



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**PRÁCTICA PEDAGÓGICA SENTIPENSANTE  
COMO RESISTENCIA ANTE LOS DISCURSOS DE  
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: LA  
EXPERIENCIA BIOGRÁFICA NARRATIVA DE UN  
MAESTRO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
PRIVADA**

Autor(es)

Deyby Rodrigo Espinosa Gómez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



**Práctica Pedagógica Sentipensante como resistencia ante los discursos de la calidad de la educación: La Experiencia Biográfica Narrativa de un Maestro de una institución educativa privada**

**Deyby Rodrigo Espinosa Gómez**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en Educación**

**Reconocimiento: Distinción Magna Cum Laude**

Asesor:

**Hader Calderón Serna**

Magister en Educación

Línea de Investigación:

**Pedagogía Social**

Grupo de Investigación

**Unipluriversidad**

**Universidad de Antioquia**

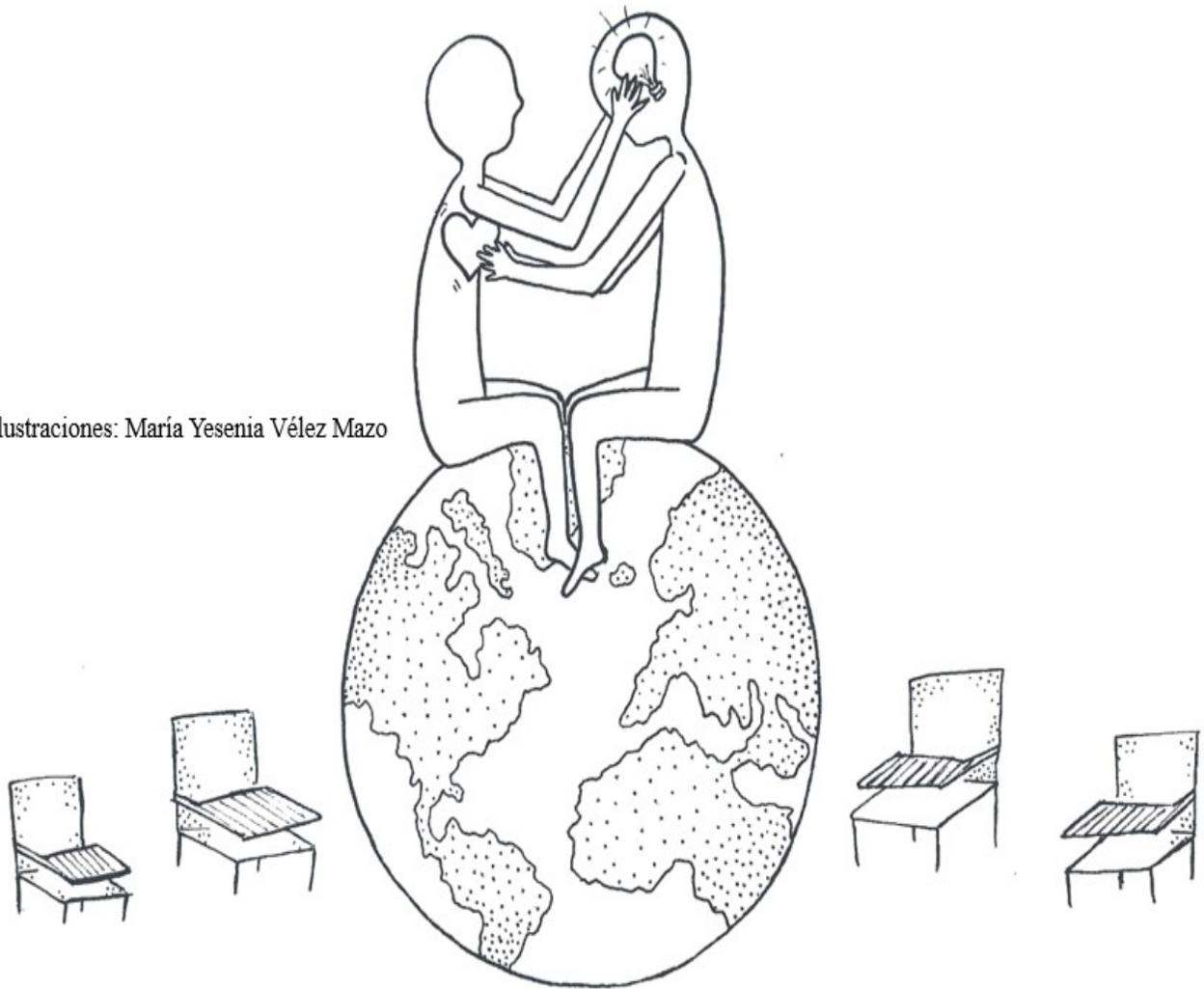
**Facultad de Educación**

**Medellín, Colombia**

**Año**

**2020**

Diseño de Ilustraciones: María Yesenia Vélez Mazo



*Dedicado a Juan Sebastián Cadavid, mi estudiante.*

*Somos tejidos de palabras que habitan en la memoria y el corazón.*

*Realizando esta tesis pensé mucho en ti.*

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación no es un producto individual, ha sido el resultado de un encuentro experiencial con los otros, un camino lleno de aprendizajes y desaprendizajes que han tejido un trasfondo humano inmenso en mi vida. Con la salvedad de los olvidos, me centraré en aquel maestro que me ha acompañado desde mi época de pregrado en mi formación como licenciado y ahora me acompaña en hacer posible esta investigación: Hader Calderón, por la humildad que has tenido para enseñarme el sentido de lo humano de ser maestro, el valor de la escucha como transformación educativa y, finalmente, por invitarme a creer en la esperanza por una educación diferente.

A mi familia... A mi madre Luz Edilma, mujer incansable que ha dado su vida por la educación de sus hijos, una madre que me enseñó a creer en los sueños por encima de las adversidades de la vida; a mi hermano Jhonatan, por ser mi primer maestro, y sin título alguno en educación, me enseñó a desarrollar mis palabras y letras rodantes, y hoy te he inculcado la pasión por la lectura y la escritura... ¿no te parece una bella respuesta de la vida? A mi hermano Mahicol, por su alegría y apoyo incondicional, por tener siempre un consejo ante mis problemas, por su creatividad y curiosidad por una sociedad mejor. A mi padre Rodrigo, por su forma peculiar de ver la vida y su compañía cada mañana al iniciar mis labores.

A mis maestros Ruth Quiroz y Rodrigo Jaramillo, por enseñarme el camino de la investigación.

A mis maestros de escuela y secundaria.

A mis estudiantes, quienes me enseñaron a enseñar y me inculcaron la pasión por el quehacer más humano y humanizador, el ser maestro. De ellos aprendí el sentido humano de la resistencia en la educación, una transformación de nunca acabar.

A mi estudiante María Yesenia Vélez, por reafirmar mi sueño de maestro en la esperanza.

Al amor que abrazó mi alma, motivación en momentos difíciles durante estos años.

A mi familia, maestros, estudiantes, compañeros dedico esta tesis.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN.....</b>	<b>5</b>
<b>1. SENTIPENSANDO LAS HUELLAS DEL PROBLEMA.....</b>	<b>7</b>
<b>2. REFERENTES TEÓRICOS.....</b>	<b>15</b>
2.1. Las huellas del discurso de la calidad en la educación.....	17
2.2. Tejidos de resistencia .....	23
2.3. Práctica Pedagógica Sentipensante: un camino en construcción para corazonar lo humano en la escuela .....	28
2.4. La experiencia e Identidad Profesional .....	34
<b>3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>36</b>
3.1. La investigación biográfica narrativa: La voz que se construye entre nos-otros.....	36
3.2. Técnicas para Pensar-Sentir-Actuar .....	39
3.2.1. “Relatos autobiográficos” .....	39
3.2.2. “Entrevista Autobiográfica-Narrativa”.....	40
3.3. Enfoque Analítico .....	41
3.4. Aspectos éticos.....	43
<b>4. SENTIR Y PENSAR LOS HALLAZGOS.....</b>	<b>44</b>
4.1. Relaciones y tensiones con la calidad de la educación: una introspección de ser maestro 44	
4.1.1. La universidad: un camino para problematizar los discursos de la calidad.....	45
4.1.2. Maestro de colegio: Vivir la calidad de la educación en carne y hueso. ....	49
4.1.3. Maestro universitario: Un llamado a recuperar la esperanza como maestros frente al mundo de la gestión.....	59
4.2. Acciones, Reflexiones y Transformaciones en la Práctica Sentipensante de un Maestro.....	72
4.2.1. Narrar la memoria del corazón y la razón de un niño que fue deviniendo maestro ..	73
4.2.2. Sentipensar mis Prácticas Pedagógicas Sentipensantes .....	81
4.2.3. La Identidad Profesional Sentipensante: una construcción de experiencias biográficas.....	91
4.3. Sentipensar del Relato: un llamado urgente a latir otro sentido de la calidad de la educación en los corazones de los maestros.....	93
4.3.1. Antilatidos de lo humano .....	94
4.3.2. Latidos desde el corazón y la pedagogía social para construir otro sentido de la calidad de la educación .....	97
<b>5. CONSIDERACIONES FINALES PARA SEGUIR SENTIPENSANDO LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>104</b>

<b>6. REFERENCIAS .....</b>	<b>110</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>119</b>
7.1. Anexo 1. Biograma. Relaciones Y Tensiones Entre La Experiencia Y La Calidad De La Educación.....	119
7.2. Anexo 2. Instrumento Entrevista Autobiográfica con Estudiantes .....	126
7.3. Anexo 3. Biograma Latidos Emergentes.....	144
7.4. Anexo 4. Consentimiento informado para estudiantes.....	145

## RESUMEN

Procedente de los contextos de la empresa, la calidad de la educación se posiciona como el horizonte y panacea a la crisis actual de la educación; no obstante, contraria a esa idea, se plantea críticamente los discursos de la calidad como parte de la problemática educativa que relega a la educación, al maestro y a la pedagogía a una función administrativa. Lo anterior entonces le implica al maestro repensar-se y transformar-se en el contexto de la calidad. Es por esto que la presente propuesta busca comprender a partir de narraciones autobiográficas, las transformaciones suscitadas por la emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante como forma de resistencia ante los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación, en la experiencia e identidad profesional de un maestro de una institución educativa privada. En relación con la investigación, la metodología utilizada se inscribe en el enfoque cualitativo y en el paradigma sociocrítico; por último, se llega a la conclusión de que la singularidad, voz y pedagogía que camina con el maestro no se pueden instrumentalizar en las manos economicistas y reduccionistas de lo humano, porque su singularidad, voz y pedagogía son transformación y responsabilidad de vida para con los otros. La calidad y cualquier discurso que pretenda convertir la educación en un bien de consumo, encontrará su tensión en el maestro, porque el maestro es reflexión andante que metamorfosea su propia práctica y experiencia, y ese metamorfosear reemplaza cualquier vestigio en detrimento de la dignidad humana.

**Palabras claves:** Calidad de la Educación, Práctica Pedagógica Sentipensante, Experiencia, Maestro, Educación.

## ABSTRACT

Coming from the contexts of the company, the quality of education is positioned as the horizon and the panacea of the current crisis of education; however, contrary to that idea, quality discourses are considered critically as part of the educational problem that relegates education, teacher and pedagogy to an administrative function. The above implies, then, that the teacher will rethink and transform in the context of quality. That is why the present proposal seeks to understand, from the autobiographical narratives, the transformations caused by the emergence of a sentipensante pedagogical practice as a form of resistance to the discourses, policies and regulations of the quality of education, in the experience and professional identity from a teacher from a private educational institution. In relation to research, the methodology used is part of the qualitative approach and the socio-critical paradigm; Finally, it is concluded that the singularity, voice and pedagogy that walks with the teacher cannot be instrumentalized in the economic and reductionist hands of the human being, because their uniqueness, voice and pedagogy are the transformation and responsibility of the lives of others. The quality and any discourse that seeks to turn education into a consumer good, will find its tension in the teacher, because the teacher is a walking reflection that metamorphoses his own practice and experience, and that metamorphosis replaces any vestige at the expense of dignity human

**Keywords:** Quality of Education, Sentipensante Pedagogical Practice, Experience, Teacher, Education

## 1. SENTIPENSANDO LAS HUELLAS DEL PROBLEMA

*Más allá de la razón hay un mundo de colores, más allá de la razón la vida ríe y canta,  
más allá de la razón habita la esperanza, más allá de la razón palpita un corazón.*

*Patricio Guerrero<sup>1</sup>*

Las palabras del ecuatoriano Patricio Guerrero bien nos sirve para comenzar esta reflexión, ya que es necesario sentir lo que está latiendo hoy en los sistemas educativos. Una realidad en la cual se imponen modelos y agendas políticas orientadas al sometimiento más directo a los objetivos de competitividad que prevalecen en la economía neoliberal y global.

En el contexto educativo, existe cada vez más una preocupación que se enmarca en las políticas internacionales sobre la competencia y eficiencia de los procesos educativos. El concepto de calidad se ha posicionado en el centro de las discusiones educativas, no solo teóricas sino prácticas, sin una rigurosidad conceptual y analítica de sus consecuencias, al adherirse a la educación. La calidad se define a partir de parámetros derivados de una lógica empresarial, devela un origen asentado en el modelo neoliberal e impulsado por los procesos que caracterizan la globalización (Rodríguez, 2010). Por esto, el pedagogo español Jurjo Torres (febrero, 2019) levanta su mano para llamar la atención sobre los conceptos “calidad” y “excelencia”, ya que para él son conceptos que a primera vista parecen inobjtables, como criterios para medir el desempeño en el aula, pero que en realidad esconden concepciones muy cuestionables.

En ese sentido, es necesario asumir un análisis riguroso de los discursos y efectos de la calidad de la educación, y tomar conciencia del origen sociocultural del concepto y sus efectos en detrimento de la educación, y posibilitar caminos para la construcción de significados alternos al término de calidad en la educación. Por tanto, se invita a discutir el papel que puede desempeñar en la reflexión y la acción la práctica pedagógica de maestros y maestras como formas de resistencia. Este panorama se apoya en un grueso cuerpo de literatura que analiza la forma irreflexiva en que los discursos de la calidad en contextos empresariales se han trasladado a la educación sin un previo análisis o debate al respecto

---

<sup>1</sup> Citado por Albán (2006). “Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores”.

(Bello, M & Arellano, A. 1997; Guarín, 2013; Mejía (2000, 2006, 2011); Jaramillo, R., Vélez G., y Espinosa, D. 2011; Lenguo, J., y Saura, C. 2012).

Al sentipensar las huellas del problema, se retorna a los caminos expuestos por producciones investigativas en torno a cómo afectan los discursos de la calidad de la educación las prácticas pedagógicas de maestros, y qué aporta la práctica pedagógica como resistencia ante un discurso hegemónico sobre las diferencias humanas como lo llega a ser la calidad de la educación. Por lo tanto, se sentipiensan textos propiamente de las producciones científicas, resultados de investigaciones, informes de investigación, monografías, trabajos de tesis de maestría (en total tres) y de investigación doctoral (en total tres), considerados como fuentes de documentación e investigación localizadas en sistemas de información tales como: Dialnet, Doaj, Scielo y Ebsco.

Varios trabajos coincidieron en que: El profesorado se convierte en un agente medible. Ya no importan las situaciones individuales ni personales, porque lo que interesa es una medición de la valía docente por su contribución al resultado numérico que representan las pruebas externas estandarizadas para alcanzar la calidad (Saura, 2015); en esta misma línea, Vertel y Muñoz (2013) consideran que los maestros en esta situación se convierten en proletarios del conocimiento, puesto que el sistema de gestión directiva es el que determina de manera unidireccional lo que el maestro debe ejecutar en clase.

Siguiendo el trabajo investigativo de estos dos maestros, concluyen que la estandarización de procesos y la implementación de formatos en una institución educativa privada hacen que la práctica del maestro se instrumentalice (Vertel y Muñoz, 2013), lo cual abre la puerta para iniciar estudios posteriores sobre las relaciones de los maestros con la calidad de la educación. En tanto Saura (2015), concluye que en este proceso por alcanzar la calidad la escuela se reconfigura en un espacio en el cual no sólo el maestro pierde protagonismo, sino también el alumnado, porque lo que prima es la suma de los resultados que debe lograr la institución.

Guarín (2013), a través de una narrativa autobiográfica, plantea que el establecimiento de los procesos de certificación de la calidad, reformas y reglamentaciones estatales, son la única realidad visible y posible en su tarea educativa; de esta manera, su identidad de maestro es cada vez más deteriorada, debido a la instrumentalización que le

demanda un sistema de gestión. Para este maestro, los discursos del mundo de la empresa incrustados en la escuela reducen el espacio que tienen los maestros para dedicarse a ser, a hacer y a fundamentar la razón de enseñar y aprender.

En línea con lo anterior, Castro (2018) en su investigación de maestría *“Sentipensando la praxis educativa universitaria: Un lugar para la sensibilidad a partir de la relación esteta maestro/educando”*, se centra en comprender las relaciones que configuran el sentido de la condición humana en la educación. Para él, en el lenguaje cotidiano y moralizante de la escuela se hace mucho más importante la nota que el aprendizaje; la llegada a tiempo, que lo que le pudo ocurrir al maestro o al estudiante; el cumplimiento de las tareas, que la salud; la posición jerárquica, y, sobre todo, la negación afectiva entre los sujetos educables que parecen haber perdido su esencia; olvidando aquello que implica cada ser, su subjetividad, su sentir, su pensar, sus sentimientos, aquellos que están presos y guardados en casa.

Además, Castro (2018) considera que las políticas de mejoramiento de la calidad pretenden que todos los niños y jóvenes del país, sin restricción, puedan acceder al sistema educativo colombiano, desarrollando en ellos las competencias básicas que les permitan prepararse para la vida laboral, siendo ésta la intención política constante, y que hace visible la necesidad de mejora de la calidad de la educación en términos de competencia mas no de condiciones sociales, lo que demuestra pobreza de pensamiento, ya que educar para el trabajo asume la potenciación de la economía más no de la calidad de vida y de las posibilidades de creación del sujeto. Al tiempo, plantea cómo el discurso institucional termina convirtiéndose en barrera frente a la dimensión humana, precisamente, por estar al servicio del mundo económico. Concluye con la necesidad de una educación sentipensante, una educación que se reconozca con la alteridad, que comprenda el diálogo, el lenguaje del mínimo gesto, de la sensibilidad misma en una afectación y recuperación de todas aquellas voces que intentan lenguajear frente a una libertad de pensamiento.

En las investigaciones indagadas se encuentran diversas preguntas que relacionan la práctica pedagógica y la calidad de la educación naciente del mundo de la gestión. Estas son algunas de estas preguntas:

- ¿Cómo afectan la identidad del maestro y su práctica pedagógica, los enfoques de los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación, y la certificación bajo normas estandarizadas reguladas como política de estado?
- ¿Cómo inciden las políticas de calidad educativa, en la construcción subjetiva del pensamiento docente y las vivencias que se entretienen en la cotidianidad escolar?
- ¿Cómo se caracteriza la práctica docente de los maestros en una institución educativa de carácter privado?
- ¿Cómo se puede determinar si un colegio o un instituto es un buen centro educativo? o ¿cómo se sabe si un docente es un buen profesional?
- ¿Qué es ser maestro en el contexto de la calidad de la educación?
- ¿De qué manera siente el maestro los efectos de la calidad de la educación en su práctica?

Luego del estudio de estas investigaciones, es posible decir que el interés de los investigadores se centra en el estudiar la configuración y puesta en marcha de discursos, políticas y parámetros de la calidad sobre la educación. Así mismo, de cómo se evidencia un deterioro en la cotidianidad y estructura de la práctica pedagógica ante la gestión impuesta de la mano de la calidad. También se buscó, determinar las relaciones de poder, los conflictos, las ideologías e intereses de control sobre las prácticas de maestros y maestras.

Las investigaciones abordadas se realizaron de forma cualitativa en su carácter de producción o reconstrucción de la realidad social, priorizándose en paradigmas como el interpretativo y comprensivo. Entre el enfoque cualitativo sobresale el estudio de caso, ya que se empleó para observar, recoger e interpretar información que dé cuenta de los campos de acción del quehacer del maestro en clave a la micropolítica escolar, y posibilitar otro concepto de práctica docente más allá del aula. De igual forma, la narrativa autobiográfica como forma de resistencia a la hegemonía de la razón.

Guarín (2013) resaltó cómo los sistemas de medición de la calidad generan competencia y califica a los más aptos como vencedores y a los más débiles como vencidos, configurándose en un círculo de nunca terminar. Por ello concluye, que los sistemas de

medición de la calidad deben considerar la diversidad de las situaciones individuales y grupales, para evitar la exclusión en la escuela.

Saura (2015) señala que las políticas educativas se trasladan de acuerdo al funcionamiento de las empresas como nuevas dinámicas de privatización encubierta en la educación pública, concretamente, y este mecanismo de privatización está generando nuevas formas de control institucional. Su investigación la realiza por medio del análisis de la evaluación estandarizada y los sistemas de incentivos económicos producto de la lógica de la calidad y la gestión en los docentes. Entre tanto, Vertel y Muñoz (2013), consideran que las bonificaciones ponen de manifiesto una serie de conflictos que atraviesan la práctica docente a través del logro de bonificaciones, originando una carrera desmesurada por realizar actividades y proyectar otras que apunten a alcanzar los parámetros de la calidad, un proceso de competir y demostrar quién es el mejor, un sálvese quien puede por ocupar los primeros puestos.

De acuerdo con Vertel y Muñoz (2013), los mecanismos e instrumentos de control para la práctica docente en una institución privada son diversos y están mediados por intereses y por ideologías de los sujetos que interactúan, sobresaliendo la estandarización de procesos y la implementación de formatos que hacen que la práctica del maestro se instrumentalice para alcanzar los fines de la calidad y la gestión. Y en una dirección similar, retomando nuevamente la implicación de la gestión y la calidad en la práctica docente, Guarín (2013), señala que la profesionalización docente, basada en los marcos eficientistas y de desarrollo de competencias, ha desplazado las concepciones de la función docente como misión de apostolado y como vocación social; el resultado de este desplazamiento, es una desfiguración patológica del sentido humano de la labor pedagógica, que conlleva a la instrumentalización de la función docente. Esto último, produce que el maestro no se reconozca a sí mismo como portador de saber, sino como ejecutor de acciones de mejoramiento y de diligenciamiento de formatos que aseguren el éxito y el alto rendimiento en las pruebas estandarizadas promovidas por el estado y apoyadas por organismo internacionales.

¿Qué será de un maestro que pierde el aliento vital de la existencia? Se pregunta el maestro Guarín (2013); yo me pregunto: ¿Qué será de un maestro que no se atreva a caminar la utopía en los tiempos de la educación para la gestión?

Como maestro en una institución privada, desde el año 2014 he vivido prácticas pedagógicas llenas de vivencias y experiencias cotidianas, al tiempo que se configura un legado de identidad, exigencias y demandas impuestas día tras día con las políticas de calidad educativa, que limitan y desplazan el tiempo pedagógico del maestro, para dar lugar al tiempo de la calidad y los embates de la gestión. He podido evidenciar que en las instituciones educativas se habla mucho de equidad e inclusión mientras se promueve la competencia y estandarización de las diferencias, se minimiza al otro, aunque no se desee, se termina haciendo. El discurso de la calidad parece emerger como el referente más determinante para el quehacer pedagógico, y consigo, el estrés y sobrecarga de los compromisos educativos con fines de cumplir resultados que desbordan la realidad e incluso hasta los tiempos de sueños, y vida familiar. Como lo mencionaba Guarín (2013), con las reglamentaciones de la calidad, es cada vez menos el espacio que tenemos los maestros y las maestras en ejercicio profesional, para dedicarnos a hacer y a fundamentar la razón de ser de nuestro oficio: enseñar y aprender.

Precisamente en el 2014 comencé a experimentar transformaciones en el mundo de las ideas que, como una brújula regulada, indicaban el norte magnético a la excelencia y a los resultados, orientando una práctica pedagógica deseada por los parámetros globales de un océano llamado competencia global y estandarización educativa. En este sentido, me autocriticaba, ya que mi práctica pedagógica se encontraba en una zona de confort, sumergida a diseño de pruebas intermedias y de acreditación (pruebas realizadas en cada periodo escolar de mi institución educativa), calificaciones y números. Pero frente a este panorama, no he dejado borrar de mi mente la necesidad de re-significar el propio espacio pedagógico, repensando mi práctica pedagógica desde una perspectiva sentipensante y como una forma de resistencia, no dejando que los avatares del mundo de la gestión me roben el tiempo para el estar siendo maestro, para la investigación y escritura académica. Como investigador, la relación con el tema de la calidad de la educación ha sido una introspección desde mi formación universitaria y ejercicio como maestro de colegio, lo que me ha posibilitado no

caer en el ver, oír y callar que tanto resistía Eduardo Galeano para describir una sociedad del consumo, y de la indiferencia. Es así como en mis cinco años de vivencia y resistencia como maestro de una institución educativa privada he encontrado en mi práctica pedagógica, en la investigación y en la escritura académica, medios de lucha y reflexión ante al desplazamiento que ha tenido la pedagogía en nuestras escuelas frente a los conceptos coetáneos de la empresa.

Es por ello, que en mi práctica he encontrado en el *saber escuchar al otro*, un elemento de resistencia, ya que he pensado que el conocer al otro a través de la escucha, es abrir la ciencia a la conciencia y existencia del otro, para que así, seamos reconocidos y repensados. Conocer al otro es una construcción de conocimiento; y al tiempo, una práctica social, que se desarrolla desde una postura frente al contexto que se vive, es comprender, que el proceso enseñanza-aprendizaje se produce desde opciones, emociones y reacciones (Espinosa, 2015), elementos que se invisibilizan en la carrera olímpica entre la calidad, las competencias y los estándares.

La presente investigación tiene su punto de partida en la experiencia del maestro investigador y autor de esta propuesta investigativa, maestro que ha vivenciado desde su práctica pedagógica cómo los discursos de la calidad de la educación han causado rupturas y condicionamientos epistémicos en su praxis. Ante el detrimento e instrumentalización que la cotidianidad institucional le ha solicitado como sistema de gestión, se indigna, reflexiona su “experiencia como eso que le pasa” (Larrosa, 2006), desea “la recuperación de su propia experiencia” (Arfuch, 2002), desea nada más que pensar su experiencia, y desde su experiencia, visualizar algunas posibilidades de reflexionar y aportar a formas de resistencia ante el discurso de la calidad de la educación, de allí nace *Práctica Pedagógica Sentipensante*.

La experiencia narrada toma forma en la voz del investigador, entendiendo que es a partir del “yo”, y sus acontecimientos biográficos, donde se tejen los sentidos de su existencia con los “otros”, donde el maestro se cruza con las miradas y los discursos que circulan en favor de los requerimientos del mundo de la empresa a la escuela, de la globalización al aula de clase, del mundo de la eficiencia educativa al cuaderno, y el lenguaje técnico sobre la

educación. Simultáneamente, ese maestro cree que “la escuela no es una empresa, ni la educación un negocio” (Espinosa, 2017), cree en la esperanza y sueña otra educación posible.

Por eso, para orientar el presente trabajo se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué transformaciones suscita la emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante como forma de resistencia ante los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación en la experiencia e identidad profesional de un maestro de una institución educativa privada?

Para abordar esta pregunta de investigación se plantea los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

Comprender a partir de narraciones autobiográficas, las transformaciones suscitadas por la emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante como forma de resistencia ante los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación, en la experiencia e identidad profesional de un maestro de una institución educativa privada.

### **Objetivos Específicos**

- Describir las relaciones y tensiones vividas en la experiencia de un maestro de una institución educativa privada frente a los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación.
- Narrar las acciones, reflexiones y transformaciones suscitadas por la emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante como forma de resistencia ante los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación, en la experiencia e identidad profesional de un maestro de una institución educativa privada.
- Proponer elementos de reflexión para pensar posibles formas de resistencia desde los maestros frente a los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS

*Las analogías con las cuales la educación es comparada, bajo la óptica racional, provee de una serie de metáforas que ligan la calidad de la educación con la empresa, al alumno con el cliente, a la mente con la máquina, a las ideas con productos, al currículo con los artículos de consumo, etc. ¿De dónde proviene la expresión misma de calidad de la educación... calidad del producto... control de calidad... calidad competitiva...? Es el lenguaje empresarial instrumental, racional que ha penetrado lo educativo.*

Abraham Magendzo (1988)

Ante los requerimientos de la globalización a la escuela y del mundo de la eficiencia educativa se ha ido configurando un lenguaje técnico sobre la educación, y hoy se ha convertido en una realidad ineludible para cualquiera que intente colocarse en un horizonte en el cual lo educativo intenta dar un salto para pasar de sus elementos cuantitativos a los cualitativos (Mejía, 2011). Uno de esos requerimientos es la calidad de la educación como meta a alcanzar. La calidad es el pase, el estándar, el certificado, el diploma a obtener; quien no ingrese a ese mundo está por fuera de dicho discurso de eficiencia. Una de las creencias vigentes es que la calidad es el centro y fin de la educación (Espinosa, 2017).

El concepto de calidad se ha posicionado en el centro de las discusiones educativas, no solo teóricas sino prácticas; el asumir esta categoría implica un replanteamiento de los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Parra (2015) considera a través de una rigurosa revisión documental que los conceptos de calidad y calidad de la educación se caracterizan por tener múltiples percepciones que los ubican como conceptos polisémicos de naturaleza compleja. Es así como se hace necesario que se instale en la comunidad académica el interés por estudiar dicha categoría y sus efectos en la educación, pues como afirma López (2008) en un estudio realizado por el grupo de investigación PACA, “Estado del arte de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia” en los años 2006 y 2007, existe una ausencia de debate público sobre la problemática de la evaluación y

de la calidad de la educación en Colombia y en la mayoría de países de la región, que bien podría evitar una imposición política y arbitraria.

De igual forma, se considera que el papel de las instituciones educativas en el proceso de evaluación se limita a servir de escenario de aplicación y desarrollo de las pruebas, esto permite afirmar la *“ausencia de una voz legítima y válida de las instituciones educativas en materia de evaluación de la calidad de la educación”* (López, 2008). La calidad de la educación expresa, y es a su vez expresión, de los procesos de globalización y transnacionalización de la cultura (Orozco, Olaya & Villate, 2009). Respecto a lo anterior, Albornoz (2005) sintetiza muy bien la polisemia conceptual de la calidad, y señala que la calidad educativa: *“ha sufrido un cierto desdibujamiento en su significado, y sólo en la medida en que se debata lo que ella implica y el alcance que adquiere podremos arribar a planteos superadores y tratamientos adecuados”* (p. 1).

Por su parte, el profesor e investigador Cavieres (2014) discute críticamente la idea de que la mejora de la calidad educativa en los establecimientos escolares sea parte de la solución a la crisis del sistema chileno, contrariamente a esa idea, plantea que, en realidad, la calidad es parte del problema en su sistema. Para desarrollar este argumento, reflexiona críticamente tres planteamientos fundamentales: la calidad educativa es parte de la privatización de los centros escolares; es parte de la segregación que se produce entre ellos; y es parte de la exclusión que perjudica a los alumnos de los sectores más empobrecidos económicamente del país.

En consonancia con lo expuesto por Cavieres, los profesores Jaramillo, Vélez y Espinosa (2011) en su trabajo *“Evaluación y calidad en la universidad: metáforas y perversiones”*, consideran que el concepto de la calidad privilegia el imperio de los indicadores y el apocamiento de la educación, al tiempo que acentúa la prevalencia de ismos respecto a la certificación, el predominio de lo mercantil, la funcionalidad, los universalismos y el positivismo, promoviendo la exclusión y deshumanización. En otras palabras, la sobreestimación de la calidad ha propiciado el culto del gerencialismo y ha traído consigo que la calidad se anteponga a la educación y medie para que se imponga una visión deteriorada y desacreditada de lo público, haciendo presumir que, si no se está en la calidad, se está en lo opuesto. ¡Nada más atentatorio de la autonomía y los procesos formativos que

la intención de generar un único estilo! (Jaramillo et al., 2011). Parece cobrar sentido aquellas palabras de Martin Heidegger (1981) al expresar de manera contundente en Carta sobre el humanismo: «La educación está en lo seco». Heidegger no se equivocó en su señalamiento, pues la educación se ha positivizado, se ha distraído en otros temas y se ha olvidado de la cosa misma, la condición humana, para dar lugar al triunfo de lo económico sobre lo humano; en nuestras escuelas se habla más de calidad que de pedagogía, de competencias que de diferencias y de indicadores que de inclusión.

## **2.1. Las huellas del discurso de la calidad en la educación**

*¿Quién no ha sentido ganas de llorar por una nota o un examen perdido? Yo no entiendo qué tipo de sistema cambia las ganas de uno estudiar por las ganas de llorar al hacernos inferiores a los otros.*

*Estudiante grado noveno. Entrevista.*

De acuerdo con Foucault (1970) en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. Por su parte, Haidar (1990) sostiene que las prácticas discursivas están antes, durante y después de cualquier práctica social, al tiempo que producen, reproducen y transforman la vida social, las prácticas discursivas son prácticas socio-culturales. Con Foucault y Haidar, el discurso reúne el poder que repercute en la transformación social, y a la vez éste es producto de prácticas socio-culturales. Es necesario preguntarse sobre las demandas socioculturales que dieron origen al discurso de la calidad de la educación, y del poder que le subyace a este discurso que repercute en la educación.

El maestro popular Marco Raúl Mejía analiza con detalle el camino que ha tomado la evolución del discurso de la calidad educativa en América y en Europa. Al pensar el discurso en nuestro continente, comienza retomando la década del 60 con el informe Coleman, en el cual se afirma que la escuela nada agregaba como resultado educativo a todos aquellos

componentes previos que ya estaban básicamente en el mundo del niño. Por ello, al igual que el mundo de la fábrica la escuela debía mostrar sus resultados como productos (Mejía, 2011).

Hay que mencionar además, que con el informe Coleman las escuelas son colocadas bajo unos proyectos de eficacia que tienen unos indicadores básicos, en términos de productos visibles como resultados del proceso escolar. Las décadas del 80 y 90 se configuran en el tiempo de las nuevas leyes de educación, con las cuales se iniciaba la modificación de los sistemas nacionales de educación contruidos desde finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En estas modificaciones se buscaba refundar la educación de cara a las realidades de la globalización. Frente a este panorama, el profesor brasilero Casassus (2007) considera que el centro de la política dejó de ser la educación y se dio paso a la calidad; al tiempo que la nueva política se focalizó en cambiar la regulación del sistema, apoyándose en la naciente disciplina de la gestión educativa, ya que no se debatió acerca de lo que era calidad y, por tanto, no hubo siquiera un intento de consenso respecto a ese concepto.

Con el informe Coleman, se suma en Estados Unidos el informe *“Una nación en riesgo”* (*“A nation at risk”* de 1983, elaborado por la Comisión Nacional de la Calidad Educativa, que centra la educación en tres competencias: leer, escribir y matemáticas, buscando impregnar las políticas educativas a nivel mundial en una educación al servicio de la economía del conocimiento; o como lo señala Mejía (2011), prioriza en el pensamiento computacional y del déficit, del reduccionismo cognitivo, promoviendo un mundo donde lo único que pareciera interesar es el saber hacer para la producción y los negocios, aspecto importante, pero no único en la vida.

Mejía (2011) señala también que las discusiones en el sector educativo europeo se alimentan de una reflexión en la cual se plantea cómo y de qué manera deben realizarse unos requisitos de calidad para toda la Unión a partir de las recomendaciones de los organismos internacionales: UNESCO, OCDE, UNICEF; y para ello, se contratan investigaciones centradas en dar cuenta de las características que conduzcan a mejores resultados en la escuela permitiendo tener sistemas educativos homogéneos y compatibles entre los países y, de cara a la globalización, encontrar elementos comunes para una inserción productiva y competitiva con los Estados Unidos o Japón. Toda esta discusión genera

indicadores y estándares que deben ser homogéneamente cumplidos por los centros en los distintos países, y evaluables con una prueba común. En palabras de Mejía (2011):

Cuando se comienza a observar cuáles son esos indicadores, se encuentra que tienen una fuerte influencia de indicadores de rendimientos que han sido manejados en el horizonte de la economía y en la gerencia. Allí aparecen elementos como calidad total, oferta estratégica, grupos de control y calidad, staff de trabajo, responsabilidad compartida. Se iniciaba un camino de perfeccionamiento del traspaso de los criterios de la gestión empresarial a los servicios públicos que diera cuenta no sólo de los cambios en educación sino de los modelos de gestión y de organización del trabajo (p.3).

En consonancia con Mejía (2011), los españoles Lengua y Saura (2012) plantean que las pruebas de evaluación estandarizadas y las políticas de rendición de cuentas encaminadas a alcanzar la calidad de la educación con incentivos económicos en los docentes, son dos tecnologías de control de privatización encubierta en la educación pública que están transformando las prácticas educativas. Entre dichas transformaciones se encontraron variaciones y cambios en la praxis del profesorado, tales como: relaciones personales más individualistas y competitivas, basadas en el miedo y el recelo a no cumplir con los cánones de calidad impuestos, así como la inseguridad y la pérdida de identidad profesional al sentirse continuamente observado (evaluado).

Por otra parte, el español Santos Guerra (1999) señala tras el estudio del concepto de la calidad en la educación en Europa, ciertas trampas intrínsecas y extrínsecas, las cuales ponen objetivos cuantificables, evalúan y clasifican de acuerdo a pruebas estandarizadas los procesos educativos, lo que constituye una forma de hacer triunfar una rigurosa racionalidad. Es así como la calidad total, el control de calidad, y los círculos de calidad se transforman en



expresiones que dan vuelta en la órbita de la sociedad neoliberal y que se convierten en trampas mortales para “los desheredados de la tierra”, como diría Freire.

Con el discurso de la calidad de la educación las contrarreformas educativas en marcha vuelven a encontrar hoy en el modelo toyotista, al igual que en su momento fue el taylorista y fordista, toda la parafernalia de la producción para ser trasladada al mundo de la escuela, justificándose en los cambios del tiempo y modificando los sentidos tradicionales de la educación, encasillando los criterios productivistas de la globalización, construyendo una nueva idea de capital humano. De acuerdo con Mejía (2011), la toyotización se comienza a apoderar del ejercicio de la profesión docente, introduciendo una idea de currículo técnico, reduciendo el acto educativo a unos patrones técnicos de organización y gestión.

Recopilando todo lo anterior, en su libro *“Educación (es) en la(s) globalización (es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica”*, Mejía (2006), expone de una forma crítica cómo la calidad es introducida en la educación principalmente a través de cinco corrientes:

- La primera corriente consiste en el traslado de la idea de calidad de la empresa a la educación, fundada en la eficiencia y en la eficacia. Esta corriente surge en Estados Unidos en 1946 para acreditar fábricas de calidad. Se evidencia el afán de los colegios buscando que los avalen bajo normas ICONTEC, y pagan por ello. Aparece pruebas como Timss y otras para tal fin.
- La segunda corriente define la calidad desde los proyectos específicos, aquellos que corresponden a las particularidades del grupo humano que lleva adelante la tarea. Mejía (2011) insiste en la doble vía del discurso, ejemplo de ello: el Banco Mundial habla de la importancia de incorporar los contextos, pero impone mediciones que no hablan de contextos ni de cultura. Por otra parte, los ministerios de educación mantienen un doble discurso, es decir, para la prueba involucran todo lo que es el proceso internacional y nacional de respuesta a la inserción a la globalización (estándares y competencias), pero en las conversaciones con los maestros insisten en lo local.

- La tercera corriente es la que mide la calidad mediante pruebas estandarizadas, del tipo Censal. Aquí el problema es la modelización, aquello que supuestamente ya ha sido preformateado y entonces la calidad es el cumplimiento y la realización del guion previo.
- La cuarta corriente es el discurso de la búsqueda de la calidad desde una perspectiva crítica. Se plantea que no basta simplemente estándares en disciplinas básicas, sino que tienen que ser resueltos en los proyectos institucionales y de sociedad, así como de las globalizaciones en marcha; eso refleja la capacidad de construir teoría alternativa sobre la calidad.
- Y finalmente, la quinta corriente dice que no hay que transigir con la calidad, es decir la calidad es un discurso que corresponde al mundo de la fábrica y que no se puede dejar entrar en educación. Por lo tanto, la importancia de generar una respuesta que englobe una contraofensiva total en esos procesos por construir otra escuela, otro signo y otro proyecto educativo.

Teniendo en cuenta las corrientes de la calidad expuestas por Mejía (2006), desde mi experiencia como maestro puedo señalar que con el discurso de la calidad afloran efectos que repercuten y regulan en el ser maestro y su práctica pedagógica. Entre los efectos de los discursos de la calidad de la educación encuentro *la uniformidad de la diferencia*, lo que conlleva que los estudiantes deban pensar igual, de la misma forma y en los mismos tiempos sin importar sus diferencias y contextos sociales; que todos los sistemas educativos se conecten a la lógica tecnoburocrática de la competencia en pro de “excelentes” resultados; se estigmatice y excluya a personas que no cumplan con buenos resultados, y que no cuenten con las competencias necesarias, sin importar sus necesidades. En última instancia, la creatividad, anhelos, sueños y dignidad se convierten en un número en pruebas estandarizadas, las cuales definen qué calidad de estudiante eres (Espinosa, 2015).

Por otra parte, el discurso de la calidad en la educación “*extingue el tiempo presente*”, se incrusta en el tiempo pasado y futuro, en la que los estudiantes no son seres del presente sino seres que serán. Esta clase de discurso es contraproducente en la educación, ya que al

enfocarse exclusivamente en el futuro o en el pasado, invisibiliza la preocupación de pensar el presente y sus necesidades educativas, cuando no debe olvidarse que los estudiantes son un presente aquí y ahora (Espinosa, 2015). Con este efecto, desaparece ante los embates de la calidad el tiempo para pensar la pedagogía en las escuelas, se reduce el tiempo familiar y aumenta el tiempo en las jornadas escolares con el fin de mejorar los índices de la calidad educativa.

*La visión reduccionista y comparativa entre los seres humanos*, es sin lugar a duda, el efecto más preocupante de la calidad en la educación. Para Maturana (2001) la competencia no es ni puede ser sana, porque se constituye en la negación del otro. La sana competencia no existe. En relación con este efecto de los discursos y acciones sobre la calidad en la escuela, el defensor de la educación progresiva Alfie Kohn (2014) sostiene que la competitividad atenta contra el aprendizaje, destruye las relaciones humanas, ya que su idea central es que los demás son potenciales obstáculos para el éxito propio; asimismo, crea desprecio hacia los otros, promueve la agresividad, estimula la trampa, el engaño, la estafa y evita el surgimiento de conductas cooperativas. Siguiendo a Kohn, lo que parece motivar a



los colegios es alcanzar puntajes, y esto hace que los niños duden de sus propias capacidades; además, les enseña que conseguir buenas notas significa ser mejor que el resto (Espinosa, 2017).

En el contexto neoliberal, con el discurso de la calidad se instala el sofisma de que para aprender se debe competir y ser mejor que los otros (Espinosa, 2017), y que para alcanzar la “*excelencia educativa*”, como sostiene Torres (Febrero, 2019), cada alumno debe esforzarse para ser el mejor. “*Sin embargo, esta superación siempre es a costa del otro: para que yo gane, alguien tiene que perder. No tiene sentido colaborar*”

*con el otro, pues la educación se concibe, en términos mercantiles, como una inversión en sí mismo*". Por ello, cobran sentido las palabras del sociólogo Zygmunt Bauman (2012) al señalar que la crisis educativa actual reside en que se enseña a ser mejor que el otro, que hay que competir constantemente; al tiempo que la educación persigue la naturalización y normalización de los diversos modos de pensar, instaurándose como principio que controla e influye el comportamiento humano.

## **2.2. Tejidos de resistencia**

*Es hora de una educación en la que se comprenda que los estudiantes son seres pensantes, seres humanos que poseen palabras que no debemos ignorar. Depende de los maestros si esas palabras, en vez de repetirlas, se crean y recrean.*

Espinosa (2014)

Los textos son tejidos de palabras, justamente tejidos donde se integran discursos, experiencias, pensamientos, sentimientos y relaciones significativas. "*Quien escribe teje*"; diría, el poeta Galeano (2001), precisamente para recordarnos a través de sus palabras, que caminan después de la muerte, que los textos son composiciones de hilos que entretejen la historia, que cada texto camina, circula, afecta, como nosotros mismos, los textos son "*tejidos que andan*".

Las palabras con hilos de resistencia a lo largo de esta tesis, nacen de la experiencia, del volver a pasar por la cabeza y el corazón, nacen del encuentro entre palabras, entre el yo y el otro, nacen de la incertidumbre, de la indignación y de la pasión de ser maestro. El tejer la resistencia se escribe con tintes de memoria, palabras y reflexiones, tejidos con mis palabras y las palabras de otros.

A consecuencia de lo anterior, es necesario elevar mi voz ante las lógicas del mundo neoliberal; hoy nuestro sistema educativo en su afán por responder a políticas mundiales que enmarcan a la educación en un contexto económico, continúa implementando otros contextos y discursos educativos sin un análisis crítico previo, sin pensar la pertinencia de los mismos

en nuestro contexto educativo y social, sin analizar los intereses que le sustentan y sin las voces de los profesores colombianos. El objetivo de nuestro sistema es competir a nivel mundial, aunque cueste extender la jornada educativa (Jornada Única), como lo hizo Chile, Argentina, Uruguay y México; copiar el modelo de matemáticas de Singapur, para responder a las pruebas estandarizadas; o adoptar el modelo de *Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)* de Brasil, como se comenzó a implementar con el Índice Sintético de la Calidad Educativa, proyecto que ha fracasado en países anglosajones (Toro y Espinosa, 2018).

Hay que mencionar además, que en nuestra escuela se hacen evidentes ejercicios de dominación, ya que la instauración de un orden específico, sus intencionalidades y pretensiones, le convierten en un lugar construido por otros para los estudiantes y maestros. Un fiel ejemplo de ello, es cómo los discursos propios del mundo empresarial y mercantil se adhieren a la educación: «calidad», «competencias», «indicadores», «excelencia», «estándares», «evaluación por resultados», «pruebas estandarizadas», «oferta y demanda», «cliente y servicio», etc. Esto ha hecho que se sobrevalore esta clase de conceptos y no a la educación misma; es decir, los conceptos empresariales se usan como expresión genérica y como única verdad para caracterizar la educación. ¿Cómo resistir a esta clase de discursos?

Avizorando este panorama, el pedagogo brasileño Paulo Freire consideraba pertinente entender “*la unidad epocal*”, aquella que se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos en interacción dialéctica con sus contrarios, en la búsqueda de la plenitud (Freire, 1979). La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época.

Así mismo, como la unidad epocal representa los temas de la época, en nuestro caso, una educación propuesta y regulada por las manos del mundo neoliberal, es importante entender que ella también posibilita la configuración e identificación de los referentes y contenidos de las propuestas pedagógicas para hacer frente a estos determinantes impuestos. Por ello, Freire (1997) planteaba la necesidad de una visión crítica y dinámica de la realidad que, empeñándose a favor de su descubrimiento, desenmascare su mitificación y busque la plena realización de la tarea humana: *la transformación constante de la realidad para la liberación humana*.

De esta forma, ante las exigencias que presenta una “unidad epocal”, se hacen necesario reformulaciones y reconceptualizaciones que faciliten encontrar, dar sentido y proponer acciones pertinentes en el ámbito de la pedagogía social; cuyo objetivo teórico/práctico es, entre otros, desarrollar las potencialidades y oportunidades educativas de la cultura, la vida cotidiana y de los individuos para enfrentar, desde una opción ético-política, las condiciones de construcción y reproducción de la sociedad.

El mundo neoliberal, de la mano de los discursos determinantes, homogenizantes y aplastantes de la dignidad humana, ignora el poder que le subyace a un maestro que se atreve a abrazar la esperanza y resistir. Frente a esto y como resistencia, Freire (1996) nos recuerda en primer lugar, que la práctica educativa y la formación humana implican opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y en contra otro, es precisamente ese imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica. En segundo lugar, la práctica educativa, su necesaria directividad, los objetivos, los sueños que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra, sino siempre política (Freire, 1997). Ante los embates de los discursos dominantes del mundo neoliberal, el maestro no ha de olvidar su compromiso ético-político, la coherencia entre el discurso y la práctica, y la resistencia como proyecto emancipador/transformador de la realidad existente.

Ortega, Peñuela y López (2009) señalan que la resistencia alude a una noción dialéctica de la intervención humana que representa correctamente a la dominación no como un proceso estático ni siempre concluido. La noción de la resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión.

En línea con lo anterior, el teórico de la resistencia Henry Giroux considera que las resistencias son aquellas conductas de oposición frente a las estrategias externas u obligaciones cotidianas, conductas que surgen del interés emancipatorio y que tienen por objeto desarticular las formas de dominación explícita o implícita del sistema escolar y social. Las categorías que emergen en la problemática de la resistencia son: la intencionalidad, el significado del sentido común y la naturaleza, y el valor del comportamiento no discursivo, la conciencia. Esta última es una forma englobada dentro de

las relaciones sociales en el espacio escolar, la cual canaliza a los estudiantes a aceptar el *ethos* (costumbre) y la jerarquía de las funciones de trabajo existentes (Giroux, 2008)

Todo ejercicio de resistencia se opone a un ejercicio de dominación. Es evidente y necesaria una reflexión crítica sobre la influencia del discurso empresarial en la escuela, el cual considera a la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico. Es fundamental promover la construcción de una práctica pedagógica que plantee un proyecto de resistencia, que impulse una perspectiva ética y humanista, y no meramente técnica, que deleve prácticas alternas en defensa de la dignidad humana y de una escuela que recupere la educación como valor público. Ante el discurso de la calidad en la educación y los efectos que trae consigo; es necesario resistir, recordar como lo señala Ortega, Peñuela y López (2009) que la pedagogía se refiere al proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados. Por ello, consideran también la manera como profesores y estudiantes se posicionan en las prácticas discursivas y en las relaciones de poder-conocimiento.

Bello & Arellano (1997) proponen en su trabajo, la recuperación del pensamiento pedagógico como campo intelectual en el contexto del discurso de la calidad de la educación; por ello, realizan una reflexión sobre los cambios en la vida cotidiana y el saber a través de los aportes de la discusión modernidad-postmodernidad en los cuales se ubican los ejes organizadores del discurso de la calidad. Para estos autores, la calidad de la educación implica una desarticulación y aislamiento del sector educativo con otros sectores del Estado y la sociedad, un carácter centralizado y burocrático de su administración; al tiempo que, los procesos educativos se centran en la enseñanza, mas no en el aprendizaje. Así mismo, los autores invitan a recordar las palabras del maestro Rafael Flórez:

[...]la pedagogía no es solo otra disciplina sobre el hombre paralela a las demás, sino que es también una especie de super-saber social que reelabora y reconstruye los sentidos producidos por aquellas bajo la perspectiva de la formación de los jóvenes, dentro de un horizonte histórico cultural determinado (Flórez, 1994, p. 40).

El discurso de la calidad, en sus paradojas, ha permitido una mayor reflexión sobre la educación y la enseñanza; pero también en sus limitaciones, que arrancan desde las dificultades de la conceptualización, nos está conduciendo a reconocer la importancia de la recuperación del saber pedagógico, dado que tal vez, desde allí, podamos reconceptualizarla en un diálogo donde proliferan las perspectivas y disciplinas del pensar y sentir.

Ante un proceso de resistencia, y en línea con la propuesta de Ortega, Peñuela y López (2009), sobre la pedagogía Giroux (2008), enfatiza en que el docente debe convertirse a sí mismo en un agitador social, en un *intelectual transformador del status quo*, debido a que su conocimiento en ciencia, tecnología y cultura debe usarse en beneficio y para la transformación de la sociedad; en función de una mejora planificada y constante.

De esta forma la resistencia nace de maestros y estudiantes que se indignan, y se atreven a vivir la esperanza, sujetos conscientes de la necesidad de cambiar el orden establecido a través de actos que desestabilizan el *statu quo* en pro de caminos a una escuela diferente.

Desde estas perspectivas, y con el ánimo de identificar actos de resistencia, Ortega, Peñuela y López (2009), definen algunas variables como son:

- *Constitución de colectivos*, en el sentido en que los grupos humanos se organizan para desestabilizar el orden impuesto.
- *Enfrentar el poder establecido*, con acciones que desestabilicen no solamente espacios pequeños o aislados, sino que intentan afectar de manera significativa la vida escolar.
- *Proponer otras formas de organización*, ubicando maneras de estructurarse colectivamente.
- *Soñar otro mundo mejor*, es decir la finalidad es cambiar lo establecido por algo completamente distinto.
- Tener como objetivo *la transformación* de la realidad existente.

En suma, la resistencia significa asumir una postura ético-política, ya que requiere para su concreción de un ejercicio de organización colectiva permanente, de un ejercicio

crítico y de la conciencia de los sujetos para la búsqueda de la liberación y transformación frente al poder instituido y dominante. En el caso concreto de mi proyecto de investigación, he construido dos tejidos de resistencia: La *Práctica Pedagógica Sentipensante*, como un camino en construcción para corazonar lo humano en la escuela; y la *Experiencia y la Identidad Profesional*.

### **2.3. Práctica Pedagógica Sentipensante: un camino en construcción para corazonar lo humano en la escuela**

*Más allá de la razón sé que mi identidad, la puedo construir solo en la alteridad, Más allá de la razón, del episteme y la ciencia, la humanidad tejió desde el amor la existencia, aprendiendo del cosmos y de su sabiduría, como ir dando sentido a este reto que es la vida.*

*Más allá de la razón hay un mundo de colores, que habita el arco iris de la diferencia, el corazón nos dice, que en su fuerza insurgente, está el horizonte para una distinta existencia.*

*Patricio Guerrero<sup>2</sup>*

La práctica pedagógica no puede denominarse simplemente como un “rol”, ni como un “desempeño” con límites establecidos (Tardif, 2013). Esto implica que la práctica pedagógica no alude exclusivamente a un saber aislado del poder o las interrelaciones sociales; en otras palabras, no se trata de conocimientos específicos limitados a un aula de clase.

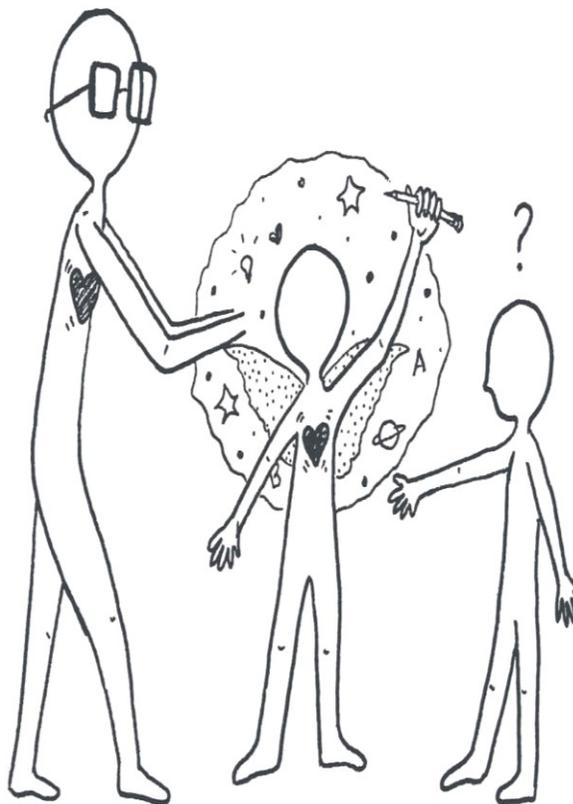
La maestra Olga Lucía Zuluaga (Citada en Saldarriaga, 2015), trabaja la noción de práctica pedagógica desde tres lugares distintos, y ello evidencia que es un concepto complejo que requirió mucho procesamiento, inspirado y fundamentado a partir del concepto de práctica discursiva de Michel Foucault, siendo esta su raíz teórica y prueba de su potencialidad analítica, metodológica e histórica, estableciendo así, que la práctica pedagógica se lee no sólo en el aula, sino en la interacción entre instituciones, sujetos y saberes. Zuluaga prefiere llamarle noción más no concepto, producto de su corta historicidad en nuestro contexto; de igual forma, para ella la práctica pedagógica es un instrumento de

---

<sup>2</sup> En: Más allá de la razón hay un mundo de colores.

combate intelectual y pedagógico, definición con la que se identifica el presente proyecto de investigación.

Las relaciones interpersonales en occidente han estado marcadas desde hace varios años por la competencia, un concepto clave del neoliberalismo, y que se lleva a su máxima praxis con la calidad de la educación. La escuela parece estar más preocupada por competir y seleccionar a los mejores que en comprender la coexistencia y circulación de los diferentes ritmos de aprendizaje que habitan en ella. El profesor Alfredo Ghiso (2013) precisa que nuestro sistema dejó de pensar lo educativo e instaló una lógica racional tecnoburocrática incapaz e inhabilitada para leer lo humano más allá de las leyes de la productividad, los daños colaterales, la oferta, la demanda y la competitividad.



De esta forma, estamos ante un sistema educativo en el cual prima el resultado y la competencia, mas no la dimensión ética; lo humano se reemplaza por un número en un papel; interesa que quienes ganen sean los mejores, los más calificados, a la vez que se identifican y descartan a los “peores”. Mientras los sistemas educativos continúen pensando que la competencia es el camino, no se comprenderá el verdadero significado de la convivencia, dado que ésta no se logra construir simplemente con técnicos u operarios que apliquen instructivos mecánicamente, sino con seres sentipensantes que actúen con el corazón y usen la razón para construir una sociedad con los otros, no sobre otros (Espinosa, 2018).

En “*una aproximación hacia la educación sentipensante*”, el maestro Araujo (2013), plantea que la educación en Colombia es un fracaso porque ha olvidado que el ser humano es una

unidad “sentipensante”, que por más eficaz que sea la destreza del razonamiento del individuo, sino va acompañado del cultivo de la dimensión desiderativa, es imposible alcanzar cambios significativos a nivel individual y colectivo. Es por ello urgente para este maestro, que el sistema educativo dote no sólo de destrezas racionales a los estudiantes, sino que se preocupe por formar personas cuyos conocimientos se pongan al servicio de la sociedad, cuestionando la reproducción de los modelos de enseñanza-aprendizaje, la estructura del currículo, los contenidos, la metodología, y los modelos de evaluación que se sitúan aún en siglos pasados.

Por su parte el maestro Hoyos (2009), desde la pedagogía social señala la necesidad de un cambio de orientación de la educación que la retorne a sus inicios en la experiencia intersubjetiva en el mundo de la vida, que cambie sus propósitos: de la competitividad a la cooperación. De lo contrario, si la educación y las escuelas, urgidas por la economía de mercado, pierden gradualmente la sensibilidad moral que les permitiría percatarse de los males de la sociedad, especialmente de las desigualdades e injusticias causadas por el mismo mercado, no podrán entonces ni siquiera justificarse a sí mismas.

Siguiendo las palabras de Hoyos (2009), sentisapientes reclaman el derecho a la indignación y a la resistencia, como lo son: las propuestas de Guerrero (2016), al corazonar al otro; Mèlich (2012) acerca de la finitud; Maturana (2001) sobre el amor; Torres (2009) sobre la educación popular; y Mejía (2011), de pensar la calidad y el contexto.

Entendiendo lo anterior, *Práctica Pedagógica Sentipensante*, es una práctica de *estar siendo*, en la cual *el sentir, pensar y actuar* resisten a los discursos educativos reduccionistas de las diferencias humanas; implica reconocer que la educación no consiste en una carrera por el competir con los otros, sino en aprender a sentir-nos y pensar-nos con los otros (Espinosa, 2014). Su centro no son las competencias entre diferencias, sino la comprensión y reconocimiento de la diferencia como la mayor igualdad entre los seres humanos; el respeto a la dignidad del otro es su cosmovisión; la pedagogía no es para el tiempo del mercado, sino para el tiempo de lo humano. Comprende la importancia de reconocer otras formas de construir caminos con la vida, con lo humano y la naturaleza; posibilita el tejido con otros rostros, por ello, considera *el aula como lugar de palabra*, para adentrarse en otros mundos posibles, mundos en los que se indaga por la realidad de sus estudiantes para comprenderla

mejor; significa alejarse por un momento del libro para escuchar la palabra del estudiante (Espinosa, 2015).

La *Práctica Pedagógica Sentipensante* es una práctica pedagógica que resiste, y, en esa resistencia, desde el sentir y pensar, posibilita otra educación desprendida de la hegemonía económica, permitiendo re-pensar el quehacer del maestro en tiempos de adherencia y deformación ante los conceptos coetáneos de la empresa y el mundo neoliberal (Espinosa, 2018). Así mismo, comprende la pedagogía como una práctica de revertir y transformar las prácticas y conceptos impuestos por la hegemonía de la razón que deshumaniza. Por eso, como diría Mèlich (2012), es hora de hacer una crítica de las prácticas totalitarias en las cuales ha caído la modernidad, y a partir de ello, tratar de dotar de sentido lo que hacemos como maestros: Esto es precisamente el sentipensar.

El concepto sentipensante nace de aquellas sabias palabras de los pescadores en San Benito Abad (Sucre) al sociólogo Orlando Fals Borda (citado en Lizaraso, 2017): *“Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”*, un concepto que ha inspirado a poetas, tal fue el caso de Eduardo Galeano (2000), quien le definió como *“aquel lenguaje que dice la verdad”*.

En el campo educativo, significa *“aprender a sentir y pensar con el otro, no sobre el otro”* (Espinosa, 2014), ser *“sujetos de praxis”* (Ghiso, 2004), o como diría Castro (2018), un sentipensante es un enamorado de la vida, un revolucionario que reúne lo emocional con lo cognitivo haciendo ruptura con el racionalismo europeo. Sentipensar la práctica pedagógica implica reconocer la escuela como un espacio emocional, vivo, donde circula un universo de diferencias pensantes; comprende la educación no para el mundo de las competencias, sino para el reconocimiento y defensa de la dignidad humana. Entiende la pedagogía como la práctica que se entreteje y construye en la resistencia, la oposición, insurgencia, la afirmación, la reexistencia y la re-humanización (Walsh, 2014).

Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene

como horizonte la existencia (Guerrero, 2016). Es por ello que sentipensar y corazonar lo humano en la escuela puede contribuir no sólo a una distinta propuesta académica y pedagógica, sino, sobre todo, a crear puentes para lograr recuperar la humanidad negada por las manos de la colonialidad disfrazada en discursos hegemónicos de la razón tales como la calidad de la educación en la escuela.

¿Comenzar a sentipensar el discurso de la calidad de la educación en las escuelas desde la práctica pedagógica comprometida con la vida no sería un acto de resistencia ante la razón impuesta? Considero que sí, pues es una forma de construir alternativas posibles al discurso hegemónico de la razón, que ignora el poder que posee la práctica pedagógica de maestros y maestras en defensa de la vida y su dignidad; así como el poder insurgente del sentir y pensar de maestros y maestras que sueñan otra educación diferente. La literatura es sabia en temas educativos, y Sábato (2008) con su pluma nos recuerda que:

El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer. En esta tarea lo primordial es negarse a asfixiar cuanto de vida podamos alumbrar... El mundo nada puede contra un hombre que canta en la miseria (p. 61).

Los efectos de los discursos de la calidad nada pueden contra maestros que sueñan una educación diferente comprometida con la vida.

Cuando hablamos de *Práctica Pedagógica Sentipensante*, se trata, al mejor estilo freireano, de una práctica que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los actores escolares, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. La condición de reinención es la de alcanzar la comprensión crítica de las condiciones históricas en las cuales se generaron las diferentes prácticas.

La educación y la práctica son, por consiguiente, acción cultural para la libertad, decía Freire (1999), lo que significa que el preguntarnos por la práctica pedagógica es en esencia,

un acto de conocimiento, de praxis, teoría, sentir y pensar; e implica un proceso de lucha y emancipación, agregaría.

*Práctica Pedagógica Sentipensante* significa pensar otras acciones posibles a los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación, experiencias y contextos que permitan trascender los postulados impuestos como verdades incuestionables, y de esta forma, comprender que “*el mundo no se construye en la contemplación sino en la dialéctica praxis-acción-reflexión-acción*” (Gadotti, 2007, p. 87).

Es hora de reconocer el sentido de la praxis del maestro en la escuela, al pensamiento crítico para “*aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implica tener ética humana en y con el mundo*” (Freire, citado en Walsh, 2005). De esta forma, el proceso de re-pensar la escuela, es una forma de (des)aprendizaje, desaprender y re-pensar todo lo impuesto y asumido por la colonización de lo humano, es romper los discursos de lo homogenizante sobre lo diferente en la escuela, conlleva la actividad responsable del maestro en el despertar hacia lo realmente humano en la escuela. Significa también, descolonizar al maestro, al estudiante, el currículo, la mente, romper epistemológicamente con los discursos totalizantes que enseñan la idea de que todos aprendemos igual, al mismo tiempo, al mismo ritmo, con las mismas capacidades, y de esta manera, deconstruir, pasando por el alma y la razón, la visión mercantilista que vuelve a los estudiantes en competidores en un mundo de diferencias.

Cabe resaltar que la práctica pedagógica que nace desde la experiencia del maestro investigador, no son recetas pedagógicas, o mucho menos prácticas impuestas al nivel de un discurso determinante, es una práctica que no invita a seguir o reproducir, sino a un proceso de sentir-pensar- reflexionar la propia experiencia; al tiempo que se invita a recuperar la educación como valor social desde la práctica de maestros y maestras (Espinosa, 2018, p. 36).

La emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante posibilita una narrativa de pensar diferente la educación, una narrativa de resistencia ante una narrativa oficial impuesta y regulada al maestro, tal como lo expresa Rivas (2014):

La práctica docente parece limitarse al cumplimiento de cierto tipo de reglas establecidas desde ámbitos diferentes. Estas regulaciones constituyen, en mi opinión, la narrativa “oficial” de la profesión, que va construyendo un modo de hacer y de pensar que “obliga” la acción de los docentes en sus prácticas. Es un relato que configura una realidad desde el punto de vista de las agencias que lo elaboran. El problema se inicia cuando esta narrativa entra en conflicto con aquellas que elaboran los propios docentes y que son reducidas a la categoría de “conocimiento vulgar”. El resultado suele ser la existencia de dos narrativas paralelas. La cotidianidad de la vida del docente queda alejada de las narrativas oficiales, lo que dificulta su transformación en un sentido que no sea el definido por la institución. El punto de vista narrativo nos ofrece una forma de afrontar esta situación, sobre todo si atendemos al punto de vista constructivista y crítico. (p. 103).

#### **2.4. La experiencia e Identidad Profesional**

*Tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra. Explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, lo que la palabra experiencia nos permite decir, y lo que la palabra experiencia nos permite hacer en el campo pedagógico.*

Larrosa (2009)

La experiencia se comprende en el presente proyecto, retomando a Larrosa (2006), como aquello que le pasa al sujeto, un movimiento de ida y vuelta que implica una lectura reflexiva y subjetiva. Un movimiento que implica una relación de exterioridad, alteridad y alineación. De exterioridad, porque ese algo viene de afuera, de lo extraño, no proviene de mí; de alteridad, porque se recibe y vive con los otros; y de alineación, porque eso es ajeno a mí.

Igualmente, Larrosa (2006) señala la importancia de reivindicar la experiencia, darle una cierta dignidad, cierta legitimidad, ya que ha sido menospreciada tanto por la racionalidad clásica como la racionalidad moderna; así mismo, me atrevería a resaltar que

pasa de igual forma con los discursos nacientes de la empresa y el mundo neoliberal, los cuales cosifican, objetivan, fabrican y hasta homogenizan la experiencia.

Es por ello que la experiencia debe desprenderse de todo dogmatismo, toda pretensión de autoridad; implica más que pensar la acción, reflexionar la pasión, una reflexión sobre sí mismo desde la pasión. No olvidar el principio de la receptividad, la incertidumbre, la humildad, el cambio y la transformación.

Al igual que la experiencia implica una reflexión sobre sí mismo, la identidad profesional se configura en un proceso reflexivo entre el individuo, su entorno profesional, social y la institución donde trabaja (Bolívar, Fernández y Molina, 2005). De esta forma, la identidad profesional se sitúa entre la identidad "social" y la "personal". La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación, puede concebirse de igual forma, como la "definición de sí" del individuo en tanto docente en relación con su práctica profesional.

La identidad profesional docente, además del lado personal, está ligada a la experiencia en el contexto tanto social como laboral; es decir, no podríamos pensar la identidad profesional docente sin la experiencia; por ello, la identidad profesional es mía, no de otro, es un proceso de reflexión de sí mismo, sin dejar de lado que se configura a través de un proceso de interacción con los otros y en un contexto determinado.

### 3. METODOLOGÍA.

#### 3.1. La investigación biográfica narrativa: La voz que se construye entre nosotros

*En la escuela es necesario que el maestro, a través de la experiencia, aprenda a dialogar con el otro, a escucharlo en el aula y hasta en espacios cercanos, pero a la vez tan lejanos al maestro, como lo puede llegar a ser el descanso; espacios en que el otro tiene mucho que decirnos.*

*Espinosa (2015)*

El presente proyecto se inscribe en la investigación cualitativa y en el paradigma sociocrítico, ya que adopta como base la idea de la teoría crítica, que no es un enfoque puramente empírico, ni sólo interpretativo, ya que busca dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada en el presente proyecto, como carácter transformativo. Se asume el método biográfico narrativo, el cual *“involucra el estudio, uso y colección de documentos de vida personal, historias, relatos y narrativas que describen momentos de “puntos de regreso” en la vida de los individuos”* (Denzin, 1989, Cap.2. Citado en: Cortés, 1993: p.167). En este sentido, se parte de que la materia base del método es la experiencia de una vida, en este caso, la experiencia del maestro investigador, una experiencia que se construye en el reconocimiento y encuentro con el otro; con nos-otros, es decir: yo, tú y el otro (Espinosa, 2017).

La realidad es esencialmente una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que formamos parte de ella (Rivas, 2012). Por tanto, la realidad es un proceso de construcción social, es mediada por los sujetos en relación, prioriza en el dialogo y la escucha.

El diseño metodológico toma como referentes procedimentales en el campo narrativo: *“Las fases conceptuales”* propuestas por Rivas (2012), las cuales se complementan y encuentran relación con los *“Ciclos de vida”* expuestos por Bolívar, Segovia y Fernández (1997). Debe señalarse que las fases conceptuales y los ciclos de vida se presentan de forma cíclica a lo largo del proyecto.

Comenzando con las fases conceptuales, cabe señalarse en primer lugar que: recupera el valor de la subjetividad, ya que la presente investigación comprende el poder que subyace en la narración al entender la realidad a través de las propias voces de los sujetos portadoras de sentido y con valor epistemológico. En este caso, la voz del maestro investigador en interacción con otros actores buscará comprender los objetivos propuestos. Esta fase se identifica con el *ciclo de vida “narrativo” y “dinámico”*.

En segundo lugar, la realidad es vista como una construcción colectiva, lo cual supone dar valor al contexto en el que se produce el relato. Para esta fase, se comprende que no existe texto sin contexto; es decir, que los relatos de los sujetos son construidos en contextos específicos, de forma que representan las lecturas que estos hacen de estos contextos a través de su experiencia. En esta fase, se recurrirá a la pregunta por la experiencia del maestro con los otros, comprender las condiciones sociales que afectan su comportamiento individual, este componente se familiariza con el *“ciclo de vida Contextual”*.

En tercer lugar, la realidad es un proceso sociohistórico, por lo tanto, se da valor a lo contingente. Esta fase encuentra su relación con los *ciclos “Dinámica, narrativa, contextual e integral”*, ya que precisamente aborda de una forma transversal el contexto socio-cultural, el proceso histórico, la configuración de la identidad a lo largo de su vida, sus historias particulares, y los diversos significados sociales, institucionales, políticos, ... en que este proceso tiene lugar.

De acuerdo a lo anterior, debe comprenderse que la investigación narrativa supera la dicotomía entre lo subjetivo y lo institucional; los relatos de los sujetos son configurados desde el reconocimiento de un contexto específico, de forma que representan las lecturas que estos hacen de los contextos a través de su experiencia (Rivas, 2012, p. 82).

En complemento con lo anterior, se encuentra gran relevancia en los *“ciclos de vida”* propuestos por Bolívar et al. (1997, p. 43-44), ya que permiten caracterizar la práctica pedagógica, experiencia e identidad del maestro a través de un proceso narrativo. Estos postulados son descritos de la siguiente manera al interior del proyecto:

- *Dinámica*: Representa un estado de transformación, nunca se detiene, porque se va construyendo. Este ciclo se construye a partir de la relación con los profesores más

significativos que se tuvo, mediante un proceso de socialización para dar paso a la configuración del rol docente.

- *Narrativa*: es el relato de la experiencia; el conjunto de relatos sobre destinos, instituciones de educación, las aulas, los alumnos, recuerdos, imágenes, esperanzas o incertidumbres que componen la historia de vida profesional del docente; representa una elaboración cognitiva, que es además constructivista.
- *Contextual*: permite entrar en las relaciones culturales de los grupos donde el docente se socializa profesionalmente y en los que ha transcurrido su historia de vida. Por lo tanto, nos permite comprender cuáles son las condiciones sociales que afectan su comportamiento individual.
- *Integral*: coincide en un todo, es decir, desarrollo de personalidad, vida afectiva y familiar, la vida socio-profesional, que forman la estructura individual de la vida del docente.



Figura 1. Diseño Metodológico. Elaboración Propia, tomando como referencia, de forma cíclica y complementaria, las fases conceptuales sugeridas por Rivas (2012) y los ciclos de vida planteados por Bolívar, Segovia y Fernández (1997).

## 3.2. Técnicas para Pensar-Sentir-Actuar

El diseño metodológico se configuró a partir de técnicas narrativas como: “*relatos autobiográficos*”, “*artículos y memorias*”, “*Conversatorios*”, “*cartas*” y “*entrevista biográfica-narrativa*”, mediadas secuencialmente por “las fases conceptuales” y “los ciclos de vida” anteriormente descritos, y al análisis narrativo que dio lugar a un relato de relatos. En este apartado vamos a describir específicamente cómo se emplearon cada una de ellas en la metodología.

### 3.2.1. “Relatos autobiográficos”

La técnica de “relatos autobiográficos” se utilizó para describir las relaciones y tensiones vividas en la experiencia del maestro investigador frente a los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación. Sus narrativas personales y profesionales afloraron para describir su experiencia como maestro en los contextos de las instituciones educativas donde ha estado. En esta técnica se integraron los “ciclos de vida”, “dinámica” y “narrativa”, en tanto implicó una lectura y narrativa de la experiencia del investigador en tres momentos de su vida: La época en su formación universitaria, su ejercicio profesional docente en una institución educativa privada, y su experiencia como maestro de universidad pública, durante la temporalidad comprendida entre 2014-2018. Se realizó una recolección de artículos, reflexiones y memorias del maestro investigador, que daban cuenta de su experiencia, pensamiento y prácticas en el tiempo. Para la implementación de la técnica de los “relatos autobiográficos” se elaboró el *biograma* (ver anexo 1) *sobre relaciones y tensiones entre la experiencia y la calidad de la educación*, un mapa cronológico sobre tres grandes dimensiones: experiencia en el pregrado, experiencia en la institución educativa privada, y experiencia en la universidad como maestro.

### 3.2.2. “Entrevista Autobiográfica-Narrativa”

La técnica de la entrevista autobiográfica-narrativa posibilitó reconocer la identidad profesional del maestro, en tanto supuso reconstruir su historia y vivencias profesionales de forma que, en una comunidad de lenguaje, permitió leer su realidad y reconocerse en su relato (Ricoeur, 2007). Con esta técnica se buscó comprender el sentido de las acciones, reflexiones y transformaciones suscitadas por la emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante en la experiencia e identidad del maestro como forma de resistencia ante los discursos, prácticas y reglamentaciones sobre la calidad de la educación en una institución educativa privada.

Para la implementación de esta técnica se elaboró el *Instrumento Entrevista Autobiográfica Con Estudiantes*” (Ver Anexo 2), el cual sirvió de guía para orientar la actividad. Metodológicamente, la técnica de la entrevista autobiográfica consistió en un diálogo entre el maestro investigador y los estudiantes de grado noveno de la institución educativa privada quienes han acompañado a lo largo de cinco años la experiencia de enseñanza-aprendizaje de este maestro.

A través de la entrevista se pretendió dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, tratando de encontrar un hilo conductor que estableciese las relaciones necesarias entre lo que el maestro investigador era y lo que hoy es. Es así como en conjunto con los estudiantes, se estructuró un diálogo en torno a tres tópicos de interés: *la experiencia en la escuela y la formación como maestro; la experiencia como docente en el colegio privado; y finalmente, las prácticas pedagógicas sentipensantes*. ¿Cómo inicio su carrera? ¿Cómo se convirtió en el profesor que es hoy?, ¿Cuáles son sus creencias y concepciones sobre ser maestro, sobre la educación, sobre la formación pedagógica, sobre la práctica pedagógica, y sobre lo que es el ser maestro en la actualidad? ¿Cómo emergieron en su trayectoria profesional las Prácticas Pedagógicas Sentipensantes? ¿Cuál es el sentido de estas prácticas? ¿Qué transformaciones han devenido en su ser de maestro producto de la Práctica Pedagógica Sentipensante? ¿Qué es ser un maestro sentipensante? Fueron algunas de las preguntas que alimentaron esta técnica reflexiva de autodescubrimiento. De esta manera, la narración medió entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora ha adquirido para

el investigador su práctica pedagógica, experiencia e identidad con respecto a la calidad de la educación.

Posterior al diálogo con los estudiantes, el maestro investigador realizó un análisis narrativo de la entrevista autobiográfica en torno a tres categorías:

- *La experiencia en la escuela y en su proceso formativo*, tales como: su familia, la escuela y el colegio, y la universidad.
- *La experiencia como docente* en una institución educativa privada.
- *La Identidad Profesional-Sentipensante* como un modo de resistir desde el oficio, que narra la emergencia y transformaciones suscitadas por las prácticas pedagógicas sentipensantes en la identidad de este maestro en el contexto de la institución privada.

### **3.3. Enfoque Analítico**

La narrativa permitió reconocer la memoria como fuente transformativa, al tiempo que posibilitó comprender las acciones propias y la de los demás, organizando acontecimientos potenciales para re-leerse en un texto configurado de tejidos contextuales; es decir, de vivencias, palabras, pensamientos, sentimientos, resistencias, frustraciones, indignaciones y huellas de maestros que apostaron por una educación diferente.

El enfoque analítico de la presente investigación encontró su sentido en la estrategia “*la voz interactiva del investigador*” (Chase, 2015), la cual evidenció la compleja interacción, la intersubjetividad entre las voces del investigador y los participantes. El investigador en este enfoque examinó su voz, la posición subjetiva, las posiciones sociales, interpretaciones y experiencias personales a través de la lectura de su propia voz y la de los demás. Permitted, además, una comprensión de sí mismo, de su experiencia e identidad de maestro a través de su praxis pedagógica. Este enfoque intentó también socavar el mito del autor invisible y omnisciente (Lincoln, 1997, Citado en Chase, 2015).

Para el análisis narrativo del “relato autobiográfico”, se utilizó las técnicas del *análisis descriptivo* y el *biograma*, permitiendo identificar y describir las relaciones y

tensiones vividas frente a los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación.

Se implementó un *análisis descriptivo y de la conversación* para abordar la información recopilada mediante la técnica “entrevista autobiográfica”, el cual se hizo de forma transversal con las categorías componentes de la identidad profesional: autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales, actitud ante el cambio y expectativas del futuro (Bolívar, Fernández y Molina, 2005); formación, práctica innovadora e investigación (Rivas, 2014); y se complementó con el *Biograma Latidos Emergentes* (Ver anexo 3). De esta forma se logró la comprensión de las acciones, reflexiones y transformaciones suscitadas por la emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante en la experiencia e identidad del maestro investigador.

Finalmente, se realizó una reconfiguración de la trama narrativa: el diálogo desde la experiencia e identidad del maestro investigador con las voces de los participantes en el presente proyecto, configurando un “*relato de relatos*” (Rivas et al, 2010); o, en palabras del maestro investigador, “*el sentipensansar de los relatos*”, mediante el cual el maestro se sitúa en el centro de los discursos de la calidad de la educación, permitiendo comprender la narrativa oficial y la narrativa propia, y reconocer su identidad profesional como un modo de *estar* y de *ser* en el mundo.

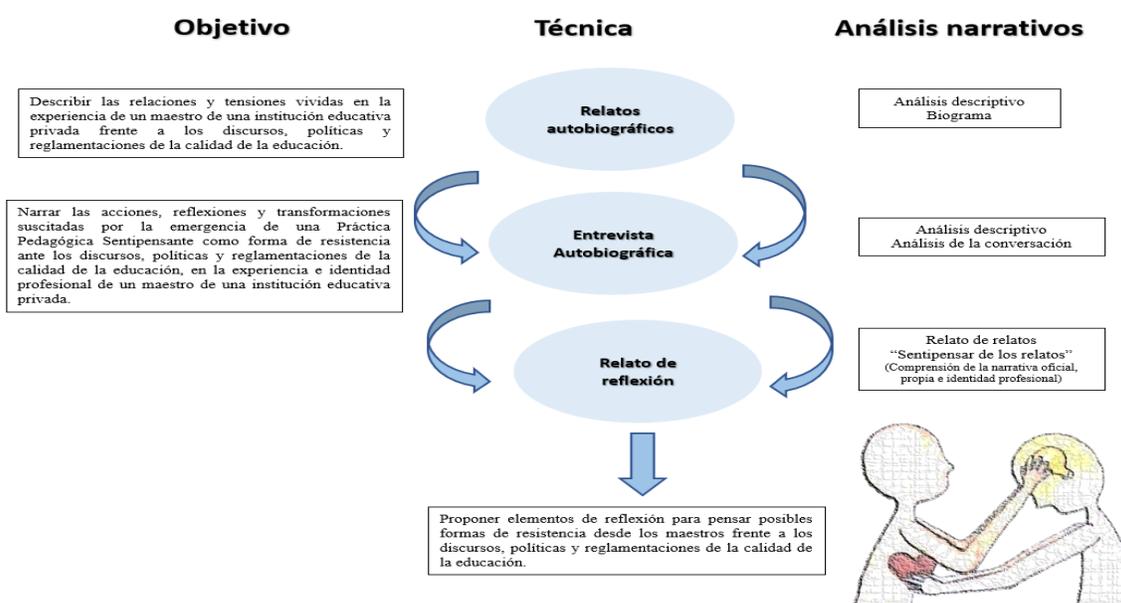


Figura 2. Elaboración Propia. Secuencia de la Ruta Metodológica.

### 3.4. Aspectos éticos

El presente proyecto de investigación mediante narraciones autobiográficas comprendió las transformaciones suscitadas en la práctica pedagógica del maestro investigador con relación a su experiencia con los discursos de la calidad de la educación; así mismo, se contó con la participación de estudiantes de grado noveno de la institución educativa y estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia pertenecientes a los cursos a cargo del maestro investigador.

Sus voces y reflexiones fueron esenciales en el planteamiento de las técnicas utilizadas, la descripción, narración y análisis de los objetivos propuestos. Como diría Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo (2012) *“la ética cualitativa busca el acercamiento a la realidad del ser humano de manera holística y con mínima intrusión, otorgando libertad a los participantes y considerándolos sujetos, no objetos de estudio”* (p. 269). Precisamente los participantes ayudaron con su crítica y consideraciones a reflexionar la experiencia del maestro investigador a propósito de su relación con la calidad de la educación.

Tanto a la institución educativa privada como a los estudiantes se les explicitó, mediante consentimiento informado (Ver anexo 4) su participación en la investigación, asumiendo el compromiso ético, entendiendo que información recolectada durante dicho estudio tendrá una finalidad estrictamente académica, y será utilizada por el investigador en la elaboración de análisis y comunicación de los resultados emergentes, los cuales se compartirán con la institución y los participantes.

Las consideraciones éticas se remiten al cumplimiento de los compromisos adquiridos al respecto de las normativas existentes y relacionadas con los procesos de investigación y a la continuidad de estos procesos en beneficio de las poblaciones de referencia. En el desarrollo de la investigación se guardarán los niveles de confidencialidad y anonimato de la información que los participantes consideren necesaria, y el principio de integralidad en la recolección, generación, sistematización, análisis, presentación y divulgación de la información generada y de los hallazgos.

## 4. SENTIR Y PENSAR LOS HALLAZGOS

### 4.1. Relaciones y tensiones con la calidad de la educación: una introspección de ser maestro

El relato autobiográfico significó recordar mi vida, mi experiencia y el maestro que estoy siendo; digo que estoy siendo, porque es una tarea de nunca acabar. Para ello, utilicé el *biograma sobre relaciones y tensiones entre la experiencia y la calidad de la educación* (Ver anexo 1), con el fin de incluir todos los sucesos más importantes tanto en mi vida personal como profesional con respecto a la calidad de la educación. Importante resulta con mi relato, que el lector comprenda cómo me convertí en el maestro que soy, un maestro que se resiste a ver la escuela como una empresa, a los estudiantes como números y vivir una práctica pedagógica a merced del mundo de la gestión, mi relato no sería el mismo, sino tuviese ese sutil tejido de experiencias humanas que me brindaron el sentido de lo humano en la educación.

Así como el pasado es posible porque el recuerdo lo redefine en la experiencia de quien la vive, el escribir estas líneas me permitió describir mis relaciones y tensiones con la calidad de la educación en mi experiencia como estudiante universitario, maestro de una institución educativa privada y maestro de una universidad pública.

Considero, al igual que Trebisacce (2016), que el relato experiencial es un relato que habla la verdad del sujeto, pero esa verdad no es ni natural ni esencial, es contingente y contextual, por ello, situé mi narrativa en un contexto de humildad, al encuentro con el otro y lo otro, con lo sencillo y la experiencia entre la grandilocuencia de contenidos y el abrazo del mundo de la vida, un mundo de la vida que me ha formado a tal punto de generar múltiples tensiones ante aquellos discursos que atropellan y reducen la educación. A continuación, relataré las relaciones y tensiones que he tenido en mi experiencia como maestro en formación y maestro en ejercicio con los discursos, prácticas y regulaciones sobre la calidad de la educación.

#### **4.1.1. La universidad: un camino para problematizar los discursos de la calidad**

En las aulas de la universidad, desprovisto de certezas, tuve la oportunidad de conocer la historicidad del concepto de la calidad de la educación de la mano del profesor Rodrigo Jaramillo y el proyecto *“Análisis deconstructivo del modelo de evaluación de la calidad de la educación en la Universidad de Antioquia”* (2011), cuyo proceso me permitió comprender la calidad de la educación con una postura crítica, pues en un principio la calidad de la educación era incuestionable para mí, le escuchaba y entendía como la panacea a los problemas educativos que afrontaba Colombia. Calidad era sinónimo de éxito; como joven, encontraba un uso abusivo del término en los discursos políticos y educativos señalando los logros o fracasos en materia de educación.

Al investigar el concepto de la calidad, comencé a encontrarme con autores que pensaban y problematizaban aquel concepto que parecía incuestionable, pues al parecer la calidad en vez de ser parte de la solución a la crisis educativa actual, era parte del problema. Desde España, Miguel Santos Guerra (1999) me mostraba las trampas subrepticias que implicaba el discurso de la calidad de la educación, y consigo, como con la calidad, la eficacia y la competitividad se convertían en señuelos que condicionan las concepciones, las actitudes y las prácticas de las personas inmersas en la cultura hegemónica. Desde contextos educativos más cercanos, el profesor brasileiro Casassus (2007) señalaba que la calidad de la educación se había posicionado sin una discusión previa en el centro de la política educativa, desplazando consigo la educación misma, y que las políticas educativas comenzaron a centrarse en la gestión del sistema y no en la educación. Por otra parte, desde Chile, el profesor Cavieres (2014) me ejemplificaba la calidad de la educación como parte de la privatización de los centros escolares, como parte de la segregación y exclusión que perjudica a los estudiantes de los sectores más empobrecidos de su país.

Entendí que la calidad de la educación era un concepto complejo, que la calidad implicaba entender el contexto neoliberal en que nace, un mundo que está cada vez más colonizado por normas administrativas y jurídicas como diría Bonafé (2014); entender que la colonización de la vida por las normas administrativas alcanzó sin respeto alguno a la escuela.

Comprendí de la mano de mi maestro Rodrigo Jaramillo, Renán Vega Cantor (2012), Martínez Boom (2004), y Marco Raúl Mejía entre otros, que este concepto tiene su historicidad de más de 40 años, que su discurso ha sido nutrido por las manos de un sistema económico neoliberal, el cual comienza a llenar a la educación con tintes tecnocráticos; y consigo generar múltiples efectos subrepticios como lo expresaba Santos Guerra en España, pero que para Colombia no eran ajenos.

En el 2012 hice parte del grupo LA REDMENA (Red de Escuelas Normales de Antioquia), grupo que me permitió fortalecer mi reflexión pedagógica al tiempo que investigaba sobre la calidad de la educación; con este grupo comencé a escribir y hacer ponencias sobre la importancia de reconocer la práctica pedagógica, la experiencia del maestro y repensar la escuela del siglo XXI, a propósito de estos discursos nacientes de la gestión. Comprendí que el maestro que ignoró su experiencia estará condenado a sepultar el aprendizaje de su práctica pedagógica (Espinosa, 2012); así mismo, que es el propio maestro el que puede transformar la educación en manos de la gestión.

¿Cómo llegué a esta idea? Pues bien, cada vez encontraba investigaciones a nivel nacional e internacional que hablaban de los efectos y problemáticas que tiene la calidad de la educación en los contextos educativos y en la práctica pedagógica del maestro, comprendí como estudiante universitario que la educación actual implicaba asumir una posición y postura crítica por parte del maestro, pues siempre he creído que es bueno cuestionarlo todo, no acostumbrarme a la pedagogía de la respuesta, no continuar reproduciendo las ambigüedades de conceptos que aparentemente parecen intocables (Espinosa, 2013).

La universidad me enseñó a ser un maestro de la pregunta, un maestro que se desacomoda ante aquello que reduce o pone precio a la educación; porque de mis maestros de pregrado aprendí a ver la educación como un derecho humano. ¿Cómo aprendí esto? Siendo estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, en cada clase era inevitable que aflorara la pregunta por el contexto, por la visión humanista que debe tener el maestro, la sencillez y la exigente crítica en su palabra. Me marcó demasiado acercarme a la comprensión de lo que significó el Movimiento Pedagógico del 82, en el cual los maestros reclamaban la dignificación de su labor, luchaban por una educación diferente a la educación bancaria, y buscaban posicionar

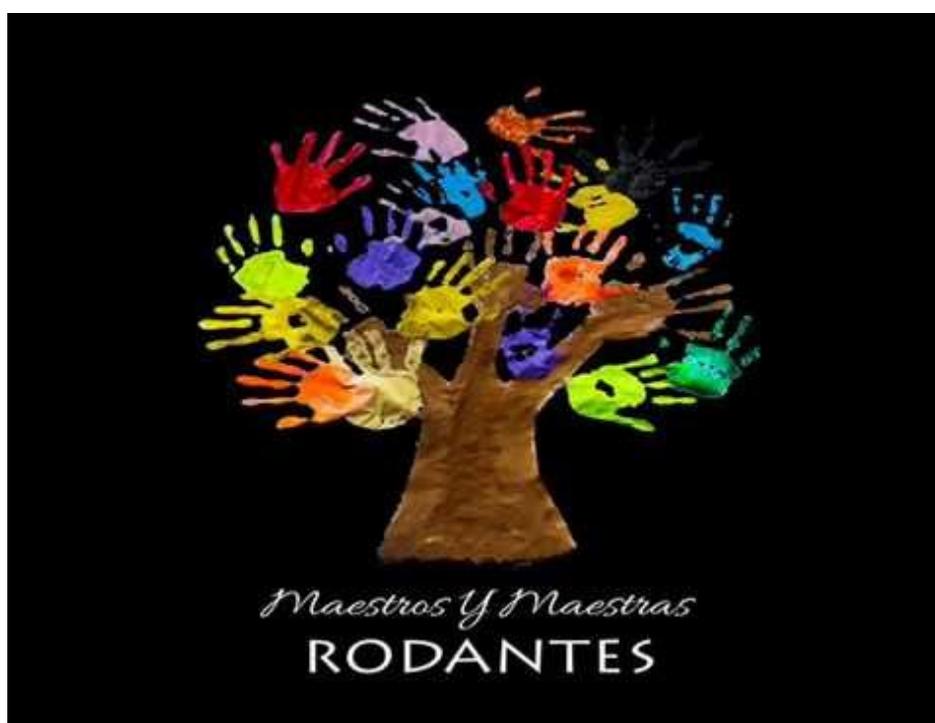
la pedagogía en nuestro contexto educativo; la revista Educación y Cultura se convirtió en un referente para comprender mucho de la educación actual, y años más tarde sería un espacio reflexivo en el cual pude expresar mi pensar respecto al maestro y su papel en nuestro contexto educativo.

Me indignaba ver que, pese a la lucha de maestros por su dignificación laboral, se continuara desvalorando su labor, y que incluso compañeros de la licenciatura comenzaban a ejercer la profesión con jornadas extensas y salarios precarios. Me indignaba encontrarme con maestros a los que le condicionaban su práctica pedagógica a merced de la gestión de la escuela; me indignaba con el maestro *“que lo ignora todo y sabe todo”*, aquel maestro que se acostumbró a enseñar la pedagogía de la respuesta, que no se atreve a leer y reconocer el contexto de sus estudiantes, no acepta la crítica, precisamente porque se cree maestro (Espinosa, 2014). Aprendí a no temerle a la crítica gracias a mi asesor de pregrado Hader Calderón, pues a través de la rigurosidad académica, comprendí que la crítica permite un *proceso de autorreflexión de sí mismo*; he aquí el obstáculo que encontraría la calidad de la educación en mi ser maestro al llegar a ejercer mi labor en una institución educativa privada, porque la propia crítica es transformación.

En mi relación investigativa con la calidad de la educación, se suscitó una tensión con mi ser maestro, pues la universidad sembró en mi corazón *“el querer ser”* un maestro *de y para* la vida, no ser un maestro restringido a los meros resultados que sólo producen estudiantes de resultados; en choque con estas lógicas eficientistas que deterioran las relaciones humanas, la universidad me enseñó que la parte humana debe primar sobre los resultados y contenidos.

Recuerdo que ese espíritu humanista y comprometido con la vida lo pude llevar a práctica con mi proyecto de pregrado que titulé *“Maestros y Maestras Rodantes por la dignidad humana”* (2013), a través del cual transformé la linealidad a la que nos ha acostumbrado el sistema, en la cual el maestro posee la única verdad. En este proyecto, los maestros eran los niños, quienes les enseñaban a sus familiares y comunidad sobre la importancia de reconocer los derechos humanos, ante una falencia tan marcada como el desconocimiento de los derechos humanos en la comunidad educativa. ¡Qué mejor que trabajar con los estudiantes para cambiar esa realidad! Al proyecto se unieron cuatro

compañeros más de la licenciatura, con quienes hice equipo para adelantar mis prácticas pedagógicas finales y el trabajo de grado. También la ONG “*Felicidad*”, perteneciente a la ONU, se interesó en la iniciativa y apoyó la idea. Nuestro proyecto se realizó en la escuela Pedro de Castro de la Comuna 13 de Medellín, una de las zonas más golpeadas por la violencia, y en el Inem José Félix de Restrepo, que es la Institución Educativa de básica y media más grande de la ciudad. Este proyecto lo sentí en mi alma, y de él aprendí que los niños son creatividad, son pasión, son transformación, y que muchas veces la escuela invisibiliza su potencial; entendí que la educación no sólo la hace el maestro, la hacemos todos. (Ver video 1. Maestros y maestras Rodantes por la Dignidad Humana).



**Video 1. Espinosa, D. (2013). Maestros y Maestras Rodantes Por la Dignidad Humana.**

Nunca olvido como junto con los niños y niñas luchamos por una educación más equitativa e igualitaria, lo cual llevó con el tiempo a una modificación de la estructura física de la escuela, ya que había una niña con movilidad reducida, y los compañeritos debían ayudarle en su desplazamiento. ¡Qué gratificante es ver que los niños fueron escuchados, y que la escuela hoy en día cuenta con el acceso para personas con discapacidad reducida! Este

proyecto me ha significado mucho como maestro, ya que me hace recordar que sí se puede tener esperanza, y que ésta es sinónimo de transformación.

Al graduarme del pregrado, esa herencia humanista aprendida en la universidad continuaría a vivirse y entrar en tensión directa al vivir en carne y hueso la calidad de la educación en mi experiencia como maestro de una institución educativa privada.

#### **4.1.2. Maestro de colegio: Vivir la calidad de la educación en carne y hueso**

En el 2014 llegué a laborar a un colegio. Una institución educativa de carácter privado, que se ha caracterizado por sus altos resultados en las pruebas estatales, y por ser el mejor colegio de Bello y de la arquidiócesis. Me sentía el maestro de sangre nueva que llega con tintes de sueños y palabras transformativas aprendidas en una universidad; sentía las miradas en mí como aquél del cual se espera mucho o se quiere poner a prueba. Al pasar los días me encontré con un sistema educativo que regula y condiciona aquellos tintes, discursos y prácticas pedagógicas.

El día a día se convertía en *un ¡Silencio! ¿Qué es este desorden? ¿Qué es este bullicio? “Profesor, recuerde que los estudiantes deben estar en orden en las filas, y la clase debe tener la disciplina que ha caracterizado a la institución durante todos estos años”*.

Para serles franco, me sentía incómodo, pues siempre he pensado que una clase debe ser participativa; que la palabra debe escucharse; y que el otro, a veces en el bullicio, deja aflorar muchas emociones, comportamientos y hasta realidades más profundas de su contexto, realidades que suele ignorar la escuela. A esa rigurosa disciplina debí sumar adaptarme al diseño semestral de las pruebas intermedias y acreditación, pruebas de carácter ICFES, de selección múltiple; comprendí que para la institución era muy importante la preparación para la vida evaluativa de sus estudiantes, evaluación que comenzaba desde los primeros grados, y que en los grados superiores han hecho destacar al colegio como la mejor institución educativa a nivel municipal y de la Arquidiócesis.

Con el pasar de los días como maestro, comencé a experimentar transformaciones en el mundo de las ideas que, como un imán, atrae a su campo magnético a la excelencia y a los

resultados, escuelas más competitivas y estandarizadas al ritmo mundial. En este sentido, me autocriticaba, ya que mi práctica pedagógica se encontraba en una zona de confort, sumergida a diseño de pruebas, calificaciones, números y más números. Situación que se agudizó en la institución educativa en el año 2015 con la implementación del Día E, con el cual se creó la cultura de la excelencia, y evaluación de los resultados institucionales, y se priorizó el fortalecimiento sólo de las áreas de Matemáticas y Lenguaje, dejando de lado la pregunta por el contexto, una crítica que comenzó a generar múltiples tensiones en mi ser maestro.

Al querer diseñar espacios para el diálogo sobre lo pedagógico, el contexto y la investigación, me encontré que no existía la posibilidad de tiempo, pues el poco tiempo que tenía, junto con mis compañeros, se destinaba al diligenciamiento de los observadores, planillas, citas a padres y diligenciamiento de formatos. Encontré que el dinamismo en las manos de la calidad me sumergía en las líneas de una práctica individualista y competitiva; sentía inseguridad en mi praxis al estar observado todo el tiempo. En todos los espacios educativos emergían palabras reduccionistas y comparativas que borraban y ponían en cuestión esa idea maravillosa aprendida en mi formación universitaria de que la educación son ritmos diversos, y comencé a escuchar, casi de forma permanente, otras voces que perturbaban mi conciencia: “*x estudiante es mejor que el resto*”, “*el maestro x, es un maestro de calidad*”, “*en x área están bajando los resultados en pruebas, qué pasa con los maestros de esta área*”.

A propósito de lo anterior, me encontré con una *incoherencia discursiva, pedagógica y práctica* en la institución educativa privada, pues su discurso habla de la importancia de reconocer las diferencias y convivir en igualdad, y, por otro lado, su evaluación estandariza, promueve las competencias, deteriora las relaciones humanas, y hace estudiantes y maestros inseguros, temerosos de sus capacidades, rotulándolos como “buenos” y “malos”. En esa incoherencia discursiva, puedo señalar además, algo que no es tan visible en su discurso, y es precisamente las condiciones laborales de los maestros, una situación laboral que es inestable y de incertidumbre, en ella no existe un escalafón salarial, al terminar el estudio de posgrado muchos son forzados u optan por abandonar la institución pues no se presenta un reconocimiento salarial

En los colegios privados no pueden existir sindicatos, ni mucho menos marchas por las condiciones laborales de los maestros, como lo hace el sector público. Mientras los docentes del público marchan por las calles de mi Colombia reclamando sus derechos, existe otra realidad de maestros en colegios privados, que deben continuar con sus labores, muchas en condiciones y salarios injustos, y con excesos de compromisos en pro de la excelencia; a esto le sumo el temor de hablar y ser despedido de sus planteles educativos.

Cada año debemos asistir a una eucaristía en la que se reúnen todos los colegios privados religiosos; en ella se habla de la importante tarea que tenemos como maestros con las futuras generaciones, pero siempre se termina señalando que falta más pasión, más dedicación y esfuerzo por parte de los docentes, pues ello deriva en los “bajos resultados” en pruebas a nivel municipal, nacional e internacional; algo que es curioso e inverosímil, ya que los colegios privados se suelen destacar por ocupar los primeros puestos. Un caso fiel de esto es mi colegio, el cual suele ocupar los primeros puesto a nivel municipal y de la arquidiócesis, ha sido destacado en pruebas de Estado- SABER PRO. Este jalón de orejas ya reiterativo por parte de los colegios privados, demuestra una prioridad por la calidad de la educación, promoviendo siempre los principios rectores del discurso de la gestión en la educación como: *la competencia, la excelencia y la inconformidad con los resultados*, pues siempre se buscará ocupar el primer puesto, ser los mejores. Todo esto me lleva a formular una máxima: *“todo sistema que se rinda a la calidad de la educación, nunca va encontrar la satisfacción, pues la doctrina es, si este año no fue, será el próximo”*.

Sumado a esta incoherencia discursiva, mientras se suele exponer un ideal de maestro privado se deja de lado preguntas fundamentales al interior de la institución: ¿Cómo se siente el maestro?, ¿Qué condiciones laborales tiene?, ¿el maestro privado es feliz?, ¿Qué necesita el maestro de educación privada? Son interrogantes que muchos maestros deben callar. Así mismo, sorprende la falta de regulación a las condiciones laborales de los maestros de institución privada por parte del Ministerio de Educación Nacional, regulación que parece reemplazarse por la supervisión en los resultados de pruebas estatales.

Mi práctica pedagógica era vigilada y supervisada constantemente; así mismo, me sumergía en lo que tanto criticaba de los maestros colombianos en mi época universitaria, en un maestro reproductor de pruebas estandarizadas. ¡Y cómo no hacerlo, pues la supervisión

y la premura ante la cantidad de trabajos así lo demandaba! Poco a poco esta relación me daba a entender que el centro de la educación era la competencia; bastaba simplemente ver las reuniones de profesores y directivos con porcentajes comparativos respecto a cada periodo, y cifras de años anteriores. El día E, en pro de fortalecer el Índice Sintético de la Calidad Educativa, priorizaba en indicadores y resultados homogeneizadores de las diferencias humanas, dejando de lado los problemas contextuales como institución.

Encontraba cada vez más a un maestro regulado y recargado de tareas y formatos, acosado de exigencias de los dispositivos evaluativos, y sometido a simulacros de acreditación. En los avatares y aceleres de la calidad, desaparecían como por arte de magia los tiempos para pensar la pedagogía y la práctica pedagógica, y para investigar sobre la educación y las necesidades de su contexto, y estos tiempos eran reemplazados por el diligenciamiento de listados, planillas y parámetros solicitados por la calidad de la educación (Espinosa, 2016).

Me llenaba de desconsuelo ver maestros responsables de más de 20 planillas (grupos), cada planilla entre 38 o 40 estudiantes; maestros con turnos de más de nueve horas diarias con un salario que no llegaba ni a los dos salarios mínimos; maestros cansados y poco valorados.

Me preocupaba, sobre todo, que mi práctica como maestro no marchaba de acuerdo a mi filosofía humanista que había heredado de mis experiencias y mi formación; conmigo caminaba una carga de experiencias y tejidos humanistas que se resistían a ver la escuela como una empresa y a los estudiantes como tornillos. Cada vez sentía mi inconformidad ante la dinámica del sistema de calidad que pretende educar a las personas en equidad mientras prioriza la competitividad; habla de diversidad y establece unos parámetros únicos de calidad educativa para todos; pretende que los estudiantes sean creativos, y en las pruebas estandarizadas estos deben responder de memoria sin importar sus necesidades (Espinosa, 2017).

Mi discurso pedagógico entraba en tensión con las situaciones anteriormente mencionadas, ya que sentía que el acelere del sistema invisibilizaba y no permitía la riqueza de leer y escuchar al otro en la escuela. Por ello, como maestro, comencé a elevar mi voz por una educación diferente, a re-pensar mi práctica como maestro. En el 2015 escribí en la

Revista Educación y Cultura, a propósito de mis reflexiones sobre una educación de competencias, indicadores y resultados, el artículo *“Hacia una pedagogía de la escucha: en la escuela el otro tiene mucho que decirnos”*. En este texto expresaba mi voz como maestro ante la necesidad de aprender a escuchar al otro en la escuela, pues sentía que con el discurso de la calidad no había tiempo para escuchar al maestro ni al estudiante, y que, por el contrario, lo que importaba era el resultado. Para mí la escucha constituye el principio de toda educación, principio que la escuela no debe perder nunca de vista para conservar su naturaleza y cumplir con su verdadera finalidad de formar (Espinosa, 2015).



**Figura 3.** Espinosa, D. (2015). Artículo "Hacia una pedagogía de la escucha: En la escuela el otro tiene mucho que decirnos. Revista Educación y Cultura.

Conocer al otro a través de la escucha es una construcción de conocimiento y, al mismo tiempo, una práctica social que se desarrolla desde una postura frente al contexto; es reconocer que el conocimiento se produce desde opciones, emociones y reacciones. La práctica de la escucha me ha permitido descubrir otra narrativa diferente a la eficientista al interior de la institución educativa privada, hablo de una narrativa compuesta de la interacción con los estudiante, maestros y directivos de la comunidad privada, una narrativa entrelazada con tejidos humanistas, una narrativa donde se escucha, donde se abre espacio para la palabra, en la que al otro le hago mi amigo, una narrativa en la que no estamos dispuestos a callar nuestras voces.

Escuchar lo humano, por encima de los resultados y contenidos, ha suscitado una transformación en mi práctica pedagógica; las personas no se hacen en el silencio como lo acostumbra un sistema autoritario, sino en la palabra al interior de un aula de clase de la mano de un maestro. El implementar la escucha en mi praxis se ha configurado en una tensión constante con la calidad de la educación; así mismo, ha exigido una transformación de mi propia práctica. Y ¿Cómo he logrado comprender que mi práctica debe ser transformada? Pues bien, haciendo de mi aula un aula de la palabra y la escucha, lo cual incluye la necesidad de aprender a escuchar en mi experiencia como maestro (Espinosa, 2015); esto me ha permitido ver aquello que la calidad de la educación no puede ver, y es el lado humano, la lectura del contexto, la palabra transformativa de ese otro que suele ignorarse. Fueron los propios estudiantes quienes me enseñaron a enseñar frente al discurso de la calidad de la educación (Ver Práctica Pedagógica Sentipensante Aula de la Palabra y la Escucha).

Me propuse un ejercicio: pensar una educación diferente y denunciar lo que me indignaba. La calidad de la educación no podía, ni podrá arrebatarme mi derecho a la indignación y a elevar mi voz como maestro. ¿Cómo encender el fuego pedagógico?, ¿Cómo recuperar el misterio en el otro?, ¿Cómo reencantar mi práctica pedagógica? Y en este camino de pensar otra educación diferente que emprendí entre los años 2014-2019, he ido identificando y confrontándome con diferentes tensiones que me han ayudado a clarificar mi postura y mi identidad como maestro:

➤ *Tensión entre la idea de competencia y mi pensamiento humanista*

A lo largo de mi formación universitaria aprendí a ver al estudiante más allá de un número, más que un resultado. Me sentía comprometido con una postura política con y para la vida, con el respeto y escucha del otro; no obstante, me encontraba en las aulas de clase el sofisma de que para aprender se debía competir; y consigo, el deterioro de las relaciones entre estudiantes por las competencias, por la carrera de quien sabe más que el otro. Vivía un sistema educativo en el cual prima el resultado y la competencia, más no la dimensión ética; lo humano se reemplaza por un número en un papel, interesa que quienes ganen sean los mejores (Espinosa, 2017).

Con el pasar de los días en la institución educativa, comprendí que los estudiantes eran más que competencia académica, que tal vez no les interesaba competir, que la competencia la impone el sistema a través del propio maestro. Surgió en mí la pregunta: ¿Cómo formar sin competencias en un contexto de competencias? Una pregunta que encontraría su respuesta escuchando a los estudiantes, pues entendí que, así como ellos aprendían a competir, también podían aprender a reconocer las diferencias humanas al interior de un aula de clase. Pero para alcanzar esto debía transformar la praxis y el discurso al que me acostumbró el sistema de la gestión; en la clase debía reemplazarse el silencio por la palabra, la prueba estandarizada por propuestas de aprendizaje creativas por los propios estudiantes, el trabajo en equipo y el respeto debía ser un fin para la clase (Ver Práctica Pedagógica Sentipensante La Evaluación Más Allá del a.b.c.d).

Estos temas me llevaron a una reflexión epistemológica sobre la educación y la escuela en contexto neoliberal. En primer lugar, criticaba una educación como un instrumento de supervivencia, en la cual todo gira en y para un proceso de competencias que se refleja en una lucha entre capacidades e inteligencias, en la cual, si cumples con las capacidades para competir estás “*In*” (dentro), y si no cumples con las capacidades estarás *Out* (fuera) para el sistema.

En este mundo cambiante del mercado, los estudiantes no requieren producir conocimiento, y ni siquiera acumularlo, sino tener habilidades de aprendizaje, como lo avizoraría el filósofo Bauman (2008), pues el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez.

En medicina suele entenderse el término síndrome como un conjunto de síntomas característicos por la ocurrencia de una enfermedad. En el caso de la escuela y de mi experiencia sentía algunos síndromes que merecían una atención particular en su formación para el deber ser del mundo neoliberal, y al tiempo actuaban en detrimento de la propia educación. (Ver Figura 4)

<b>Síndrome de la calidad</b>	El saber se convierte en un instrumento de supervivencia.
	El centro de la educación es la competencia.
	Si no cuentas con las capacidades estas Out (fuera) del sistema.
	Se prioriza en la calidad desplazando la educación
<b>Síndrome de la uniformidad sobre la diversidad</b>	La educación persigue la naturalización y normalización de los diversos modos de pensar.
	Todos deben pensar igual, en los mismos tiempos y de la misma forma.
	La inclusión se limita a pruebas estandarizadas.
<b>Síndrome de usar y tirar</b>	La educación como un producto, como un resultado más no un proceso.
	Las capacidades se usan y se tiran.
	Se reemplaza el proceso crítico por un proceso técnico.
	El ser humano vale por su función. Desaparece su dignidad de ser diferente.
	Lo humano se reduce a un número.
<b>Síndrome de invisibilizar al maestro</b>	Se culpabiliza de todos los problemas de la educación.
	Se transforma en un obrero.
	Baja remuneración y exceso de trabajo.
	Si no cumple con los condicionamientos y parámetros del discurso de la calidad, esta out (fuera del sistema).
	Vive un currículo diseñado por modelos internacionales más no un currículo del contexto.
	Un maestro vigilado.
	Un maestro limitado para y en su pedagogía.
Un maestro sin tiempo.	

Figura 4. Espinosa, D. (2015). Algunos síndromes de la escuela en Colombia: hacia una pedagogía del encuentro.

Era inevitable no callar como maestro ante un sistema en el cual su centro era la competencia, en el cual se priorizaba en los parámetros de la calidad y se desplazaba los conceptos propios de la educación; era inevitable elevar mi voz como maestro ante la uniformidad en el pensamiento, ante una educación en la que se aprende para competir en lugar de aprender para convivir; era inevitable indignarme ante un sistema que invisibiliza al maestro, reduce su práctica, le usa en conocimientos y le transforma en un obrero.

Recuerdo que al escribir y expresarme en la revista Educación y Cultura, algunos compañeros y compañeras me expresaban que no tenía sentido, pues nada iba a cambiar en la educación colombiana, ni mucho menos en nuestra institución; por el contrario, yo sí sentía que algo cambiaba y se transformaba, pues el compartir la palabra, la reflexión y la crítica desde el interior de nuestro sistema educativo, era mostrar que esta clase de discursos nacientes de la empresa no podían ni podrán deformar el discurso pedagógico de un maestro comprometido con la vida; el expresarme escrituralmente era una posibilidad de invitar-nos como maestros a pensar diferente la educación, y esta tarea suscitaba en mí un fuerte compromiso ético, ya que mi práctica debía marchar al ritmo de mi discurso.

➤ *Tensión entre la autoridad como tradición y la escucha como transformación*

Reflexioné que el exceso de autoridad no permitía la libre palabra entre los estudiantes, pues el temor al participar y al equivocarse era una constante en las clases. Mientras me encontraba con el silencio en mis clases entendía que éste decía mucho; por ello, comprendí necesario establecer relaciones entre el educador y el educando mediado por la palabra y la escucha (Espinosa, 2015). Era fundamental que mis oídos aprendieran a escuchar en el aula y hasta en espacios cercanos, pero, a la vez, poco valorado por el maestro, como lo puede llegar a ser el descanso, espacios en que el otro tiene mucho que decirnos. Puedo señalar que el aprender a escuchar a los estudiantes transformó mi práctica; los estudiantes me enseñaron a enseñar. Pienso que el autoritarismo promueve el silencio y el temor, no permite un espacio de aprendizaje real; esta tensión me recordó que, el aprendizaje se produce desde opciones, emociones y reacciones a través de un diálogo maestro-estudiante desprovisto de cualquier poder. La escucha y *la palabra con los otros* permitieron entender que las emociones y la vida no se pueden regular por la estaticidad de un aparato burocrático y de gestión, porque la vida está en constante transformación.

➤ *Tensión entre la evaluación estandarizada y una evaluación como proceso*

Como lo señalé anteriormente, me encontraba sumergido en el diseño de pruebas estandarizadas, al mejor estilo del ICFES e Instruimos, se implementaba un formato estándar que todos los maestros debíamos seguir al pie de la letra. Encontraba que con este tipo de evaluación se promueve el poder regulativo del sistema; al tiempo que genera múltiples sentimientos en los estudiantes que imposibilitan un aprendizaje armonioso, tales como: *inseguridad, temor, envidia, prejuicios e individualismos*. La evaluación estandarizada genera una carrera competitiva, un “*sálvese quien pueda*” por el saber (Espinosa, 2016),

Esta tensión me invitó a configurar una práctica evaluativa la cual no se construye desde los parámetros de la institución, sino que se construye con la participación de los estudiantes, en ella la evaluación no busca un número, sino un aprendizaje procesual, la base de esta praxis no es la competencia sino el diálogo con los otros como fuente de aprendizaje.

Por ello, comencé a darle un giro al formato evaluativo; pensé en temas llamativos para los estudiantes, así que les pregunte qué temas les gustaría para el diseño de las pruebas, me sugirieron temas como: animé, películas, series, caricaturas etc. A través de esta práctica hago participe la voz de los estudiantes al construir las preguntas, les invitó a creer en sus capacidades, por ello está prueba no se compone solamente de a, b, c, d, sino que en ella se encuentra consejos, aprendizaje, pistas y reflexiones sobre las temáticas que le invitan a ir más allá del formato (*Ver Práctica Pedagógica Sentipensante: La evaluación más allá del a, b, c, d*). En esta tensión asumo la evaluación como construcción con los otros, y no como una imposición hacia los otros.

En un principio no fue bien acogida la estrategia por parte de las directivas, pero con el tiempo, al ver los resultados y la forma de apropiación por parte de los estudiantes fue reconocida, y se ha configurado en una de mis prácticas como maestro.

➤ *Tensión entre ser maestro sin tiempo y la necesidad de formarme*

Esta tensión se reflejaba en la exigencia de un sistema para el cual, como maestro, debía estar en permanente formación profesional para el fortalecimiento de los procesos de calidad, pero, por otro lado, ese tiempo para continuar mi formación era reemplazado por formatos y más formatos requeridos por los parámetros de la calidad. A esta incoherencia discursiva se sumaba el *temor a equivocarme; la incertidumbre de perder el trabajo; las condiciones laborales injustas; el silencio, y el temor a actuar diferente al sistema*, pues podía verme expuesto a no ser reconocido por la institución o a no poder continuar procesos formativos como el investigar, escribir, participar en ponencias, congresos y demás espacios pedagógicos. Además, recordemos que si se actúa diferente al sistema es muy alto el riesgo de perder el trabajo, y para permanecer en esta zona de confort en la que solemos acomodarnos, debemos actuar como siempre ha marchado la institución.

El reconocer-me, situar-me y pensar-me en esta zona de confort permitió distanciarme de esta realidad, pero desde mi experiencia siempre he considerado que el maestro ha de estar en un proceso constante de formación, por lo cual opté por *escribir como forma de vida y resistencia* en diversas revistas nacionales e internaciones; convertí mi voz en testimonio,

indignación y denuncia. Así mismo, decidí salir de esta zona de confort a través de espacios formativos como cursos, diplomados, seminarios, ponencias y maestría en curso. Acentúe en mi formación como maestro el compromiso con la vida a través de un discurso desde el contexto y una práctica pedagogía sentipensante. (*Ver práctica pedagógica la escritura como forma de liberación y práctica pedagógica discurso con contexto*). Ha diferencia de la zona de confort creada por el aparato administrativo, ese que nos roba y hasta nos hace olvidar el tiempo para formarnos, me atreví a actuar, sentir y compartir la incertidumbre del maestro al interior del sistema privado, enfatizándolo a través de la escritura en que el cambio es posible, que debe partir desde el propio maestro y de la deconstrucción de su pensar y palabra, pues el sistema lo quiere regular todo, pero no puede, ni podrá burocratizar el pensamiento y el deseo de un maestro por formarse.

El vivir los discursos de la calidad de la educación ha sido un reto que me ha llevado a deconstruir y reconstruir mi práctica pedagógica. No soy el mismo maestro que ingresó en el 2014 a la institución educativa privada; en un principio encontré una relación de adaptabilidad con la calidad de la educación, y sufrí sus efectos y condicionamientos en mi práctica pedagógica. Posteriormente, comprendí que las alternativas a una educación diferente no vendrían desde el sistema que tanto criticaba, sino que el cambio debía comenzar desde mi propio pensar y praxis. De allí, que se suscitaban reflexiones y transformaciones en mi como maestro, dando lugar a la emergencia de Prácticas Pedagógicas Sentipensantes.

#### **4.1.3. Maestro universitario: Un llamado a recuperar la esperanza como maestros frente al mundo de la gestión**

Llegué como profesor a la universidad en el 2018. ¿Pero, cómo llegué a ser maestro de universidad? Pues bien, después de ser admitido a la Maestría en Educación en la línea de Pedagogía Social, me gané la beca de Estudiante Instructor que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia para estudiar la maestría sin tener que pagar matrícula, y con la posibilidad de dar clases a estudiantes de pregrado. Fue una bendición de Dios, porque me había inscrito en el crédito del ICETEX, ya que no contaba con recursos para costearme el valor del posgrado. La noticia de ser becado me llegó un día antes de firmar con aquella entidad.

Para concursar por la beca debí presentar la hoja de vida; creo que no hubiese ganado la beca si me hubiese quedado estático ante el ritmo de la gestión en mi institución educativa, si no hubiese encontrado en la escritura una forma de liberación, si no hubiese continuado un proceso de formación profesional. Puede sonar paradójico, pero fue el propio sistema de gestión y de méritos el que posibilitó que por mis cualidades fuese becado, no lo olvido. Recuerden que soy hijo del sistema de gestión, pero también de la universidad pública, la cual sembró el discurso y compromiso pedagógico; por ello, aunque haya sido becado por un sistema de méritos, mi discurso y la presente tesis obedecen a que estoy comprometido con una educación como derecho, y no como beneficio para unos cuantos.

Para cumplir con los parámetros de la beca, debía desempeñarme como profesor de cátedra, lo cual permitió reflexionar sobre ser maestro ayer y hoy; es decir, reconocermelo como sujeto de saber no sólo desde el conocimiento, sino también en los tejidos de la experiencia ética con mis estudiantes universitarios.

Los cursos que me asignaron a mi cargo fueron *“Educación y Sociedad, Teorías y Procesos”*, e *“Institución educativa”*, ofertados a estudiantes del Instituto de Filosofía y de la Escuela de Idiomas respectivamente. Los grupos estaban conformados por estudiantes entre el cuarto y el octavo semestre de sus licenciaturas, en quienes encontré revivir y creer en la esperanza como transformación social; transformación que ha de partir desde cada maestro.

Aunque para ser franco, en un principio encontré que muchos de los estudiantes no veían los cursos de pedagogía con la rigurosidad que merecen, sino como cursos de relleno, como ellos le llamaban; y consigo los acompañaba una desesperanza frente al papel del maestro en la actual escuela, pues sentían que el maestro tendía a convertirse en un obrero más a propósito de los embates del mundo económico, sumado a ser un oficio poco valorado.

Al ver los contenidos de estudio de los cursos, no encontraba tan visible la pregunta por el maestro y su papel como transformador social, y ante el panorama por parte de los estudiantes de ver con desesperanza la labor del maestro, quise darle un giro a los contenidos de los programas, centrándolos en la pregunta por el ser maestro, contextualizando al maestro colombiano y su papel formador, y así mismo, tratando de comprender el poder que le

subyace al maestro en la práctica pedagógica y la importancia de la pedagogía en la educación actual.

¿Qué hice con los contenidos de los programas de los cursos? Eran contenidos que se centraban en las teorías sociológicas de la educación, así que aproveché la riqueza de estos, para comprender la educación en el contexto neoliberal, pero también para mostrarles a los estudiantes que se puede resistir a las manos de una educación empresarial, aquella misma que reduce a la educación y le convierte en mercancía; por ello, era una meta para mí recuperar en los futuros maestros a mi cargo la memoria pedagógica, cambiar la desesperanza por la esperanza, para pensar el futuro de la educación.

No voy a negar, a propósito de lo anterior, que me he sentido cansado ante tantos aceleres del sistema educativo a merced del más amplio sistema social, el capitalismo; he sentido el malestar de una educación poco valorada y de un maestro convertido en obrero y atosigado de trabajo; he cargado también con la desesperanza de muchos de que nada se puede hacer frente a esta realidad, pues la he vivido y me ha movido emocionalmente. Un ejemplo de esto último, y que referencio entre una de mis anécdotas durante el posgrado, fue cuando en uno de los seminarios específicos de la maestría la profesora responsable del curso sugirió que yo saliera del salón de clase, y pasados unos minutos me invitó a regresar al salón, encontrándome por sorpresa con un aula que estaba en completo desorden –pues se trataba de un performance propuesto por la profesora, para analizar qué hacía yo como maestro sentipensante frente a la situación que había encontrado-. Pese a que intenté buscar el diálogo con mis compañeros de curso –que dentro de la actividad estaban actuando como estudiantes míos-, no pude lograr que me escucharan y atendieran, sino que ganó el desorden de los papeles, los gritos, las envolturas de comida y la burla. Posterior a esto, las palabras de la profesora derrumbaron en ese instante mis sueños de resistencia, pues cuestionaba que realmente mi práctica como maestro fuese de resistencia ante un sistema que parece inamovible. Recuerdo que al salir de clase varios compañeros me decían: “¿Por qué no cambias de proyecto?... si estuvieras así en una escuela pública no durarías mucho tiempo”. Después de la clase llegué a mi casa, abatido y vacío, pues me sentía “impotente”, y lloré mientras preparaba las clases del día siguiente para el colegio y la universidad.

Pero mientras preparaba mis clases, llegó a mí el pensamiento que la desesperanza educativa no podía ir conmigo y que debía desterrar la idea errónea de que “*no se puede cambiar las cosas*”. Comprendí que el error de muchos maestros es creer que puede existir una receta pedagógica para la educación o para el resistir; esto sería negar la riqueza de la experiencia misma; sería negarnos como maestros. Considero que el despertar de la desesperanza en la escuela y en la universidad, implica poner los pies sobre la tierra, abrazar los temores junto con los estudiantes, comprender que “el cambio es difícil, pero es posible” (Freire, 1970), creo en el cambio, y estoy convencido de que este no vendrá del propio sistema al que criticamos, ni del pesimismo, o mucho menos del pedir a otros recetas pedagógicas que no existen; el cambio parte de nosotros mismos como maestros.

Esta anécdota que les comparto hizo que aquella noche diseñara para mis estudiantes de universidad el video “*¿La escuela qué?*”, a través del cual quise que ellos sintieran que no todo está perdido, que por el contrario, el pensar y luchar por otra educación si es posible; que necesitamos atrevernos a ver más allá de la productividad a la que nos acostumbró el sistema neoliberal; a entender que más allá del sistema el maestro puede leer lo humano en la escuela, y que eso supera las cadenas de los discursos reduccionistas del derecho a la educación, aquellos discursos que le ponen precio a los derechos, pero que no pueden ponerle precio a la esperanza y a los sueños de aquellos maestros que piensan y luchan por una educación diferente; el maestro ha de partir su enseñanza de la lectura de su contexto, entender que el mismo es contexto; reflexionar que la resistencia no es imponer la autoridad para que los estudiantes guarden silencio; que la resistencia no es limitar al otro a las condiciones que propone el maestro, sino que resistencia *es un estilo de vida comprometido con posibilitar a que el otro sea en derechos, palabras y dignidad* (Ver video 2. *¿La escuela qué?*).



**Video 2. Espinosa, D. (2019). ¿La escuela qué? No todo está perdido.**

El discurso de la calidad de la educación se expande y no se detiene, pero en esta continuidad no puedo como maestro sumarme a perder la autonomía; ni callar mientras nos acostumbran al silencio a su manera y conveniencia, algo que el maestro puede llegar a naturalizar y hasta enseñar en sus clases.

En mis estudiantes universitarios encontré una desesperanza pedagógica al cambio, una desesperanza al resistir, y creo que ese es uno de los grandes problemas que tiene nuestra educación; y es que como maestros olvidamos en nuestras clases que son muchas las luchas que se han ganado. porque son muchos los maestros que se atrevieron a soñar y a creer en otros caminos alternos a una educación neoliberal.

Por ello, en los cursos que trabajé en la universidad recordamos aquellos maestros que se levantaron a marchar con el “movimiento pedagógico del 82” reclamando una educación como derecho; marcharon por posicionar la pedagogía en nuestro contexto y una educación fuera de las manos de la privatización; leímos maestros colombianos que se atrevieron a pensar otra educación diferente desde la lectura de su contexto, entre ellos Marco Raúl Mejía, Alfredo Ghiso, Antanas Mockus, Olga Lucia Zuluaga, Eloisa Vasco, Alfonso Torres, entre otros.

Clase tras clase debatíamos y reflexionábamos la situación del maestro colombiano. Considero que el compartir con los estudiantes la historia y el pensamiento de maestros que

se atrevieron a resistir y pensar diferente nuestra educación posibilitó un cambio en el pensar de ellos respecto al rol de los maestros. Esto lo puede evidenciar al finalizar cada uno de los semestres, donde ya no se encontraba tanto la desesperanza en ellos, sino por el contrario, la esperanza. De allí la importancia de descolonizarnos del autoritarismo, de la hegemonía de la razón y de los discursos absolutistas.

Como maestro universitario, no puedo pensar que con un curso o seminario que imparta voy a transformar el país, pero sí puedo demostrar que es posible cambiar, y ello refuerza en nosotros como maestros la importancia de la tarea político-pedagógica, como lo diría Freire (2014). Y creo que esta tarea es y será más fácil cuando en el aula de clase la *mirada, el corazón, el pensar y el sentir* estén vivos dentro de sus paredes, es decir, habiten en las personas. En palabras de Freire (2014):

Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es forjar en sí un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que este saber motiva y sustenta su lucha: *si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación*. Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es una reproductora de la ideología dominante (p.106).

Esto me hace pensar en aquello que McLaren (2005) señalaría a propósito de reflexionar la práctica pedagógica en un mundo cambiante a merced del mercado. Para él la pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *Tikkun*, que significa *curar, reparar y transformar el mundo*; por ello, para este pedagogo crítico, un educador que se asuma a pensar diferente será sensible a las palabras, los sentires, los haceres, los gestos y los contextos en los cuales enseña y desde los cuales aprende en la relación con los demás, una transformación que dependerá necesariamente de las relaciones y conocimientos que mutuamente puedan compartir y tejer en la praxis educativa. Así mismo, pienso que no podemos hablar de un proceso transformador con los otros, si primero el maestro en su aula de clase no *se cura, se repara, se deconstruye y reconstruye* para poder transformar el mundo.

Les enseñé a mis estudiantes que nadie puede estar en el mundo o en un contexto educativo de forma neutral, y que como maestros no podemos ser solo maestros de discurso, sino también de praxis; encontré la oportunidad de compartir mi historia de vida, no como

receta a seguir, sino como una invitación a pensarnos dentro del sistema, dado que transformarnos como maestros, es algo que sólo cada uno de nosotros puede vivir.



**Video 3. Espinosa, D. (2019). Narrarse: un primer paso para transformarse.**

Pensar y problematizar los discursos de la gestión desde una postura esperanzada y crítica ha sido una posibilidad de reavivar la pedagogía social, pues desde ella no sólo se pone en cuestión el mundo dado, el contexto y la realidad transmitida en las prácticas pedagógicas, sino que permite la reflexión misma de la educación y de nuestra experiencia como maestros. El vivir la esperanza con mis estudiantes implicó alejarme por un momento de los libros, contenidos y planes de estudio, lo primero que hice fue poner en el centro de su enseñanza universitaria al estudiante, pues la educación no puede partir si nos burocratizamos mentalmente, los invité a narrar-nos para transformarnos.

Comprendimos la importancia de narrarnos como medio para re-pensarnos y transformarnos como maestros. Fue muy satisfactorio encontrarme a través del ejercicio de cartas reflexivas de los estudiantes sobre su experiencia en el curso con palabras como esta:

[...] veía al maestro un reproductor de la represión, tanto así que no veía en él nada que pudiera ser rescatable. Una vez pude disponer de nuevas lecturas propiciadas por este curso logré ver no un problema irremediable sino un sujeto que puede generar resquicios para pensar, sentir y hacer de manera diferente. Entendí que el maestro no es un ser trascendente, por fuera de la estructuración social sino todo lo contrario, un ser plenamente terrenal, que es participe de las mediaciones, incluso más de lo que se podría llegar a pensar o lo que alguna vez pensé. El maestro entonces dejó de ser para mí un aparato de poder y se convirtió en un sujeto, en alguien con voz que puede ser reproductor de las cosas tal como están o puede ser su contrario (Estudiante séptimo semestre. Curso educación y Sociedad).

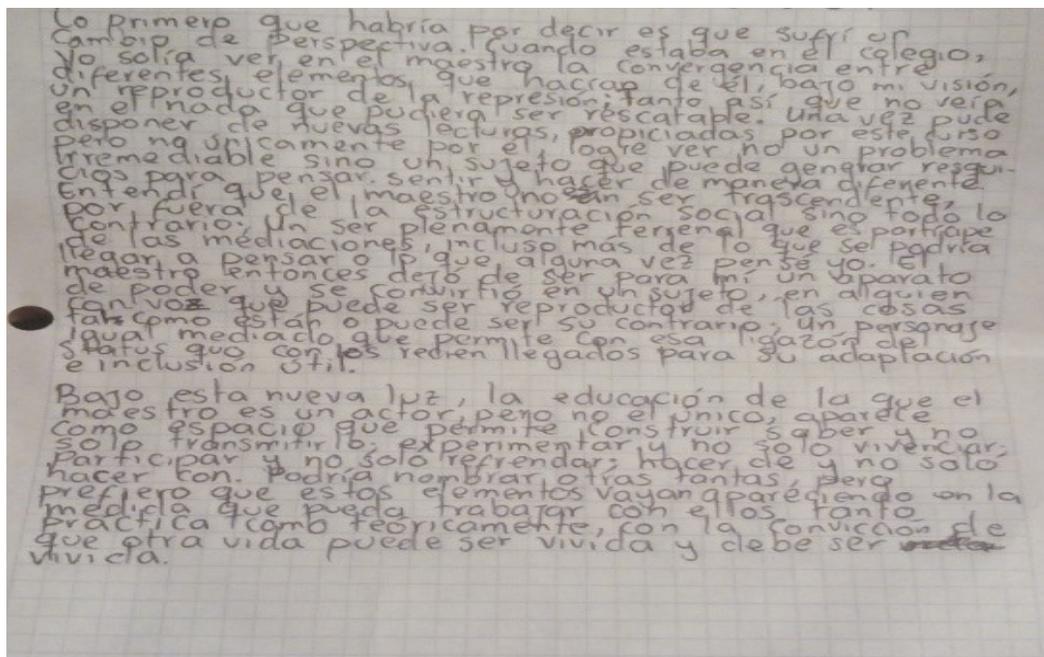


Figura 5. Carta reflexiva de un estudiante sobre el maestro. Curso Educación y Sociedad.

Al poner al estudiante en el centro del aula de clase, encontré la posibilidad de emerger los miedos, la incertidumbre y la esperanza que camina con los estudiantes que se forman para ser maestros. El escuchar sus voces permitió una lectura del maestro humano, el maestro vulnerable, el maestro conformista y el maestro que se atreve a soñar y dar a los otros, porque sin duda, *la educación es un dar a los otros*, lo cual, exige ser responsables de lo que damos, de lo que creamos en los otros.

Mi experiencia en este espacio de formación ha sido gratificante para la enseñanza-aprendizaje del proceso de la vida, habitar contextos que rompen con la cotidianidad sofocante de la academia, incentiva el trabajo por la construcción de otros mundos posibles. La relación con el maestro de este recinto de diversidad prioriza el pensamiento del otro ante la oscura sombra del intelectual egocéntrico. La jerarquización del conocimiento no ha existido en esta relación pedagógica sentipensante. Cuanto más creemos que el pensamiento se da en un lugar específico más nos alejamos de la realidad de las experiencias de vida. Así pues, este espacio que llamamos aula desaparece para tomar el lugar del encuentro con otros y otras, donde el maestro también es otro que siente y se piensa la posibilidad de construir un mundo donde quepan muchos mundos. (Carta. Estudiante séptimo semestre. Educación y Sociedad).

No puede existir educación si hay egocentrismo en el saber; por ello, debí estar dispuesto a la crítica, estar en un proceso continuo de formación. La educación más significativa solamente la puede brindar la escucha y el reconocimiento de la palabra, por esto, el aula no es un espacio cerrado por cuatro paredes, es un *encuentro entre palabras*, que exige *conversar* en el aula de clase, algo para lo cual no hay mucho tiempo en los aceleres del sistema educativo.

El conversar entre estudiante y maestro, es acudir a la escucha y la palabra; y al tiempo, crear *palabras de vida*, palabras que nos acompañan, incluso en nuestras ausencias y pérdidas, y que habitan la tierra de nuestra memoria como aquellos actos inolvidables que pasan una sola vez en la vida, y que llegan para enseñarnos mucho más que los libros y las mejores teorías de formación de nuestro ser, y para hacernos entender que la vida está por encima de los indicadores y formatos de gestión. Esto lo pude constatar en carne propia en una experiencia dolorosa que marcó mi vida como maestro y que siempre me acompaña desde entonces:

Como maestro del curso universitario “La institución educativa” encontré un espacio de diálogo y reflexión sobre el quehacer docente. En cada clase invitaba a la

participación y a la crítica, conversábamos sobre las problemáticas de la escuela y el sentido de ser maestros. Les hablaba sobre lo humano que debe ser el maestro, un maestro de humildad y de escucha al otro, pues muchas veces la escuela se convierte en una fuga a las problemáticas familiares y sociales que afectan a los estudiantes. Entre los matriculados en curso resaltaba Juan Sebastián Cadavid Acevedo, un estudiante que irradiaba muy buena energía, que siempre se le veía con buen ánimo, que no faltaba a clase, y que se caracterizaba por su participación reflexiva y crítica. Era frecuente que él y un grupo de compañeros se quedaran luego de clase para dialogar sobre asuntos de la educación.

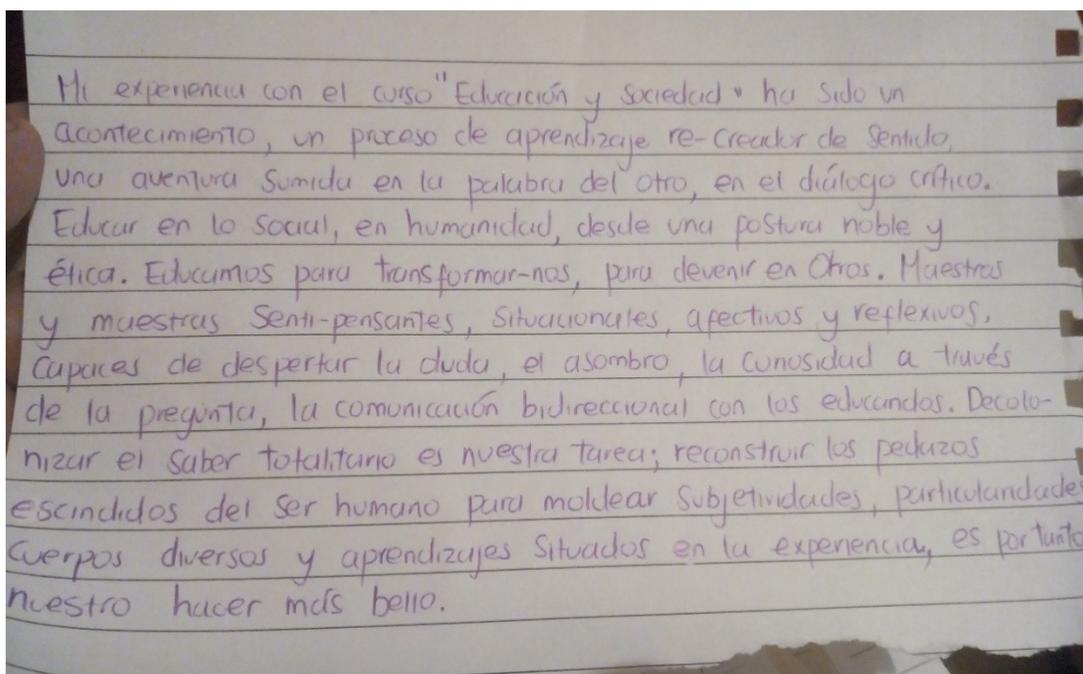
Como maestro he tenido la costumbre de revisar el correo institucional todos los días, de responder oportunamente a mis estudiantes; no obstante, llegó un fin de semana en el cual me encontraba saturado de los compromisos laborales del colegio y de la maestría, y me sentía agotado. Ese domingo accedí al correo tarde en la noche, encontrándome con un mensaje que nunca olvidaré, y que se ha incrustado en mi memoria y en mi corazón... Juan Sebastián señalaba que se sentía muy mal, que no encontraba sentido a su vida, contemplando como salida a sus problemas, el suicidio. Así mismo, señalaba que el correo que me enviaba era para agradecerme por escucharlo y darle valor siempre a sus opiniones en las clases, por los encuentros de hospitalidad y reflexión que se propiciaban en la misma... *“espacios que no quisiera terminar”*, recuerdo. Quisiera que ese correo no hubiese sido real...

Inmediatamente le respondí un mensaje de aliento y fortaleza ante lo que pudiera estar viviendo, le compartí mi número telefónico y le solicité un número para contactarle. También, comencé a realizar llamadas a compañeros de curso, pero ninguno tenía el teléfono de Juan Sebastian; vale resaltar que pasaba de las diez de la noche; no dormí, me encontraba ansioso por hablar con Juan. Este nunca respondió y ya nunca responderá (Relato personal de maestro).

El maestro es humano, es palabra sensible, *palabra compartida*. El tiempo de la normatividad del sistema neoliberal no puede arrebatarnos *el tiempo para escuchar la vida*

en la escuela. Juan Sebastián me recordó en sus horas más oscuras, y en su último momento de vida me regaló un mensaje de agradecimiento y de aliento para nunca olvidar lo realmente importante en la escuela, *la escucha de lo humano*.

La escucha no puede ser condicionada o regulada por los aceleres de un sistema, bien lo señalaría Freire (Citado por Ortega, 2018) *somos condicionados, pero no determinados*. El curso se convirtió en una reflexión mediante la escucha y la palabra; sentía la humildad ante lo que el otro decía, veía a mis estudiantes como portadores de saber; en ellos sentí el compromiso con la vida, la dignidad y el respeto a las diferencias, maestros dispuestos al cambio, pues “*educamos para transformar-nos, para devenir en otros*” (Estudiante, curso Educación y Sociedad).



**Figura 6. Fragmento de carta reflexiva de un estudiante sobre el maestro. Curso Educación y Sociedad.**

En ese camino de devenir con los otros como señala la joven estudiante, considero que la práctica pedagógica es una acción intencionada de formación, y mi intención como maestro consistió en hacerles partícipes de un proceso sentipensante, en el cual se reconocieran como maestros en el mundo, en sus formas de concebirlo, de tomar postura frente a él, cuestionarlo y de transformarlo. De cambiar la tan nombrada desesperanza

educativa por la esperanza que lleva el maestro en su praxis. Tal fue el caso de la estudiante Yeida Bejarano (2018), la cual a través de un proceso reflexivo de narrarnos al interior del curso se atrevió a escribir el artículo *“Antagonistas en la escuela: que aprender no sea una tarea”*.

Recuerdo cuando me presentó su artículo; me hablaba de su temor para escribir: *“profe, creo que los artículos son para los que ya son profes, ejercen la profesión”*; recuerdo contestarle, que ese protocolo al referirse a *maestro en ejercicio y maestro en formación* debía repensarse, pues era una redundancia, ya que cualquier persona que pretenda enseñar ha de estar en un proceso constante de formación. Le enfatiqué en que ella era una maestra, que tenía voz, que creyera en ella.

Fue muy gratificante para mí que su artículo fuese publicado en la Revista Educación y Cultura, y con ello, el grupo entender que ellos son portadores de saber, que como maestros tenemos un compromiso ético y político porque la realidad educativa nos lo demanda, porque esta postura de un maestro comprometido críticamente y reflexivamente con la vida, lleva a problematizar sus propias prácticas pedagógicas. Ello; sin temor a equivocarme, es un proceso transformativo de la educación en manos de la uniformidad de la gestión.

Como lo señalaría la estudiante Bejarano (2018), al deconstruir esa figura de doña conformista, refiriéndose con esta, aquellos maestros y maestras que aceptaron una educación hecha por otros y no por ellos mismos, aquellos que aceptaron en su zona de confort que la educación permanezca igual como en sus años de infancia, una educación que no cambia. Por ello, mi estudiante-maestra propone: *“un maestro que escuche y comprenda que detrás de cada alumno hay un ser humano con un mundo privado, con problemáticas y sueños que lo hacen único”*, un maestro que no sea indiferente al otro.

Ser maestro de colegio y de universidad me ha permitido comprender la pedagogía más allá de los libros, de los discursos de la calidad de la educación; entender que la pedagogía se hace entre nos-otros a través del diálogo y la escucha y que es una reflexión constante de nuestra praxis. Aunque sintamos a veces caer o ser absorbidos por el sistema, es nuestro saber pedagógico un saber hacer, un saber estar y un saber sentipensarnos en el encuentro con el otro lo que no nos permite desfallecer en nuestro compromiso por una educación como derecho.

Rememoro las palabras de Freire (2001) al recordarnos a los maestros que *estar en el mundo significa estar con él y con los otros*, y es precisamente la llama de la esperanza de construir con los otros lo que no permite sumarnos al ver, oír y callar ante una educación que instrumentaliza al maestro, porque cada día somos más, cada día con más energía, cada día con más voz, cada día encuentro que la educación implica dejar en el corazón los otros una invitación a pensar diferente. Por eso para mí es vida y motor encontrarme con palabras como la de esta estudiante:

Quiero agradecerle porque sus palabras en clase han llegado a mí en un momento de crisis no sólo vocacional sino también espiritual, y en ellas encuentro la fuerza y la esperanza que por momentos considero perdida. Honestamente me he sentido bastante decepcionada no sólo por los problemas a propósito de la educación que en nuestro contexto son tan visibles, sino también por todo lo que detrás de ellos se oculta y por nuestra indiferencia. No obstante, sus palabras en la clase, la posibilidad de que en la misma mis angustias se hagan voz y podamos construir a través de ello, me llenan de valor para continuar con este rol de resistencia que significamos, y me animan cada vez más a continuar luchando por la utopía deseada: hacer de éste un mundo mejor a través de la herramienta más valiosa del ser humano: el saber, la educación. En este sentido, me encuentro agradecida hacia usted, pues usted encarna esa figura del profe que no se deja vencer, que resiste, que cree y que mantiene su esperanza, si no es intacta, en constante crecimiento. (María Vélez, estudiante séptimo semestre, curso Educación y Sociedad).

Recuerdo que las palabras de María Yesenia llegaron vía correo en altas horas de la noche; me encontraba preparando unas clases para el colegio, y al leerlas me llenaron los ojos de lágrimas, al tiempo que se dibujaba mi sonrisa, pues me recordaron la esperanza de continuar en este camino de ser maestro, un maestro "*enredado en historias*" (Ricoeur, 2007, p.145). Y son precisamente mis experiencias e historias las que han hecho que crea que otra educación puede ser posible; pero esa educación no puede partir si me burocratizo mentalmente, si pierdo la creatividad, mis sueños, mi fe, mi pasión, mi esperanza, de mi creer en mis estudiantes.

#### 4.2. Acciones, Reflexiones y Transformaciones en la Práctica Sentipensante de un Maestro

*La gran narrativa es una invitación a encontrar problemas*, decía Bruner (2003); narrar-me desde el problema, desde la palabra propia (experiencia personal) en diálogo con la palabra de mis estudiantes permitió que las singularidades, diferencias y alteridades fuesen motivo de crítica en mi experiencia como maestro de institución privada; *permitted escuchar mi propia voz*, no como receta para otros, sino como transformación propia; y a través de mi propia reflexión reconocer aquellos aspectos olvidados por la *narrativa oficial de la profesión*<sup>3</sup>, tales como: *la emoción* (sentir la palabra del otro), *la motivación* (creer en la esperanza), *la autoestima* (creer en mí y en mis estudiantes más allá de los números), *la humildad en el aprender* (estar siempre en un proceso de aprendizaje), y *el saber escuchar* (como posibilidad de transformación con los otros), pues como diría Rodari (citado por Sierra, 2019), no perder nuestra oreja verde de niño para poder así escuchar el mundo como ellos lo hacen o, al menos, para tomar más en serio ¿cómo viven, sienten y aprenden los más pequeños?

En ese camino incierto a encontrar problemas que señalaba Bruner (2003), comprendí que la experiencia y la identidad profesional docente no se pueden normativizar, pues son mutables; no podemos hablar de experiencia sin narrativa viva (esa que se vive, siente y piensa), y no podemos pensar la identidad profesional docente sin el encuentro con los otros. Entendí que tanto la experiencia como la identidad profesional del maestro tienen un valor regenerativo.

Lo anterior lo he comprendido producto de situarme, reconocermé y recrearme en el seno de una escuela de doble rostro: la oficial o tradicional y la escuela donde *todos somos gente*<sup>4</sup>, como la planteaba Freire. Digo de doble rostro, porque me encontré desde muy pequeño *una escuela ciega y sorda*, sin tiempo para leer y escuchar a quien le habita, una

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Rivas (2014) la narrativa “oficial” profesional, es un relato que configura una realidad desde el punto de vista de las agencias que lo elaboran, que va construyendo un modo de hacer y de pensar que “obliga” y regula la acción de los docentes en sus prácticas de acuerdo a lo definido por la institución.

<sup>4</sup> Hace alusión al poema “*Somos gente*” de Paulo Freire, en el cual invita a romper cualquier relación de jerarquía en la escuela, la relación dominante/dominado debe desaparecer para la emergencia del proceso educativo.

escuela con el rostro de la marginalidad, la negación y la exclusión. La experiencia de mi infancia con la escuela oficial, me enseñó que ésta suele separarse de la niñez; reemplaza el tiempo de los niños por el tiempo de los adultos, les vuelve proyectos de competencias e ideales para un mundo de trabajo; esta escuela olvida lo mucho que tienen que decir los niños. Pero, por otro lado, también pude vivenciar otra forma de escuela-gente, una escuela desde el amor, una escuela sin prisa por enseñar, una escuela dispuesta a conversar y aprender al ritmo mío.

Al ser maestro de una institución privada volví a encontrar aquella escuela tradicional que marcó mi niñez, una escuela que parece no haber cambiado, una escuela que sigue marginando, excluyendo y negando al otro. Pero en esta ocasión hay una gran diferencia: el niño fragmentado por esa escuela tradicional se convirtió en maestro, un maestro dispuesto a romper con esa gramática neoliberal contraria al respeto. Como maestro, decidí apostar a resistir, no en cuestión de combate, sino como oportunidad de re-creación desde la propia crisis; por ello, mi experiencia en la institución privada va a encontrar tensiones y posibilidades de cambio con los otros, pero esencialmente ese cambio va a tejer mi identidad profesional docente como un modo de *estar* y de *ser* en el mundo, y ese *ser* y *estar* con los otros suscitó una Práctica Pedagógica Sentipensante.

#### **4.2.1. Narrar la memoria del corazón y la razón de un niño que fue deviniendo maestro**

El ser maestro de colegio privado ha sido la posibilidad de volver a vivir la escuela con mis ojos de adulto sin dejar de ser niño, pues el niño que fui me acompaña en mi oficio de maestro, me recuerda que la educación no puede ser negación de las diferencias, silencio e imposición, por el contrario, este niño abre mis oídos de maestro porque la educación es un *darse al otro*, parte del saber escuchar (Espinosa, 2015) y de la humildad en el dialogar con la alteridad; finalmente, aquel niño que la escuela tradicional una vez excluyó por no cumplir con las competencias me recuerda la responsabilidad ética que tengo como maestro al enseñar; así mismo, que lo realmente esencial en la escuela no son los resultados, sino el

encuentro humano, porque la educación no consiste en una carrera por el competir con los otros, sino en aprender a sentir-nos y pensar-nos con los otros (Espinosa, 2018).

➤ *Sentipensando el relato de mi experiencia escolar y formativa*

El recordar mi infancia con relación a la escuela, a través de la entrevista autobiográfica realizada con mis estudiantes de noveno, se evocaron en mí una serie de imágenes, sentimientos y percepciones de temor hacia esa escuela tradicional en la que me tocó formarme, una escuela excluyente de las diferencias, una escuela que me fragmentó y una escuela que definitivamente no quiero para mis estudiantes:

[...]Nací antes de tiempo, lo cual produjo problemas en el desarrollo de mi habla y mi escritura; comencé a hablar a los cinco años, a los siete lograba tartamudear, hoy tartamudeo, aunque no lo parezca. La escuela me hizo creer que era un problema; incluso una maestra le dijo a mi madre que pensara otro espacio para mi formación, ya que retrasaba la clase, no socializaba con los compañeros, y mucho menos participaba de las actividades. No sé si el silencio me hacía un problema. Lloraba todos los días al levantarme para ir a la escuela; todos los días me dolía un pie, una mano, la cabeza, el estómago, me dolía mi aprendizaje, creaba siempre una excusa porque la escuela era un lugar de silencio para mí (Entrevista Autobiográfica, 2019. Relato personal de maestro).

La narrativa de mi experiencia escolar me permitió evidenciar lo frágil y vulnerable que puede llegar a hacernos la escuela tradicional. Pero también me permitió darme cuenta de las vivencias de otras *formas de aprender*, no desde la imposición, el temor y/o el acelerar escolar que maneja la escuela, sino desde *el amor y la escucha*; un aprendizaje que camina al ritmo del estudiante, que no juzga ni rotula el saber del estudiante, que está basado en el habla y escucha, un aprendizaje que cree en el otro. Este aprendizaje lo aprendí de mi familia y de maestros quienes le apostaban a reconocer la diferencia en lugar de indicadores en esta carrera depredadora de conocimiento en que suelen convertir a la escuela:

[...]La escuela fue un trauma para mí, no creyó en mí, pero descubrí a mi temprana edad que había tres personas que sí creían: mi madre y mis dos hermanos, quienes fueron los que me salvaron. Mi madre me decía: *“lo que te propongas puedes hacerlo”*; no era la madre de Forrest Gump, pero ahora comprendo el amor de una madre; ese amor puede salvar y mover universos. Todos los días mis hermanos y mi madre se sentaban conmigo a leer a mi ritmo; pasábamos horas haciendo las tareas. Mi hermano mayor se sentaba todas las tardes conmigo, y me decía: *“Hoy vamos a crear historias; yo comienzo hablando y luego tú debes continuar y terminar la historia; luego cambiamos el rol”*. Tartamudeaba mucho, pero él no se burlaba, me hacía repetir las palabras hasta que las pronunciara bien, sonreía al escuchar la creación de mis historias y cuentos. De la mano de mi familia y de maestros que le apostaban a la vida comprendí que el aprendizaje se mide por lo que sientes, no por las notas...

Me gradué del colegio Samuel Barrientos Restrepo, y, a diferencia de la escuela, en éste aprendí mucho de los maestros y compañeros; no de los contenidos, sino de lo que hacían. Era un colegio muy pobre; mis compañeros se desmayaban en las formaciones de mera hambre; los maestros, de plata de su bolsillo, pagaban el complemento escolar a los niños más necesitados de mi institución. Encontré maestros y maestras que me alentaban a superarme. Gloria Estela, que siempre tenía un abrazo y una sonrisa para mí, me enseñó que el escribir es una forma de desahogarse, de expresión. El viejo Jaime Baena, me enseñó que uno nunca debe callar ante las injusticias. Delante de todo un salón no dejó que el coordinador más gritón, que siempre trataba mal a los estudiantes, humillara y gritara a un compañerito simplemente por estar sentado en una silla de diferente color al del salón. Admiré a este profesor, incluso imitaba su forma de caminar...

Hoy que soy maestro, no soy capaz de decirle a un estudiante que no puede hacer algo como me lo dijo en su momento la escuela. El mayor aprendizaje de la escuela ha sido entender que ésta necesita aprender sobre el escuchar la diferencia, necesita leer lo humano en sus aulas, necesita entender a los niños (Entrevista Autobiográfica, 2019. Relato personal de maestro).

En estas narrativas encuentro dos sentimientos opuestos sobre la escuela: por un lado, la escuela tradicional, concebida como un lugar que decide por los estudiantes sin entender su contexto, rotula a los estudiantes por lo que saben en lugar de atreverse a escuchar sus historias. Por el otro lado, la escuela-gente, habitada por maestros *con sentido humano*, maestros a quienes no les gusta *una educación sin voz*, maestros que no creen en la indiferencia de la escuela y del sistema, maestros que creen y apuestan al respeto de las diferencias.

En la medida en que mi experiencia se iba complementando con otros espacios formativos, fui encontrando una vivencia más profunda de lo humano en la educación. Vivencia que se complementaba en los espacios de reflexión e investigación brindados por la universidad; en ella, la visión totalitaria, homogeneizante y uniformadora de la escuela se ponía en cuestión y crítica, al igual que los discursos colonizantes del sistema neoliberal a la vida escolar. A través de la participación en grupos de investigación y semilleros, ponencias, y artículos me fui acercando críticamente al concepto de la calidad de la educación y sus efectos en la educación, lo cual permitió distanciarme de lo que parecía incuestionable. Esto generó un proceso de deconstrucción del concepto mismo, encontrando fundamento a su interpretación en detrimento de los procesos educativos, pues como bien lo describo en mi relato:

[...]Comenzaba a entender que la calidad de la educación era un concepto complejo, que la calidad implicaba entender el contexto neoliberal en que nace, un mundo que está cada vez más colonizado por normas administrativas; entender que la colonización de la vida por las normas administrativas alcanzó sin respeto alguno a la escuela. Comprendí de la mano de mi maestro Rodrigo Jaramillo, Renán Vega Cantor, Martínez Boom, y Marco Raúl Mejía entre otros, que este concepto tiene su historicidad de más de 40 años, que su discurso ha sido nutrido por las manos de un sistema económico neoliberal, el cual comienza a llenar a la educación con tintes tecnocráticos; y consigo generar múltiples efectos subrepticios como lo expresaba

Santos Guerra en España, pero que para Colombia no eran ajenos (Relato universidad).

A través de la experiencia con maestros universitarios comencé a valorar aspectos anteriormente negados por aquella escuela totalizante que marcó mi niñez, tales como: *El saber escuchar, reconocer la palabra, abrazar la esperanza, el respeto a las diferencias y el diálogo con los otros*. Inicé un cuestionamiento de lo preestablecido por la escuela en mi experiencia.

Al sentipensar mi relato escolar y formativo, comprendí que lo narrativo ya no está sólo presente en los relatos de vida que podemos recordar, sino también en nuestra propia forma de comprensión, *ser y estar* en el mundo. En mi caso, tuve la oportunidad de volver a vivir la escuela pero ya no como estudiante sino como maestro; en ella encontré la regulación y vigilancia al maestro, encontré el rigor de un discurso llamado calidad de la educación, pero también, descubrí que más allá de una visión privada de la educación y la gestión existe el encuentro con lo humano, y este encuentro entre la palabra y escucha irrumpe la normatividad de una educación preestablecida; lo humano es diverso, y el comprenderle es motivo de transformación. La escuela de mi niñez no me escuchó; hoy que soy maestro escucho a mis estudiantes, y puedo afirmar que: *“el escucharles me salvó, me transformó en el mundo de la gestión”*, con ellos, he creado una educación basada en el respeto mutuo en desmedro del acelerado eficientista y competitivo; el aceptar-nos como portadores de palabras, experiencias y tejidos de humildad me ha devuelto el sentido a la vida y mi oficio de ser maestro.

➤ *Sentipensando el relato de mi experiencia como docente en una institución educativa privada*

Si giro hacia mi experiencia como maestro en una institución educativa privada, encuentro cómo los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación han acentuado la configuración de prácticas individualistas, competitivas e instrumentalistas en

la praxis como maestros; así mismo, una constante regulación y supervisión de la práctica pedagógica acompañada de una baja remuneración y exceso de trabajo. El discurso de la gestión convierte “*el saber en un instrumento de supervivencia*” (Espinosa, 2016). En este discurso, el éxito se mide a través de las pruebas, dejando de lado la lectura de lo emocional, tal como lo expresaba en la entrevista autobiográfica:

[...] Como maestro del colegio debía diseñar pruebas intermedias y de acreditación en cada periodo, pruebas al mejor estilo ICFES e Instruimos, textos, preguntas y respuestas; debía cumplir con un formato para dicha elaboración. Al socializar las pruebas notaba que ustedes se sentían cansados de la linealidad de las pruebas; aparte, notaba que los estudiantes eran muy deseosos de conocer las notas de los otros compañeros, y ver quién era el mejor y el peor estudiante. Esa carrera por la competencia, y lo que estaba suscitando entre mis estudiantes, me obligó a pensarme otras formas de evaluación, pues vengo de una formación universitaria que me enseñó que las competencias deterioran las relaciones humanas y no propician el espacio para el aprendizaje, sino la memorización (Entrevista Autobiográfica, 2019. Relato personal de maestro).

*Esa narrativa oficial* que se iba configurando por parte de mi institución educativa y el sistema de gestión entró en tensión con mi *identidad profesional*, pues esta última se compone de experiencias relevantes en mi formación, que han hecho que viva una educación desde lo emocional y el respeto a las diferencias, comprendiendo la educación más allá de los manuales y planes de estudios. En este punto evidencio múltiples regulaciones y efectos producto de la calidad de la educación en las prácticas pedagógicas; no obstante, existe un jalón pedagógico por la vida y el respeto por las diferencias en el contexto de la gestión educativa desde mi propia narrativa.

El siguiente cuadro ilustra la visión educativa que ha caracterizado mi *experiencia en el contexto privado* y mi *identidad profesional-sentipensante*. (Ver Tabla 1).

**Tabla I. Visión educativa desde la experiencia en la institución privada y la identidad profesional sentipensante del maestro. Elaboración propia.**

Conceptos	Experiencia en la institución privada	Identidad Profesional Sentipensante
<b>La institución Educativa</b>	La institución educativa se asemeja a la empresa, está a merced de los estándares e indicadores de la gestión. Homogeniza las diferencias humanas.	La institución educativa no es una empresa, ni la educación un negocio. Se configura en un proceso de reconocimiento y respeto a las diferencias humanas.
<b>Concepto de educación</b>	Se entiende la educación como un asunto de productividad, de competencias y de supervivencia en el saber. ¡Vales por lo que sabes y no por lo que sientes	Se entiende como un proceso de aprendizaje en el sentir y pensar con los otros, no sobre los otros. Se aprende a respetar las emociones, el pensamiento y las diferencias. Se cimenta en la palabra y la escucha.
<b>El estudiante</b>	Se ve como un resultado, un número en la lógica del aprender a competir. Se homogeniza su aprendizaje, deben pensar igual y responder de la misma forma en las pruebas estandarizadas. La evaluación dirá qué clase de estudiante es: bueno o malo. Se invisibiliza su voz.	La práctica pedagógica parte de escuchar la voz de los estudiantes. Son seres sentisapientes (que saben y sienten), no son un número, todos tienen aprendizajes que compartir. A partir de su escucha se realiza transformaciones en la propia práctica del maestro.
<b>Aula de clase</b>	El aula es uniforme y homogénea. Debe caracterizarse por el orden y el riguroso silencio. Los estudiantes son receptores del saber.	Es un aula de la palabra y la escucha en la cual todos tienen voz. Se rompe con la linealidad clásica y operante de la escuela. Los estudiantes proponen estrategias para el saber, unos aprenden de otros. (Ver Práctica Sentipensante. Aula de la palabra y la escucha).
<b>La evaluación</b>	La evaluación es estandarizada, y se configura en la herramienta más eficaz de promover la calidad de la educación. La evaluación asigna un valor a la dignidad de la persona y los centros educativos. Encamina a una competencia de nunca acabar, y deteriora las relaciones humanas por descubrir los mejores y los perdedores. Genera temor en los estudiantes.	Se comprende como un camino de aprendizaje, y no de temor y apatía. La nota no es la finalidad, es lo formativo. La evaluación es un complemento al proceso de enseñanza-aprendizaje, se transforma la linealidad del a,b,c,d al que acostumbró el sistema, se interactúa con la propia prueba, la cual tiene en cuenta la voz del maestro y del estudiante (Ver Práctica sentipensante. La evaluación más allá del a, b, c, d).
<b>El maestro</b>	Un maestro limitado en su práctica pedagógica. Es vigilado y se le suele ver como un obrero. Su discurso debe marchar en pro de la excelencia y la calidad; al tiempo, el sistema suele crear una zona de confort pese a sus inconformidades de sus condiciones laborales. Debe sumarse y promover la cultura de la competencia.	Es un maestro inconformista, un maestro que está en una formación constante, metamorfosea su práctica a partir de la interacción con los otros. Desburocratiza los discursos reduccionistas de lo humano, y le apuesta a una educación para la vida.  Aunque no puede desatarse de las lógicas de la calidad, se transforma al interior de esta propia lógica, su discurso y práctica está comprometida con el contexto, las diferencias y la vida.

Narrar las acciones, reflexiones y transformaciones suscitadas por la emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante significó una profunda reflexión al mundo de las emociones en mi experiencia con la institución educativa privada, un viaje más allá de la innovación de meras estrategias didácticas, pues precisamente en mi experiencia he comprendido las emociones como fuentes posibilitadoras de transformaciones en la práctica pedagógica, y a la vez, como formas de resistencia a un sistema que ha imperado el predominio de la razón sobre la emoción. A propósito de las emociones, Cassasus (2007) apelaba a la transformación de nuestro ser, y desde allí, a la transformación de la sociedad, una premisa con la que me he familiarizado, pues éstas emergieron de la experiencia al ser desmoronado, fragmentado y desacomodado por un sistema educativo de gestión; pero así mismo, estuve y estoy dispuesto a transformar-me en el mundo de la calidad de la educación, pues soy responsable de mi propia metamorfosis y de posibilitar que otros lo hagan, lo cual ha implicado no dejar de sentir miedo, sino todo lo contrario, afrontar los miedos (Mélích, 2014), abrazar la incertidumbre.

Mi práctica pedagógica sentipensante parte, no *de* ni *para*, sino desde la lectura y reconocimiento de las emociones propias y las emociones de los estudiantes por encima de los contenidos, algo que ha trascendido aquella visión gerencialista ofrecida por un sistema neoliberal. Esto me ha permitido narrar, pero sobre todo narrar-me, pues mis emociones e identidad se han configurado en un proceso relacional con los otros. De esta forma, en las narraciones de cada una de las prácticas pedagógicas sentipensantes puedo resaltar una estrecha relación mutua con la alteridad a diferencia del discurso de la calidad de la educación que promueve prácticas individualistas y homogéneas.

Bauman (2005) en su libro *Identidad*, planteaba que: “*no podemos estar en contra de la globalización como no podemos estar en contra de un eclipse solar*”, lo realmente esencial para este filósofo era cómo aceptar y adaptarnos al problema encontrando la posibilidad de nunca perder la humanidad. No puedo desembarazarme por completo de la calidad de la educación, de la gestión educativa y del mundo neoliberal, sería negar mi contexto educativo, sería negarme como maestro; no obstante, decidí pensar-me desde el problema, pensar-me desde el centro de la gestión y de los discursos de la calidad y cómo estos, fracturan, agrietan y tocan al maestro; consideré necesario vivir aquello que se nos impone (narrativa oficial

profesional), para que de esta forma, emergiera *mi voz en el mundo, la voz con los otros*, y de cara esto, transformarme en mi identidad (Identidad profesional-sentipensante), pues, lo que se impone y quiere regularnos, ignora que nuestra identidad está en continua transformación, nunca es y será estática.

El sistema opresor ignora que cada acontecimiento con la dignidad de los otros puede alterar el orden de lo establecido; esta irrupción del y con el otro nos recuerda lo humano en la escuela, aquello por lo que tanto luchó Bauman, aquello que nunca quiero perder en mi sentir y pensar como maestro.

Okri (1997) decía que si cambiamos las historias a través de las que vivimos es muy probable que cambiemos nuestras vidas. Las prácticas pedagógicas sentipensantes, se han construido *en y con* la interacción de los otros, han cambiado mi vida, pues ya no soy un maestro que promueve la competencia, la homogeneidad y la supervivencia a la que me acostumbró la escuela neoliberal, comprendí mi propio relato y decidí transformarle.

#### **4.2.2. Sentipensar mis Prácticas Pedagógicas Sentipensantes**

##### **➤ Práctica Aula de la Palabra y la Escucha**

*La práctica aula de la palabra y la escucha* nació como contra respuesta al silencio, la regulación y al temor que sentían los estudiantes producto de un sistema totalitario. La primera práctica que me suscitó la transformación fue volver el aula de silencio en un aula de escucha y de palabra. Comprendí que para poder enseñar debía partir primero por el escuchar la palabra de con quien estoy, poner delante del contenido al niño, incluso implicó volver a ser niño, y pasar por mi cabeza y corazón el niño que fui. No quería más un aula donde los estudiantes permanecieran en silencio, o transcribieran un tablero, pues considero que es en la palabra que se genera el aprendizaje. Y gracias al ejercicio de narrar-me a través de la entrevista autobiográfica pude comprender cómo fue que se dio el proceso de transformación de mi práctica pedagógica que me permitió aprender a escuchar a mis estudiantes:

[...]¿Cómo romper con la linealidad del silencio... se preguntarán? Comencé con algo sencillo, les pregunté a mis estudiantes: ¿cómo quieren aprender? Recuerdo sus miradas de asombro por la pregunta, y algunas de sus sencillas, pero profundas, respuestas: “Jugando y divirtiéndonos”, “que todos hablemos”, “en parejas”, “saliendo del aula”, “que creemos juegos”.

Recuerdo, por citar un ejemplo, que uno de los temas que estábamos trabajando en clase era la civilización griega, así que les dije que se hicieran en equipos y crearan juegos para aprender y reforzar las temáticas vistas en el área; hicimos una mesa redonda, y los niños se sentaron en grupos a pensar sus juegos; les veía sus rostros sonreír, veía a los estudiantes trabajar en equipos sin competencia, sin la etiqueta de mejores o peores; estudiantes sin o con necesidades educativas; veía niños pensándose la clase. Ahora los niños me enseñaban a guardar silencio para escucharlos a ellos. Así fue como comprendí que *no existe método de aprendizaje superior a la creatividad de los estudiantes* (Entrevista Autobiográfica, 2019. Relato personal de maestro).

A través de esta práctica los estudiantes tienen voz proponiendo formas de aprender las cuales se adaptan a la clase; la linealidad de las sillas se transforma en mesas redondas, estaciones de aprendizajes o prácticas fuera del aula, en ella no existe la competencia, *todos aprenden de todos, todos enseñan a todos* (Ver figura 7 y 8).



Figura 7. Estrategias diseñadas por los estudiantes de sexto para estudiar sobre la temática griega (2014).



Figura 8. El Preguntón. Estrategia de aprendizaje propuesta por estudiantes del grado sexto (2014).

Los sentisapientes (estudiantes) a través de estrategias didácticas elaboradas por ellos mismos complementan las temáticas vistas en clase, lo que ha fortalecido las relaciones entre ellos generando un ambiente de confianza, posibilitando que emerja la palabra. Tuve que pasar del oír al enseñar un contenido, al escuchar lo humano en la escuela. No voy a negar que esta experiencia áulica fue muy compleja para mí, ya que debí posibilitar una relación desprendida de cualquier absolutismo epistémico. Esta práctica posibilitó en mi ser maestro comprender el aula de clase como un espacio de autoridad, pero desprovisto de autoritarismos, un espacio de confianza y sin temor a expresarse, un espacio seguro para que los estudiantes puedan soltarse, ya que como lo dice el psicopedagogo Lucas Raspall (citado en Souza, 2019) “*si el corazón está tranquilo, está listo para aprender*”, lo cual me permitió leer al otro más allá de los contenidos, tal como lo manifestaba en la entrevista autobiográfica:

[...]Me ha permitido romper esa razón indolente que se nos impone, dando lugar a una razón que siente; y sentir ha sido entender la palabra del estudiante que se siente solo, el estudiante que practica *cutting* y lo esconde bajo su buzo de colegio, el estudiante con problemas familiares, el estudiante con sueños e ilusiones, el estudiante alegre, el estudiante aburrido, EL ESTUDIANTE HUMANO, un estudiante al que el sistema suele invisibilizar (Entrevista Autobiográfica, 2019. Relato personal de maestro).

Con esta práctica de la escucha comencé a entender que los estudiantes son más que un número, son historias, realidades y contexto. Comencé a comprender que el escuchar ha sido una habilidad lingüística olvidada en los tiempos de la eficiencia y acreditación, pero no ha sido olvidada en mi corazón de maestro. Con esta práctica reconocí que no lo puedo controlar todo, que la educación abraza la incertidumbre. Así mismo, que el sistema suele equivocarse y los maestros igual al querer crear manuales para todo, como si estos fueran recetas pedagógicas, pero cuando emerge la alteridad, ningún manual es sagrado, excepto el estar dispuesto a *escuchar y dialogar*. Esta práctica se convirtió en el mayor jalón pedagógico para mí frente al discurso de la calidad de la educación, pues considero que la *escucha y la palabra* suelen escaparse de un sistema anclado al éxito de las notas y a una carrera por el competir.

➤ **Práctica la evaluación más allá del a, b, c, d.**

Como maestro siempre he pensado que la evaluación debe ser un camino de aprendizaje y no de temor ni apatía. Por eso, a lo largo de mi narrativa resalto con fuerza el temor, adoctrinamiento y disciplinamiento producto de las pruebas estandarizadas en el proceso enseñanza-aprendizaje; así mismo, cómo éstas determinan el valor de los estudiantes, maestros e instituciones. Las pruebas estandarizadas originan una carrera de supervivencia por descubrir los “*mejores*” y los “*peores*” en la escuela, en esta carrera lo humano se reduce a un número y sus capacidades se usan y se tiran (Espinosa, 2016).

[...]Lo que se vive en un aula no es ajeno a la realidad que se vive; por ello, comencé a escuchar a mis estudiantes, y ver qué actividades les llamaban la atención; entre ellas aparecía el comic, el cine, la música entre otras. Quise reformar la evaluación, transformar su linealidad y encontrar en ella un espacio llamativo, lleno de aprendizaje y desprovisto de cualquier temor por parte del estudiante. Así pues, a través de una actividad seleccionada diseñaba la prueba; en ella, alentaba a los estudiantes a través de personajes a creer en sus capacidades, a detenerse en cada pregunta desde una postura crítica. Los personajes que orientaban la prueba dejaban ver sus consejos y complementos de los contenidos. Al final de cada prueba, encontraban un componente argumentativo, pues para serles franco más que la selección múltiple del a, b, c, d, me interesa la postura crítica y argumentativa de ellos (Entrevista Autobiográfica, 2019. Relato personal de maestro).

Por ello, la estructura de la prueba institucional la modifiqué priorizando el componente argumentativo por parte de los estudiantes más que consolidarse en una mera prueba de selección múltiple. Las preguntas son elaboradas en conjunto entre estudiantes y maestro, y al interior de la prueba se encuentran contenidos complementarios, reflexivos, motivacionales y críticos de las temáticas a tratar (Ver figura 9).

Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_ Valoración: \_\_\_\_\_  
Nombre y apellidos del estudiante: \_\_\_\_\_  
Firma del acudiente: \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Fortalecer los procesos de aprendizaje de las estudiantes de grado sexto mediante la formulación de cuestiones entorno a las temáticas abordadas en la unidad, fomentando la interpretación y el análisis de la información.

**PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA - (TIPO I)**  
Estimado estudiante, las preguntas de este tipo constan de un enunciado y de cuatro posibilidades de respuesta, entre las cuales usted debe escoger la que considere correcta. Recuerda leer con detenimiento y comprensión. Mucha suerte.

**Estudiantes, mi nombre es Cayo Julio Cesar, pertenecí a la clase social de los Patricios. Fui militar y político romano. Yo y algunos personajes representativos de la civilización romana te estaremos orientando durante la prueba. Encuentras consejos, aprendizajes y sugerencias. Te deseo éxitos. ¡Larga vida a Roma!**

**C. La sociedad ateniense se dividía en ciudadanos, extranjeros y esclavos.**  
**D. Atenas fue la cuna de la cultura democrática.**  
**Componente: Semántico inferencial.**

**4. Tanto la civilización griega como la romana se desarrollaron en el continente**  
**A. Africano**  
**B. Europeo**  
**C. Americano**  
**D. Asiático**  
**Componente: Conocimientos**

**Nosotros somos Rómulo y Remo, somos descendientes del dios Marte, y niños salvados por una loba llamada Luperca. El consejo que te damos, es leer con atención los fragmentos. El leer con calma es un privilegio de los dioses.**

**Responde las preguntas 1 y 2 a partir del siguiente texto.**

La cultura griega es importante para nosotros porque ellos crearon muchas cosas que hasta hoy en día significan mucho para nuestras sociedades. Los griegos aportaron importantes avances en la filosofía, la literatura, las matemáticas, el arte y principalmente la política, debido a que ellos crearon el sistema político, que tenemos en muchas partes del mundo, la democracia. Ejemplo la forma de gobierno de Colombia es la democracia.

**En el sistema de gobierno que crearon los griegos, la democracia, quien gobierna es:**

**A. El emperador.**  
**B. El rey.**  
**C. La primera dama.**  
**D. El pueblo.**  
**Componente: Pragmático, lectura inferencial.**

**2. Con base al anterior texto, de las siguientes opciones la que NO es un ejemplo de los campos en los que se ven los aportes de la civilización griega es:**

**A. Las matemáticas.**  
**B. Los juegos olímpicos.**  
**C. La literatura.**  
**D. La política.**  
**Componente: Semántico inferencial.**

**3. Durante la época de Pericles, Atenas se convirtió en una gran ciudad, los atenienses no eran tan amantes de la cultura como los espartanos. Finalmente la sociedad ateniense se dividía en ciudadanos, extranjeros y esclavos. En la ciudad de Atenas fue la cuna de la cultura**

**Responde las preguntas 5 y 6 a partir del siguiente texto**

Roma inicia en el año 753 antes de Cristo, cuando varios pueblos se unen y fundan la ciudad de Roma, y termina en el año 510 antes de Cristo, cuando el último rey, Tarquino el Soberbio, es expulsado por su mal comportamiento y los maltratos que le daba a su pueblo. Existe la versión mitológica de la fundación de Roma en la cual Rómulo y Remo, después de haber sido criados por una loba, fundan esta ciudad. Cuenta la historia que los gemelos eran considerados hijos del dios Marte. Rómulo asesina a su hermano por el control del poder, de allí el nombre de Roma.  
**¡Completa las siguientes frases:**

**5. El último rey de Roma se llamó \_\_\_\_\_ y gobernó hasta el año \_\_\_\_\_**

**A. Tarquino - 1999 d.C.**  
**B. Tarquino el Soberbio - 510 a. C.**  
**C. Julio Cesar - 27 a. C.**  
**D. Rómulo- 800 a. C.**  
**Componente: Semántico literal.**

**6. En el mito fundacional de Roma los gemelos fueron**

**Responde las preguntas 5 y 6 a partir del siguiente texto**

**Soy Thanos, "no soy un salvaje irracional, soy un científico, no tengo sed de sangre, sino de conocimiento", quiero conocer tus conocimientos sobre los temas vistos en el área de Ciencias Sociales durante este segundo período. Solamente podrás derrotarme, si demuestras ser digno de conocimiento. La violencia mundial, las guerras mundiales y el bipartidismo en el mundo son factores necesarios para un equilibrio de la humanidad, soy su salvador. ¿Será que necesitarás ayuda de los llamados Avengers? Comencemos...**

**1. La manifestación más clara de intolerancia y violencia entre los partidos políticos colombianos se dio al final del siglo XIX, con una confrontación armada que se conoce con el nombre de**

**A. La Guerra de los Estados.**  
**B. La Guerra de los Mil Días.**  
**C. La Masacre de las bananeras.**  
**D. La Invasión de los Estados Unidos**

**2. Algunas tendencias del liberalismo promueven cobrar mayores impuestos a la parte de la población que posee más recursos, y menos impuestos a aquellas personas que poseen menos. ¿Cuál de las siguientes situaciones es compatible con lo anterior?**

**A. La tasa promedio de impuestos es 33 % del salario de los habitantes.**  
**B. El Gobierno autoriza aumentar el impuesto del IVA.**  
**C. El Gobierno quita los subsidios para los servicios públicos.**  
**D. El Gobierno aumenta los impuestos de patrimonio y renta.**

**3. El socialismo busca la igualdad social, política y económica. Para alcanzar este propósito, propone**

**a. Privatizar los medios de producción y lograr desmontar los sindicatos de las empresas transnacionales y multinacionales.**  
**b. Impulsar el consumo y la capacidad de endeudamiento de los trabajadores como factores fundamentales para dinamizar la economía.**  
**c. Ofrecer bienes y servicios según el esquema de los tratados de libre comercio y la apertura económica de las fronteras nacionales.**  
**d. Lograr la tendencia colectiva de los medios de producción y la consolidación del poder político en las clases trabajadoras.**

**Ma niños, ahora activaré la gema del tiempo (color verde) para viajar a la década del 40. En este momento de la prueba, incrementaré mi poder, así que no te dejes derrotar tan fácil, recuerda leer y subrayar, demuéstrame tu conocimiento...**

**año 47 y el 48, hasta el momento de su asesinato. De la siguiente caricatura se puede deducir que los conservadores y opositores del gaitanismo intentaban mostrarlo ante la sociedad como**



**A. un gran líder carismático.**  
**B. un peligroso comunista fortalecido con tácticas fascistas.**  
**C. un garante representante de la unión nacional.**  
**D. una firme apuesta para las oligarquías políticas.**

**Figura 9. Diseño de Prueba Intermedia, grados sexto y once (2018).**

La práctica pedagógica la *evaluación más allá del a. b. c. d* suscitó en mi ser maestro comprender la evaluación más allá de los números, y centrarme en ella como un proceso formativo y dialógico entre estudiantes y maestro. Esta práctica se distancia de la evaluación tradicional implementada por mi institución educativa, la cual en su formato y estructura oficial toma como referencia las pruebas de Estado. A través de esta práctica pedagógica deseo que los estudiantes conciban de otra forma la evaluación, no como sinónimo de poder, miedo y angustia, sino de confianza y tranquilidad; un tipo de evaluación en la que los estudiantes exploren sus propios conocimientos, sean partícipes y críticos. Algo a resaltar en esta práctica es que el estudiante puede mejorar su calificación en cualquier momento, con

la posibilidad de complementar y sustentar nuevamente ante el maestro y el grupo, pues la nota de la evaluación nunca será definitiva, sino procesual.

Otro componente de esta práctica es no servirse de ningún formato para evaluar, a diferencia de éste, los estudiantes elaboran preguntas abiertas sobre las temáticas vista y las plasman a través del juego mediante estaciones de rotación; es decir, algunos estudiantes conforman bases de aprendizaje, y el resto de estudiantes deben pasar por cada estación en la que se comparte, reflexiona y discute las preguntas elaboradas por ellos. Cabe señalar que esta estrategia nació de escuchar a los estudiantes y se complementa con la práctica Aula de la palabra y la Escucha. (Ver video 5. Narrarme es Sentipensarme).

[...]Pienso que con las lógicas de la gestión y las competencias la vida de los estudiantes se absorbe, les quita el tiempo para “estar siendo”, les roba sus sueños. Día a día encontraba las palabras ¡somos números!, ¡sólo importa los resultados que tenemos! ¡Nos preparan solo para el ICFES!, la evaluación en manos de la calidad distrae el tiempo de la escuela para preguntarse por quienes le habitan (Entrevista Autobiográfica, 2019. Relato personal de maestro).

Considero que la evaluación debe tener en cuenta la voz y la motivación del estudiante, pues esto propicia el aprendizaje y la investigación en la medida que uno como maestro desactiva las formas tradicionales de evaluar. La evaluación debe ser exigente, y no permisiva, debe exigir que  *pensemos las cuestiones, escribamos y argumentemos sobre ellas*, que discutamos seriamente con los otros.

[...]Recuerdo esta estrategia cuando comenzó a hacerla con nosotros en grado sexto, y hoy en día en grado noveno la continuamos haciendo. Es muy bonita, porque con ella, no consiste en ver quién es el mejor, sino en divertirnos y aprender; hay preguntas que no las recuerdo y mis compañeros me las recuerdan; por eso sociales me gusta tanto, porque en ella, usted nos recuerda que en nosotros hay luz, y que tenemos capacidad de demostrarla (Entrevista Autobiográfica, 2019. Estudiante de grado noveno).

Partiendo de los intereses del sistema, este nos ancla a un solo estilo de evaluar; pero al tiempo, podemos comprender otras formas de evaluar, otras formas en las que antes de

evaluar nos preguntemos a ¿quién? y ¿por qué? evaluamos; otras formas que se desprenden de absolutismos de poder; otras formas que no enseñen a responder de memoria; otras formas que inviten a la sensibilidad de la palabra con los otros.

[...]He aprendido con esta forma de evaluar que el aprendizaje consiste en divertirnos más que en obtener un número, aunque usted como profe deba poner un número; esta evaluación, aparte de ser creativa e invitarnos a argumentar y profundizar en los temas, me genera mucha curiosidad y me hace sentir diferente a las pruebas a las que estamos acostumbrados; siento tranquilidad en ella, incluso cuando la desarrollo me hace reír, me desestresa (Entrevista Autobiográfica, 2019. Estudiante de grado noveno).

Finalmente, puedo concluir con este apartado de la entrevista que la evaluación estandarizada deteriora las relaciones humanas, acrecienta una carrera por la competencia y deja de lado la creatividad de los estudiantes. Por ello, junto con el capellán de la institución creé el proyecto “*Tras las huellas de Jesús*”, mediante el cual, en interacción con cada uno de estudiantes de los distintos grados de la institución, abordamos temas de interés para todas y todos, tales como: *El querer ser: abrazar la autonomía; los sueños de cada persona son sagrados; ejemplos de vida que se superaron; dile no a las drogas; nuestras diferencias más allá de los números; Estudiantes talentos*, entre otros, sin tener que preocuparnos por evaluaciones o por indicadores gestión, (Ver figura 10).



**Figura 10. Proyecto "Tras las huellas de Jesús". Conociendo nuestros talentos y hablando de experiencias de vida**

➤ ***Práctica la escritura como forma de liberación***

La escritura la considero una experiencia transformativa de los discursos, es una manera de vivir y no de matar la vida; es una manera de vivir en una relativa movilidad y no una tentativa por inmovilizar la vida como lo decía Foucault (1995). La escritura ha sido un acto de resistencia; así se ha escrito en las páginas de la historia, y en este sentido la escritura me ha permitido describir lo frágil y vulnerable que puede hacernos el sistema neoliberal, lo he vivido en carne y hueso. A través de la escritura he narrado los silencios creados por el sistema de gestión en la institución educativa privada, y también me ha posibilitado no sumarme al ver, oír y callar de muchos maestros, sino poder escribir sobre dichos silencios y la necesidad de tener esperanza al cambio.

[...]La escritura me ha permitido transformar mis pedazos de miedos ante un sistema que me regula la práctica; he trascendido ese pensamiento conformista, hijo de un discurso anclado al tiempo de las competencias, un tiempo que te hace olvidar los espacios para pensarte como maestro (Entrevista Autobiográfica, 2019. Relato personal de maestro).

La práctica de escribir ha sido una forma de combatir y denunciar el silencio, la impotencia, el confort, los abusos y el deterioro de la educación en manos de una visión neoliberal de la escuela. Los relatos transforman (Rivas, 2007), y el narrar-me ha permitido ver más allá de la racionalidad neoliberal, comprender mis palabras construidas con la alteridad, palabras hechas testimonio, reflexión y crítica sobre la linealidad, la homogeneidad y lo continuo que puede llegar a ser el sistema educativo colombiano. A través de lo que escribo también invito a mis colegas a asumir una postura ética y política como maestros frente a este panorama. Esta práctica se convirtió en *testimonio, palabra viva y no burocratizada*; en apuesta pedagógica que visibiliza lo invisibilizado por el sistema: *la voz del maestro*.

[...]En mis escritos encontré un placer, una reflexión y un compromiso político; perdí el miedo de elevar mi voz, de enfrentar la opresión de un sistema y de exponerme a la crítica, pues no me acomodé a la felicidad que ofrece el sistema. Recuerdo la crítica de compañeros por comenzar a escribir en espacios educativos como la *revista*

*Educación y Cultura:* ¿para qué escribe si eso no lo reconoce la institución? ¡Eso ni te servirá en la hoja de vida! ¡Ojalá pagaran por escribir!, ¡En vez de escribir dedíquese a llenar bien el observador! Entre otras. A diferencia de estas expresiones, pienso y considero la escritura de mis reflexiones un compromiso con mi tiempo y con los otros, un medio para no dejar perder la esperanza; tal vez, por ello, critico fuertemente la deformación de la educación en las manos de los discursos empresariales en la escuela, así mismo situo el papel que como maestros asumimos en el sistema y apuesto a un optimismo pedagógico por otra educación diferente (Entrevista Autobiográfica, 2019. Relato personal de maestro).

Escribir siempre será un movimiento hacia adelante, y este paso hacia adelante me ha permitido reconocer una narrativa propia que fractura la continuidad del tiempo y la “normalidad” escrita por la gramática neoliberal en nuestro ser, esta fractura parte de reconocer las cadenas que nos atan. Escribir ha significado un encuentro con la esperanza, un compromiso ético-político-pedagógico como maestro con el tiempo y con los otros; cambiar es un proceso complejo, pero no imposible; si no cambiamos aseguramos la continuidad de las condiciones de opresión y regulación de un sistema. Por ello, la escritura aparece como una forma de re-vivir lo vivido, de pasar las palabras acontecidas por el corazón y la razón, una posibilidad de recrear-nos.

Así mismo, puedo concluir de esta práctica, que *el escribir exige investigar*, y sin lugar a duda, el hecho de investigar para escribir me ha ayudado a combatir la zona de confort que suele crear el sistema neoliberal, y a repensar y deconstruir mis palabras y discurso.

### ➤ ***Práctica Discurso con Contexto***

En complemento a una escritura como resistencia, la práctica *Latir el Discurso con Contexto*, encarna la palabra hecha contexto, exige en mi praxis como maestro una coherencia discursiva como contra respuesta a la doble vía discursiva de la calidad de la educación y del mundo de la gestión, la cual habla de educar a las personas en equidad

mientras prioriza la competitividad; habla de diversidad y establece unos parámetros únicos de calidad para todos.

[...]Latir el discurso con contexto significó reconstruir mi palabra y pensamiento, desprenderme de cualquier autoritarismo al interior del aula de clase, comprender que el otro también tiene palabra, y precisamente aprender a escuchar esa palabra reafirmó mi compromiso con la vida y la educación en el contexto de un discurso reduccionista de las diferencias humanas. Es por ello, que en mi palabra encuentro un compromiso con los estudiantes, y con ellos la importancia de reconocernos, aprender a con-vivir en nuestras diferencias (Entrevista Autobiográfica, 2019. Relato personal de maestro).

Esta práctica exige ser coherente tanto en el discurso como en la práctica, por ello, parto por reconocer mis propias palabras y la de los otros, posicionarme y actuar frente a la realidad. Al interior de la institución privada opté por un discurso *para y por* la vida, implicó partir del ruido del mundo, de las grietas de un discurso llamado calidad de la educación en mi ser, pero también de *las voces humanas* que componen mi discurso, un discurso que retorna *de afuera hacia adentro*, y de *adentro hacia afuera* mi experiencia con los otros.

Un pájaro le contó al poeta uruguayo Eduardo Galeano *que estamos hechos de historias*, mis palabras están hechas de historias que al hablar escriben en mi ser y en los otros, porque las palabras son posibilidad de cambio, transformación y despertar (Ver video 4).



**Video 4. Fragmento de la ponencia: "Somos Gente. Una reflexión sentipensante más allá de la calidad de la educación" (2019). Presentada en el 4º Simposio Internacional de Narrativas en Educación. Universidad de Antioquia.**

### **4.2.3. La Identidad Profesional Sentipensante: una construcción de experiencias biográficas**

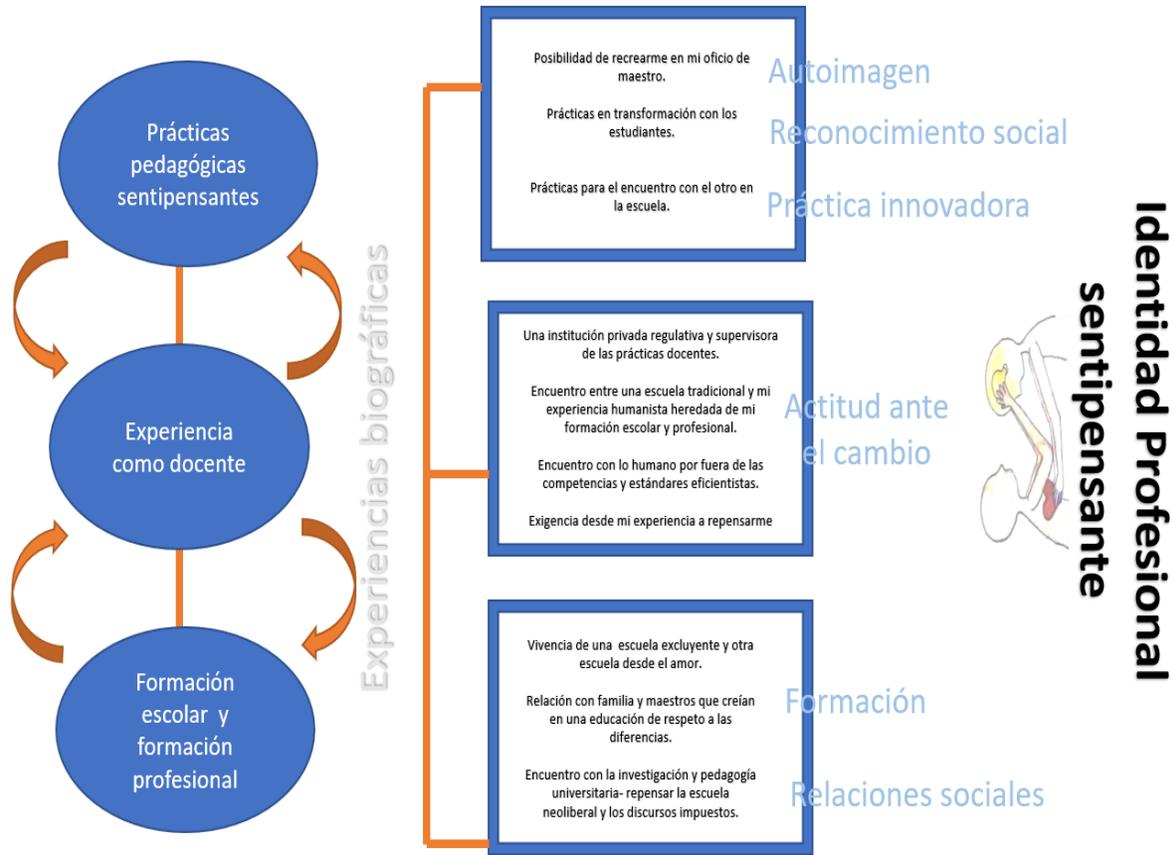
Mi aprendizaje no ha sido estático, ha sido un camino en construcción, situado y contextualizado, un aprendizaje mutable a lo largo de mi niñez, formación complementaria, universidad y espacio laboral; este aprendizaje mutable ha contribuido de forma significativa a la configuración de mi identidad profesional como maestro, identidad que está en construcción con mis prácticas, y siempre dispuesta al cambio.

Decidí centrar mi propia práctica como objeto de estudio, pues soy consciente de que la reconstrucción de la identidad docente viene de procesos colectivos en torno a las experiencias propias (Zeichner, 1993); pensé una educación con y para los otros partiendo por el reconocer mi desarrollo como docente (Cochran-Smith y Lytle, 2003), y mi propia práctica (autoimagen), asumiendo una actitud de cambio.

Esta identidad profesional hace que entre en tensión con aquella narrativa oficial de la profesión que atravesó mi época escolar y que en su práctica docente debió fungir como una estrategia de “domesticación” institucional para ir configurando un modelo profesional determinado (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2005). Sentí la necesidad de invertir la linealidad de la formación y conquistas autoritarias en mi aula, práctica y discursos (Ver video 5. Narrarme es sentipensarme).



**Video 5. Narrarme es Sentipensarme.**



**Figura 11. Identidad Profesional Sentipensante. Una construcción biográfica**

Mi relato deja evidencia de una formación atravesada por los tintes técnicos y normativos de la calidad de la educación; sin embargo, en cada uno de sus procesos formativos resalta preferentemente el aprendizaje de lazos basados en la humildad, escucha y palabra. Aprendizaje-herencia de familia (Edilma, Jhonatan, Maicol), maestros (Hader, Ruth, Rodrigo, Gloria, Jaime, Candy...), estudiantes (Juan Sebastián Cadavid, María, Víctor, Alejandra, Isabela, Matías, Jerónimo...), y compañeros al caminar (Giovanni, Jhonatan, Juanita, Leidy, Fabian, Juan...). Aprendizajes humanos más allá de la lógica empresarial, despertando en mi praxis, una sensibilidad *en* y *con* los otros, permitiendo sentipensar *que la identidad* se constituye en relación.

[...]Al sentir y pensar la escuela he comprendido como maestro en el mundo de la gestión que la escuela es un espacio emocional, vivo, donde circula un universo de diferencias pensantes. El sentipensar como maestro la educación actual corresponde

a una respuesta política insurgente frente aquellos discursos que niegan las diferencias, discursos que roban el tiempo para leer lo humano más allá de los resultados, discursos que imponen la razón y se olvidan que somos seres de emociones (Entrevista Autobiográfica, 2019. Relato personal de maestro).

La *identidad profesional sentipensante* siempre ha estado conmigo, me ha acompañado desde el nacimiento, en mis procesos formativos, en la relación con los otros; ha permitido reconocermé y reconfigurarme en aquellos trazos legados con la *experiencia oficial* sin olvidar lo humano; ha permitido situar mi voz y dar lugar a aquella herencia humanista de los otros y entrar en transformación con sus vivencias. Y hoy, al realizar el ejercicio de narrar-me como maestro sentipensante y reconocer mi práctica pedagógica como transformación experiencial, he podido entender también mi identidad profesional como una construcción biográfica construida a lo largo de mi vida y experiencia formativa, tanto desde el pupitre como desde las aulas universitarias y el ejercicio profesional, tal como lo proponen Cortés, Leite y Rivas (2014) -referenciando a Berliner (2000), Knowles (2004) y Rivas y Leite (2013)-. Esto me ha implicado reconocer mis crisis y partir desde ellas, pues en la identidad profesional las crisis generan un estado de desajuste que invita a renovar la formación (Bolívar, 2006).

#### **4.3. Sentipensar del Relato: un llamado urgente a latir otro sentido de la calidad de la educación en los corazones de los maestros**

El sentipensar de mis relatos me ha permitido comprender que narrar-se, es un proceso que escapa de los ojos predeterminados de lo que se impone, pues el narrar-se establece un vínculo entre lo narrativo-social, lo emocional y la mente (Bruner, 2003), un vínculo que es cambiante, nos toca y trastoca en nuestras fibras experienciales más profundas, nos hace vivir un “giro narrativo” (Fernández, 2010), nos hace mirar hacia adentro y desde nuestra subjetividad pensar nuestro sentir propio y el sentir de los otros.

Decidí situarme en el centro de la calidad de la educación como maestro, como ser de carne y hueso; la calidad de la educación me ha generado rupturas, me ha mostrado lo frágil

que puedo llegar a ser, me ha condicionado y regulado. Pero al tiempo, esta experiencia ha suscitado un grito transformativo en mí ser maestro, pues como lo señala la pedagoga Rudduck (1999), el narrar-se implica “*un proceso de restitución*”, la experiencia volvió a mí para ser pensada, deconstruida y transformada.

El sentipensar de los relatos no es una receta pedagógica; no busca imponer o cambiar a los otros, pues sería caer en lo que tanto crítico, *un discurso impuesto*; por el contrario, se trata de una reflexión sobre mi praxis como maestro, una posibilidad de construir mi palabra y re-pensarla; y al tiempo, invitarlo (a) a pensar la tuya en el contexto de la gestión educativa.

El proceso de narrarme desde el centro de la calidad de la educación ha suscitado múltiples *antilatidos y latidos* en mi identidad profesional. Hablo de *antilatidos de lo humano*, entendiéndolo por estos aquellos efectos de los discursos de la calidad en la educación que actúan en detrimento del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero por otro lado, reconozco también *latidos* en mí ser maestro, que provienen de *mi experiencia humana y la pedagogía social*, refiriéndome a aquellos elementos pedagógicos para pensar otras posibles formas de resistencia en defensa de una escuela que recupere la educación como valor social. Así pues, los latidos se configuran en un llamado para que las maestras y los maestros conformemos espacios de criticidad para reflexionar, cuestionar y transformar desde el pensamiento y el corazón aquella visión reduccionista, eficientista y mercantilista de la educación.

#### **4.3.1. Antilatidos de lo humano**

El discurso de la calidad imperante en nuestro sistema educativo es profundamente neoliberal, por lo que ha propiciado la aparición de múltiples efectos que producen lo que yo llamo *antilatidos a lo humano*; estos inciden en las prácticas cotidianas de los miembros de las comunidades educativas promoviendo un sesgo en la exclusión social, al tiempo que instrumentaliza los procesos educativos, y reduce la libertad pedagógica.

➤ ***El primer antilatido es la competencia como fin en la educación***

La idea de que sólo se aprende a través del competir con los otros, demostrando que se es el mejor, al tiempo que lo humano y la escuela se reduce a un listado posicional, porcentajes y resultados. Se instaura la competencia como el único medio riguroso que sustenta el aprendizaje. Este antilatido deteriora las relaciones humanas, en tanto impone la lupa de ver al otro como un posible rival a superar, en una carrera desenfrenada por obtener resultados; no hay tiempo para leer los sentimientos, y la educación se positiviza en la razón de los números. Con este discurso neoliberal de la calidad de la educación en nuestras escuelas se está viviendo un panorama reduccionista y comparativo entre los seres humanos; una rivalidad que atenta contra el derecho a ser diferente, lo cual resulta muy preocupante, porque mientras los sistemas educativos continúen pensando que la competencia es el camino, no se comprenderá el verdadero significado de la convivencia (Espinosa, 2017).

➤ ***El segundo antilatido es distraer la educación de sus fines formativos***

Con esto me refiero a que la educación se termina condicionando a los requerimientos del mundo de la gestión, y no al contrario; pareciese tomar forma de embudo, en el cual se antepone la calidad a la educación minimizando la importancia de ésta última (Jaramillo, 2015). Aparece el tiempo de los formatos, estándares, indicadores, planillas y demás diligenciamientos creados por la calidad y desaparecen los espacios para pensar la pedagogía, el contexto, los estudiantes y al maestro; ese tiempo es fugaz. El tiempo de la escuela va de forma lineal, una dirección en la cual la diferencia de los contextos colombianos debe estar a la par de los contextos de los países desarrollados.

➤ ***El tercer antilatido es la uniformidad de las diferencias humanas***

La educación persigue la naturalización y normalización de los diversos modos de pensar, instaurándose como principio que controla e influye el comportamiento humano. Este proceso agudiza la lucha de todos contra todos, el “*sálvese quien pueda*” (Boron, citado por Fernández, 2008). Las diferencias humanas se neutralizan con las demandas de la calidad,

así sus logros y fracasos dependerán más de su “esfuerzo”, “competencia” y “mérito” que de sus factores exógenos a la escuela.

➤ ***El cuarto antilatido es la subordinación de la pedagogía y del maestro a los discursos de la calidad***

La pedagogía no sólo se ha atomizado, sino que a ella se le asigna un papel subalterno a los discursos de la calidad de la educación, y más grave aún, se le usa como justificación y medio para alcanzar los fines de la estandarización, la mercantilización y el unidimensionalismo que demanda la calidad. La pedagogía, en este doble discurso de la calidad, se reduce a un aula de clase, se operativiza como si fuese instrumento hecho contenido y se ignora el poder transformativo que posee. Por su parte el maestro, en su práctica pedagógica se le regula a merced de los parámetros de la calidad; presenta una baja remuneración y exceso de trabajo; si no cumple con los condicionamientos del discurso de la calidad estará *out* (fuera) del sistema; mientras vive un currículo diseñado por modelos internacionales es un maestro sin tiempo, cansado, y limitado para y en su pedagogía (Espinosa, 2016). Y al tiempo que al maestro se le distrae en los quehaceres de la calidad, en las escuelas se evidencian cada vez más los giros hacia los procesos administrativos que a los procesos pedagógicos; con los discursos de la gestión se comienza a labrar la despedagogización (Mejía, 2003).

Pero la reflexión no puede quedar en tan sólo una crítica a un avatar tan grande como lo es la calidad de la educación. Es hora que como maestros tomemos posición frente a los discursos del mundo de la gestión, no en el sentido de imponer un nuevo discurso, sino por el contrario, desde nuestra postura crítica y práctica dar el lugar que merece la pedagogía. En palabras de Michel Foucault, es necesario reconocer la *“transformación de uno mismo por el propio conocimiento [...]”* (Foucault, 2009, p.97). *¡Para qué enseña un maestro sino es para ser transformado por su propio quehacer!*

Entre los múltiples antilatidos que se podrían exponer frente a esta realidad, debemos entender que, si se quiere transformar esta situación a través de la práctica pedagógica, debemos partir por hacer visible lo que está invisible en los ojos de la calidad de la educación: *¡Reconocer el poder insurgente de lo humano como contra respuesta a esta realidad!*

#### **4.3.2. Latidos desde el corazón y la pedagogía social para construir otro sentido de la calidad de la educación**

Propongo que como maestros nos atrevamos a latir nuestra voz y práctica pedagógica en pro de la humanización de la gestión educativa. Se trata de entender que frente a esta clase de discursos reduccionistas de lo humano hay un maestro, y desde allí urge reconceptualizar y resignificar lo educativo como algo más de los contenidos técnicos, la mera instrucción e instrumentalización de aprendizajes. Es necesario latir la singularidad y diferencia, latir al maestro terrenal y finalmente latir otro sentido de la calidad desde la pedagogía social.

##### **➤ *Latir la singularidad y diferencia***

*Latir la singularidad y diferencia* significa comprender en la homogeneidad de la calidad de la educación la singularidad en el aprendizaje; reconocer que, aunque la educación sea la misma para todos, no existen dos aprendizajes iguales, pues el aprendizaje siempre es y será singular; es decir, un mundo para cada estudiante. Latir la singularidad y diferencia, implica entender que no es necesario competir para aprender. Por ello, la práctica pedagógica sentipensante entiende que la diferencia solo puede existir en un espacio educativo en donde no hay disputas por el saber y que no hay que competir por quién es el mejor. Entiende la diferencia como la mayor igualdad entre los seres humanos; le respeta y posibilita, por encima del imperio de los indicadores y competencias, su voz; y el posibilitar su palabra y escucha pone en el centro del aula de clase la dignidad a ser diferentes por encima del competir como iguales.

En este sentido, desde mi postura ética y profesional de maestro, el resistir no debe entenderse como sinónimo de aguantar los avatares del discurso neoliberal de la calidad de la educación, sino generar formas alternativas a ésta. Así pues, ese silencio-resistencia que se ha ocultado en los maestros, encuentra en los mismos tiempos de la calidad la oportunidad de hacer visible desde su propio contexto su voz con esperanza. Por ello, el maestro sentipensante, frente a los embates y lenguajes de la calidad de la educación, no se adapta a las demandas de la economía mundial, sino que desde su postura educativa promueve una transición hacia un nuevo paradigma de pensamiento y de práctica ante la calidad de la educación.

➤ ***Latir al maestro terrenal***

*El maestro terrenal* emerge su práctica no desde los indicadores y logros a alcanzar, sino que parte de la lectura de su contexto, de la escucha y del reconocimiento de la palabra con los otros. Su praxis no se distrae en los tiempos futuros que propone la calidad, tiempos en los que se vive el deber ser para el trabajo y el capitalismo competitivo; por el contrario, comprende la necesidad de reconocer el presente como un “*estar siendo*”, y como posibilidad de iniciar procesos de responsabilidad ética con los otros, de sentipensarnos como miembros de una comunidad educativa en la que también de nuestras acciones depende se afecte a los demás en los discursos indolentes del mundo económico.

Sentir es dolor, indignación, desacomodo desde la práctica pedagógica ante la injusticia que nos ofrece este sistema; sentir no es solo ponerse en el lugar del otro, es condición necesaria para una práctica de aprender a convivir con los otros, no vivir sobre los otros. El maestro terrenal, es comprender que, aunque se viva y no podamos desprendernos del contexto de la calidad, es necesario y urgente vivir la dignidad del maestro, poner los pies en su contexto, y desde allí reconocer su autoridad, saber pedagógico y postura ante la calidad, que en su praxis no olvide que lo humano está por encima de los resultados y lógica económica, y no al contrario.

➤ ***Latir otro sentido de la calidad desde la pedagogía social***

Propongo con urgencia latir desde el corazón y la pedagogía del maestro otro sentido de la calidad de la educación, que consiste en recuperar la discusión pedagógica en los centros educativos, comprender que la pedagogía no puede ser neutra en el mundo de la gestión, ya que es reflexión que muta. Desde la autorreflexión pedagógica se ha permitido comprender y elevar la voz ante la despedagogización producto de los discursos de la calidad de la educación en nuestras escuelas; no obstante, es desde el reconocimiento y autoreflexión de la instrumentalización de los procesos pedagógicos que se ha permitido comprender la calidad de la educación como parte de la problemática educativa que se vive en la actualidad.

El educador popular y crítico de la calidad de la educación Marco Raúl Mejía (2006) planteaba las corrientes en las que se suele inscribir los discursos de la calidad de la educación; como maestro, me familiarizo con la cuarta corriente, en la cual se plantea asumir el discurso de la calidad desde una perspectiva crítica, pues considero que el cambio parte del reconocer la existencia del problema, y no negarlo como podría caer la quinta corriente que expone Mejía. Pensar la educación actual sin la influencia del sistema neoliberal sería negar la realidad educativa actual. De ahí que sea desde el reconocer la realidad que se puede transformar.

No es posible estar en el mundo, con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de porqué hacemos lo que hacemos, nos decía Freire (2001). Creo que no es posible estar con el mundo y con los otros frente a los discursos de la calidad de la educación sin comprender nuestro quehacer como maestros; esto remite a una pregunta esencial y transformadora: ¿Cuál es nuestra práctica pedagógica en un contexto educativo a merced del sistema neoliberal?

El partir desde el comprender el contexto en que nos ha sumergido el sistema neoliberal permite reconocer los derechos pendientes; la desesperanza, para que nazca la esperanza; la indiferencia, para que emerja la resistencia; y entender que son cada vez más las voces que se indignan; voces que se levantan a pensar una educación en la que quepamos todos y no el privilegio de unos cuantos. Por ello, hoy hablamos de que se vive un sistema económico hegemónico, pero también de que hay un telar de pedagogías sentipensantes en situaciones de interlocución y reflexividad para poder hacer y sentirnos con la potencia y la capacidad de construir las resistencias de esta época (Ortega, 2018).

El maestro Alfredo Ghiso (citado en Ortega, 2018), plantea que el pensamiento crítico y la pedagogía en la actualidad colombiana exige una postura ética y política, porque lo demanda una realidad que no es neutral. Allí encuentro el fuerte de la pedagogía social a la hora de pensar los discursos de la calidad de la educación, pues recordemos que en la exigencia de una postura ética y política la pedagogía es una constante reflexión sobre la práctica pedagógica del maestro, lo cual suscita transformación de las propias prácticas, un posicionamiento crítico frente al sistema social imperante (Torres, 2007).

Latir otro sentido de la calidad de la educación parte por el asumir como maestro una postura ética y política comprometida con la dignidad humana, con la diferencia y con los derechos del otro. Esa postura ética y política está orientada a la humanización, al respeto por el otro, a entender que el quehacer educativo guiado por opciones ético/políticas no es ajeno a emociones fundantes como la amorosidad (Ghiso, 2018) el cual se expresa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pensar la calidad de la educación desde la pedagogía social implica un proceso de formación no para las competencias, sino para el reconocimiento de los contextos; no para el individualismo al que acostumbra la lógica económica del sistema, sino para la convivencia con los otros. La pedagogía social exige desprenderse de absolutismos heredados, coincide con el desafío y la resistencia a la soberanía del Yo, ese que nos vuelve inmunes a la presencia del otro cuando se encierra en su sí mismo, diría Giroux (2013):

Lo que se debe desafiar a toda costa es la idea propagada por los gurúes neoliberales que plantea que el desenfrenado individualismo, el interés por uno mismo, y el egoísmo son los valores supremos para modelar la entidad humana, que obtener ganancias es la práctica más importante en una democracia, y que acumular bienes materiales es la esencia de la buena vida (p.20).

La pedagogía social favorece la humildad, la sociabilidad, el encuentro entre NOS-OTROS, desborda cualquier política educativa utilitarista, cualquier discurso, política o reforma que no tenga en cuenta los sujetos y sus contextos; en esa medida, la presencia y voz de los otros es una condición para pensar la calidad de la educación desde la pedagogía social.

Pensar la calidad de la educación desde la pedagogía social, implica comprender que en la escuela de la gestión habitan seres humanos, seres diferentes, seres con dignidades; entender profundamente una política de vida en la cual maestros y estudiantes están comprometidos en construir una con-vivencia en la que se asuma y forme para ser ciudadanos, ciudadanos que respetan los derechos de los demás, piensan y sienten al otro.

El papel del maestro en la tarea de pensar otro sentido de la calidad de la educación es fundamental, pues es motor de transformación, es pensamiento crítico que posibilita un

vínculo desde y para el reconocimiento de las diferencias. Así pues, podemos hablar de otro sentido de la calidad en la cual el maestro:

- *Tiene voz.* Se indigna frente a cualquier discurso o práctica en detrimento de la educación, de la dignidad humana, de la diferencia. Su voz encarna la postura ética y política comprometida con el mundo de la vida; así mismo, su discurso es contextual, coherente en su pensar y actuar.
  
- *Es sujeto de praxis.* Comprendiendo que ese sistema tecnocrático establecido en la institucionalidad debe ser retado también desde nuestra praxis. Comprendiendo como diría Torres (2018), que la acción pedagógica busca la transformación subjetiva de los sujetos educativos, afectando, ya sea su conciencia, su cultura, sus creencias, su memoria, sus emociones, su voluntad o su corporeidad. Una transformación subjetiva que nunca perderá el horizonte de la defensa de los derechos en el contexto neoliberal. Para ello, la práctica pedagógica del maestro ha de estar en una constante metamorfosis pedagógica, abrazar un camino de la esperanza que venza el conformismo y el miedo en que nos sumerge el sistema hegemónico, pues como lo diría Freire (1979), superar la desesperanza y conformismos del sistema solo es posible con la inserción crítica de los oprimidos en el mundo para transformarlo. ¡La transformación será posible a través de la propia educación!
  
- *Reaviva la pedagogía.* La praxis del maestro reacciona ante el pensamiento totalizante que naturaliza el miedo, la desesperanza y el olvido al cambio. A través de la práctica humanista se coloca como centro del proceso educativo la reflexión pedagógica en lugar de las competencias, lo cual permite entrar en una educación problematizadora y no subordinada a las lógicas del mercado. El carácter transformativo de la propia pedagogía permite decolonizar el saber hegemónico, resiste a perpetuar lo establecido, y por el contrario entender que pensar otro sentido de la calidad demanda una pedagogía como un saber hacer, un saber estar y un saber dar en el encuentro (Ortega, 2018).

Latir otro sentido de la calidad de la educación desde la pedagogía social es dar un giro a la pedagogía pensada por la calidad de la educación; implica comprender en la voz de los maestros, que el punto de partida de la educación es el contexto y la lectura crítica de éste, un discurso ético-político comprometido con la vida y el respeto a las diferencias humanas. Exige que como maestros comencemos por hacer consciencia y reflexión sobre la educación que tenemos, su coherencia con lo que se pretende poner en práctica y con lo que finalmente se lleva a cabo en su compromiso con la vida.

Pensar la calidad desde la pedagogía social posibilita pensar lo humano sobre las lógicas del capital; es por ello, que la pedagogía en manos del maestro ha de buscar la transformación de aquellas prácticas y discursos que hacen de la educación un privilegio y un negocio.

Finalmente, los latidos anteriormente descritos no son una receta ante la calidad, ni mucho menos postulados como panaceas ante las trampas economicistas y reduccionistas que se esconden en los discursos que atentan contra la educación como derecho humano. Los latidos nacen del corazón de un maestro que invita a sentipensarnos más allá de los discursos neoliberales de la calidad de la educación, entendiendo que si bien es difícil pensar la pedagogía y la educación sin hacer referencia a la calidad, pues sería desconocer el contexto mundial, no podemos plegarnos de manera pasiva y acrítica al discurso neoliberal de la calidad, sino que tenemos que hacer visible lo invisible, entender lo humano más allá de los números y la competencia, reconocer el sentir a los otros como otras forma de conocimiento, dignificar la práctica del maestro como valor humanizador, recuperar la educación como derecho fundamental y nunca perder la pregunta por lo humano en la educación.

La literatura ha sido más rica que muchas de las explicaciones actuales para caracterizar la educación y la escuela, y con claridad Eduardo Galeano (2000) nos recuerda que un hombre del pueblo de Neguá, en la costa colombiana, pudo subir al alto cielo, y que, al contemplar desde arriba la vida humana, dijo que somos un mar de fueguitos: *«El mundo es eso, un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con la luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales»* (p. 5).

La escuela es eso, un mar de fueguitos, fuegos grandes y fuegos chicos, fuegos de todos los colores; fuegos con dignidad, fuegos con derechos, fuegos pensantes, fuegos

nacidos para convivir y no para competir, fuegos con voces que aclaman que la escuela se ponga en pie, y no esté más patas arriba, fuegos que sueñan con que la escuela sea un espacio libre de condicionamientos y de competencias para el mundo económico. Es hora que como maestros soñemos un mundo en el cual las competencias no sean el fin más importante, sino la dignidad humana; los estudiantes no sean clientes, ni los maestros obreros al mejor estilo de la empresa. Un mundo en el cual se comprenda que la escuela no es una mercancía, ni la educación un negocio, porque la educación y el aprendizaje son derechos humanos (Espinosa, 2017).

## 5. CONSIDERACIONES FINALES PARA SEGUIR SENTIPENSANDO LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El presente trabajo de investigación ha permitido recuperar las tramas en las que como maestro un día me descubrí transformado por aquello que se ha incubado en mi cuerpo para convertirse en narración y reflexión, *convertirse en práctica*. Este tipo de saber no hubiese sido posible sin la afectación del sujeto (Foucault, 2001); el paradigma neoliberal y el discurso de la calidad de la educación me afectaron como maestro, pero al tiempo, la pedagogía se desató en mí de aquella linealidad en que la dejó la tecnoburocracia de un sistema, y se desató para convertirse en reflexión de mi experiencia y práctica como maestro, porque el sistema, ese que la ató a continuar sus discursos, olvidó que la pedagogía es híbrida, es naturalmente anfibia (Giroux y McLaren, 1998); olvidó que la pedagogía está enraizada a la ética y a un compromiso político con el respeto a la vida y sus diferencias, ignoró que mutaría en la praxis de maestros en defensa de este principio.

La pedagogía se convirtió en una filosofía de vida en el caminar de mi experiencia como estudiante universitario, docente de colegio privado y maestro de universidad; suscitó una problematización de mí ser maestro en el contexto neoliberal, permitiendo resignificar mi praxis a través de la narración autobiográfica. De la mano de la memoria, la escritura y la esperanza comencé a narrarme, no con el sentido de anecdotizar mi praxis sino como posibilidad de sentir-me, pensar-me y transformar-me ante los discursos oficiales, estandarizados y hegemónicos de un sistema.

No puedo verme a mí mismo como un receptor pasivo de aquellos discursos que descuartizan la educación como derecho humano. La Práctica Pedagógica Sentipensante que nació en mis tejidos experienciales con los otros, esos a los que el sistema pensaba que iba a verlos como resultados o números, la pedagogía me enseñó a verlos como seres humanos, seres con dignidades, seres con derechos. Fueron esos otros quienes me enseñaron a enseñar y a creer en mi práctica pedagógica, una práctica que se hace en conversación, entre palabras y acciones, pensamientos y emociones, resistencias y esperanzas, contexto y praxis. Una praxis que no puede pensarse sin el contexto, sin la escucha y el diálogo, sin la escritura e investigación, una praxis que exige mutar.

¡Hoy, tiempo y espacio de los discursos neoliberales en la educación, reafirmó mi esperanza de reavivar la pedagogía en el centro de la educación! Este proceso investigativo ha significado la posibilidad de invitar-me a no perder la capacidad de autonomía, la voluntad, la esperanza, la humildad y el sueño de creer que podemos construir otra educación posible.

La narración nace, precisamente, cuando acontece algo imprevisto, cuando se altera algo que se ha asumido como “normal”, dice Ortiz (2014). Asumí en un comienzo de mi experiencia la calidad de la educación como “normal”, e incluso llegué a verle como incuestionable, pero siguiendo a Ortiz (2014), hacer investigación narrativa es atravesar una puerta que ha sido condenada por la lógica; y en mi caso concreto, el atravesar la puerta narrativa de mi experiencia permitió comprender las transformaciones suscitadas por la emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante ante la lógica que burocratiza e instrumentaliza la educación. Decidí inscribirme en un *estar siendo* que exige repensar el presente, leer el contexto; mi práctica se enraizó en el reconocimiento de la escucha y palabra del otro, posibilitando formas de pensar y de vivir, desnaturalizando aquellos lenguajes y discursos que silencian la voz de las diferencias, pues entendí mi práctica como una lucha, una resistencia que, como diría Rigal (2004), entiende que la praxis social está destinada a ser productora de sentido, con intencionalidad de transformación social.

El maestro que reflexiona su experiencia y la compone narrativamente puede contar su verdad a otros, suscita una oportunidad para el diálogo, el pensar, el sentir, la indignación, la voz, o como lo dijera Bruner (2003), construir comunidad de interpretación.

Esta reconstrucción narrativa, me ha permitido comprender que lo narrativo *es una vivencia social*, que somos seres sociales y cambiantes, y en esta vivencia he escuchado mi voz, esa que se entreteje con otras voces permitiendo mi reconstrucción como maestro y humano.

### ***Un llamado a continuar sentipensando...***

Pensar la calidad de la educación es comprender que el capitalismo ha impuesto con la globalización del mercado giros insospechosos disfrazados en discursos que pregonan una educación más igualitaria y como derecho humano. La estandarización y el neoliberalismo

se fusionan de manera desbordante en detrimento de la educación, mientras al maestro se le reemplaza su tiempo pedagógico para dar lugar al tiempo de los indicadores, llenar formatos, fichas, y diseñar pruebas estandarizadas.

Es necesario desconfiar de aquellos discursos educativos que no aceptan la singularidad de las diferencias, sino que se esfuerzan por desdibujar y uniformar los diversos ritmos de aprendizajes. A veces, estos discursos no están diseñados para que se conviva con los otros, sino para que se compita con ellos. A continuación, a modo de consideraciones finales expreso otras reflexiones a tener en cuenta en futuras investigaciones narrativas a propósito de esta realidad que se acrecienta en el actuar del maestro:

- Es necesario la recuperación del valor humanizador de la escuela, propendiendo por la recuperación de la educación como derecho humano, evitando que continúe su mutación en mercancía. En este caso, llama la atención cómo los discursos nacientes de la empresa, por ejemplo “la calidad de la educación”, se usan como excusas para privilegiar elementos mercantiles por encima de los ideales de formación, al tiempo que se estigmatizan las diferencias humanas y se introduce un sesgo social entre lo público y lo privado.
- Esta investigación me ha invitado a algo más en el que reflexionar después de mis clases, *mi propia experiencia*. La identidad profesional sentipensante ha sido un proceso de arritmias cardiacas de altos, estables, bajos e irregulares latidos, pero estas corazonadas, me han permitido interpretar y reinterpretar estos latidos en el sentido mismo de una experiencia cambiante, *la identidad profesional no es estática*. No habría podido entender aquellos latidos sino me hubiese situado *en el contexto* mismo que los generaba, y más aún, no me hubiese atrevido a confrontarlos si no hubiese *escuchado y sentido* a los otros, sin duda, la identidad profesional parte de la lectura del *contexto, la escucha y el encuentro subjetivo con los otros*. Finalmente, los *latidos propios* en consonancia con los *latidos de otros* me han invitado a que el cambio es posible, la identidad profesional *invita a la acción*.

- La identidad profesional es incertidumbre en el maestro, está abierta a mutar, por ello, implementa una práctica contextual, vivencial y reflexiva dispuesta a interrogarse y re-pensarse. Uno de los grandes problemas que contribuye a la perpetuación de las cadenas de la razón, es que como maestros no aceptamos la crítica precisamente porque *somos maestros*, el maestro debe mostrarse, romperse, equivocarse, exponerse, hacerse testimonio vivo y ser palabra que se metamorfosea *en* y con *los* otros.
  
- Es de resaltar que la institución educativa privada actúa como estrategia promotora del poder regulativo y homogeneizador del sistema sobre las prácticas educativas de los maestros y estudiantes. Emerge de esta forma una carrera del sistema por gobernar al individuo a merced de un aparato administrativo en la educación, actúa a través de discursos, competencias, modos de evaluación y autoritarismos que se naturalizan de manera racional y formalizada promoviendo el éxito y por ende la felicidad del sistema. No obstante, esta carrera por gestionar la vida, provoca un intenso mundo de emociones en la institución privada, afectando la subjetividad de los estudiantes y maestros en la construcción de su identidad en la escuela. Se da, con todo esto, una afirmación: la escuela es un espacio de identidades andantes, pues la identidad se configura como un proceso relacional a la vez que político y social (Rivas, J. Leite, A. Cortes, P. Márquez, J y Padua, D, 2010).
  
- Podemos concluir que la identidad se construye en interacciones con los otros, interacciones opresoras o liberadoras, inconscientes o conscientes, y como humanos, estamos en la capacidad de reconocerle, comprenderle y transformarle a través de un proceso de introspección reflexivo y crítico.
  
- Es fundamental una postura crítica por parte del maestro ante el discurso neoliberal de la calidad de la educación. Es de aclarar que no está en cuestión la educación excelente, ni mucho menos el valor de la educación para el buen vivir, lo que es realmente preocupante y debe llamar la atención de todos estos discursos es la multiplicidad de efectos e implicaciones en detrimento de lo humano.

- Es hora de comprender que la educación es mucho más que una prueba estandarizada, ya que esta clase de pruebas coartan la diferencia, no pueden medir la creatividad, las destrezas de escritura, la resolución de problemas sociales o habilidades de pensamiento crítico. La escuela no es una empresa ni la educación un negocio
- La singularidad, voz y pedagogía que caminan con el maestro no se pueden instrumentalizar en las manos economicistas y reduccionistas de lo humano, porque su singularidad, voz y pedagogía son transformación y responsabilidad de vida para con los otros. La calidad y cualquier discurso que pretenda convertir la educación en un bien de consumo, encontrará su tensión en el maestro, porque el maestro es reflexión andante que metamorfosea su propia práctica, y ese metamorfosear reemplaza cualquier vestigio en detrimento de la dignidad humana.
- La discusión continúa, y consigo, incorporar como maestros una mirada crítica frente a los discursos que cada vez se adhieren a la educación. No puede ignorarse que la escuela se ha transformado fruto de la globalización y demandas de las lógicas económicas; por ello, se requiere de una escuela que marche a la velocidad que exige las necesidades que impone el mundo, y en este panorama, los discursos de la calidad de la educación se alzan en los brazos de la gestión como el estandarte idóneo para liderar los temas educativos.
- Uno de los riesgos frente al tema de la calidad de la educación se asocia con la indiferencia en el uso conceptual riguroso (Jaramillo, 2004). La ausencia de debate sobre el concepto, sus discursos y consecuencias en la educación ha sido una realidad, o más bien le llamaría uno de sus efectos en los sistemas educativos, pues su solo nombre se asimila a garantía de éxito, por ende, no debe cuestionarse, y cualquier discurso educativo que no lleve explícito el apellido de calidad carecerá de valor. La calidad es un concepto polisémico y no es neutro, lleva la delantera con las competencias, estándares, indicadores y demás parámetros creados para la educación. No obstante este panorama, no podemos caer en la desesperanza, pues el pensar la desesperanza ha de partir por creer en la esperanza. La esperanza parte del presente, mientras a la calidad le alzan en los hombros de la gestión, hay maestros que creen que esta realidad educativa no es la única

construcción posible, creen en otra forma de calidad no para el tiempo del mercado, sino para el tiempo de los derechos; maestros que comprenden y viven la dignidad humana, no como punto de partida sino como punto de llegada (Espinosa, 2014).

Estas reflexiones, de fuertes latidos del corazón de un maestro de una institución educativa privada, le invita a entrar al debate, a repensar-nos y sentir-nos en el contexto de la calidad, a construir desde ella propuestas y modificar nuestras prácticas pedagógicas sin perder el horizonte pedagógico del respeto a las diferencias humanas, la dignidad del maestro y su práctica. Me esfuerzo cada día en no ceder a la naturalización del sistema, por ello mismo, busco mantenerla, para que sea visible la pregunta por lo humano en mí actuar. Es claro la intensión de la presente tesis al resignificar la praxis del maestro en los tiempos de la gestión; no obstante, no puedo eludir que precisamente ella es también hija de la calidad de la educación, pero también asumo que es ella misma, la que ha suscitado que como maestro transforme mi praxis. Creo que la indiferencia pesimista de que el cambio no es posible nunca podrá impedir que la transformación se geste en maestros que creen en otra educación. Por ello, sin temor alguno, y con una profunda esperanza, comparto mi experiencia, mi voz y mi práctica con el ánimo de encontrar otras voces que se sumen al cambio.

## 6. REFERENCIAS

- Albán, A. (2006). Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores. En A. Albán (Ed.). *Tejiendo textos y saberes: Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Albornoz, M. (2005). ¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares? Recuperado de <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>
- Araujo, J. (2013). Aproximación hacia una Educación sentipensante. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (14), 129-140. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846099006.pdf>
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (20 de agosto de 2012). «Nos han dicho que hay que ser mejor que el otro, que hay que competir constantemente». *Farodevigo.es*. Decano de la Prensa Mundial. Recuperado de <http://www.farodevigo.es/sociedad-cultura/2012/08/20/bauman-handicho-hay-mejor/675624.html>
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires, Losada.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa Editorial. Argentina.
- Bejarano, Y. (2018). Antagonistas en la escuela: que aprender no sea una tarea. *Revista Educación y Cultura*. FECODE.
- Bello, M & Arellano, A (1997). Recuperar la Pedagogía en el Contexto del Discurso de la Calidad de la Educación. Investigación financiada por el CDCHT-ULA. Universidad de los Andes, Táchira. Recuperado de: <file:///C:/Users/MAICOL/Downloads/Dialnet-RecuperarLaPedagogiaEnElContextoDelDiscursoDeLaCal-2566246.pdf>
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *FORUM: Qualitative Social Research*. Volume 6, No. 1, Art. 12.
- Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández, M. (1997). *Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuesta de itinerario de formación*. Memoria Final. Granada.
- Bolívar, A. (2006). *Identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga. Ediciones Aljibe. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25328/20507>

- Bonafé, J. M. (2014). Pedagogía de la desobediencia. *Foro de Educación*, 12(17), 17-19.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. España, Fondo de Cultura Económica.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação / Periódico científico editado pela anpae*, 23(1).
- Castro, P. (2018). *Sentipensando la praxis educativa universitaria: Un lugar para la sensibilidad a partir de la relación esteta maestro/educando*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Buenaventura Colombia Facultad de Educación. Recuperado de: [https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/6021/1/Sentipensando\\_praxis\\_universitaria\\_Castro\\_2018.pdf](https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/6021/1/Sentipensando_praxis_universitaria_Castro_2018.pdf)
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 19 n. 59. Río De Janeiro (Brasil): ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En: *Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (Coords.). Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa.
- Cochran-Smith, M. Y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, Ann y Miller, Lynne (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro. *Cuadernos de pedagogía*, 436: 34-37
- Cortés, Tomás. (1993). La autobiografía como narrativa. En: *Revista Tramas (México, D.F)*. México, 1993 Núm. 5 junio, Pág. 267-278. Universidad Autónoma Metropolitana, Departamento de Educación y Comunicación. ISSN: 0188-9273 Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/1993/no5/16.pdf>.
- Cortés G., Pablo; Leite M., Analía; y Rivas F., José I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. En: *TENDENCIAS PEDAGÓGICAS* N° 24, 2014. España: Universidad de Málaga. Pág. 199-214. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236968>
- Espinosa, D. (2012). Las prácticas pedagógicas: una experiencia simbólica de transformaciones sociales para quien pretende enseñar. En: *Prácticas pedagógicas para la transformación social*. PP: 127- 132. Litoimpresos y Servicios Ltda. Medellín. 145. ISBN: 9789584611598
- Espinosa, D. (2013). “Diógenes, Einstein y Freire asisten a la escuela del siglo XXI: De los medios a las mediaciones pedagógicas para la práctica de los derechos humanos”. En: *Medios, mediaciones e investigación acción pedagógica*. PP: 93-

112. Litoimpresos y Servicios Ltda. Medellín. PP. 93-112. ISBN: 978-958-8790-89-3. Disponible en [http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2282/1/medios\\_mediaciones\\_redmena.pdf](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2282/1/medios_mediaciones_redmena.pdf)
- Espinosa, D. (2013). *Maestros y Maestras Rodantes por la Dignidad Humana: Una estrategia educativa de reconocimiento y práctica de los derechos humanos para una escuela ciudadana y un currículo crítico*. Tesis de grado para optar el título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/86/1/PB0737.pdf>
- Espinosa, D. (2014). “Una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos”. *Rastros Rostros*. V.16.Nº 30: 95-104.
- Espinosa, D. (2015). Hacia una pedagogía de la escucha, en la escuela el otro tiene mucho que decirnos. *Educación y Cultura*. Fecode. No. 107.
- Espinosa, D. (2015). La calidad de la educación: un discurso de competencias en un mundo de diferencias. *Educación y Cultura*. Fecode. Edición 111.
- Espinosa, D. (2016). Algunos síndromes de la escuela en Colombia: hacia una pedagogía del encuentro. *Educación y Cultura*. Fecode. Edición 117.
- Espinosa, D. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 65-78. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.65-78>
- Espinosa, D. (2018). Prácticas pedagógicas sentipensantes: un encuentro con el otro. *Educación y Cultura*. No. 126. Fecode.
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Pablo Freire. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Pre-textos, 10.
- Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (1995). “La vida: la experiencia y la ciencia” en Sociología Nº 18, *Revista de la Facultad de Sociología de UNAULA* (Medellín: UNAULA).
- Foucault, M. (2009). “Cómo nace un libro experiencia”, En: *El yo minimalista y otras conversaciones*, 3ª impresión (Buenos Aires: La Marca Editora).
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI editores.

- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad Brazil: Siglo XXI
- Freire, P. 2014 *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Gadotti, M. (2007), *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1a. Ed. – São Paulo.
- Galeano, E. (2000). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI editores.
- Galeano, E. (2001). *Tejidos*. Antología, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace: una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En: *Sistematización de Experiencias -Propuestas y debates*. 7-22. Dimensión Educativa.
- Ghiso, A. (2013). De una lógica tecnoburocrática al encuentro educativo. En: *El asombro de la educación: perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Bolivariana S.A.
- Ghiso, A. (2018). Conversaciones entre el legado de los que me preceden, y mi quehacer educativo. En: *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. CLACSO.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, N° 25, pp. 13-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Guarín, G. (2013). *El maestro como ser humano en el marco de la implementación de las políticas de la calidad educativa: aún queda espacio* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Guerrero, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial*. Quito, 372 p. Tesis (Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Letras y Estudios Culturales.
- Haidar, J. (1990). *Discurso Sindical y procesos de fetichización*. México. ENAH.
- Heidegger, M. (1981). *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80

- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2, 425-433. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/3395/2584>
- Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación. Hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*, [S.l.], n. 38, p. 91-100, oct. 2010. ISSN 0121-7593. Disponible en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7277/6724>.
- Jaramillo, R. (2015). *La calidad es nociva a la educación*. UdeA Noticias. Recuperado de [www.udea.edu.co > wps > udea > web > inicio > udea-noticias > udea-noticia](http://www.udea.edu.co/wps/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia)
- Jaramillo, R., Vélez G., y Espinosa, D. (2011). *Evaluación y Calidad en la universidad: Metáforas y perversiones*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, R., Vélez G., y Espinosa, D. (2011). Análisis deconstructivo del modelo de evaluación de la calidad de la educación en la Universidad de Antioquia
- Kohn, A. (Julio, 2014). Competir atenta contra el aprendizaje. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/entrevista-con-alfie-kohn-experto-eneducacion/14240918>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, num. 19, p. 87-112.
- Larrosa, J. (2009). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En: Serie “*Encuentros y seminarios*”. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Lengua, J., y Saura, C. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Revista Profesorado*, 16(3), 111-126. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163ART6.pdf>
- Lizaraso, D. (Productor). (2017). *Orlando Fals Borda: la verdad sentipensante*. [Youtube]. Canal22.
- López, N. (2008). Acerca de la problemática de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. *Entornos*, No. 21. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, pp. 9-20
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Magendzo, A. (1988). *Preguntas y respuestas desafiantes en torno a la calidad de la educación*. Santiago de Chile. PIIE.

- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina* (Vol. 5). Anthropos Editorial.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile. Chile. Hachette.
- Mejía, M. (2000). *La calidad de la educación en tiempos de globalización Una mirada crítica desde la educación popular*. Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Nicaragua. Recuperado de [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/LaCalidadDeLaEducacionEnTiemposDeGlobalizacion\\_MRMejias\\_2000.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/LaCalidadDeLaEducacionEnTiemposDeGlobalizacion_MRMejias_2000.pdf)
- Mejía, M. (2003). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. La Paz, Bolivia.
- Mejía, M. (2006) *Educación(es) en la(s) globalización(es) I: Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, Colombia. Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. (2011) *Educación(es) en la(s) globalización(es) II: Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.
- Mejía, M. (2011). *La calidad de la educación, una disputa polisémica por sus sentidos. Apartes de la primera versión de un capítulo del tercer tomo de la serie Globalizaciones*. Bogotá, Colombia. Ediciones desde abajo.
- Mélich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona. Herder.
- Mélich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona. Herder.
- Okri, B. (1997). *A Way of Being Free*. Londres: Phoenix House.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., & Rebolledo Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3). Recuperado de <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1824/2936>
- Orozco, J., Olaya, A., y Villate, V. (2009) ¿Calidad de la educación o educación de calidad? una preocupación más allá del mercado”. *Revista iberoamericana de educación*, (51), 161-181.
- Ortega, P. (2018). La educación popular y su resignificación en la pedagogía crítica. En: *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. CLACSO.
- Ortega, O., Peñuela, D., y López, D. (2009) *Sujetos y prácticas de pedagógicas críticas*. Editorial El Búho LTDA.

- Ortiz, N. (2014). Pensamiento narrativo y saber pedagógico, apuntes para acompañar la escritura de trabajos de grado y tesis narrativas. *Taller de la Palabra*. Universidad de Antioquia.
- Parra, E. (2015). La educación superior en Colombia. Una mirada a los conceptos de calidad y evaluación. El caso de las pruebas saber pro. *Redipe. Boletín virtual- septiembre-vol. 4-9*.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. 6ta edición en español*. México: Siglo XXI.
- Rigal, L. 2004 El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Rivas, J. (2012). La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*, 81.
- Rivas, J. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis*, 7(14), 99-112.
- Rivas, J. (2007). Vida, experiencia y educación. La biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rivas, J. Leite, A. Cortes, P. Márquez, J y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Identity configuration in school experience. Settings, individuals and regulations. Revista de Educación*, 353, Septiembre-Diciembre 2010. Págs.187-209. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_07.pdf)
- Rivas, J. Sepúlveda, M y Rodrigo, P. (2005, diciembre 10). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(47).
- Rivas, J. y Leite, A. (2013). “Aprender la profesión desde el pupitre”. *Cuadernos de pedagogía*, 436: 34-37.
- Rodríguez, W. (2010). el concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 10, núm. 1, Recuperado de:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>> ISSN.
- Rudduck, J. (1999). *Innovación y Cambio*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. SEIX BARRAL. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/sabato/resistencia.pdf>

- Saldarriaga, O. (2015). Práctica pedagógica: una expresión en singular para “un espacio plural en sí mismo”. *Conversatorio*. Fundación Convivencia. Centro de Investigaciones Educativas.
- Santos, M. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción pedagógica*, 8(2), 78-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973330.pdf>.
- Saura, C. (2015). *Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: Neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/26186664.pdf>
- Sierra, J. (2019). Entre nuestras urgencias y sus deseos, la escucha. *Márgenes*, 0, 119-122. Recuperado de <http://www.revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6615/6136>
- Souza, R. (2019). Conocer el cerebro para aprender a enseñar. DOMINGO. Recuperado de <https://www.elpais.com.uy/domingo/conocer-cerebro-aprender-ensenar.html>
- Tardif, M (2013). “El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro”. En: Poggi, M. (Ed.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. UNESCO. Buenos Aires.
- Toro, E. & Espinosa, D. (2018). Un sistema educativo de retazos y sin sentido: Es hora de una educación para el contexto. *Educación y Cultura*. Fecode. Edición No. 124.
- Torres, A. (2009). Educación Popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*. N. ° 30. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 19- 32.
- Torres, A. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la educación popular? En: *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. CLACSO.
- Torres, J. (febrero, 2019). *Educación neoliberal. El discurso de excelencia y las prácticas de des-socialización*. IISUE. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=7192>
- Trebisacce, C. (2016). Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista. *Cinta de moebio*, (57), 285-295.
- Vega, R. (2012). La calidad educativa una noción neoliberal propia del darwinismo pedagógico. *Rebelión*. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=142741>
- Vertel, M. & Muñoz, F. (2013). *La práctica docente en una institución educativa privada: una investigación de micropolítica escolar basada en un estudio de caso*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/100>

- Walsh, Catherine (2005). (Re)Pensamiento crítico y (De) Colonialidad. En: Walsh, C. (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: UASB y Abya-Yala.
- Walsh, Catherine (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo en Cuaderno de Pedagogía, 220: 44-50.

## 7. ANEXOS

### 7.1. Anexo 1. Biograma. Relaciones Y Tensiones Entre La Experiencia Y La Calidad De La Educación

<b>Etapa cronológica</b>	<b>Temporalidad</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Relaciones</b>	<b>Tensiones</b>	<b>Ciclo de vida</b>	<b>Fase conceptual</b>	<b>Análisis</b>
<b>Formación escolar</b>	1995-2005	<p>Primer contacto educación.</p> <p>Papel de la familia sobre la educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miedo de estudiar.</li> <li>• Dificultad al interactuar.</li> <li>• Regañños constantes por no tener el ritmo de la clase.</li> <li>• Se sugiere por parte de la maestra retirar al estudiante de la escuela por sus dificultades en el aprendizaje.</li> <li>• Dificultad en el lenguaje oral y escritural.</li> </ul>	<p>La familia se resiste al retiró, siente que su hijo puede superarse.</p> <p>Rituales familiares para el fortalecimiento escolar (Oración, lectura de hermandad, creer en el ser, confianza, escritura diaria, etc).</p> <p>Praxis diaria de lectura y escritura.</p>	<p><b>Ciclo de vida narrativo</b></p> <p><b>Ciclo de vida contextual.</b></p>	<p><b>Valor subjetividad</b></p> <p><b>Proceso sociohistórico</b></p> <p><b>Construcción colectiva</b></p>	
<b>Complemento formativo y Experiencia Universitaria</b>	2006-2014	Ingreso al programa “Jóvenes con futuro”, estudiar técnico en	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me relaciono con las directrices de una técnica para el trabajo; al tiempo que encuentro la humildad,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prima lo humano sobre los contenidos.</li> <li>• El concepto de calidad de la educación lo comienzo a ver</li> </ul>	<p><b>Ciclo de vida narrativo</b></p> <p><b>Ciclo de vida contextual.</b></p>	<p><b>Valor subjetividad</b></p> <p><b>Proceso sociohistórico</b></p>	

		<p>seguridad. (2006).</p> <p>Abrir la puerta de la universidad de Antioquia</p>	<p>sencillez y convivencia por encima del contenido o fines de una técnica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me familiarizo con las necesidades del contexto de compañeros. (Pobreza, NEES, sueños de superarse, condicionamiento social para el trabajo).</li> <li>• Me encuentro con otra forma de ver la educación.</li> <li>• Aprendo la importancia de leer el contexto como maestro. Lo que he leído y la praxis de mis maestros.</li> <li>• Aprendo la pedagogía de la humildad de mi asesor de pregrado.</li> <li>• Me inserto en el mundo de la investigación con</li> </ul>	<p>con postura crítica.</p>	<p>Ciclo de vida dinámico</p>	<p>Construcción colectiva</p>	
--	--	---	---	-----------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--

			<p>el grupo “Calidad de la Educación”, comienzo a problematizar el concepto en nuestro contexto colombiano. (Comienza mi relación con el concepto).</p>				
<p><b>Experiencia docencia (colegio)</b></p>	<p>2014- Actual</p>	<p>Abro la puerta del colegio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comienza mi experiencia en una institución de carácter privado, vinculada a los parámetros de la excelencia y la calidad de la educación.</li> <li>• En mi práctica comienzo a diseñar pruebas de acreditación, y formatos institucionales como requerimiento institucional.</li> <li>• La carga laboral se intensifica, se exige al maestro por los excelentes resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como maestro me resisto a ver la escuela como un simple resultado, los estudiantes no son un número.</li> <li>• No me conformo con la zona de confort al cumplimiento de parámetros, formatos y pruebas, comienzo a fortalecer la escritura como forma de pensar diferente, nace el primer escrito con relación a mi experiencia “Hacia una escuela sentipensante</li> </ul>	<p><b>Ciclo de vida narrativo</b></p> <p><b>Ciclo de vida contextual.</b></p> <p><b>Ciclo de vida Integral</b></p> <p><b>Ciclo de vida dinámico</b></p>	<p><b>Valor subjetividad</b></p> <p><b>Proceso sociohistórico</b></p> <p><b>Construcción colectiva</b></p>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi práctica pedagógica se regula a merced de lo establecido por la institución, está en constante observación. (aula de silencio y orden).</li> </ul>	<p>para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi práctica pedagógica entra en un proceso de autocrítica en busca de otras formas de praxis (praxis de escucha, aula de la palabra, ambiente de clase, participación, confianza entre estudiante y maestro etc).</li> <li>• Cumplo con los parámetros exigidos por el colegio, pero en mi ser maestro y praxis prima una educación pública, la dignidad de la diferencia, lo humano por encima de las competencias.</li> </ul>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ante esa zona de incomfort, he creado espacios para preguntarnos por el “querer ser”, lo humano y la diferencia. Temas que no aborda el currículo, pero que como maestro no puedo olvidar.</li> <li>• Emergen prácticas pedagógicas sentipensantes.</li> <li>• Emerge la importancia de escribir sobre los elementos que considero han marcado mi praxis: -Hacia una pedagogía de la escucha.  -Hacia una pedagogía de la diversidad.</li> </ul>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p><i>-La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio.</i></p> <p><i>- Un sistema educativo de retazos y sin sentido: es hora de una educación para el contexto.</i></p> <p><i>-Prácticas pedagógicas sentipensante: un encuentro con el otro</i></p>				
<b>Docencia Universidad</b>	2018- Actual	Un maestro terrenal	En mi praxis como maestro encuentro abrazar la libertad de cátedra. Hay que cumplir con parámetros, pero en el espacio universitario aún no me absorben los brazos tecnoburocráticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La universidad configura mi praxis, mi discurso que pasa por la cabeza y corazón, he allí la tensión de que como</li> </ul>	<b>Ciclo de vida narrativo</b>	<b>Valor subjetividad</b>	<b>Proceso sociohistórico</b>	<b>Construcción colectiva</b>

			<p>Creo que es la propia estructura de la universidad y el ser maestro que resiste.</p> <p>Los estudiantes no son una competencia, la calidad y/o cualidad le comprendo en parámetros más individuales que colectivos.</p>	<p>maestro resista en mi “ser maestro” , los discursos provenientes del mundo de la empresa sin alterar lo que significa el sentido de lo humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso pedagógico vs discurso calidad de la educación.</li> <li>• Se fortalece un maestro terrenal, es decir un maestro de contexto en un mundo de competencias y exigencias globalizadas.</li> </ul>	<p><b>Ciclo de vida Integral</b></p> <p><b>Ciclo de vida dinámico</b></p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

## 7.2. Anexo 2. Instrumento Entrevista Autobiográfica con Estudiantes

### ENTREVISTA NARRAR-ME PARA PENSAR-ME

#### Palabras iniciales

En primer lugar, quiero señalar el por qué opté por una entrevista autobiográfica de mi experiencia como maestro en diálogo con mis estudiantes de grado noveno de mi institución educativa<sup>5</sup>. La entrevista autobiográfica implicó un viaje por la memoria del corazón y de la razón, permitiendo consigo narrar las acciones, reflexiones y transformaciones suscitadas por la emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante.

¿Por qué realizarla con los estudiantes? No puedo pensar mi práctica pedagógica y su transformación sin lo que ha sido mi convivencia con ellos; son mis educandos quienes me enseñaron a enseñar, fueron ellos quienes sembraron la motivación y me recordaron que el primer investigador en el aula debía ser yo. Cuando hablo de investigador me refiero a aquella persona que abraza la curiosidad por el otro, se inquieta por reconocer lo que pasa en su entorno, se transforma para saber escuchar y posibilitar la palabra, acto que llevó a suscitar una transformación en mi práctica en el mundo de la gestión.

Los estudiantes me salvaron de las manos del sistema, posibilitaron el camino para reconocer lo que soy más allá de un currículo y de los planes oficiales. A través de la emergencia de la palabra y la escucha con ellos he podido ser yo, natural en mi palabra, no caminar sobre las palabras, ni mucho menos volar sobre ellas como suelen acostumbrar los discursos autoritarios de la academia y de la escuela. He comprendido que la palabra se construye y re-construye con el otro en un ambiente de humildad y sencillez desprovisto de jerarquías grandilocuentes; entendí que lo sencillo puede ir de la mano de la exigencia intelectual y de la autoridad.

A continuación, presento un tributo con esta conversación hecha líneas a estos sentisapientes que me recordaron que como maestro debo transformarme, buscar el cambio,

---

<sup>5</sup> Entrevista realizada el mes de octubre con la participación de estudiantes del grado noveno de la institución educativa privada.

ser feliz. El maestro no forma, posibilita el camino para que el otro se forme. En mi experiencia me siento agradecido con mis estudiantes, quienes posibilitaron el camino para formarme.

El reloj marcaba las siete en punto; los rayos del sol comenzaban a cobrar fuerza ofreciendo una mañana que olía a oportunidad. Después de haberles explicado a mis alumnos la temática de la entrevista, la primera en tomar la palabra fue Isabela:

**Isabela:** *Profesor Deyby; a lo largo de nuestro proceso educativo hemos conocido diversos docentes ejemplares que gracias a su experiencia nos han dejado enseñanzas de vida. Sin embargo; usted nos ha marcado simbólicamente por su preocupación con la cercanía a los estudiantes y por ver más allá de las normas que el sistema plantea, haciéndonos ver que somos más que una calificación. Así pues, hemos creado un espacio de diálogo y reflexión en esta clase, para preguntarle sobre su experiencia y proceso como docente. Nosotros como estudiantes sentimos esa curiosidad de conocer estos aspectos de su formación: ¿cómo vivió la escuela, su educación y su pensamiento? ¿Qué significa para usted el ser maestro hoy? Y lo que más nos llama la atención es ¡Que nos profundice mucho más sobre ese rollo de lo sentipensante!*

*Hemos preparado una serie de preguntas profesor. Así que póngase cómodo que ya vamos a comenzar.*

Isabela sonrió, dirigiendo su mirada hacia el resto del grupo; acercó una silla junto a la mía; revolvió unas notas y volvió a sonreír:

**Isabela:** *¡Comenzamos con Carlos!*

**Carlos:** *¿Cómo fue su experiencia en la escuela, cuando eras niño?*

**Deyby:** Es un placer poder conversar con ustedes hoy. Sé muy bien que esta conversación me retroalimentará en lo que soy, en lo que estoy siendo como maestro. El recordar la escuela no es una experiencia grata para mí, ya que fue una etapa difícil. Nací antes de tiempo, lo cual produjo problemas en el desarrollo de mi habla y mi escritura; comencé a hablar a los cinco años, a los siete lograba tartamudear, hoy tartamudeo, aunque no lo parezca. La escuela me hizo creer que era un problema; incluso una maestra le dijo a mi madre que pensara otro espacio para mi formación, ya que retrasaba la clase, no

socializaba con los compañeros, y mucho menos participaba de las actividades. No sé si el silencio me hacía un problema. Lloraba todos los días al levantarme para ir a la escuela; todos los días me dolía un pie, una mano, la cabeza, el estómago, me dolía mi aprendizaje, creaba siempre una excusa porque la escuela era un lugar de silencio para mí.

La escuela fue un trauma para mí, no creyó en mí, pero descubrí a mi temprana edad que había tres personas que sí creían: mi madre y mis dos hermanos, quienes fueron los que me salvaron. Mi madre me decía: *“lo que te propongas puedes hacerlo”*; no era la madre de Forrest Gump, pero ahora comprendo el amor de una madre; ese amor puede salvar y mover universos. Todos los días mis hermanos y mi madre se sentaban conmigo a leer a mi ritmo; pasábamos horas haciendo las tareas. Mi hermano mayor se sentaba todas las tardes conmigo, y me decía: *“Hoy vamos a crear historias; yo comienzo hablando y luego tú debes continuar y terminar la historia; luego cambiamos el rol”*. Tartamudeaba mucho, pero él no se burlaba, me hacía repetir las palabras hasta que las pronunciara bien, sonreía al escuchar la creación de mis historias y cuentos.

Llegó un tiempo en que creía más en mí, escribía cuentos en libritos de cartulina, cuentos de dragones, valientes príncipes y bosques mágicos; se los vendía a mis amigos de la clase. Un día un padre de familia se quejó porque su hijo llegó con un cuento que me compró, y no entendía nada de lo que estaba escrito allí, pero recuerdo al hijo de ese padre de familia decirme que le había encantado el cuento, y me lo describió tal cual yo lo pensé. Hoy comprendo que los niños manejan un lenguaje que los adultos no comprenden; los niños hablan con el corazón, a diferencia de la razón del adulto.

Con el tiempo comprendí que el aprendizaje se mide por lo que sientes, no por las notas. Hoy que soy maestro, no soy capaz de decirle a un estudiante que no puede hacer algo como me lo dijo en su momento la escuela. El mayor aprendizaje de la escuela ha sido entender que ésta necesita aprender sobre el escuchar la diferencia, necesita leer lo humano en sus aulas, necesita entender a los niños.

**Esteban:** *¿Cómo te formaste como profesor?*

**Deyby:** Me gradué del colegio Samuel Barrientos Restrepo, y, a diferencia de la escuela, en éste aprendí mucho de los maestros y compañeros; no de los contenidos, sino de

lo que hacían. Era un colegio muy pobre; mis compañeros se desmayaban en las formaciones; los maestros, de plata de su bolsillo, pagaban el complemento escolar a los niños más necesitados de mi institución. Encontré maestros y maestras que me alentaban a superarme. Gloria Estela, que siempre tenía un abrazo y una sonrisa para mí, me enseñó que el escribir es una forma de desahogarse, de expresión. El viejo Jaime Baena, me enseñó que uno nunca debe callar ante las injusticias. Delante de todo un salón no dejó que el coordinador más gritón, que siempre trataba mal a los estudiantes, humillara y gritara a un compañerito simplemente por estar sentado en una silla de diferente color al del salón. Admiré a este profesor, incluso imitaba su forma de caminar.

Posteriormente, en el 2005 me gané una beca de Jóvenes con Futuro, y estudié una técnica en seguridad. Agradezco a Dios y la vida por permitirme hacer ese estudio, pues obtuve una riqueza en mi aprendizaje. Recuerdo sentarme a enseñarle a sumar y a leer a varios de los compañeros; imagínense ustedes: ese niño al que la escuela le dijo que tenía un problema, enseñando a leer y a sumar a otros. De mis compañeros de seguridad me llevo la humildad, la palabra que se escucha y que se siente. Por encima de contextos violentos, necesidades, contenidos, técnicas y educación para el trabajo hay seres humanos con historias.

Estudié la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y aquí aprendí la importancia de leer el contexto al llegar a un aula de clase; así mismo, que el maestro no es el “iluminador sabelotodo”. Aprendí de mis maestros de la licenciatura a desburocratizar el pensamiento; es decir, a no ser un maestro de meros contenidos, sino un maestro de escucha y palabra, un maestro dispuesto al cambio con humildad. Digo humildad, porque el maestro a veces no acepta la crítica precisamente porque se cree maestro. En la universidad me encontré con maestros que no eran diplomas; eran personas, y me enseñaron la importancia de lo humano en la educación.

La universidad me enseñó a no estar inmóvil ante la vida; sembró la curiosidad por el aprender; por ello, comencé a investigar temas sociales, lo que me llevó a ganarme la distinción por parte de la Alcaldía de Medellín en la categoría *Investigación y Conocimiento* en el 2010. Comenzaba así la chispa de la investigación en mí. De igual forma, comencé a vivir la escritura como un estilo de vida, y con el semillero de investigación CRISOL, adscrito

al grupo de investigación COMPRENDER de la Facultad de Educación comencé a participar de espacios académicos en otras ciudades, y pude conocer e intercambiar con grandes pensadores de la pedagogía, como la maestra Eloísa Vasco.

Siempre he pensado la importancia de no quedarme quieto mientras el mundo gira y gira. Desde mi época de estudiante en el pregrado me interesé en complementar mi formación; comencé con diplomados en universidades públicas y privadas; inicié mi cultura de escribir realizando reflexiones que como maestro sentía de la profesión ante un sistema educativo cada vez a merced de las manos neoliberales; escribía para revistas educativas como las revistas Uni-pluri/versidad (UdeA), Repique (Ecuador), Rastros Rostros (UCC), y Educación y Cultura (Colombia), configurándose esta actividad en un medio de liberación de mi pensar.

Con la escritura tuve la oportunidad de ganarme el Premio Nacional de artículos de educación organizado por el GRUPO GEARD con el artículo *“Una educación sentipensante: hacia una escuela diferente”*, y siento que la escritura me llevó a ser becado como Estudiante Instructor para realizar la Maestría en Educación. El escribir es liberación, es transformación. Es por ello, que al preguntarme por mi formación no puedo dejar de lado la escritura, porque la escritura es formación.

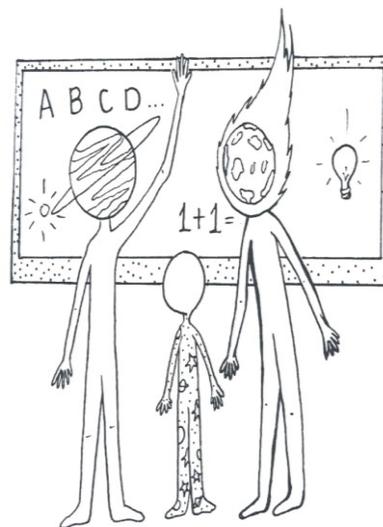
**María:** *¿Qué es para ti la educación?*

**Deyby:** Gracias María por esta pregunta tan importante en mi vida. La educación es aprender de una forma más agradable con los demás, es una relación que nos transforma como humanos. No puedo pensar mi vida sin la educación. Cuando era niño no me gustaba la escuela por lo que les he contado; hoy la educación es pasión, es un compromiso con la vida. Saben algo muchachos... la educación es esperanza; esperanza que transforma la sociedad; hace que las personas reconozcan la importancia del otro, ese otro que es respeto; así como lo escuchan; la educación es un actuar con respeto con los otros, no sobre los otros. Una persona educada desde el pensar y sentir al otro nunca discriminará por sus diferencias; por el contrario, vivirá su dignidad.

**Paula:** *Tú hablas de tu experiencia en la escuela, colegio y universidad, ¿Con qué te encontraste una vez comenzaste a trabajar en nuestro colegio?*

**Deyby:** Paula, cuando me gradué de la universidad me sentía el maestro transformador, el maestro de la esperanza que puede llegar a cambiar cualquier cosa en la escuela. No obstante, todo comenzó a cambiar; al llegar al colegio me encontré con una disciplina demasiado estricta; ingresaba al aula e inmediatamente todos se ponían de pie: “Saludo de Paz y Bien”; luego se sentaban; no debía preocuparme por el orden, pues las filas estaban en un orden impecable; yo comenzaba a dar la clase y la terminaba yo; comprendí que la clase la daba yo solo; es decir, los estudiantes no participaban, no levantaban la mano. Un día una estudiante me dijo: “profesor, ¿puedo participar?”. Yo le contesté: ¡claro que sí, quiero escucharte! Pero primero dime: ¿por qué la expresión de “puedo participar”? Ella me contestó: “porque me da miedo participar de las clases y de equivocarme, porque ya me han regañado los profesores”. Ese hecho, ese, me hizo entender que mi aula no puede ser un lugar del silencio, pues no habría lugar para el aprendizaje. Entendí que lo primero que debía transformar en el aula era mi forma de relacionarme con los estudiantes, crear un ambiente de palabra y escucha, entendía que tú motivas en la medida que actúas, y mi actuar debía propiciar la expresión.

Para cumplir con lo anterior, comencé con romper esa linealidad del aula, trabajando por mesas redondas o saliendo del aula a los espacios abiertos del colegio; no se imaginan la felicidad de los estudiantes al decir que saldríamos del aula. En lugar de copiar en el tablero con el marcador azul, rojo y negro al que estaban acostumbrados, comencé a dialogar los contenidos; entendía que si quería que hablaran, tenía que dejar el marcador y llamar su atención; les contaba las temáticas como si fueran historias narradas -me sorprendía lo que suscitaba esta práctica en ellos-; posterior a la narración de los contenidos, ellos debían imaginar el complemento de las narraciones, algo muy parecido a lo que hacía en mi infancia con mis hermanos para desarrollar mi palabra; en cada actividad que realizábamos, me gustaba que fortalecieran la escritura estilo cuento, y que crearan personajes e historias que ayudaran a comprender más fácil las temáticas; y al tiempo, fortalecían el poder de la palabra. Así mismo, les enseñaba la importancia de investigar sobre los temas para



complementar sus creaciones de una forma crítica, pues pienso que la historia nos la han enseñado a transcribirla y no a repensarla.

Estos hechos, implicaban ruido, risas y voces, así que era costumbre ver al coordinador o incluso alguno de mis compañeros, pararse en la ventana del salón y solicitarme con gestos y miradas el silencio que siempre ha caracterizado al colegio. No obstante, el ruido y el que trabajaran en parejas o fuera del aula, me permitía ver lo que el silencio no permitía: el niño excluido; el niño callado y con ojeras, que se mezclaba en el silencio; el niño con problemas; el niño brusco en el trato con los otros; etc.

Pero en este proceso también identifiqué otros problemas relacionados con los efectos producidos por los discursos de la calidad en el contexto escolar: una carrera por competir entre los estudiantes, por obtener los mejores resultados; el niño que lloraba por perder el parcial; niños que señalaban ser mejores que otros; y también entre ellos, señalar quién era el peor estudiante.

Como maestro del colegio debía diseñar pruebas intermedias y de acreditación en cada periodo, pruebas al mejor estilo ICFES e Instruimos, textos, preguntas y respuestas; debía cumplir con un formato para dicha elaboración. Al socializar las pruebas notaba que los estudiantes se sentían cansados de la linealidad de las pruebas; aparte, notaba que los estudiantes eran muy deseosos de conocer las notas de los otros compañeros. Esa carrera por la competencia, y lo que estaba suscitando entre mis estudiantes, me obligó a pensar otras formas de evaluación, pues vengo de una formación universitaria que me enseñó que las competencias deterioran las relaciones humanas y no propician el espacio para el aprendizaje, sino la memorización.

También me encontré con un montón de formatos, planillas e instrumentos que debía diligenciar, con un ritmo demasiado acelerado que no me permitía pensar desde mi lugar de maestro, y con otros colegas que se quejaban de las condiciones laborales, de la cantidad de trabajo, del poco tiempo familiar, por lo que posteriormente me sumé a estos pensamientos, dado que me sentía un maestro sin tiempo.

**Isabela:** *¿Aún te sientes así?, ¿Has cambiado ese pensamiento?*

**Deyby:** Hoy me siento diferente, porque con el pasar del tiempo he podido reconocer estas cuestiones, permitiéndome reflexionar y cambiar mi práctica y mi pensamiento.

**Mateo:** *¿Qué te hizo cambiar ante todo esto profe?*

**Deyby:** La verdad Mateo, a veces me he sentido desesperanzado del atosigamiento de las labores, y de lo poco valorado que puede llegar a ser la profesión docente, pero la vida me dio la posibilidad de encontrar la mejor contrarrespuesta a esta realidad que puede vivir la mayoría de los maestros: la motivación de ustedes hacia mí, que me hizo cambiar mi pensamiento y me invitó a transformarme, pues podía llegar con miles de problemas en mi cabeza, pero siempre me encontraba al ingresar al aula de clase con sus sonrisas, abrazos e incluso aplausos, y eso para mí era la recarga a mi batería como maestro. Y así fui comprendiendo que la motivación es pieza clave en el proceso de enseñar, en tanto facilita el aprendizaje, y es un elemento transformativo en la actual crisis educativa. El reconocimiento de estas cuestiones que les he contado suscitó una fuerte reflexión en mí y me hizo comprender que mi práctica debía transformarse.

**Cristian:** *¿Qué acciones, transformaciones y reflexiones se generaron en ti desde ese momento que te posibilitaron transformar tu práctica pedagógica?*

**Deyby:** Diría que todas estas cuestiones implicaron desaprender lo aprendido y ponerme en el lugar del estudiante; de vivir el contexto educativo de otra forma diferente, y desde allí, aprender a enseñar. El aprender a enseñar partiendo de que el fin no es el contenido, es la persona, por ello, pienso que se vive en la escuela contenidos con sabores amargos, y no un aprendizaje feliz.

**Deyby:** La primera práctica que me suscitó la transformación fue volver el aula de silencio en un aula de escucha y de palabra. Comprendí que para poder enseñar debía partir primero por el escuchar la palabra de con quien estoy, poner delante del contenido al niño, incluso implicó volver a ser niño, y pasar por mi cabeza y corazón el niño que fui. No quería más un aula donde los estudiantes permanecieran en silencio, o transcribieran un tablero, pues considero que es en la palabra que se genera el aprendizaje.

Tuve que pasar del oír al enseñar un contenido, al escuchar lo humano en la escuela. No voy a negar que esta experiencia áulica fue muy compleja para mí, ya que debí posibilitar

una relación desprendida de cualquier absolutismo epistémico. El aula debía construirse en un espacio de autoridad, pero desprovisto de autoritarismos, un espacio de confianza y sin temor a expresarse, debía ser un espacio seguro para que los estudiantes pudiesen soltarse.

¿Cómo romper con la linealidad del silencio... se preguntarán? Comencé con algo sencillo, les pregunté a mis estudiantes: ¿cómo quieren aprender? Recuerdo sus miradas de asombro por la pregunta, y algunas de sus sencillas, pero profundas, respuestas: “*Jugando y divirtiéndonos*”, “*que todos hablemos*”, “*en parejas*”, “*saliendo del aula*”, “*que creemos juegos*”.

Recuerdo, por citar un ejemplo, que uno de los temas que estábamos trabajando en clase era la civilización griega, así que les dije que se hicieran en equipos y crearan juegos para aprender y reforzar las temáticas vistas en el área; hicimos una mesa redonda, y los niños se sentaron en grupos a pensar sus juegos; les veía sus rostros sonreír, veía a los estudiantes trabajar en equipos sin competencia, sin la etiqueta de mejores o peores; estudiantes sin o con necesidades educativas; veía niños pensándose la clase. Ahora los niños me enseñaban a guardar silencio para escucharlos a ellos. Así fue como comprendí que *no existe método de aprendizaje superior a la creatividad de los estudiantes*.

Al día siguiente, me buscó un grupo de niños a mostrarme su creación: *El preguntón*, un juego en el cual cada estudiante del grupo diseñaba dos preguntas sobre la temática, se depositaban las preguntas en cada casilla del tablero; posteriormente el profe lanzaba una pregunta al grupo, y el que primero levantara la mano y respondiera acertadamente era el primero en concursar; y ya luego el estudiante escogía otro compañerito para jugar. El estudiante lanzaba los dados, sino sabía la respuesta, podía llamar a alguno de sus compañeros de clase; la idea era aprender entre todos.

Recuerdo que cuando pegué el *Preguntón* en el salón de clase, algunos profesores realizaron comentarios burlescos sobre el juego, pues consideraban infantil la estrategia; por el contrario, yo la vi con demasiado valor pedagógico; y para sorpresa de todos, nunca había visto que los niños se apropiaran tan fácil de las temáticas a través de una estrategia. Era maravilloso ver los estudiantes felices mientras aprendían, ver a los estudiantes con necesidades educativas explicar sus ideas y argumentos a los otros, y el resto de sus

compañeros aplaudirles. Con el tiempo, mis compañeros maestros, solicitaban a los niños que les prestaran el *Preguntón* para sus clases.

Al reunirme con los niños y ver sus juegos para la clase, les propuse hacer una mesa redonda, y ubicarse en el aula a través de cinco estaciones de juegos, mientras unos niños compartían sus juegos los otros rotarían, y luego cambiarían sus roles. Me sorprendía al ver que con esta clase de juegos los niños no competían por ver quién era el mejor, sino que jugaban para aprender y aprendían jugando, se respetaban la palabra del otro, y sí alguno se equivocaba no era motivo de burla, entre ellos mismos se explicaban y apoyaban.

Con esta práctica de la escucha comenzaba a entender que los estudiantes son más que un número, son historias, realidades y contexto. Comencé a comprender que el escuchar ha sido una habilidad lingüística olvidada en los tiempos de la eficiencia y acreditación, pero no ha sido olvidada en mi corazón de maestro. Se ha subestimado el valor de la escucha, no nos han enseñado a escuchar. Vivimos la sociedad de la competencia y consigo, la crisis de la receptividad con los otros, la crisis de ser los mejores.

*Un aula de escucha y palabra* me ha permitido encontrarme con la otra cara de una educación de competencias y resultados; me ha permitido romper esa razón indolente, dando lugar a una razón que siente; y sentir es entender la palabra del estudiante que se siente solo, el estudiante que practica cutting y lo esconde bajo su buzo de colegio, el estudiante con problemas familiares, el estudiante con sueños e ilusiones, el estudiante alegre, el estudiante aburrido, el padre de familia con necesidades económicas, el maestro con sueños, el maestro alegre, el maestro aburrido, el maestro confort, el maestro contenido, el maestro transformativo, el coordinador autoritarista, el coordinador alegre y el coordinador estresado, porque *todos somos gente*, y no un simple dato para alimentar las estadísticas de los indicadores de la calidad de la educación.

Al pensar los ciclos de vida, encuentro que esta introspección de mi experiencia me ha enseñado que no puede haber método de aprendizaje por encima del saber escuchar, ni competencias, estándares e indicadores sobre la palabra que el otro tiene que decirnos en la escuela. Cuando digo que los estudiantes me enseñaron a enseñar, es precisamente porque el saber escucharlos a ellos, me ha permitido transformar mis prácticas como maestro, mis clases, mi discurso, mi pensamiento.

El aula, como lugar de la escucha, ha significado servirme de la sencillez para escuchar lo dicho por el otro, lo que, a su vez, permite la palabra, el interrogar, el argumentar y la capacidad de reinención. Me ha permitido adentrarme en otros mundos posibles, mundos en los que se indaga por la realidad de los estudiantes; ha significado alejarme por un momento del texto, del libro y comprender que en la escuela el otro tiene mucho que decirnos a los maestros (Espinosa, 2015, p. 50).

Ya no soy el maestro que comenzó hace cinco años sumergido en formatos, pruebas y resultados. Hoy soy un maestro capaz de resistir desde la escuela a los embates del sistema neoliberal, porque en mi praxis prima lo humano sobre la gestión.

**Bryan:** *Yo quisiera participar a propósito de lo que usted menciona, ya que recuerdo esta estrategia cuando comenzó a hacerla con nosotros en grado sexto, y hoy en día en grado noveno la continuamos haciendo. Es muy bonita, porque con ella, no consiste en ver quién es el mejor, sino en divertirnos y aprender; hay preguntas que no las recuerdo y mis compañeros me las recuerdan; por eso sociales me gusta tanto, porque en ella, usted nos recuerda que en nosotros hay luz, y que tenemos capacidad de demostrarla.*

**Deyby:** Muchas gracias Bryan. Creo en la capacidad que tienen por demostrar, y es esa capacidad la que me ha hecho creer que la educación es un proceso de mutua transformación; en este sentido, otro de los aspectos que suscitó la emergencia de una práctica diferente, fue la evaluación, pues encontraba en ella una forma de transferencia de contenidos, un “*a,b,c,d*” más de una prueba estandarizada. Observaba una apatía por parte de ustedes hacia ésta, y en especial por la densidad de las lecturas, algunos ni las leían y respondían al azar, así mismo, notaba el temor que les generaba los bajo resultados.

**Deyby:** Pienso que la evaluación debe ser un camino de aprendizaje, y no de temor y apatía. Lo que se vive en un aula no es ajeno a la realidad que se vive; por ello, comencé a escuchar a mis estudiantes, y ver qué actividades les llamaban la atención; entre ellas aparecía el comic, el cine, la música entre otras. Quise reformar la evaluación, transformar su linealidad y encontrar en ella un espacio llamativo, lleno de aprendizaje y desprovisto de cualquier temor por parte del estudiante. Así pues, a través de una actividad seleccionada diseñaba la prueba; en ella, alentaba a los estudiantes a través de personajes a creer en sus

capacidades, a detenerse en cada pregunta desde una postura crítica. Los personajes que orientaban la prueba dejaban ver sus consejos y complementos de los contenidos. Al final de cada prueba, encontraban un componente argumentativo, pues para serles franco más que la selección múltiple del a, b, c, d, me interesa la postura crítica y argumentativa de ellos.

Recuerdo encontrar una fuerte resistencia por parte de las directivas al inicio de esta práctica, pero con el tiempo, encontraron que los estudiantes se apropiaban de los temas con facilidad y obtenían satisfactorios resultados. Para mí, como maestro, aclaro que la nota no es mi meta, ni mi prioridad; debo cumplirla de acuerdo a los parámetros de mi institución; pero encuentro en esta práctica una forma diferente de ver la evaluación, una forma de expresión de ellos para acercarse al aprendizaje.

Pienso que con las lógicas de la gestión y las competencias la vida de los estudiantes se absorbe, les quita el tiempo para “estar siendo”, les roba sus sueños. Día a día encontraba las palabras ¡somos números!, ¡sólo importa los resultados que tenemos! ¡Nos preparan solo para el ICFES!, la evaluación en manos de la calidad distrae el tiempo de la escuela para preguntarse por quienes le habitan.

El sistema suele encasillarnos a instrumentalizar un proceso de aprendizaje tan enriquecedor como lo es la evaluación; no obstante, la reflexión pedagógica me ha permitido ver más allá de una prueba de selección múltiple a unos estudiantes que son más preguntas que respuestas; por ello, luego de las evaluaciones correspondientes a cada periodo escolar propongo a los estudiantes cambiar el orden de la prueba institucional, en este ejercicio ellos son quienes elaboraran las preguntas y no el maestro, para posteriormente socializarlas a través de juegos pedagógicos que ellos mismos construyen. (Ver video 5. Narrarme es Sentipensarme).

El ver la educación más allá de una prueba estandarizada de a,b,c,d, me ha permitido comprender que el maestro y la escuela no se pueden distraer ante los discursos reduccionistas de lo humano, pues como bien lo señalaba Spencer (1974) : *“lo que más se descuida en nuestras escuelas es precisamente aquello que más necesitamos en la vida”*. Hoy se descuida en nuestras escuelas la voz de quien le habita y la lectura de su contexto por priorizar en pruebas estatales e internaciones; no obstante, en mi ser maestro y práctica

prevalece la necesidad de enseñar lo que más necesitamos: *aprender a con-vivir y reconocernos en sociedad.*

Por ello, junto con el capellán de la institución creé el proyecto “*Tras las huellas de Jesús*”, abordando a través de la interacción con cada uno de los grados de la institución, temas por los cuales no se pregunta la evaluación o están fuera de las manos de los contenidos y demás intereses de la gestión; así pues, partimos por preguntarle a ellos qué temas les gustaría que se abordaran, entre ellos: *sueña, nunca te detengas, ejemplos de vida que se superaron, dile no a las drogas, reconocer nuestras diferencias, más allá de los números, Estudiantes talentos*, entre otros temas.

En este espacio hemos aprendido a respetar las emociones, las palabras, sentimientos, pensamientos y diferencias que nos caracterizan como comunidad educativa; así mismo, la desigualdad social, la discriminación, la indiferencia y la necesidad de un cambio en pro de la vida y la dignidad. En el proyecto el estudiante es voz y no un número, es pensamiento y no competencia, es reflexión que camina.

**Paula:** *He aprendido con esta forma de evaluar que el aprendizaje consiste en divertirnos más que en obtener un número, aunque usted como profe deba poner un número; esta evaluación, aparte de ser creativa e invitarnos a argumentar y profundizar en los temas, me genera mucha curiosidad y me hace sentir diferente a las pruebas a las que estamos acostumbrados; siento tranquilidad en ella, incluso cuando la desarrollo me hace reír, me desestresa.*

**Deyby:** Es muy gratificante ver a los estudiantes buscarlo a uno para hablar sobre la evaluación, o encontrarse en los descansos con ellos y que te digan que investigaron más allá del examen, y que quieren sentarse a compartir sus dudas y a dialogar sobre la prueba. Creo que la motivación propicia el aprendizaje y la investigación en la medida que uno desactiva la forma tradicional de evaluar. La evaluación debe ser exigente, y no permisiva, debe exigir que pensemos las cuestiones, escribamos y argumentemos sobre ellas, que discutamos seriamente con los otros.

Otra acción que me ha ayudado en esta práctica de sentipensarme como maestro ha sido la escritura, les contaré un poco sobre ella.

**Deyby:** La escritura es en sí una experiencia transformativa de los conceptos, es una manera de vivir y no de matar la vida; es una manera de vivir en una relativa movilidad y no una tentativa por inmovilizar la vida, decía Foucault (1995). Precisamente en la escritura encontré una práctica de movilidad liberadora ante esa inmovilidad que crea el sistema neoliberal para los maestros.

En la escritura expreso desde el latir de mi corazón mi sensibilidad por el otro a través de un testimonio reflexivo y crítico sobre la linealidad, la homogeneidad y lo continuo que puede llegar a ser el sistema educativo; mi pensamiento se eleva a señalar lo diverso, lo discontinuo y conflictivo que puede llegar a ser la escuela bajo el discurso de la calidad de la educación; así mismo, de nuestra postura ética y política como maestros frente a este panorama.

En mis escritos encontré un placer, una reflexión y un compromiso político; perdí el miedo de elevar mi voz, de enfrentar la opresión de un sistema y de exponerme a la crítica, pues no me acomodé a la felicidad que ofrece el sistema. Recuerdo la crítica de compañeros por comenzar a escribir en espacios educativos como la *revista Educación y Cultura*: ¿para qué escribe si eso no lo reconoce la institución? ¡Eso ni te servirá en la hoja de vida! ¡Ojalá pagaran por escribir!, ¡En vez de escribir dedíquese a llenar bien el observador! Entre otras.

A diferencia de estas expresiones, pienso y considero la escritura de mis reflexiones un compromiso con mi tiempo y con los otros, un medio para no dejar perder la esperanza; tal vez, por ello, critico fuertemente la deformación de la educación en las manos de los discursos empresariales en la escuela, así mismo sitúo el papel que como maestros asumimos en el sistema y apuesto a un optimismo pedagógico por otra educación diferente.

Eduardo Galeano, el poeta uruguayo que hemos tratado en clase, señalaba: “*para qué escribe uno sino es para juntar sus pedazos*”; precisamente la escritura me ha permitido transformar mis pedazos de miedos ante un sistema que me regula la práctica; he trascendido ese pensamiento conformista, hijo de un discurso anclado al tiempo de las competencias, que te hace olvidar los espacios para pensarte como maestro.

Con las palabras andantes he construido en mí otra forma de ver la educación, en la cual como maestro no me sumo a ser un maestro dictador de contenidos e indicadores, sino un maestro que, como los demás, tiene experiencias distintas, un maestro que cree en un encuentro ético consigo mismo y con el otro, con la vida.

Es por ello que mis palabras deben reconocer aquella gramática heredada de una escuela de un contexto globalizado e industrializado, pero al tiempo, no puedo callar ante la situación que viven los maestros en las escuelas, no puedo callar ante los discursos que convierten lo pedagógico en formatos instrumentales, no puedo callar ante las condiciones laborales de los maestros.

Esta práctica me ha permitido fortalecer la lectura del contexto educativo nacional e internacional, situarme con coherencia en mi discurso pedagógico y ético con la vida. Me ha permitido ser un maestro de investigación para poder escribir, y así mismo transformar mi propia praxis. Escribir ha sido un “*estar siendo*” en el aula de clase, una movilidad pedagógica que me despierta de un devenir de competencias en un mundo de diferencias.

Finalmente, la escritura ha sido una de esas experiencias que me ha salvado la vida; digo salvado la vida, porque ella, me ha permitido recordar que nuestro discurso como maestro tiene un súper poder pedagógico, un poder que todavía no puede, ni podrá politizar los discursos reduccionistas de lo humano. Esta práctica ha permitido el fortalecimiento de una práctica comprometida con el contexto a través de mi discurso.

**Deyby:** Pienso que, si no cambias en tu práctica, no estás siendo lo suficientemente riguroso, ya que el contexto no es inmóvil. A propósito de esto, soy hijo de una escuela de competencias y resultados; esa escuela existe y responde a circunstancias históricas, políticas, institucionales, económicas, y no se trata de un fenómeno incuestionable o inmodificable. Negar la existencia de esa escuela sería negarme a mí mismo como maestro; de hecho, es muy importante para mí comprender cómo conceptos como las competencias, la calidad y los estándares e indicadores en los tiempos actuales de la globalización no pueden desmarcarse totalmente de la educación, de la escuela, del maestro; sería negar el contexto mundial. Pero así mismo, es mi deber ético y político asumir una postura desde la cual se produzca crítica y se resignifique en busca del sentido de lo humano.

Mis palabras deben ser coherentes con mi compromiso con la vida, con la diferencia y dignidad del otro; no puedo caer en la lógica del discurso de la calidad de la educación y demás discursos del mundo de la gestión que pretenden educar a las personas en equidad mientras prioriza la competitividad; hablan de diversidad y establecen unos parámetros únicos de calidad para todos (Espinosa, 2017). Esta práctica encuentra su origen en el tejido desde mi experiencia universitaria, en los tejidos de lo que fue mi infancia, en los tejidos de sentir lo humano en cada una de mis experiencias.

Latir el discurso con contexto, significó reconstruir mi palabra y pensamiento, desprenderme de cualquier autoritarismo al interior del aula de clase, comprender que el otro también tiene palabra, y precisamente aprender a escuchar esa palabra reafirmó mi compromiso con la vida y la educación en el contexto de un discurso reduccionista de las diferencias humanas. Es por ello, que en mi palabra encuentro un compromiso con los estudiantes, y con ellos la importancia de reconocernos por encima de los números, aprender a con-vivir en nuestras diferencias.

**Samuel:** *[Risas en el grupo]. Escuchándote profe comprendo esa frase que reiterativamente nos dices: “ustedes no son un número, son vida”; eso me ha significado mucho, porque he aprendido que el aprender no necesita sólo de conocimiento sino también de valores que me formen como persona. Le agradezco por hacerme crecer como persona en cada clase, por su invitación desde sus palabras y sus clases a no dejar nunca la ética y la moral.*

**Deyby:** Gracias por tus palabras Samuel. Pienso a propósito de lo que dices, ¿Qué sería de la educación sin un compromiso ético? La educación no consiste en una carrera por el competir con los otros para ver quién es el mejor, sino que es una práctica de aprender a sentir-nos y pensar-nos (Espinosa, 2014).

**Isabela:** *Profe: háblanos de esa práctica de sentir y pensar.*

**Deyby:** Hablar de lo sentipensante es hablar de mi transformación como maestro. Las narraciones anteriores han suscitado un proceso mediado por el pensar y sentir en mi quehacer profesional, en mi identidad como maestro. Esas prácticas, me atrevo a llamarlas

*Prácticas Sentipensantes*, porque me han hecho comprender que antes de enseñar en la escuela hay gente por encima de los estándares, competencias e indicadores.

En estas prácticas el centro no son las competencias entre diferencias, sino la comprensión y reconocimiento de la diferencia como la mayor igualdad entre los seres humanos, el respeto a la dignidad del otro es su cosmovisión; la pedagogía no es para el tiempo del mercado, sino para el tiempo de lo humano (Espinosa, 2018).

Al sentir y pensar la escuela he comprendido como maestro en el mundo de la gestión que la escuela es un espacio emocional, vivo, donde circula un universo de diferencias pensantes. El sentipensar como maestro la educación actual corresponde a una respuesta política insurgente frente aquellos discursos que niegan las diferencias, discursos que roban el tiempo para leer lo humano más allá de los resultados, discursos que imponen la razón y se olvidan que somos seres de emociones.

Este pensamiento, esta postura educativa, se ha forjado al convivir con ustedes, de aprender cada día en el aula de clase; ustedes me enseñaron que Descartes se equivocó al decir “*pienso luego existo*”; yo hoy digo: “*pienso, siento y luego existo*”, pues no sólo somos fundamentalismo racional, somos emociones, y el aprender a escuchar la razón y la emoción de ustedes en la escuela se ha constituido en la mayor forma de resistencia educativa, se ha constituido en una transformación en mi experiencia como maestro, me ha posibilitado pensar y soñar otra educación posible.

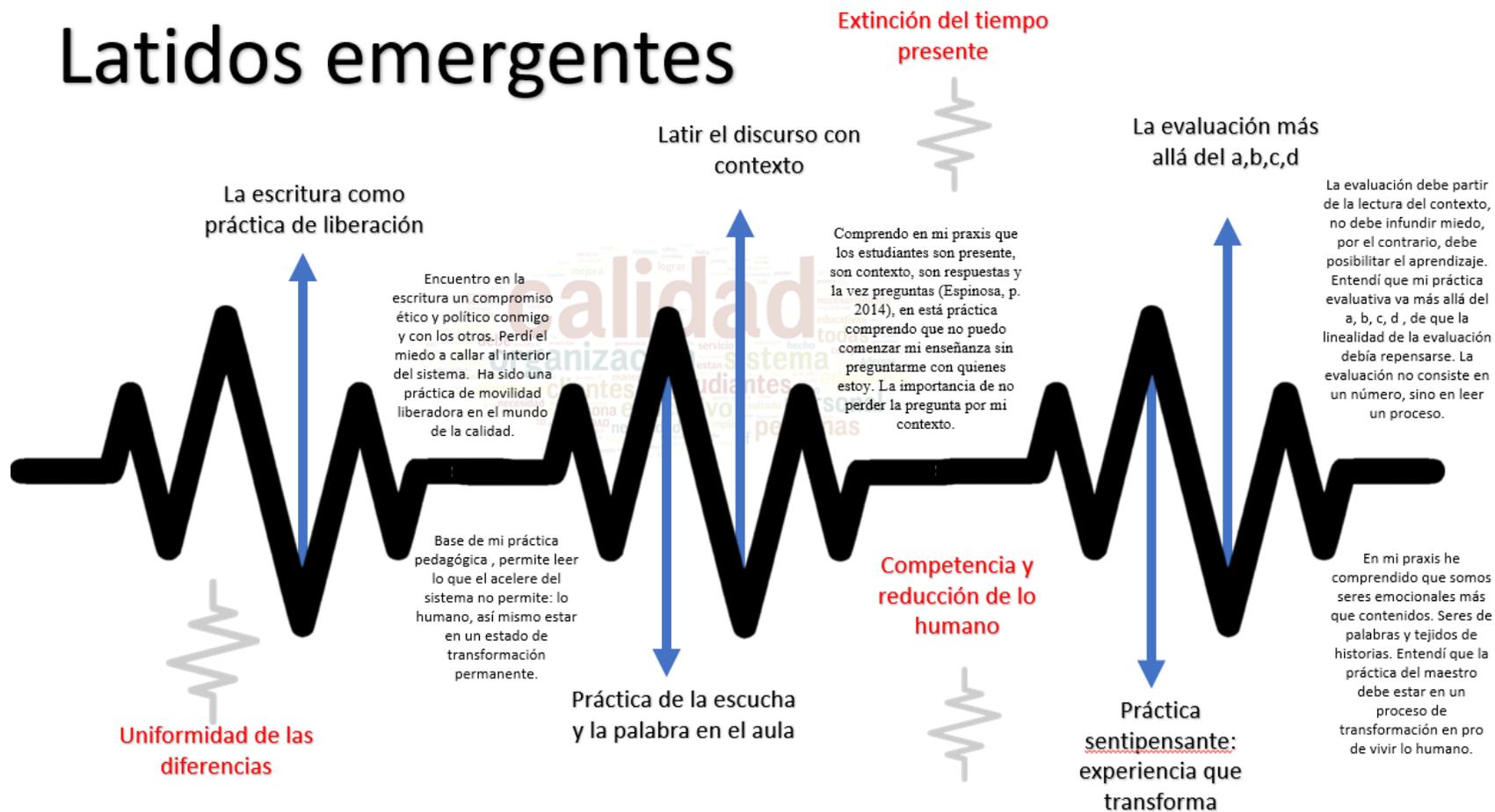
**Isabela:** *[Aplausos en el grupo]. Para finalizar profe Deyby, queremos agradecerle por la sencillez de permitirnos hacer este ejercicio con usted, por tenernos en cuenta. En estos cinco años he aprendido que somos más que número y aunque suena muy poético y utópico, si he aprendido que no podemos permitir que alguien nos diga qué somos o cuánto valemos. Hay que perseverar a pesar de todo, no hay una sola forma de enseñar y una de aprender; usted nos ha enseñado a perseverar y a valorar lo que nos rodea, al prójimo más cercano, y principalmente a creer en nosotros. ¡Gracias profesor, por esa enseñanza para nuestras vidas!!!*

**Deyby:** Agradezco a ustedes, por enseñarme que el ser maestro es abrazar la esperanza; por recordarme que el maestro debe trabajar por la transformación en las escuelas, aunque parezca utópico. Si el sueño político del cambio ante la dominación de un sistema comienza en el latir de un maestro, se comenzará una revolución de corazones.

Soy un fiel creyente de que cada día formamos nuevos hábitos, pero también cada día participamos en nuevos actos de resistencia y de creatividad, así sea una manera de jugar, de hablar o caminar. Creo que ningún discurso o imposición de la razón puede impedir que el maestro transforme su propia práctica, esto es resistencia, y creo sin temor a equivocarme que es la mayor tensión que encontrará cualquier lógica reduccionista de lo humano, el maestro es metamorfosis que camina para los otros.

### 7.3. Anexo 3. Biograma Latidos Emergentes

# Latidos emergentes



#### 7.4. Anexo 4. Consentimiento informado para estudiantes

### Consentimiento informado

Consentimiento informado para participantes en el estudio: *“Práctica Pedagógica Sentipensante como resistencia ante los discursos de la calidad de la educación: La Experiencia Biográfica Narrativa de un Maestro de una institución educativa privada”*. La presente investigación es conducida por Deyby Espinosa Gómez como trabajo de investigación en la Universidad de Antioquia, a partir de ella se busca comprender a partir de narraciones autobiográficas, las transformaciones suscitadas por la emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante como forma de resistencia ante los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación, en la experiencia e identidad profesional de un maestro de una institución educativa privada.

La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Se guardará completa privacidad de los registros que pueden identificarlo como participante del estudio y los resultados, en general, sólo se le darán a conocer a usted y a los investigadores vinculados. Los resultados del estudio que se divulguen a la comunidad científica por medio de revistas y publicaciones especializadas no revelarán nombres de los participantes.

He leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me han contestado las preguntas que he realizado. Manifiesto que la he entendido. Consiento voluntariamente participar en esta investigación y entiendo que tengo el derecho de retirarme cuando así lo desee, sin que esto me afecte de ninguna manera. Entiendo que recibiré una copia de este formato. Al firmar este documento no renuncio a ninguno de mis derechos legales.

- Acepto participar voluntariamente en esta investigación.
- No deseo participar en este estudio.

\_\_\_\_\_  
Nombre del (la) participante      Firma del (la) participante      Fecha

\_\_\_\_\_  
Nombre del (la) participante      Firma del (la) participante      Fecha