

Caminos abiertos entre maestros

Diálogos con licenciados y profesionales no licenciados

Gloria María López Arboleda

Gloria María Isaza Zapata

(Compiladoras)



Universidad
Pontificia
Bolivariana

370.1
C183

Caminos abiertos entre maestros. Diálogos con licenciados y profesionales no licenciados / Gloria María López Arboleda y otros 7 -- Medellín: UPB, 2019.
171 p: 14 x 23 cm.
ISBN: 978-958-764-744-0 / 978-958-764-745-7 (versión digital)

1. Pedagogía -- 2. Calidad educativa -- I. López Arboleda, Gloria María, autor

UPB-CO / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Gloria María López Arboleda
© Gloria María Isaza Zapata
© José Nicolás Atehortúa Atehortúa
© Alejandro Maya Arango
© Olga Lucía Gil Taborda
© Juan Carlos Echeverri Álvarez
© Kelly Samadi Vásquez Gómez
© Jenny Josefina Vicuña de Rojas
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Caminos abiertos entre maestros. Diálogos con licenciados y profesionales no licenciados

ISBN: 978-958-764-744-0
ISBN: 978-958-764-745-7 (versión digital)
DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-745-7>
Primera edición, 2019
Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo
Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda
Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández
Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez
Editor: Juan Carlos Rodas Montoya
Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa
Diagramación: Sissi Tamayo Chavarriaga
Ilustraciones: Juan José Ospina Gutiérrez
Corrección de Estilo: Eduardo Franco

Dirección Editorial:
Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019
Correo electrónico: editorial@upb.edu.co
www.upb.edu.co
Telefax: (57)(4) 354 4565
A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1859-30-05-19

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

Agradecimientos y dedicatoria

Inicialmente, agradecemos a todo maestro Profesional No Licenciado, que ejerce en universidades, instituciones tecnológicas y técnicas, colegios privados y públicos, y en distintos ámbitos de la educación; ellos han sido los motivadores de este libro pues, con su labor inspiraron las letras de los autores. A los Licenciados que noblemente hicieron parte de la investigación ya que con sus percepciones, sensaciones y diferencias aportaron de forma contundente a esta obra.

A la Universidad Pontificia Bolivariana, en especial al CIDI (Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación), institución que favorece procesos de investigación y ha acompañado desde el inicio este proyecto. Además, que hace parte de la formación académica y profesional de todos los autores.

A la Gobernación de Antioquia, que, a través de su programa Becas de Maestría, motivó la investigación sustrato de este ejemplar y proporcionó mediante el Plan de Condonación, una excusa para materializar un sueño.

A todos los colaboradores, compiladores y editores que facilitaron el proceso, permitiendo llevar este proyecto a la realidad.

Finalmente, dedicamos esta obra a nuestras familias: motivación, inspiración y fuerza.

- Ley 115/1994, de 8 de febrero, por la cual se expide la Ley general de educación.
- López, G. M. (2018). *La imposibilidad del amor, la posibilidad del amar: historia amorosa de un loco asesino*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana. Disponible en: <http://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4564>
- Martínez, M. C., Branda, S. y Porta, L. (2013). ¿Cómo funcionan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 26-35. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/28132>
- Martínez, A., Castro, J. y Noguera, C. E. (1995). *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Pap, B. (2011). *Althusser y nosotros: política, ciencia, historia*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Jóvenes Investigadores, Buenos Aires, Argentina. Recuperar de <https://www.academica.org/000-093/294.pdf>
- Popkewitz, T. S. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 89-109. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117947>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, España: Paidós.
- Saldarriaga, O. (2006). Del oficio del maestro: ¿de intelectual subordinado a experto subordinador? *Revista Educación y Ciudad*, 11, 54-70.

Hacia la trascendencia de las etiquetas académicas

Kelly Samadi Vásquez Gómez



Educación es viajar desde la corteza al fondo; dicho en otras palabras, es apostar por la profundidad. Cuando educamos a una persona, intentamos que tenga una visión profunda del mundo, de sí misma y de la historia. No nos conformamos con ofrecerle una visión superficial y panorámica. Deseamos que vaya al fondo, que sienta la inquietud de penetrar en la esencia de las cosas y, en particular, en el fondo de sí misma. [...] La palabra trascendencia tiene múltiples significados y, aunque tradicionalmente tiene connotaciones estrictamente religiosas, es también rica en significados en un campo estrictamente no religioso.

Francesc Torralba

Introducción

Este capítulo expone una reflexión sobre la trascendencia de las etiquetas académicas para la profesionalización consciente del docente a propósito de los diversos rótulos vigentes en el actual sistema educativo colombiano: normalista, licenciado, profesional no licenciado (PNL), magíster, y la etiqueta más apetecida —por el momento— doctor. Todos con la misma posibilidad laboral de encontrarse en la escuela, donde el saber pedagógico y el saber propio dialogan con y para los estudiantes, quienes por principio sistemático están obligados a estar allí (Vaello, 2003). Este carácter imperativo determina drásticamente las situaciones, las necesidades y los problemas que se requieren atender en el aula y que, al aparecer, ninguna de las etiquetas mencionadas las suple en su totalidad.

Con este panorama, se hace necesario insistir en la construcción de encuentros para la reflexión y creación consciente del pensamiento educativo entre sujetos que trabajan en la escuela y por la escuela, ecuanímenes frente a la identificación del escalonamiento profesional actual.

A partir de lo anterior, este trabajo desarrolla una mirada reflexiva frente a cuatro ideas fundamentales: trascendencia, entrar en extrañeza, ser y trascender, y coda.¹⁵

Trascendencia

La palabra proviene del latín *transcendentia*, cuyo prefijo *trans-* significa de un lado a otro; *scendere* que significa trepar, escalar. Y el sufijo *-ia* que denota cualidad (*Diccionario etimológico español en línea*, s. f.). Esto implica un movimiento del sujeto a otra parte escalafonada en ascendente, un vuelo hacia donde no está; un movimiento entre contrapuestos que se espera comprender cuando se llegue a ese otro lado: “lo trascendente a diferencia de lo inmanente” (Muñoz, 2015, p. 98).

Esta noción epistemológica apunta a una separación con lo inherente e inseparable, por ejemplo, para Hartmann (1950), el *transcensus* del sujeto le permite acceder al más allá del ámbito de su propia consciencia, lo que para el filósofo sería la entrada al conocimiento entendido como el que hace patentes las cosas y no como el que las constituye (citado por Torralba, 2015, p. 4). Desde esta perspectiva, trascender se vincula con el acceso al conocimiento que devela capas descendentes hacia lo profundo de algo que existe y que el sujeto desconoce; como el pelar de la cebolla freudiana.¹⁶ Nótese que

¹⁵ Parte concluyente de una pieza musical a manera de epílogo. Puede ser corta o tan extensa que se puede convertir en una sección entera de la obra; además expone temas desarrollados con anterioridad o también nuevas ideas.

¹⁶ Para Freud, el inconsciente está amurallado por barreras que lo inmovilizan y no le permiten aflorar a la consciencia. “Pelar la cebolla” es permitir que poco a poco esta barrera se desmonte y que lo cubierto se vuelva patente (Martos, s. f.).

el movimiento trascendental aquí propuesto se diferencia del mencionado: la acción del trascender no se propone como un remontar, sino como ahondar en lo cubierto por los límites de la consciencia. Desde este ángulo se conversa sinérgicamente con la visión de Torralba (2015) sobre educar: “viajar desde la corteza hasta el fondo” (p. 1).

Para Kant (1804), trascender se vincula al traspasar las fronteras de la experiencia sensible, lo correspondiente al entendimiento puro anterior a cualquier vivencia (citado por Moliner, 2016). Una “reflexión trascendental” en contraposición a la reflexión lógica, que se ocupa de la comparación y abstracción entre representaciones, pero que no atiende al origen, pues lo que le interesa es la forma lógica (Navarro, 1970). Frente a estos postulados y al tema de este trabajo, se podría formular la siguiente pregunta: ¿quién soy en el aula sin mi experiencia? (figura 2).



Figura 2. Trascender.¹⁷

¹⁷ Juan José Ospina es diseñador y fotógrafo colombiano. Realizó ilustraciones inéditas inspiradas en la lectura de este capítulo y autorizó su inclusión para la publicación.

En este sentido, Heidegger (1976) propone una visión ontológica de la noción de *trascendencia*, que, como se mencionó, diverge de la inmanencia y lo contingente.¹⁸ Además, Heidegger plantea que la presencia humana significa trascender:

A su juicio, estos sentidos del término “trascendencia” representan dos líneas fundamentales de su interpretación: la epistemológica y la teológica, respectivamente. En el primer caso, la “trascendencia” es comprendida como lo que no permanece al interior del sujeto, sino que está fuera suyo; en el segundo caso, ella es entendida como “lo incondicionado, pero, a la vez, lo propiamente inalcanzable: lo que nos excede”. (citado por Muñoz, 2015, p. 99)

No obstante, con lo anterior, Heidegger considera que ambas posiciones están orientadas equivocadamente. Antes que una aproximación epistemológica o teológica, la “trascendencia” es, primero, “la constitución originaria de la subjetividad de un sujeto. El sujeto trasciende qua sujeto, no sería sujeto si no trascendiese. Ser sujeto quiere decir trascender” (citado por Muñoz, 2015, p. 99).

La subjetividad puede proponerse aquí como *cantus firmus*¹⁹ que se renueva y que hace presencia en un continuo movimiento a lo largo de toda la existencia del sujeto. Una intercomunicación entre conciencia y consciencia: la primera entendida como el registro donde se almacenan los saberes adquiridos a lo largo de la vida; la segunda entendida como lo que le permite al sujeto comprender su propia condición de autor y transformador, frente a las situaciones que se le presentan (Vilaseca, 2014).

¹⁸ Se aplica a las cosas que pueden suceder y no suceder: no seguras o no necesarias (Moliner, 2016, p. 672).

¹⁹ “Melodía firme”. Melodía preexistente que se toma como base para una nueva composición polifónica (Latham, 2008, p. 290).

Esta condición creadora es entendida como libertad y se asocia íntimamente con trascendencia desde la perspectiva heideggeriana: un sujeto libre es un sujeto que trasciende (Muñoz, 2015). Entonces se podrían asociar tres puntos fundamentales del ser: trascendencia, libertad y consciencia.

Es importante anotar que hasta aquí no se ha podido cubrir en su totalidad la noción tan compleja del término *trascender*, sin embargo, el filósofo José Ferrater Mora invita a tener tres criterios básicos para su uso: “especifique qué es lo que se trasciende, qué clase de límites son los que se supone que se traspasan y qué relación tiene lo supuestamente trascendente con lo que es inmanente” (citado por Torralba, 2015, p. 5).

Se finaliza con tres preguntas a partir de las ideas revisadas hasta aquí: ¿son las etiquetas académicas “cadenas” para la profesionalización consciente del docente?, ¿estos rótulos son un simple escalafonamiento de habilidades? y ¿cuanto más distintivos mejor educación?

Un docente identificado con las categorizaciones encasilla de la misma manera a sus alumnos; por eso, observar más allá de los límites académicos establecidos con libertad, consciencia y trascendencia se convierte en la gran habilidad del educador durante este siglo. Al respecto, Faguagaz (2017) directora de arte afirma: “Un profesor que logra deponer etiquetas de su clase estará participando activamente del proceso de acompañamiento de individuos, y no de grupos categorizados, propiciando así el desarrollo de la individualidad, capacidades y motivaciones propias, el crecimiento personal y grupal” (p. 102).

Si se deponen las etiquetas, se abre un espacio de posibilidad para la construcción de comunidades educativas libres de prejuicios académicos, y así imaginarios como “Mijito, estudie para que en un futuro no le toque de profesor” (Anónimo, 2015) o “Ellos no son maestros. Son fracasados en sus propias carreras, y por eso se dedicaron a la docencia” (Anónimo, 2018) puedan resignificarse desde la consciencia colectiva educada y crítica.

Entrar en extrañeza versus identificarse con las etiquetas

Mientras continúe el problema asociada a los roces entre sujetos identificados con las etiquetas profesionales, en especial las vinculadas con la figura del PNL, por una parte, y licenciados o normalistas, por otra, persistirán las investigaciones para demostrar la poca pertinencia de la inserción de los PNL en la escuela y así mantener la fragmentación.

En cuanto a los elementos que constituyen la experiencia docente de los PNL en la escuela pública del Distrito Capital, se concluye:

Prevalece un interés técnico, tanto en la enseñanza como en la formación de sujetos, en cuanto a que los PNL apuntan a una labor de enseñanza en la cual impera la reproducción de conocimientos y la consecución de objetivos establecidos desde políticas gubernamentales para que los estudiantes obtengan mejores puntajes en las pruebas de Estado. En cuanto a la problematización constante que se hizo de la formación docente en relación con la incursión de los PNL en la labor de enseñanza ha sido posible concluir que: [...] Los PNL no han establecido un imaginario, ni una concepción de la profesión docente sustentada en bases científicas, pues no cuentan con la formación para hacerlo, sin embargo, acuden a la vocación y mantienen una visión de la docencia como un oficio de corte apostolar y de entrega al servicio. Este motivo se sustenta en el hecho de que los PNL no otorgan importancia a la investigación educativa para promover su labor y su propia formación docente. (Durán, Acosta y Espinel, 2014, pp. 57-58)

Y, por otro lado, y según lo anterior, se espera la continuidad en la construcción de espacios para la sinergia necesaria de todos los actores involucrados de la escuela:

Licenciados y docentes directivos de la Institución Educativa [...] coinciden en decir que dicha institución

cuenta con la fortuna de tener entre sus docentes PNL que son personas con calidad humana, con vocación de servicio, con sentido de pertenencia y que se han apasionado con la docencia. De ahí que muchas de sus prácticas, aunque hayan generado extrañeza, han sido acogidas como ideas novedosas, creativas y contextualizadas, aparte de que han logrado hacer un énfasis en lo humano del saber, teniendo en cuenta que el estudiante se forma para su realización personal, profesional y laboral. (Gil, 2017, p. 172)

La noción de entrar en extrañeza se propone aquí como un punto de encuentro alternativo entre sujetos frente a la diferencia, con las siguientes características: una apertura al ser del maestro y a la creatividad desde la consciencia: compartir la extrañeza, y un espacio de comprensión en movimiento ininterrumpido: respiración compresiva.

Para que el ejercicio se lleve a cabo, es necesario direccionar una intención consciente hacia espacios escolares de recogimiento continuo: “Para abrimos al ser precisamos de un estado de recogimiento, de un sentido de extrañez frente al mundo, esto es, de una disposición afectiva. En este temple de ánimo nos vemos obligados a la soledad, al recogimiento, a saber, a pensar” (Castro, 2013, p. 83).

Orientar estos rincones personales y colectivos llevan a compartir las posibilidades de lo desconocido, de la rareza, de lo que no aparece en la etiqueta y, por tanto, de lo verdaderamente innovador. Esta práctica puede permitir una conversación fluida con el escenario hiperconectado actual y con la “mudanza” en la que se encuentra la profesión docente (Area, 2016, citado por Viñals y Cuenca, 2016, p. 113) (figura 3).

Y si la docencia está en mudanza del siglo XXI, es curioso observar que para el imaginario de la escuela tradicional —que aún existe y persiste— la creatividad continúa como un reto, un riesgo, o tal vez simplemente requiere tanta preparación, tiempo y trabajo que se mantiene como una alternativa no



Figura 3. *Entrar en extrañeza.*

indispensable. Cuando se construye una dinámica escolar en estas condiciones, al parecer persiste la idea sobre la importancia de memorizar los contenidos “obligatorios”, garantizar altos indicadores en las pruebas estandarizadas y dejar la creatividad como añadidura.

Todavía para el siglo XXI en el sistema educativo colombiano el maestro que se arriesga se convierte en excepcional. Como lo afirma Klimenko (2008), “una persona que sabía leer y escribir se consideraba como alguien excepcional, todavía en nuestra época las personas creativas son consideradas, a menudo, como alguien extraordinario” (p. 196), como alguien que mira con asombro y extrañeza lo que parece establecido. La invitación apunta, entonces, a una pedagogía creativa para el aprendizaje creativo, entendido como:

El aprendizaje creativo, o aprender creativamente, significa una forma de aprender que se diferencia de las formas de aprendizaje comunes en el medio escolar, y se caracteriza por el tipo de producción que el aprendiz hace y por los procesos subjetivos en ella implicados. Este aprendizaje tiene diferentes formas de expresión y en él participan un conjunto de recursos subjetivos. (Mitjás, 2013, p. 317)

Mitjás (2013) agrega que este tipo de aprendizaje se expresa en la configuración de tres procesos: personalización de la información, confrontación con lo dado y producción, generación de ideas nuevas, propias. El primero hace referencia a la información de carácter subjetivado que resulta relevante para las operaciones regulares de la personalidad, asociadas a la motivación del sujeto. Además, no es asimilada únicamente desde la comprensión, sino que se transforma con los conocimientos de quien la recibe (p. 318). El segundo invita al cuestionamiento de la información recibida, lo nombra como “el carácter transgresor” (p. 318) de la pedagogía creativa esencial para la generación de nuevas ideas. Finalmente, del tercer proceso Mitjás apunta:

El aprendizaje creativo se identifica por la generación de ideas propias sobre lo estudiado, ideas que, al trascender lo dado, expresan la novedad como característica esencial de la creatividad. Es un tipo de aprendizaje que, a pesar de contenerla, trasciende la apropiación comprensiva de la información. (p. 318).

Asimismo, Mitjás (2013) resalta dos razones fundamentales para apostarle al aprendizaje creativo. La primera se asocia a que el conocimiento adquiere fuerza y estabilidad por su carácter subjetivo, además queda listo para ser utilizado y actualizado en nuevas situaciones; y la segunda razón es porque le apunta al desarrollo de la subjetividad.

De lo reflexionado hasta aquí, resulta necesario señalar que un maestro que trasciende desde la libertad vincula su práctica pedagógica a la acción creativa del mirar con extrañeza sus propios conocimientos y creencias. Si bien entiende la importancia de la memorización y la comprensión, es hacia la transformación del sujeto a lo que apunta y apuesta. Por ejemplo, Moll (2014) invita a la acción pedagógica renovada y transformadora bajo diez premisas que caracterizan al maestro del siglo XXI. De la lista sobresalen cuatro relevantes por su conexión con la trascendencia de la clasificación estereotipada y simplificadora del maestro, sobre la que se ha estado reflexionando hasta ahora (Moll, 2014):

- No copia, crea su propia metodología.
- Trabaja por igual los contenidos y emociones.
- Convierte las TIC en un aliado, nunca en un sustituto.
- Transforma el conflicto en una oportunidad.
- Desaprende para seguir aprendiendo.
- Sustituye la zona de confort por la zona de los retos.

Asimismo, propone ver la posibilidad de crear su propia metodología en contraposición a los libros de texto estandarizados por editoriales, que no consideran contexto, emociones y cuestionamientos del alumnado que los recibe (figura 4).



Figura 4. Maestro del siglo XXI.

Ser y trascender

Los mejores momentos de la pedagogía fueron siempre aquellos en que los educadores conseguían anticipar el futuro.

Es lo que se espera de un pensamiento crítico sobre la escuela.

António Nóvoa

Se invita a una reflexión sobre lo esencial: ser antes del saber a partir de tres premisas. Primera, el maestro que incentiva valores para la resolución de conflictos vía la comunicación y el respeto por la diferencia. Segunda, asociada a la capacidad del maestro de llevar al estudiante “más allá de la escuela”. Tercera, invita a una reflexión profunda sobre el siguiente juego de palabras: “lo humano del saber y el saber de lo humano” (Gil, 2017, p. 129), asociado a prácticas pedagógicas humanas y contextualizadas.

Sobre la primera premisa, Moll (2014) propone la transformación de los conflictos en oportunidad:

Un docente predispuesto a ver el conflicto como una oportunidad será aquel que vea el conflicto como algo positivo porque tendrá claro que la persona está por encima del conflicto, porque tendrá claro que el diálogo está por encima de la acusación, que alcanzar acuerdos tiene mucho más valor que impartir sanciones.

Es evidente que esta postura está vinculada con los autores vigentes sobre teoría de conflictos, por ejemplo, con Ledersch (2000), citado por Salas (2017): “un proceso natural a toda sociedad, necesario para la vida humana, y que es productivo o destructivo según la manera de regularlo” (p. 44). El Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF, 2014) reúne varias definiciones de reconocidos investigadores:

1. Stephen Robbins (1996) lo define como “Un proceso que se inicia cuando una parte percibe que la otra la ha afectado de manera negativa o que está a punto de

afectar de manera negativa alguno de sus intereses” 2. Hocker y Wilmot (1995) definen el conflicto como “una lucha expresa entre al menos dos partes interdependientes que perciben que sus objetivos son incompatibles, sus recompensas son reducidas y la otra parte les impide alcanzar sus metas”. 3. Kenneth Boulding dirá que “El conflicto es una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos o recursos limitados percibidos como incompatibles”. (p. 15)

El aula es entonces un paraje de conflicto, un lugar de convivencia que se convierte en una oportunidad de construcción y recreación. Para Vaello (2011), ese espacio posee cinco áreas de intervención, que pueden convertirse en obstáculo o posibilidad: interpersonal, intrapersonal, atencional, motivacional y académica. Si dichas áreas siempre están presentes en todo encuentro en el aula, llama la atención que las cuatro primeras se relacionen de forma directa con procesos emocionales de los sujetos educables (tanto estudiantes como maestros).

En este sentido, las dos primeras áreas, inter- e intrapersonal, aluden a un encuentro con el otro y con sí mismo; por su parte, las áreas atencional y motivacional se relacionan con el mundo afectivo en tanto se atiende a lo que significa algo para el sujeto y existe motivación, y en tanto se desarrollen procesos de relación, normalmente consensuada, que impliquen intención y acción.

Ahora bien, la quinta área, la académica, surge como consecuencia de la interrelación que tengan las cuatro anteriores, y así se asume que dicha área está compuesta no solo de elementos cognitivos e indicadores medibles, sino también de procesos emotivos, emocionales y afectivos, que tienen consecuencias de afectación en el proceso de enseñanza (maestro) y, por supuesto, en el proceso de aprendizaje (estudiante).

Si bien es cierto que desde la segunda mitad del siglo XX pedagogos reconocidos han hablado sobre los vínculos exis-

tentes entre la cognición y la emoción, y su influencia en el aprendizaje, es menester afirmar que aún hoy, en pleno siglo XXI, el papel de la educación emocional en los currículos es casi inexistente y que se continúa en un “analfabetismo emocional” (Malaisi, 2017, p. 1).

Agrava el problema el hecho de que fenómenos vinculados a la violencia y a la agresión son cada vez más frecuentes en el contexto escolar y familiar. ¿Por qué entonces no se considera aún la educación emocional y el aprendizaje creativo como eje transversal de la formación de maestros en Colombia? Y, en este sentido, ¿cómo se entiende la aparente renuencia del sistema educativo por tomar decisiones orientadas a incluir la educación emocional en los currículos, no solo de las instituciones educativas y colegios, sino en la formación universitaria de los maestros?

Si bien las preguntas anteriores desbordan los límites de este capítulo, la propuesta metodológica de Galtung (2006) sobre trascendencia y transformación de conflictos Transcend (citado por Calderón, 2009, p. 60) sugiere una herramienta primordial para el docente que permanece atento al *ser* (figura 5).



Figura 5. Ser antes de saber.

Su método mundialmente reconocido gira en torno a tres conceptos: reconstrucción, reconciliación y resolución. Galtung (2006) propone contemplarlo como microrrevolución, aplicable a cualquier situación cotidiana. El último concepto (resolución) se contempla como un espacio donde las partes logren traspasar los límites del conflicto y descubran otras habilidades y capacidades que antes no podían percibir.

Su método se mueve dentro de tres grandes rasgos: “es liberal en el sentido de alentar pequeños pasos; marxista en el sentido de construir la trascendencia sobre la dialéctica de la contradicción; y budista en el sentido de tener como guía fundamental las necesidades básicas humanas” (Galtung, 2006, citado por Calderón, 2009, p. 76).

Más allá de su identidad, el método propone convertir los conflictos en experiencias pedagógicas, a partir de acciones no violentas para suavizar comportamientos, creativas para superar contradicciones y empáticas para suavizar las actitudes (Calderón, 2009).

Trascender las etiquetas académicas se convierte en un acto creativo y empático en que los maestros se encuentran para transformarse, para ir más allá de la escuela, un ir más allá físico y metafórico. Traspasar los límites de la escuela física significa reconocer el potencial de los espacios como un maestro silente que acompaña y que es tarea del docente imaginar nuevas formas y posibilidades para contravenir lo establecido.

Un maestro de concreto, un tercer educador, como lo nombra Malaguzzi (2018), ideólogo de la pedagogía de las escuelas de Reggio Emilia:

El primer educador sería el grupo de compañeros con el que te educas. El segundo lo configuran todos los adultos, incluyendo en ese grupo de docentes, padres, familiares y todos los componentes de la comunidad educativa. El tercer educador es el de los ambientes en el que se desa-

rollan estas vivencias. Del mismo modo que los espacios pueden ser educativos y motivadores, pueden no serlo. (citado por Atrio, Raedó y Navarro, 2016, p. 133)

Ahora bien, ir más allá de la escuela como metáfora invita a resignificar los límites del modelo escolar establecido junto con lo que la práctica y las vicisitudes del sistema educativo han hecho de él. Asimismo, convoca a propiciar metodologías que permitan el desarrollo del aprendizaje autónomo y prevengan la dependencia del alumnado hacia el maestro o hacia la escuela, para así poder salir de ella.

Para finalizar, se invita al lector a reflexionar sobre el juego de palabras planteado al inicio del acápite como tercera premisa: “lo humano del saber y el saber de lo humano” (Gil, 2017, p. 129), expresión sobre la condición y la frontera de los dos conceptos. Asociada a una práctica pedagógica humana y contextualizada, que al liberarse del error puede expandir sus límites; una invitación al maestro para atender lo que sabe de sí mismo y lo humano de su saber pedagógico, sus horizontes y su condición cambiante vinculada a la naturaleza de sus conocimientos.

Coda

Ir más allá del currículo, y la integración de saberes mediante el trabajo por comunidades de aprendizaje, se convierten en las ideas finales de este capítulo. Si bien los PNL han sido cuestionados por sus limitadas bases en pedagogía, y que fundamentan su práctica en el juego de ensayo y error (Durán et al. 2014), tienen en apariencia la ventaja de mirar la escuela desde la óptica de un tercero con voz y voto. Observante y participante activo que necesita encontrarse con los licenciados y con la escuela para construir y reconstruir el currículo; esto es innovación, a favor de un panorama que todavía persiste en una dinámica estática. Al respecto, Paraskewa (2016) afirma:

Las formas educativas y curriculares dominantes actuales han demostrado una enorme irresponsabilidad epis-

temológica y social, sin precedentes, al negarse a pensar sistemáticamente la escolaridad al margen o más allá de ciertos tabús. Cuando se piensa en la escolarización erróneamente se aceptan, como dogma, cuestiones como la evaluación, los sujetos, las horas, los manuales y el conocimiento oficial que tiene que ser transmitido. Las reformas inciden en la forma y no en los contenidos. Tales visiones peregrinas vuelven casi imposible tener una educación y un currículum al margen y más allá de un determinado cuadro, preso de las cuestiones relacionadas con los estándares, clasificaciones, objetivos y la ortodoxia disciplinar. (p. 124)

Asimismo, Paraskewa (2016) propone algunas características de lo que podría ser una nueva teoría curricular en la que se vinculen pensamiento ontológico, pensamiento desarticulado y lenguaje de lo imprevisible, de la imaginación y de las pasiones. Que perciba la posibilidad de planear para la espontaneidad, que cubra otros espacios y tiempos: “Necesitamos para la formación y supervisión docentes otra teoría curricular, que pretenda explorar nuevas formas de pensar y de sentir, y encontrar nuevas maneras de producir efectos epistemológicos nuevos y diferentes” (Paraskewa, 2016, p. 123).

En este orden de ideas, trascender el currículo para un PNL significará entonces seguir aprendiendo; para un licenciado supondrá reaprender; y para los dos implicará revisar el sentido de su práctica pedagógica y lograr el encuentro empático, es decir, descubrirse entre pares.

La última idea seleccionada como cierre de este capítulo está vinculada a la integración de los saberes y con el concepto de *educación holista*. La Fundación Ramón Gallegos (2005) afirma que esta se basa en comunidades de aprendizaje, cuya definición es “una comunidad donde todos los participantes tanto profesores como estudiantes, padres, administradores y empleadores participan en un proceso de aprendizaje permanente y significativo, todos están en situación de aprender” (p. 146).

Se destaca la idea (todos se encuentran en estado de aprendices), pues libera y humaniza, ya que les permite a maestros, estudiantes, familias y administradores el derecho a equivocarse; además compromete, pues invita a reconocerse como actores de las dinámicas educativas y del poder²⁰ que se tiene para transformarlas. Este comprometerse se podría vincular a un hacerse cargo heideggeriano:

Hacerse cargo [*sich annehmen*] de una “cosa” o de una “persona” en su esencia significa amarla, quererla. Este querer [*Mögen*] significa, pensado más originariamente, regalar la esencia. Tal querer es la esencia auténtica del poder o ser capaz [*Vermögen*], que no solo puede realizar esto o aquello, sino “hacer presente” [*wesen*] algo en su procedencia [*Her-kunft*], es decir, dejarlo ser [*sein lassen*]. El poder [*Vermögen*] del querer [*Mögens*] es eso “en virtud” de lo cual [lit. por cuya fuerza “*kraft*” *dessen*] algo es propiamente capaz de ser. Este poder es lo propiamente “posible” [*Mögliche*], aquello cuya esencia reside en el querer [*Mögen*]. A partir de este querer, el ser es capaz del pensar. Aquel hace posible este. El ser en cuanto aquello pudiente-queriente [*Vermögend-Mögende*] es lo “pos-ible” [*Mög-liche*]. El ser en cuanto elemento es la “fuerza callada” del poder que quiere, es decir, de lo posible. (Heidegger, 1977, citado por Klocker, 2016, p. 220)²¹

Ejercer el poder en el aula puede convertirse en un acto de amor esencial, si, a partir del ejercicio de consciencia continuo del maestro sobre sí mismo, su propia historia, concepciones, significados y creencias, se permite estar presente en el aula y abrir la oportunidad de un espacio desconocido no planificado, y a la vez incluido en el marco de sus posibilidades académicas. Un permitirles ser a los estudiantes, una

²⁰ El concepto de *poder* para este trabajo se propone como una capacidad del sujeto para la construcción de posibilidades con el otro.

²¹ Para el lector interesado en ampliar conceptos relacionados con el querer y el poder en su vertiente poder amar, se sugiere consultar López (2018).

apertura a su propia fuerza y un camino a la creación colectiva e individual de nuevos paradigmas. Se convierte en una responsabilidad amorosa del docente propiciarles espacios a los alumnos para que se encuentren con su propio poder.

La oportunidad de estos espacios se encuentra clase a clase, y se puede ejemplificar fácilmente con una situación cotidiana en las instituciones: un docente observa que sus jóvenes por motivos desconocidos responden o hacen lo que se les indica cuando se propone una clase con gritos, amenazas, reglas autoritarias o manipulación, y recibe frases de estos como “Gríteles, profe, que así ellos entienden” (Anónimo, 2016). El maestro, entre su abanico de posibilidades, puede emprender el camino del hacerse cargo de manera amorosa y ofrecerles una alternativa de relación distinta con el poder, con el aprendizaje y con la vida misma, al no seguir el camino del maestro agresivo que ellos solicitan y mostrarles distintas posibilidades de liderazgo. Tal vez tome mucho más tiempo en las primeras clases, pero, a la larga, se convierte en un camino significativo para la construcción social pacífica, y se contrapone al reconocido “poder de castigo/poder de obligación” (Stein, 2017, p. 20), que transforma al maestro en amo de un grupo decidido (ejerciendo su poder) a vivir en esclavitud y sufrir el aprendizaje.

A su vez, el maestro amo —el doma fieras— puede cumplir con metas académicas durante todo el año escolar como recompensa a su sometimiento, y su gestión es reconocida en escenarios institucionales que premian la sumisión académica como el aprendizaje por encima de la libertad o el aprendizaje sufriente; al fin y al cabo, fue el grupo quien buscó a un amo como maestro; este, en últimas, hace lo que sus estudiantes le piden.

Este camino del poder autoritario Freire (1982) lo llamó la educación bancaria, que se basa en una narración ahilada represora de la creatividad: “La práctica bancaria subordina al educando, sofocando el gusto por la rebeldía, reprimiendo la curiosidad, desestimulando la capacidad de desafiarse, de

arriesgarse, tornando al alumno en un sujeto pasivo” (citado por Morán y Méndez, 2012, p. 73). Pero, si es el educando quien pide ser sometido por el maestro, por la escuela, por la sociedad adulta, por el consumismo, si pide a gritos una educación bancaria, y además si el maestro no tiene mucho tiempo para pensar, reflexionar sus clases consigo mismo y con sus pares, llenar formatos²² y le es imperativo abordar un número importante de contenidos por currículo, surge un cuestionamiento en perspectiva: ¿cuál es la postura asertiva del maestro frente a un sistema educativo bancario que separa el aprendizaje de la libertad cuya sociedad lo sustenta de manera consciente o inconsciente? Una pregunta para el maestro —para todos los maestros— sin importar a qué etiqueta pertenezcan.

Referencias

- Atrio, S. Raedó, J. y Navarro, V. (2016). Educación y arquitectura: ayer, hoy, mañana. Crónica del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud. *Tarbiya*, 44, 131-148. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/6809>
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233607>
- Castro, Y. A. (2013). Heidegger, una aproximación a la relación: pensar, ser, lenguaje y educación. *Papeles*, 10, 75-91. Recuperado de <http://csifesvr.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/371>
- Trascendencia. (s. f.). En *Diccionario etimológico español en línea*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?trascendencia>
- Durán, F. Á., Acosta Zambrano, D. G. y Espinel Montaña, Ó. A. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63),

²² Otro ejercicio bancario que en educación podría dinamizarse con flexibilidad y creatividad propositiva.

- 39-60. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss63/9/>
- Educación emocional, clave en la creación de vínculos profundos en la escuela. (2017, noviembre 3). Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-363327.html>
- Faguaz, M. (2017). Derrocando etiquetas: la individualidad del alumno como herramienta enriquecedora del aprendizaje. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 30. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=636&id_articulo=13279
- Fundación Ramón Gallegos. (2005). *Educación holista, el paradigma del siglo XXI*. Alayor, España: Autor.
- Gil, O. L. (2017). *Concepciones de profesionales no licenciados (PNL), directivos docentes y licenciados en torno a la incorporación de los PNL como docentes en la Institución Educativa San Andrés del municipio de Girardota* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín, Colombia). Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3395>
- Instituto Electoral del Distrito Federal. (2014). *Trabajo en equipo y manejo de conflictos/comunicación eficaz*. Ciudad de México, México: Autor. Recuperado de http://www.iedf.org.mx/www/images/banners/PELO20172018/eventuales/DEOEyG/DEOEyG/Trabajoenequipoymanejodeconflictos_ComunicacionEficaz.pdf
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411213.pdf>
- Klocker, D. E. (2016). La significación del fenómeno amoroso en el pensamiento de Martin Heidegger. *Ideas y Valores*, 65(161), 217-245. Recuperado de <http://ri.uner.edu.ar/handle/123456789/341>
- Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- López, G. M. (2019). *La imposibilidad del amor, la posibilidad del amar: historia amorosa de un loco asesino*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Malaisi L. (2017). Educación emocional, clave en la creación de vínculos profundos en la escuela. Lugar de publicación: Mine-

- ducación. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-363327.html?noredirect=1>
- Martos, A. (s. f.). Freud tenía Razón. Recuperado de https://www.acta.es/medios/articulos/medicina_y_salud/028009.pdf
- Mitjás, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, 11, 311-341. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1574>
- Moliner, M. (2016). *Diccionario del uso del español* (4.ª ed.). Madrid, España: Gredos.
- Moll, S. (2014, Noviembre 9). 10 decisiones que te convertirán en un docente de éxito. Recuperado de <https://justificaturespuesta.com/10-decisiones-que-te-convertiran-en-un-docente-de-exito/>
- Morán, L. y Méndez Reyes, J. (2012). Pablo Freire: educación y emancipación. *Encuentro Educativo*, 19(1), 69-82.
- Muñoz, E. (2015). Trascendencia, mundo y libertad en el entorno de *Ser y tiempo* de Martín Heidegger. *Veritas*, 32, 95-110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732015000100005>
- Navarro, J. M. (1970). El concepto de Trascendental en Kant. *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 5(5), 7-26.
- Nóvoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 17, 27-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4498706.pdf>
- Paraskeva, J. (2016). Desterritorializar: hacia una teoría curricular itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 121-134. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573951>
- Salas, A. G. (2017). *Cátedra de la Paz: estudio de caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de Cali* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia). Recuperado de <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/8234>
- Stein, H. (2017). *Asertividad: defiende su propia postura*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Torralla Roselló, F. (2015). *Educación para la trascendencia*. Barcelona, España: Universidad Ramon Llull.
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid, España: Santillana. Recuperado de <http://carei.es/wp-content/uploads/Resoluci%C3%B3n-conflictos-en-el-aula.-Juan-Vaello.pdf>

- Vaello, J. (2011, enero 31). Cómo dar clase a los que no quieren [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6yZlEsxgEhk>
- Vilaseca, B. (2014). *El sinsentido común: una visión alternativa para seguir nuestro propio camino en la vida*. Madrid, España: Planeta.
- Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86, 103-114. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5670199>

Ser maestro o sobre la reinterpretación: breve final

Gloria María Isaza Zapata
Jenny Josefina Vicuña de Rojas

La educación como proceso interactivo entre aprendizaje-enseñanza permite visibilizar las formas de acercarse a ella desde diversos actores, uno de ellos es el maestro, considerado por sus habilidades desde y para el conocimiento, y la interacción con otros; poseedor de erudición en el momento de generar conocimiento y por su modo de ser en sociedad y en la cultura con una mirada de interacción con esta. De ahí su papel fundamental: “Aunque se trate de un proceso que el alumno tiene que llevar a cabo personalmente por sí mismo (y no sería ni justo ni educativo que el profesor se sustituyese al alumno en este trabajo), la mediación del docente es imprescindible” (Codini, 2014, p. 13).

En el devenir del ser maestro, históricamente, se gesta una tensión entre aquel que es formado para ser maestro y el que se hace maestro *in situ*. Entre ellos se combinan historias relacionadas con su praxis, sobre cómo se ven en ella como parte de un sistema de comunidad: “Los maestros eran seres y ciudadanos que tenían altos niveles de credibilidad, se constituían en grandes modelos, desde la autoridad que les daba su figura y los principios que los regían” (Molina, 2013, p. 53).

Es el maestro en su medio un sujeto que desde su naturaleza ha sido concebido con una particularidad que involucra el ser