero la educación en el sentir se constituye como un rasgo fundamental de la humanidad.

La educación estética se concibe como el camino que conlleva a la armonía racional, al equilibrio físico, a la integración social, pero también reconoce el misterio de la vida personal en los núcleos de la actividad imaginativa del sujeto y en su mismo potencial de creatividad (Orozco & Hurtado, 2010, p. 78).

Por este motivo es esencial la deliberación de factores que atraviesan la estética tales como las emociones y la percepción, esta última asociada con las teorías que plantean un dualismo entre ideas innatistas, donde, de manera connatural o ingénita, estructuramos la información que recibimos a través de los sentidos. En cambio, existe otra hipótesis en la que el relacionamiento o construcción de experiencias van forjando nuestras apreciaciones de la vida. Por consiguiente, el discurso de la educación estética pretende lograr el desarrollo integral del ser humano y que se enriquezca con una formación que permita tener capacidades de cuestionar, proponer y reflexionar en torno a su existencia misma.

En consonancia con lo anterior, Bauman (2004) sostiene que la sociedad huye de la estabilidad, necesita emociones fuertes, constantes y variantes, porque la actualidad no se satisface nunca su sed de novedad. Por tal razón la experiencia estética, aparece permeada por los criterios del marketing, es decir, se pretende comercializar, vender y popularizar aspectos culturales, creencias, valores y la visión de mundo que se tiene. Se procura fijar la atención en situaciones que se tornen dramáticas y sobrevaloradas. Se gesta un mercadeo de las temáticas emocionales, se quiere hacer sentir lástima, temor y esperanza por aspectos que responden a directrices estatales y mercantiles del momento como grupos musicales, películas sensacionalistas o, incluso, sentimientos como el amor.

Como resultado, las llamadas modernidades líquidas de Bauman, cada vez nos hablan de lo pasajero, lo individualista y todo se termina volviendo una lógica especulativa de mercado, volátil y direccionado hacia el consumismo. En vez de discutir acerca de conceptos como virtud, espíritu, realización, alma, sublime, se pasa a direccionar el debate entre oferta, demanda y sistema económico.

Es en esta coyuntura que los maestros deben asumir una actitud de responder y crear una condición estética, por medio de aceptar posiciones que determinen juicios estéticos que contengan características para la formación de criterios y que nos lleven a transformar la visión de la realidad y les proporcionen un sentido a los fenómenos en sí mismos para que trasciendan en el tiempo y produzcan un goce estético de lo bello, que en su finalidad produzca un buen vivir.

Experiencia estética en diálogo con la ética

El fin último de la educación es el cultivo del carácter; por eso, no se debe temer a la libertad, sino encontrar en el propio alumno el freno necesario para reformar las pasiones y los malos instintos, es decir, buscar con la educación el establecimiento de mecanismos para que el propio sujeto se gobierne a sí mismo (Marín & Noguera, 2016, p. 13).

Por consiguiente, la visión del mundo, o la percepción de lo feo o lo bello, se precisan por las formas de apropiación de la realidad que se establecen en la educación de los sentidos estéticos. Sin embargo, hay que tener precaución con la delgada línea que se cruza entre la importancia de la estética en la educación y la estetización de la cultura, ya que esta puede abocar un consumismo superfluo que destruye identidades propias y expresiones autóctonas que enriquecen la diversidad. Además, en la época de los llamados gobiernos de democracias liberales, se pretende una formación individual, autónoma, libre, heterogénea, que sea capaz de adecuarse a los mercados competitivos. Por lo tanto, hay que sacar ventaja del auge de las libertades inalienables ya que definitivamente es un elemento transformador que rompe y crea una visión de mundo asociada con el sentido propio de lo humano.

De modo que el maestro en el siglo XXI debe asumir un rol según el cual los conceptos o nociones estéticas trascienda los parámetros de la cultura masificada por el afán de la comercialización de las emociones y lograr juicios y categorías de lo bello y lo sublime, elevadas, que verdaderamente lleven al sujeto a una reflexión de su entorno, conectada con su propio ser y esencia. Algo así como un dadaísmo moderno, en el cual se pretendan quebrar los cánones de la estetización de la cultura actual.

Ciertamente, este poder sí recae sobre el maestro, ya que es él quien dirige las actividades, el análisis o deliberaciones y las posibilidades de los estudiantes en el aula. Aunque esta tendencia del maestro a discrepar con el sistema lo puede llevar a ser relegado, marginado o estigmatizado dentro de las políticas estatales que rigen su profesión, existe un conflicto, un enfrentamiento ético en el accionar del maestro, entre cumplir las lógicas industriales o realizar y ejercer su propia identidad docente. Es una especie de invitación a transformarse a sí mismos para alterar la sociedad.

En otras palabras, “*Una comunidad del sentir*, en términos de Rancière es, sin duda alguna, aquella que hace posible considerar el arte una parte fundamental de la estructura social” (Arcos, 2009, p. 9). En el texto de Ricardo Arcos se evidencia la relación en la que lo estético termina enmarcado en un campo social:

La ética es entonces el pensamiento que establece la identidad entre un entorno, una manera de ser y un principio de acción. En este sentido, la estética gira hacia lo político haciendo que el contexto sea una manera de poner en marcha la acción. La estética es entonces, para Rancière, un régimen vinculado a lo real, a lo social y, por ende, a lo ético y lo político (Arcos, 2009, p. 11).

En el fondo, la ética se configura con lo estético y a su vez con lo político, asimismo, esta triada, constituye, en primer orden de importancia, las relaciones maestro-estudiante dentro de una comunidad educativa. El maestro guía, acompaña y dirige procesos pedagógicos, el maestro encarna la figura del deber ser y en muchos casos es visto como modelo a seguir, por esto la concepción y la práctica ética, que a su vez va relacionada con la estética, no debe solo remitirse a la enseñanza de una asignatura, donde se describen unos contenidos inertes y superficiales, por el contrario, debe ser la base de la construcción del sistema de identificación y representación del individuo con su entorno de una manera viva, dinámica y que en verdad se inserte a la cotidianidad.

Cuando reflexionamos en torno a la concepción del ser del otro desde la modernidad y la acción comunicativa, planteada en el texto de Abraham Magendzo, allí se menciona que el siglo XVIII nos transporta a los relatos y concepciones de modernidad en los que lo ineludible es entender que la razón consiste en el dominio sobre otros. “La modernidad viene acompañada de una separación extrañamente del individuo respecto de las entidades colectivas” (Magendzo, 2006, p. 2). Esto nos llevaría a pensar de manera egoísta e individualista, pues solo imperaría la necesidad de realización propia, pasando por encima de los demás; la modernidad ha traído un narcisismo que nos hace alejar del concepto de humanidad en colectividad.

El ser del otro, entonces, se me impone como parte de la autorreflexión de mí mismo. No puedo ser yo sin salirme de mí mismo. Al convertir en este proceso dialéctico, necesariamente me hago responsable no solo de mí sino que también de los otros (Magendzo, 2006, p. 3).

Se debe agregar que la comunicación a través del lenguaje nos permite interactuar, edificar comunidades, construir culturas, somos seres sociales no islas, por ende, la preocupación por el otro es fundamental en la realización de mí yo interno, entendiendo el cuidado y precaución que se debe tener con las acciones comunicativas y cómo impactan a los demás. La ciudadanía es el escenario donde convergen los individuos, lo público es una esfera de interacción de las personas y se debe entender que el actuar propio afecta a ese otro.

Ahora bien, dentro del lenguaje la escritura y lectura, entendidas como procesos superiores o más elevados y que requieren un razonamiento, se convierten en la representación e inclusión del sujeto en dicha cultura.

En consonancia con la relevancia de la cultura y su significación, las prácticas del leer y escribir configuran una educación entendida como un proceso de construcción de las personas mediadas por el lenguaje. En el libro *Teoría y resistencia en educación* de Henry Giroux (1992), se hace una crítica a la escuela a través de lo que se llama pedagogía radical, que consiste en la puerta y base fundamental del inicio de la lucha frente a la naturaleza contradictoria de la escuela, es decir, formar para ser libres, mas no formar para reproducir estándares colectivos de obediencia frente a políticas económicas y consumistas. Asimismo, acude a referencias como la teoría de la Escuela de Frankfurt, impregnada profundamente con un sentir dialéctico, se rechaza la racionalidad positivista que pondera a las ciencias naturales como único conocimiento válido. Esta premisa conlleva limitaciones en el conocimiento por negar o restar valor a otro tipo de saberes, desconoce, por ejemplo, la importancia en las ciencias sociales del sentir socio antropológico.

Conclusiones

La profesión docente es compleja, asume retos y problemáticas que nos cuestionan directamente con nuestro accionar:

Un profesional excelente es aquel que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional; no se conforma con la mediocridad profesional, sino que aspira a la excelencia en el servicio a las personas que le requieren como usuarios de su profesión (Vázquez & Escámez, 2010, p. 3).

Indudablemente, el ser docente implica un compromiso mayor, el estudiante no es un producto que se deseché si está defectuoso, esa persona está insertada en una sociedad y sus acciones tendrán consecuencias para todos, por eso el docente educa y dirige procesos formativos que implican un cuidado excesivo frente al campo moral.

La educación estética a través del arte se puede usar de manera perniciosa para masificar diversos productos, en este caso mensajes sentimentales que se pretenden vender, es decir, en realidad se utiliza en ocasiones para configurar las emociones y se convierte en marketing estético, en el cual las ideas como el amor se desborda y satura en una culturización donde se exalta el sufrimiento, sacrificio y cursilerías sobrevaloradas, incluso pasando por encima de la dignidad humana. También, se propicia empatía o rechazo hacia políticas gubernamentales prees-

tablecidas con propósitos definidos para manipular una población y obtener la aceptación y direccionamiento efectivo.

En contraste, hoy en día se nos habla de formar buenos y honestos ciudadanos y aún más, esta responsabilidad recae en el imaginario popular, sobre los maestros, la misión de preparar individuos para el futuro, que puedan convivir y formar una colectividad. Esto se refiere a un asunto de construcción de ética y moralidad, pero en realidad no nacemos con estas ya constituidas o asignadas, al contrario, se van forjando, con dependencia, entre otras cosas, del proceso educativo de la persona. Según las ideas de Herbart, cuando menciona que la educación es una característica propia del ser humano y la formación estética es fundamental en la educación ya que, en gran medida, deviene en su relación con el mundo exterior, los sentidos y el ánimo. Ciertamente, el valor significativo de una formación en estética reside en establecer nuevas posibilidades de ciudadanías, orientadas al diálogo diverso entre múltiples expresiones que respondan a lo sexual, étnico o pluricultural, etc. La escuela no puede estar alejada de las expresiones referentes a los derechos políticos, civiles y sociales. Asimismo, “La escuela tuvo una función importante en la construcción del estado-nación en el país. Para el general Santander, esta institución era fundamental en la consolidación de los ideales de la república a través de la formación de los nuevos ciudadanos que ella necesitaba” (Palacio *et al.*, 2016, p. 151).

Como si fuera poco, la escuela tuvo y tiene como función histórica, normalizar el comportamiento de los sujetos, también es verdad que el maestro, en su rol formador, no es inocuo y pasivo, él también opone resistencia a las imposiciones del sistema gubernamental y a través de su praxis pedagógica puede liberarse y orientar con pequeños pero significativos cambios curriculares y metodológicos, un cambio y las bases necesarias para la construcción, creación y recepción de imágenes que son difundidas en los medios masivos de comunicación y estimulan la cultura del consumo donde no existe mayor análisis y sí el seguimiento desmesurado de cánones repetitivos y estereotipos que restan en la reflexión estética del sujeto y, a su vez, derivan en la fabricación de morales sujetas a juicios de gusto inocuos en la experiencia estética en la que categorías como lo bello y sublime no pasan por la razón propia del sujeto, sino por la cultura del marketing emocional.

En suma, la escuela en el siglo XXI debe responder al llamado en la participación de construcción de nuevas ciudadanías, formas de sentir, de percibir y de entender el mundo que se vinculen cada vez más en campos multiculturales, en relaciones tipo individuo-estado-sociedad. Las nuevas ciudadanías están delimitadas por ámbitos como los procesos democráticos. Por ciudadanía entendemos “el status político del individuo en las sociedades modernas”. Este status, ubica al individuo-ciudadano, en una relación con el Estado, ya que hace parte de este y sobre el que tiene sentido de pertenencia, en el que se disfrutaban unos derechos y el cumplimiento de unos deberes o acuerdos. (Palacio *et al.*, 2016, p. 55).

En conclusión, la educación no solo se basa en la transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, es un proceso humanizador, que en realidad produce transformaciones que conllevan experiencias de vida que impactan en nuestras sociedades; la educación estética ayuda a los sujetos a desarrollar el juicio de valor individual, acerca de los fenómenos sociales y su posterior reacción y determinación frente a ellos.

De igual forma, la ciudadanía es uno de los pilares de la democracia, y si moralidad y ética no son referentes con los que se nace sino que se forjan, los horizontes estéticos que se impulsan en las aulas ayudarán a establecer ciudadanos con visiones, quizás de mundo muy amplias y que puedan vincularse con la diversidad de una manera más efectiva. Se debe formar en reflexiones éticas para tener un horizonte comunitario en donde todos ganemos un buen vivir.

Referencias

- Arcos, R. (2009). La estética y su dimensión política según Jacques Ranciere. *Nómadas*, (31), 139-155. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n31/n31a10.pdf>
- Arendt, H. (2009). *La condición humana* (5ta. Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cardona-Restrepo, P. & Aguilar-Jiménez, Ó. (2019). Escenarios contemporáneos en la configuración del gusto estético. En Cardona-Restrepo, P. & Echeverri-Álvarez, J. (Eds.), *Estética y educación para pensar la paz*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Chávez, P. (2008). *Historia de las doctrinas filosóficas* (4ª. Ed). México: Pearson educación.
- Corporación Universitaria Lasallista. (2013). *Estética y educación: Retos y abordajes*. Caldas: Lasallista.
- Errázuriz, L. (1986). La necesidad y el papel del arte en la educación de la sociedad contemporánea: algunas causales de marginalidad del arte en la educación. *Revista Aisthesis*, (19), 31-34.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder* (3ª. Ed). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.

- Magendzo, A. (2006). El Ser del otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis. Revista Latinoamericana*, (15), 1-19. Recuperado de: <https://auladigital.upb.edu.co/course/resources.php?id=4757>
- Marín, D. & Noguera, C. (2016). Dimensiones éticas, estéticas y políticas de la pedagogía: más allá de la epistemologización. *Revista perspectiva, Florianópolis*, 34(3), 840-859.
- Orozco, H. & Hurtado, M. (2010). *Una educación para la vida que implique pensar la estética en la docencia*. Cali: Poemia.
- Palacio, J., Dimaté, P., Vargas, L., Orjuela, L., Mancera, A., Solís, R. & Muñoz, M. (2016). *Transformaciones y desafíos de la escuela actual: de subjetividades, ciudadanías, derechos y paisajes* (1ª. ed.). Bogotá: Rocca S.A.
- Vázquez, V. & Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Recuperado de: <https://auladigital.upb.edu.co/course/resources.php?id=4757>



SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.

Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

Este libro se publicó en archivo digital
en el mes de agosto de 2021.

La Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, en el énfasis Maestro, Pensamiento, Formación, de manera pertinaz ha asumido a los docentes colombianos como el objeto de sus reflexiones, de su investigación, de la propuesta de formación y de sus posturas políticas y académicas. Sin embargo, después de once años de trabajo constante el estatuto de ese pensamiento todavía es ambiguo y no se ha delimitado por completo su significado.

Pareciera como si la presencia que se le reconoce, la reiteración de su existencia y la invocación insistente en todos los espacios académicos educativos, en vez de otorgarle significado, función y acción, lo naturalizara de tal modo que se habla de ese pensamiento sin que nadie haga balances, exija aclaraciones y exponga investigaciones consistentes. La retórica del pensamiento del profesor, al parecer, es utilizada estratégicamente en relación con intereses académicos y formativos particulares lejos de la escuela, pero no conlleva la intención de reconocerlo y de potenciarlo en relación con prácticas de enseñanza situadas.

Este libro tiene dos propósitos en relación con el pensamiento del profesor: por un lado, en una época en la cual ese pensamiento pareciera importar menos, llama la atención sobre su potencia para convertirse en objetivo constante de formación y de investigación con miras a la transformación de los mismos profesores, de los estudiantes, de las instituciones y de la educación en general; por el otro, reconoce y divulga pensamientos de profesores magísteres convertido en escritura académica. Ese pensamiento, mirado desde algunas atalayas académicas, puede parecer un pensamiento menor, pero, entre otras virtudes, la fundamental, es que ese pensamiento de profesores nunca se conocería sin el gesto de la Maestría de pensar el pensamiento del profesor.

