

La capacidad de asombro: impresiones y miradas en la creación de comunidad académica

Rubén Darío Henao Ciro*

Alba Lucía Sánchez Alzate**

Luz Dary Pareja Laverde***

Olga Lucía Sánchez Valencia****

* Grupo de Investigación MINORMAL - IE Escuela Normal Superior de Medellín, Colombia, rdhenao55@gmail.com

** Grupo de Investigación MINORMAL - IE Escuela Normal Superior de Medellín, Colombia, alusa18@gmail.com

*** Grupo de Investigación MINORMAL - IE Escuela Normal Superior de Medellín, Colombia, ldpareja@gmail.com

**** Grupo de Investigación MINORMAL - IE Escuela Normal Superior de Medellín, Colombia, olga.sanchez.va@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Henao, R., Sánchez, A., Laverde, L. & Sánchez, O. (2022). La capacidad de asombro: impresiones y miradas en la creación de comunidad académica. En: Cuadernos Pedagógicos, 24(34), 1-25.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/351557>

Resumen

El texto presenta una investigación que se sigue en la Escuela Normal Superior de Medellín, en la cual se indaga por la relación entre la capacidad de asombro, los saberes del maestro y la construcción de comunidad académica. Se aplica una guía de prejuicios a los maestros de la Normal y se sostiene con ellos una conversación siguiendo un proceder hermenéutico en tanto se busca la interpretación de sus creencias, sus concepciones y sus actuaciones en relación con el criterio de expertos como Katerine L'Ecuyer en el tema del asombro (2012); Maurice Tardif en cuanto a los saberes del maestro (2014) y Charles Sanders Peirce en relación con el método abductivo (2012) que se propone. Los primeros resultados muestran un grupo de maestros conocedores de su oficio y comprometidos con su práctica pedagógica, pero conscientes de la necesidad de pensar en procesos de formación que relacionen el asombro y la sorpresa con la construcción de comunidad académica, sobre todo, en tiempos de incertidumbre. Estos hallazgos sugieren la importancia de seguir avanzando en el diseño y la aplicación de estrategias dialógicas y experienciales que mantengan firme la razón de ser maestros en una Normal Superior.

Palabras Clave

Capacidad de asombro, saberes del maestro, razonabilidad, comunidad académica.

The capacity for wonder: impressions and views in the creation of academic community

Abstract

This text presents research carried out at the Escuela Normal Superior de Medellín. It enquires the relationship between the capacity for wonder, the knowledge of the teacher, and the construction of academic community. A prejudice guide and a conversation are developed with the teachers of the Normal according to a hermeneutical procedure to interpretate their beliefs, conceptions, and actions considering the criteria of experts such as Katerine L'Ecuyer on the wonder, Maurice Tardif regarding the teacher's knowledge and Charles Sanders Peirce in relation to the proposed abductive method. The first results show the teachers as experts in their profession and committed to their pedagogical practice. However, they are also aware of the need to think about training processes that relate wonder and surprise to the construction of an academic community, especially, in times of uncertainty. These findings suggest the importance of moving forward in the design and application of dialogic and experiential strategies to stand firmly the reason for being teachers in a Normal.

Keywords

Capacity for wonder, teacher's knowledge, reasonableness, academic community.

Premisa 1: La escuela tiene sombras

En los últimos meses del 2021 se presencia en el ambiente educativo una pérdida de interés de algunos maestros por la realización de proyectos de estudio e investigación que los lleve no solo a mejorar su práctica pedagógica, sino también a construir comunidad académica. Esto se expresa con señales de fatiga, aburrición, ensimismamiento, desgano y cansancio que, si bien se han atribuido a la pandemia, también involucran otros problemas de fondo que inciden en la recuperación del entusiasmo y el sentido por la labor.

Así mismo, en conversaciones sostenidas con maestros, se ha encontrado que muchos se sienten cómodos en su desempeño y no ven la necesidad de mejorar su nivel. Otros manifiestan haber llegado al magisterio por accidente y un curso rápido de pedagogía los actualizó hasta el punto de considerar que con el saber pedagógico basta para defenderse como maestros. Otros más han cursado maestría, e incluso doctorado, solo por razones económicas o ególatras, sin que esto se refleje en el mejoramiento del nivel de sus estudiantes.

Respecto a su desempeño en la Normal, algunos señalan que se sienten lastimados por el sistema; manifiestan poco interés por asumirse como formadores de formadores o no creen tener los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para hacerlo; se quejan constantemente de las condiciones institucionales y del trabajo de los demás, pero no del desempeño propio; sus prácticas pedagógicas tienen poco impacto en la construcción de ciudadanía; la precaria respuesta cognitiva de los estudiantes no los lleva a reevaluar condiciones de enseñabilidad; se quejan además de grupos numerosos, falta de recursos, mala remuneración, horarios extendidos, mal clima laboral, falta de reconocimiento, entre otros aspectos que no los motivan a estudiar más para enseñar mejor.

Tengo “dolor de escuela”, dice una maestra mirando los árboles barbados y respirando el aire puro de la Normal mientras manifiesta amor por su profesión, pero desilusión y desencanto frente al sistema escolar. “Razones absurdas”, explica un maestro al referirse a la contradicción que surge cuando un maestro quiere que sus estudiantes aprendan sabiendo que él ha dejado de aprender. “Miradas que mueren”, señala otra maestra, al revelar la tristeza de algunos espíritus inmóviles que se quedan atorados en un rincón de la sala como obras terminadas de un museo que pocos visitan.

Así las cosas, empieza a comprenderse en el ambiente institucional, por medio de conversaciones, una especie de desgano por aprender más sobre el saber que soporta el oficio del maestro. Algunos se asumen como maestros acrílicos y “terminados” y no contribuyen con la formación de una comunidad académica más competente en la cual pueda proyectarse mejor la valoración de su saber.

Esto lleva a plantear una serie de preguntas: ¿cuáles son los criterios que definen el saber del maestro Normalista? ¿es diferente el saber de un maestro Normalista al

saber de otra institución educativa? ¿cómo construyen el saber pedagógico los maestros de la Normal? ¿es suficiente la experiencia del maestro para orientar el proceso educativo? ¿es un buen maestro aquel que se limita a la transmisión de un saber? ¿Qué tipo de saber producen los maestros Normalistas? ¿Es posible reconfigurar los núcleos académicos como verdaderas comunidades académicas?

Todos estos interrogantes son invitaciones a pensar el saber del maestro. No obstante, consecuente con lo dicho, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿qué factores contextuales relacionados con la capacidad de asombro de los maestros de la Normal Superior de Medellín (NSM) inciden en la construcción de comunidad académica?

Asociada a esta pregunta está la hipótesis abductiva: “la implementación de una estrategia de formación, apoyada en la pedagogía de la afección, con los maestros de la NSM posibilita la potenciación de la capacidad de asombro por el saber docente necesario para la construcción de comunidad académica”.

Premisa 2: El conflicto no es indiferente

Se sigue una metodología hermenéutica para enfatizar el diálogo con los maestros de la NSM a partir de una guía de prejuicios. Esta, según González (2011), es un instrumento para la recolección de datos que posibilita la expresión de conceptos previos, preconcepciones, conocimientos anteriores a la creación de la cosa. Contiene una serie de preguntas formuladas a partir de los conceptos de una investigación. Se emplea para conocer argumentos, creencias y emociones de la comunidad académica respecto al tema que se tienen en cuenta para la creación de estrategias de formación continua. Los resultados de la guía de prejuicios arrojan resultados que se acompañan de una conversación hermenéutica con los maestros de la NSM y de un análisis de textos sobre los que teóricos e investigadores han reflexionado a partir de categorías centrales: asombro al educar, saber del maestro y comunidad académica.

Lo anterior lleva a hacer una propuesta integral y constructiva que invite a los maestros a reconocerse y reinventarse con vocación y mística por la enseñanza, pero sobre todo como personas que no se consideran dueñas del conocimiento sino eternos aprendices, abiertos a la ciencia y a la vida, deseosos de saber más para enseñar mejor y lograr que sus estudiantes recuperen, junto con ellos, el deseo de aprender. La guía de prejuicios se hizo mediante un documento en google form (anexo 1) que fue enviado a todos los maestros de la NSM y respondido por 48 de ellos.

Respecto a la pregunta: “Cuál es tu principal objetivo como maestro (a)?”, se perciben tres categorías: i. Los que promueven aprendizajes que permitan desarrollar habilidades para habitar y construir una mejor sociedad (8); ii. Los que orientan procesos de formación y enseñanza en pro del aprendizaje de los estudiantes (12); iii. Los que declaran formar personas integrales con criterio social,

ético, creativo y científico que se transformen a medida que se educan (21). Como puede verse, los maestros superan la concepción de la pedagogía como proceso de enseñanza para asumirse como maestros que trasciendan la práctica y renuncien a toda banalidad subjetiva; se asumen como constructores de nuevos espacios en los cuales los niños sean más felices mientras aprenden.

En relación con la pregunta: “¿En qué consiste, según tu criterio, el saber de un maestro?”, la mayoría (28) coincide en que el saber del maestro tiene dos dimensiones: el saber disciplinar y el saber pedagógico. Enfatizan en la apropiación o adquisición de unos saberes disciplinares para didactizarlos en la práctica pedagógica. Si bien tienen claridad respecto al fin didáctico que tiene el saber del docente, llama la atención la poca relevancia que se da, en este caso, al saber de la experiencia y al saber investigativo, aunque enfatizan tener el nivel requerido para provocar el aprendizaje por parte de los estudiantes.

De la pregunta: “El elemento es una extraordinaria pasión por lo que se hace y se encuentra que fortalece el sentido de identidad, mejora el bienestar propio en la medida que permite encontrar deleite y placer en el oficio (Robinson, 2016). ¿Cuál es tu elemento?”, muchos maestros (15) señalan que su elemento está en el amor y la felicidad que le imprimen a su trabajo para buscar lo mismo en sus estudiantes; la oportunidad que el aula les brinda de tener un contacto directo tendiente a la búsqueda de mejores seres humanos. Otras respuestas, no menos importantes, se subsumen en la pasión y el asombro, la paciencia, la creatividad, la mayéutica, la comprensión y la convicción de ser maestros, la dedicación, la responsabilidad, entre otras.

La pregunta: “Algunos pensamos que la pandemia, entre otros múltiples problemas, han llevado a una pérdida paulatina del asombro, entendido este como "deseo profundo por aprender y maravillarse frente a lo que pasa". Escribe tu pensamiento al respecto” dio la razón a la hipótesis inicial puesto que el 54 % de los maestros (27) confirman haber perdido un poco el asombro. Al leer sus respuestas emergen causas como la actitud frente a la profesión, las rutinas, la desadaptación, la resistencia frente al cambio, la pandemia, el tedio de nuestro quehacer pedagógico; las redes sociales generan irrespeto y poca motivación por la academia; el sistema; el abuso de lo memorístico; la apatía institucional; la negligencia hacia las actividades escolares; la falta de comunicación; la actitud de los padres entre otras. Si bien hay pérdida de asombro, también manifiestan que hay resiliencia y esperanza en que tenemos la capacidad como maestros de recuperarnos y elevar el nivel de la educación en la NSM. Así lo expresan los maestros cuando afirman:

La situación vivida durante estos dos años ha llevado a perder el sentido de vida, el horizonte, el para qué de vivir si al final llega la muerte y todo acaba; pero al mismo tiempo la pandemia ha enseñado que somos seres sobrevivientes y que debemos aprovechar este milagro llamado vida para ser felices y disfrutar lo que somos y tenemos (M1).

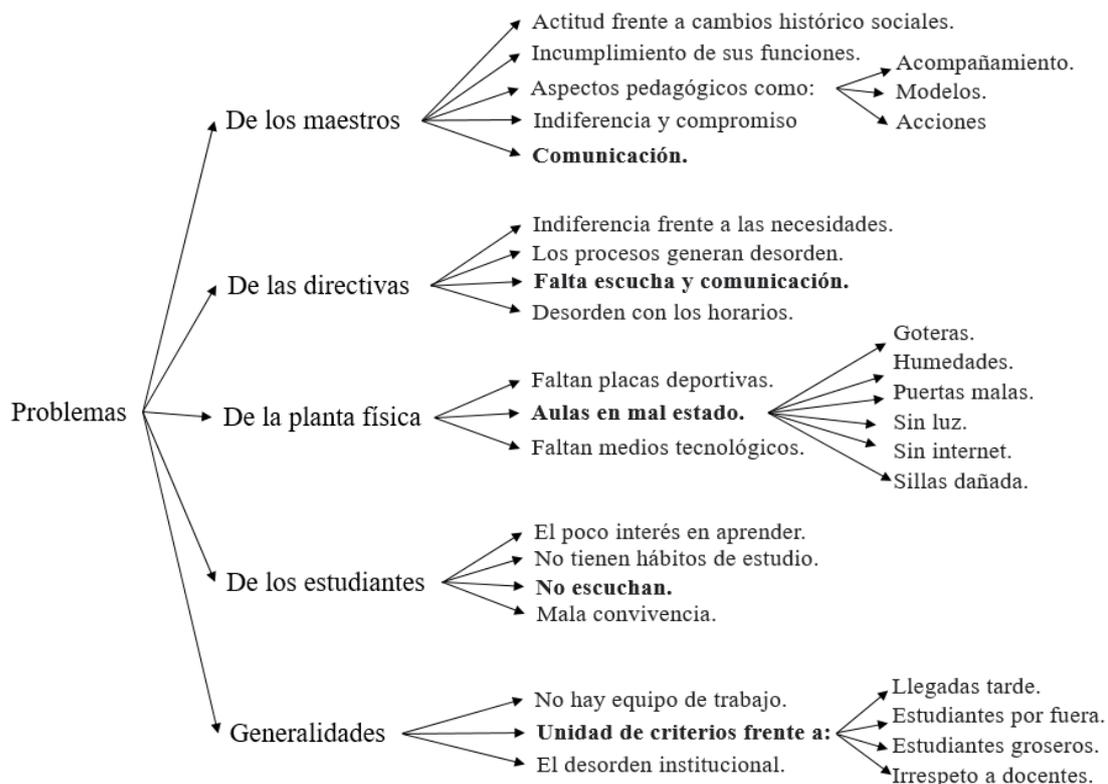
Los cambios tan abruptos que generó la pandemia trajeron problemas de índole emocional que afectaron negativamente nuestro ser; el deseo por volver a "la normalidad" generó ansiedad y depresión entre otras enfermedades, y esto, a su vez, va a repercutir en el interés de las personas por cualquier aspecto de su vida (M2).

Además, algunos maestros (10) dicen no haber perdido el asombro; señalan que la pandemia produjo un bloqueo psicológico que adormeció la creatividad y obligó a la búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender. Un maestro señala que “el asombro está latente, el ser humano por naturaleza es creativo, en casos de crisis existenciales (pandemia) se prioriza la pulsación de la supervivencia para poder adaptarse al momento que se vive” (M3). Así, otro maestro también afirma:

Los maestros seguimos conservando nuestra capacidad de asombro, en relación con lo que pasa en nuestras escuelas, principalmente el alcance de las metas de los estudiantes, los aportes ante las situaciones de convivencia, la madurez con que asumen las dificultades, la alegría, la espontaneidad, y principalmente la responsabilidad por los retos del diario vivir (M4).

La pregunta “¿Cuál es, según tu criterio, el mayor problema en la NSM?” genera un diagnóstico completo que se muestra en la figura 1. La red que se presenta muestra los mayores problemas que, según los maestros, se presentan en la NSM. Los que están en negrita son aquellos que tienen mayor frecuencia.

Figura 1. Problemas en la Normal Superior Medellín



Es pertinente decir que este tipo de problemas son recurrentes en la mayoría de las instituciones oficiales. En el caso de la NSM, son marcados los problemas derivados de la falta de comunicación asertiva entre los diferentes estamentos. Esto, sumado a la indiferencia de algunos y la falta de interés por el estudio, incide en la pérdida del asombro.

Las preguntas 9 y 10 motivaban a los maestros a pensar no solo en un hecho sorprendente que hubiera ocurrido en la NSM, sino también a buscar una causa que explicara este hecho. Algunos hechos contados fueron:

Que los maestros, después de la pandemia, se nieguen a utilizar la tecnología en su proceso de enseñanza (M1). El desorden total en la NSM que empieza desde las porterías y el paso de servidumbre hasta la grosería en las aulas (M2). Que se pasen por alto procesos evaluativos y se cambien decisiones por la presión de padres y la rectoría (M3). Un niño se siente en peligro por la estructura de las paredes de NSM (M4). Un estudiante de grado sexto le entierra un lápiz a un compañero y al indagarle por qué lo hizo responde que "una punta enterrada en su pierna no lo va a matar" (M5).

Respecto a las causas, como se esperaba, la mayoría se atribuyen a la resistencia por el regreso a la presencialidad y a los cambios de pensamiento generados por la pandemia. A la pérdida de valores y acciones relacionadas con las competencias ciudadanas. La falta de control y seguimiento a los procesos. La falta de criterios y políticas institucionales claras. La falta de significado que se le otorga a valores como compromiso y responsabilidad.

De las preguntas 11 a la 18, los maestros expresan su sentir respecto a varios aspectos. Como se muestra en los gráficos (anexo 2), la mayoría considera tener muy buen nivel en el manejo de su saber y que la NSM cumple bien con su tarea de formar maestros, piensan que esta institución es un espacio para ser felices y se levantan cada mañana con alegría por pertenecer a este espacio educativo. Sin embargo, no se ve con claridad que el núcleo disciplinar se asuma como una comunidad académica productora, puesto que la mayoría de los maestros (27 de 48) dicen que en la NSM no existe comunidad académica. Al final, los maestros escriben una serie de sugerencias tendientes a fortalecer el ser del maestro, su vocación y sus deseos de educar desde una institución formadora de maestros como la NSM.

La mayoría de los maestros (35) piden que se realicen acciones pedagógicas que permitan causar asombro, proponer discusiones pedagógicas, de diálogo y formación que aporten a la construcción de comunidad académica. Plantean la necesidad de fortalecer las relaciones entre compañeros a través de jornadas pedagógicas e integración para el crecimiento personal y espiritual y la reorientación del trabajo investigativo desde los núcleos disciplinares. En la voz de dos maestros:

Que se reconozca la labor del docente, en la NSM la mayoría de los maestros somos muy buenos, pero se carece del reconocimiento de nuestra labor y se

siente que todo es sobre el tiempo y no hay espacios para establecer comunicación con los compañeros, en el fortalecimiento de nuestra labor docente y nuestras prácticas pedagógicas (M1).

Establecer diálogos constantes con el maestro para conocer su sentir en la NSM y permitirle proponer cambios que puedan favorecer el ambiente, acompañados de una gestión y voluntad directiva. Generar espacios y tiempos de reflexión pedagógica donde el maestro se pregunte por su quehacer pedagógico y su rol en la sociedad.

Premisa 3: El asombro es un escape

Para profundizar en los planteamientos realizados por los maestros de la NSM, el equipo de investigación se da a la tarea de profundizar en las categorías halladas e intencionadas dentro del trabajo investigativo.

El asombro es la capacidad de admirarse, de preguntarse sobre lo que pasa en el entorno y para profundizar la atención. Según la Real Academia Española (2014), asombro quiere decir susto, espanto o gran admiración. El asombro es una emoción posible ante un amplio abanico de estímulos y experiencias que tienen la capacidad de trasladar nuestra atención desde nosotros mismos hacia el exterior, tomando conciencia de que somos parte de algo más grande que nos trasciende (Fuentes, 2021).

El asombro es el principio generador de la ciencia y de la sabiduría cuando es asimilado racionalmente desde la perspectiva del filósofo. Así, para Platón el asombro es un ἀρχή, el origen y principio de todo el saber, la disposición primera que conduce a la investigación de los primeros principios, antecede al deseo de conocimiento y también lo posibilita; según Aristóteles, todos los hombres desean conocer por naturaleza dado que su actitud innata es conocer la realidad y asombrarse frente a ella; para Tomás de Aquino, el asombro es el deseo por el conocimiento; Descartes define el asombro como la primera de todas las pasiones, y consiste en que “cuando el primer encuentro con algún objeto nos sorprende, porque lo creemos nuevo, o muy diferente de lo que conocíamos antes, o bien de como suponíamos que debía ser, lo admiramos y nos asombramos ante él” (Ugalde, 2017, p.133). El asombro pone en movimiento las tres partes que integran el alma y gracias a este movimiento llega al descubrimiento de la verdad (Ugalde, 2017); para Heidegger, el asombro se puede describir como un choque existencial contra la realidad que se nos presenta clara y obvia, y predispone al aprendizaje y al conocimiento de la verdad; esta experiencia no es fácil de olvidar y se convierte en el ejercicio propio de la filosofía (Rosas, 2014).

Ahora, el asombro no solo remite a lo filosófico (Rosas, 2014), una persona puede experimentar el asombro al preguntarse por la realidad que lo rodea y comprometerse con dicha realidad. El asombro es, entonces, la emoción producida cuando la mente permanece en estado de incertidumbre cuando se enfrenta a algo nuevo. L'Ecuyer (2012), en su libro “Educar para el asombro”, lo define como el

deseo profundo por saber, deseo interno e innato de aprender que aguarda expectante el contacto con la realidad para despertarse; está en el origen de una conciencia basada en la realidad y, por lo tanto, del aprendizaje mismo.

El asombro es mucho más profundo que la curiosidad o la sorpresa. Conley (2012) le da sentido a la curiosidad con la ecuación “Curiosidad=Sentido de la Maravilla + Fascinación” (p. 137). Además, se refiere a la ella con frases que se convierten en criterios:

No soy especialmente listo ni dotado. Solo soy muy curioso. La curiosidad es la escotilla de escape para eludir la ansiedad y la depresión si nos abrimos al aprendizaje, al amor y a la vida. La curiosidad requiere que admitas no saber aquello que no sabes. La curiosidad es la clave de la creatividad. Uno no puede evitar asombrarse cuando contempla los misterios de la eternidad y de la vida. El sentido de la maravilla es la primera de todas las pasiones. La curiosidad es una emoción que reafirma la vida. La curiosidad hace que la gente sea más feliz, más sociable y que tenga más éxito en su trabajo, y también que viva más. (p. 138-147)

El asombro implica no dar el mundo por supuesto, sino verlo como un regalo; darse cuenta de que las cosas son y las experiencias suceden en el corazón del ser. Es una emoción de trascendencia personal, un sentimiento de admiración y elevación frente a algo que supera a uno; invoca la apertura y la ampliación del espíritu.

Una metodología basada en la memorización y la repetición de contenidos no motiva a que los estudiantes sientan curiosidad por el aprendizaje, pero sí puede aumentar el índice de abandono escolar entre otras muchas consecuencias (Camuñas, 2021). Máxime que el asombro no está en el currículo y ha sido poco estudiado en investigación pedagógica (Fuentes, 2021). Al respecto, para llegar al asombro, L'Ecuyer (2012) establece la diferencia entre inculcar y educar. La primera es una técnica mecanicista e impositiva que insinúa una acción externa al sujeto y no consigue resultados sostenibles; mientras que educar remite a acompañar al niño y sacar lo mejor que tiene adentro. Educar en el asombro lleva a preguntar por lo que causa asombro dado que implica replantear el aprendizaje más como educación que como inculcación; esta forma de educar puede estar alimentada por la belleza, el deseo y el silencio, entre otros.

La belleza se refiere a aquello que en tanto pertenece a las cosas provoca asombro; no es la belleza cosmética ni la moda, sino la belleza como búsqueda del bien y de la verdad que se deja apreciar por un ser investido de sensibilidad. No puede concebirse como bella, por ejemplo, la vulgaridad ni la violencia. La belleza que suscita la contemplación, el asombro y despierta la curiosidad, se encuentra en la ciencia y en el arte. No puede negarse la belleza de una obra como “La creación del hombre” de Miguel Ángel o “Cien años de soledad” de Gabriel García Márquez; la del binomio de Newton, en matemáticas, o la de la “Venus de Milo” de Alejandro de Antioquía, como diría Pessoa. Pero esta belleza hay que verla, hay que mostrarla;

“nuestra ignorancia de un tema en concreto hace que nuestro gusto en relación con la Belleza que conlleva no se ajuste a la realidad” (L’Ecuyer, 2012, p. 137). La contemplación de estas obras de arte requiere de eventos pensados desde la pedagogía de la afección que posibilite un choque de sensaciones en el aula tendiente a provocar experiencias estéticas. (Indavera, 2013) señala que un evento produce asombro cuando es nuevo, singular, extraordinario, inesperado, y debe ser un objeto o evento con el cual se está poco o nada familiarizado.

Pero también puede pensarse en la belleza como el goce profundo, la admiración, la satisfacción que produce el obrar correcto y sublime de los seres humanos; “la belleza se encuentra en el abrazo amoroso y de consuelo de una madre, en una sonrisa de alegría o de felicidad, en la amabilidad de un hermano, en un parto, en la naturaleza” (L’Ecuyer, 2012, p. 138).

Por su parte, el silencio tiene que ver con la capacidad que tenemos de permanecer sin hacer juicios condenatorios antes de conocer la verdad; el silencio se relaciona con el “musement” como capacidad de tener la mente libre y tranquila. Como señala Peirce (1908):

Sube al bote del musement, empújalo en el lago del pensamiento y deja que la brisa del cielo empuje tu navegación. Con tus ojos abiertos, despierta a lo que está a tu alrededor o dentro de ti y entabla conversación contigo mismo; para eso es toda meditación. (p. 27)

Esta es una invitación a permanecer en silencio, en un silencio reflexivo, en un silencio fecundo y de amor como lo expresa San Juan de la Cruz, un silencio que no renuncia a la realidad dado que es un entretiempos que conecta diversos actos constructivos.

En fin, el asombro, dice Guiu (Rosas, 2014) nos permite estar más atentos porque nos abre totalmente a la realidad, nos deja provocarnos por ella, nos empuja a interactuar con ella, nos lleva a responder poniendo en juego nuestra capacidad racional; pero no solo la pone en juego, sino que lejos de suponer algún elemento irracional, el asombro tiene un fundamento razonable. El asombro nos lleva a adentrarnos en la realidad, a descubrirla. Como dice Cerro (2009), el asombro nos abre al misterio, con el asombro nos percatamos de que nuestra atención crece tanto que podemos darnos cuenta de muchos detalles que podrían pasar inadvertidos, pero que al tenerlos presentes van construyendo una percepción mucho más profunda de la realidad (Rosas, 2014).

Premisa 4: El maestro es un pequeño Dios

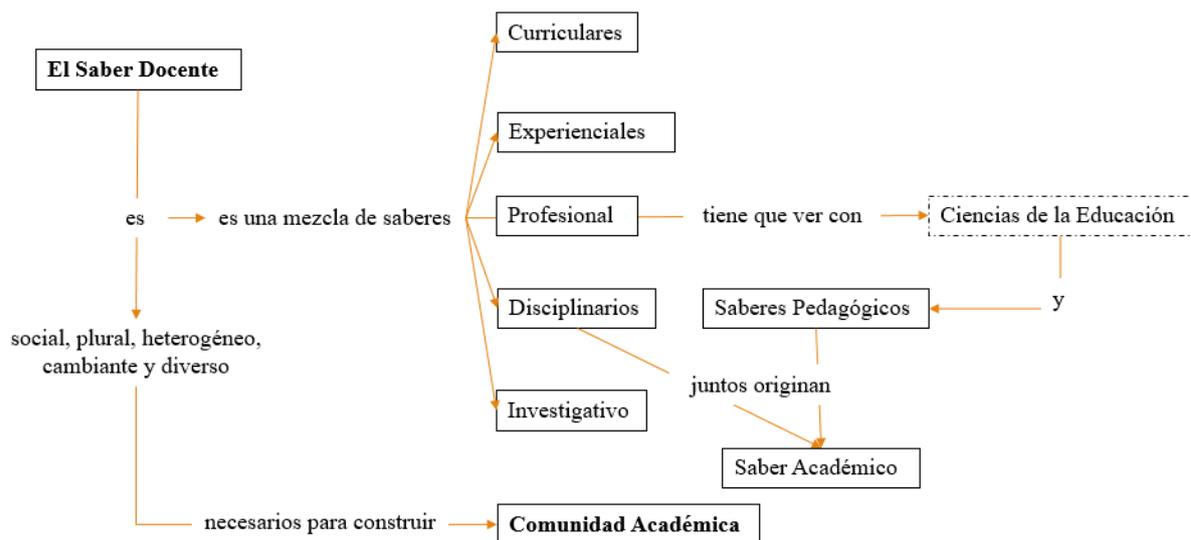
Respecto al saber de los maestros, Zambrano (2006) propende por interrogar el saber disciplinar, pedagógico y académico presente en la práctica pedagógica; relaciona estos tipos de saberes con las competencias para permitir un mayor entendimiento tanto de su hacer diario en el aula como de su formación

permanente. En este orden de ideas, se define el saber como resultado de una profunda relación que mantiene el sujeto con un objeto de conocimiento; alguien que reflexiona lo que conoce alcanza dominio sobre tal conocer. El dominio, por tanto, no aparece en la práctica del conocer; cuando se reflexiona lo que se conoce se habla de saber, lo cual supone disposición, entrega y tiempo para volver sobre lo conocido. Saber implica la forma en la cual el profesor se dispone en actos de comprensión de lo que conoce, esto es: saber decir, saber hacer, saber escuchar. El saber aparece como una disposición natural del sujeto. Algunos maestros parecen no tener claro que su saber no es una serie de contenidos cognitivos ni la sola experiencia de enseñanza, sino:

Un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en el que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su “conciencia práctica”. (Tardif, 2014, p. 12)

El saber de los docentes, según Tardif (2014), es un saber social que se adquiere en un contexto de socialización profesional, cuyos objetos son prácticas sociales que descansan sobre un sistema que las legitima y evolucionan con el tiempo y los cambios sociales. Además de ser social es heterogéneo, cambiante y diverso, formado por una amalgama de saberes procedentes de la formación profesional, disciplinarios, curriculares y experienciales y no se limita solo a uno de ellos, como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Amalgama con los saberes del maestro



Es un saber social porque es compartido por todo un grupo de profesores que poseen una formación común, trabajan en una misma organización y están sujetos a condicionamientos y recursos como los programas, las materias, las reglas del centro, entre otras. Ese saber es social porque su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad y orienta su definición y utilización:

universidad, administración escolar, sindicato, asociaciones profesionales, grupos científicos, instancia de certificación y aprobación de las competencias, Ministerio de Educación. Es decir, un docente nunca define solo y en sí mismo su propio saber profesional.

Ese saber se produce socialmente, es el resultado de una negociación entre diversos grupos. Por eso, en el ámbito de la organización del trabajo escolar, lo que un profesor sabe depende también de lo que no sabe, de lo que se supone que no sepa, de lo que los otros saben en su lugar y en su nombre, de los saberes que otros le oponen o le atribuyen, es decir, en los oficios y profesiones no existe conocimiento sin reconocimiento social. Además de social, es un saber plural, que, podríamos decir, se define sobre la base de otros saberes, como lo dice Tardif (2014).

Por otro lado, la formación profesional es el conjunto de saberes transmitidos por instituciones de formación del profesorado relacionados con las ciencias de la educación y la pedagogía como saber central. Tardif la define como “el conjunto de los medios empleados por el docente para alcanzar sus objetivos en el ámbito de las interacciones educativas con los alumnos” (2014, p. 87), cuyos objetivos están orientados a transformar la materia para que el alumno la aprenda.

El saber disciplinar se adquiere en la universidad y tiene que ver con el dominio de la disciplina que se enseña; un profesor de matemáticas tiene que saber antes que nada la matemática que va a enseñar. Para Zambrano (2006), es la forma como el profesor es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que domina del conocimiento que produce la disciplina donde ha sido formado; dicha práctica es diferente del saber común de los sujetos. Del mismo modo, la reflexión es oportuna pues le indica la forma como él aprende a comunicar lo que conoce, se arma de un conjunto de herramientas para poder explicar y hacer que los estudiantes entiendan lo que aparece como confuso en su práctica de conocimiento.

Así también, el saber curricular es el conjunto de programas y proyectos con los cuales la institución educativa presenta los saberes sociales; este saber lo empieza a aprender el maestro de manera sistemática desde el primer momento que pisa la escuela. Además, el saber experiencial es el que surge de la práctica individual y colectiva del maestro, en forma de hábitos y habilidades, saber hacer y saber ser. Existe una interrelación necesaria en la medida que el maestro se va actualizando y progresa, en forma de espiral, en su práctica; el saber experiencial, por ejemplo, es objetivado con el paso del tiempo siempre y cuando haga consciente su proceso de formación continua.

No obstante, autores como Zuluaga (1987), Zambrano (2006) y Tardif (2014), entre otros, señalan el saber pedagógico como el más característico de un maestro y que emerge cuando el maestro pone en juego conocimientos, experiencias y reflexiones (Vasco, 1994). Zambrano (2006) entiende el saber pedagógico como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de

enseñanza y aprendizaje; es el saber que surge en el transcurso y devenir de la experiencia del saber disciplinar. También está en la forma como el profesor aprende a comunicar lo que sabe. Los discursos, posiciones, maneras de ser y de conducir la clase dan cuenta de las formas originales de reflexión que el profesor realiza respecto del conocimiento. Los medios que utiliza el profesor para transmitir, sus reflexiones sobre el conocimiento, los dispositivos didácticos, las estrategias de comunicación, los instrumentos de saber y demás elementos pedagógicos expresan la realidad de esta cuestión. El saber pedagógico que visibiliza al maestro en la práctica es:

El espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales, (Zuluaga, 1987, p 40)

El saber académico, según Zambrano (2006), permite inferir la existencia de un saber, resultado del saber disciplinar y el saber pedagógico. Este saber pregunta por la manera cómo el maestro se transforma con lo que sabe. Se puede decir que el saber académico está constituido por una cierta actitud para exponer lo que piensa y ve en la cotidianidad escolar. Un profesor trasciende hacia el plano del análisis de las situaciones y, por esta vía, reconstruye lo que bien podría denominarse “la memoria del acto educativo”. El saber académico es un saber producto de otros saberes de la vida; está atravesado por todas aquellas experiencias que el maestro vive con los estudiantes, colegas y otros sujetos que no están en la escuela. En este saber se puede observar la actitud y compromiso del profesor respecto del pensamiento, sus niveles de intelectualidad y la convicción para transformar sus prácticas.

Es necesario que el maestro sea consciente de su necesidad de combatir extremos que amenacen o reduzcan sus saberes o su profesión, así como la ausencia de control directo y total ejercido sobre su objeto de trabajo, esto es: ningún maestro puede obligar a un estudiante a aprender si él mismo no se empeña en el proceso de aprendizaje. Si bien el maestro ha de tener control sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, es lógico que no se “rasgue las vestiduras” cuando encuentre que algo no está funcionando bien. Al respecto, Tardif (2014) señala que “el resultado del trabajo de los profesores nunca está perfectamente claro: siempre está imbricado en un conflicto de interpretaciones que revela un número incoherente de expectativas sociales ante las producciones de la escuela” (p. 100).

Su labor es un tanto dolorosa si no domina los saberes necesarios para su oficio y si no convoca a los estudiantes a querer aprender. Por eso, “el maestro que es capaz de imponerse a partir de lo que es como persona, consiguiendo que los alumnos le respeten y hasta aprecien y quieran, ha vencido la más temible y dolorosa experiencia de su oficio” (Tardif, 2014, p.104). Pero esto es algo que bien podría derivarse del saber experiencial que tienen los maestros más avanzados.

Para profundizar sobre el saber racional del maestro, Tardif (2014) señala tres concepciones que sirven de apoyo para su conceptualización: la subjetividad, el juicio y la argumentación. El primero es un tipo particular de certeza subjetiva producida por el pensamiento racional. Aquí, el saber es una construcción procedente de la actividad del sujeto que se concibe de acuerdo con un modelo de procesamiento de la información. El juicio tiene que ver con un discurso en el cual se hacen afirmaciones sobre algo. En este segundo lugar, el saber es mucho más el resultado de una actividad intelectual (el acto de juzgar, el juicio) que una intuición o una representación subjetiva. La tercera acepción, la argumentación, está relacionada con la capacidad de comunicarse y producir conocimiento.

Según Mejía (2009), los cuestionamientos y los replanteamientos que se vienen haciendo respecto a la no producción de conocimientos son muy propicios para construir un espacio en el cual ellos construyan una identidad como investigadores. En este sentido, explora la forma en que el hecho investigativo, que no pierde su rigor, es replanteado en una discusión que hoy tiene lugar en las diferentes disciplinas e interpretaciones de la ciencia y la investigación. Por ello, ha de considerarse cómo los elementos críticos del debate contemporáneo sobre la ciencia presentan unos cambios que abren las puertas para una reflexión sobre la investigación en la especificidad del saber pedagógico.

En síntesis, el saber del profesorado es un saber ligado a una situación de trabajo con otros (estudiantes, colegas, padres), un saber cifrado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escenario escolar), establecido en una institución y en una sociedad. Estos aspectos indican que el saber de los docentes depende, por un lado, de las condiciones concretas en las que se realiza su trabajo y, por otro, de la personalidad y de la experiencia profesional. En esa perspectiva, el saber de los maestros parece estar basado en las constantes transacciones entre lo que son (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia de vida) y lo que hacen.

En fin, es tal la magnitud del saber de un maestro que no solo muchos deberían pensar más en la selección de esta profesión, sino que los gobiernos deberían tener en más alta estima su labor porque, nos perdonarán quienes crean que exageramos, parodiando a Huidobro¹ (1916), el maestro es un pequeño Dios.

Consecuente: Las mentes se tocan con razón

Lo que se ha dicho hasta aquí con las voces de los maestros de la NSM y el criterio de expertos sobre la capacidad de asombro y la dimensión del saber del docente se convierte en el punto de partida para pensar en una consecuencia necesaria en la escuela: la construcción de comunidad académica. La escasez de investigaciones sobre comunidad académica y la confusión de los maestros respecto a la pregunta si se pertenece o no a una comunidad académica llevan a pensar en lo interesante que resulta indagar por este campo tan evidente y complejo a la vez.

Cardona (1995) señala que la comunidad académica es la asociación de personas que tienen en común el interés y las potencialidades para incursionar en un determinado campo del saber, de una manera que la hace portadora de la tradición, las formas de investigación, de trabajo y de valores sobre el área, disciplina, problema o realidad alrededor de la cual se ha constituido. Gutiérrez (2011) plantea que usualmente se piensa en comunidades académicas conformadas por profesores y estudiantes, diferenciándolas de otros tipos de organizaciones y destaca la falta de reconocimiento del papel que tiene el personal administrativo, egresados y profesores pensionados. Castillo et al. (2019) proponen la necesidad de trabajar la investigación formativa como estrategia para la construcción de comunidad académica en las Normales y advierten que la falta de integración de equipos de trabajo es un problema ante la variedad de funciones que se tienen que cumplir, así como el desinterés de muchos docentes por integrarse a un grupo académico y dedicarle tiempo a la investigación.

En esta misma línea, en Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CAENS, 2000) propone que las Escuelas Normales se constituyan en comunidades académicas en las que se haga realidad la configuración de teorías, procesos y metodologías a partir del conocimiento y de la práctica pedagógica reflexionada que, en interacción con el análisis e interpretación de la realidad social, conduzcan al establecimiento de los objetos de estudio y de los ambientes de formación indispensables para la preparación de maestros. Consecuente con estos planteamientos, surge la pregunta: ¿qué se requiere para que los maestros de la NSM se constituyan como comunidad académica?

Parte de la respuesta ya está dada no solo cuando se interpretan las respuestas de los maestros en la Guía de Prejuicios, sino también el exponer las formas como el maestro puede desarrollar la capacidad de asombro y pensarse como interlocutor competente en la construcción de saberes desde su discurso pedagógico. No obstante, con base en eso que se ha dicho, pensamos que la construcción de comunidad académica requiere que el maestro se piense como actor razonable. Esto implica la argumentación en la comunicación; enfoque defendido por Gadamer (2007). Así lo argumenta Tardif (2014):

El saber no se reduce a una representación subjetiva ni a aserciones teóricas con base empírica, sino que implica siempre al otro, es decir, una dimensión social fundamental, en la medida en que el saber es, precisamente, una construcción colectiva, de naturaleza lingüística, procedente de diálogos, de intercambios discursivos entre seres sociales. (p. 145)

La realización de esta competencia dialógica y racional por parte del maestro implica que sepa enseñar, que sepa por qué enseña y sea capaz de responder a preguntas como: ¿por qué dice eso?, ¿por qué piensa de esa manera?, ¿por qué hace eso?, ¿tiene la certeza de proceder de manera correcta?, entre otras preguntas, cuyas respuestas le pueden servir de validación bien sea de su accionar o

del discurso mismo que respalda la acción. Da las explicaciones con base en una teoría que conoce y sabe que lo respalda.

Para indagar las causas, razones o motivos del discurso o de sus acciones necesita razonar bajo las fases del método abductivo en la medida en que se actúa con un modelo intencional y humano que supere lo maquinal para dar paso a lo intersubjetivo. Al mismo tiempo, debe propender por un saber investigativo como posibilidad de diagnosticar, sistematizar y transformar su práctica para mejorarla. El método abductivo, como se muestra en la tabla 1, es un proceso científico e investigativo que empieza con la vivencia que encarna un hecho sorprendente y crea una duda fundante de la imaginación que posibilita la formulación de una hipótesis abductiva con base en la experiencia del maestro y los saberes que posee, incluyendo el saber investigativo.

Tabla 1. Fases y características del método abductivo.

Fase	Características	Acción
Abducción	Descubre, retrodice, explica; es instintiva, plausible, extensiva y dinámica.	Se parte de un hecho sorprendente, de una experiencia que acontece en el aula o en la vida del maestro.
Deducción	Prueba, deriva, determina, aplica, confirma, justifica o valida; es estática, confiable y objetiva.	Busca una causa explicativa. Explica razonadamente lo que pasa con base en una teoría y su discurso pedagógico.
Inducción	Comprueba, predice, aplica, confirma, expande; es corregible y probable.	Formula una regla posible. Evalúa, en presencia de otros, la explicación dada y la hipótesis obtenida.

Fuente: elaboración de los autores a partir de Peirce (2012).

El hecho sorprendente es un hecho muy diferente de todo lo observado (Peirce, 2012), es algo que nos marca, bien porque ocurre en forma novedosa o con anomalías. Es algo excepcional, irregular, contradictorio, sorpresivo, inesperado, una irrupción, un error, algo raro o extravagante, algo inexplicado, aberrante, diferente, clandestino, dudoso, clandestino, excepcional, hostil, mágico; puede ser un hecho significativo en la práctica pedagógica que ha de ser interpretado para su análisis.

La causa explicativa es una proposición que pertenece a alguna ciencia o disciplina y que probablemente explica el hecho sorprendente, es un antecedente previo que motiva al consecuente; funge como la premisa menor para un silogismo abductivo cuya premisa mayor o regla posible es conocida dada una conclusión

descubierta al comienzo; esta hace el fenómeno racional, es decir, lo convierte en una consecuencia lógica, ya sea necesaria o probable.

La regla posible es una hipótesis que surge de la relación entre la causa explicativa y el hecho sorprendente; es un conocimiento inferencial producto de una transformación en la cual influyen rasgos y capacidades personales de quien investiga (componente subjetivo) y aspectos relacionados con la teoría en la cual se subsume dicha regla (componente objetivo).

En relación con lo anterior, la abducción tiene sentido en el aula, en tanto hay un hecho que requiere explicación motivado por la experiencia de algo que sucede (momento abductivo), y frente a la pregunta de por qué ocurre, se busca la explicación en la teoría (momento deductivo), para luego pasar a un análisis tanto de los hechos como de los argumentos (momento inductivo) que dé la posibilidad de producir un saber relacionado con la práctica que realiza. Esos saberes se pueden cuestionar cuando se comparten con otros docentes, quienes fungen como auditorio competente para ello.

Esta proyección metodológica y creativa tiene que ver con la posibilidad de propiciar y vivir experiencias estéticas en el aula de clase en la medida que el maestro se deje afectar por lo que pasa (Farina, 2006). La experiencia estética rompe la cotidiana acomodación y ajustamiento al mundo, y por esa ruptura se abre al conocimiento, libera de la carga cotidiana por medio de la imaginación, es poiesis que fecunda la relación hombre-mundo, aparece como una interrupción, o como una suspensión, del curso uniforme del tiempo, de la continuidad objetiva del espacio, del mundo de las significaciones, de la praxis o de la acción; no obstante, esta interrupción incuba una promesa, una advertencia; una fuga fantasmagórica libre de la racionalidad que inicia un movimiento desde adentro hacia afuera. Un maestro puede producir experiencia estética en la medida que integre emociones, creencias y gustos que permitan establecer una relación poco convencional entre razón, emoción y belleza. Por eso, si no se niega el asombro, ni a la sensación de placer o displacer, ni a la disposición a ver y oír, ni al deseo de contemplación; si no se aísla ni se distancia de la realidad, ni se siente fastidiado ni teme sumergirse, si se deja afectar por lo que pasa y observa cómo eso que pasa le mueve el eje de equilibrio, puede vivir una experiencia estética y empezar a recuperar el asombro por el saber.

La abducción como método puede ser utilizada para explicar un hecho áulico o para generar una hipótesis abductiva, le permite al maestro argumentar lo que hace y lo que sabe, en tanto, en este proceso entran en juego diferentes capacidades: fáctica, en la interpretación de hechos; abductiva, en la comprensión de textos; deductiva, en la explicación o prueba de hipótesis; inductiva, en la comprobación hipótesis; estética, en la valoración de lo sensible (Henaó, 2020). La base es que “si discutimos la racionalidad de un discurso o de una actividad es porque nos referimos a una determinada idea de lo que es razonable” (Tardif, 2014, p. 148), y esto lleva a

querer agregar algo nuevo al proceso de formación continua. ¿No es esta una pequeña luz para dar sentido a nuestro quehacer como maestros?

En este sentido, se valora el enfoque racional propuesto por Tardif (2014) hasta el punto de pensarlo como un enfoque razonable desde la teoría de Peirce (2012). Esta segunda manera de mirar no niega lo racional, sino que lo complementa, dado que el saber del maestro no es impuesto ni absoluto, no es rígido ni necesariamente se da a priori; se construye en función de las razones dadas y la discusión que posibilita. Esto es, un maestro razonable no ahonda las crisis, contribuye a la resolución de problemas con el diálogo argumentado. Sabe de la diversidad, es tolerante, no se descompone por cualquier cosa, sino que busca los acuerdos necesarios para resolver los conflictos, no los evita, es solidario y reflexivo. Actúa razonablemente cuando justifica sus acciones con hechos y razones que no sean declaradas como verdades absolutas, sino que pueden ser discutibles, criticables y revisables.

La razonabilidad como proceso interhumano y abductivo abre posibilidades hacia la pregunta de todo maestro por el cómo. La palabra, que es signo en Peirce (2012), se viste, transmuta, se vuelve símbolo o imagen, toca nuevamente el ser, que también es signo peirceano, lo modifica, lo torna más plural y polifónico, en ese otro lugar, configurado desde la didáctica como nodo posible.

En este sentido, podemos decir que las exigencias de racionalidad que guían las acciones y los discursos de las personas no se derivan de una razón que vaya más allá del lenguaje y de la praxis, sino que dependen de las razones de los actores y de los hablantes, y del contexto en el que hablan y actúan. (Tardif, 2014, p. 147)

Tardif (2014) se refiere a "una racionalidad concebida en función de la realidad de los actores sociales comprometidos en actividades contingentes y que se apoyan en saberes contingentes, con lagunas, imperfectos, saberes limitados principalmente por poderes, normas, etc" (p. 164). Así, las exigencias para pensar el maestro como actor razonable implican la puesta en escena de un saber social y compartido por una comunidad; un saber práctico que es más una capacidad que una construcción teórica. Tardif (2014) señala que el maestro tiene consciencia profesional (el discurso sobre lo que hace) y consciencia práctica (lo que hace y dice en la acción). Este análisis de lo razonable, que no descarta lo emocional, tiene en cuenta la experiencia vivida como fuente de sentido a partir de la cual el pasado le permite esclarecer el presente y anticipar el futuro.

Ahora, el maestro puede cometer errores, sin duda, pero esto no tiene que provocar una satanización de su oficio. Es humano que el docente cometa errores, pero es más humano que los admita, los explique y los supere, sobre todo porque es "un profesional dotado de razón y cuyos saberes están regidos por ciertas exigencias de racionalidad que le permiten emitir juicios ante las condiciones contingentes de su trabajo" (Tardif, 2014, p. 159).

Conclusiones

En conclusión, la construcción de comunidad académica empieza por aceptar dos condiciones lógicas: que se tiene un saber académico y se pertenece a un espacio común. Estas condiciones son necesarias, pero no suficientes. La vitalidad de una comunidad académica depende del movimiento intelectual que le impriman quienes pertenecen a ella y esto implica rodearse de interlocutores que compartan intereses y voluntades comunes (Cardona, 1995), pero, sobre todo, coadyuvar en la construcción de un auditorio competente que no solo comprenda, sino que critique y corrija sus pares (Flórez, 1994) en el empeño de enseñar.

El maestro no puede olvidar su responsabilidad con el saber pedagógico, aunque esto implique salir de la zona de confort que genera dedicarse solo a lo disciplinar. La actualidad exige integrar tecnologías y dedicar espacios y tiempos a la investigación formativa. Y así, mediante el discurso pedagógico, situarse en una práctica social dialógica que cuente con manifestaciones metodológicas y procedimentales en un medio contextualizado para lograr el fin didáctico (Leal Ladrón, 2009).

Si bien muchos pedagogos, entre ellos Tardif (2014), no hablan de razonabilidad en sentido estricto, sus aportes hacen referencia a un comportamiento razonable que tenga en cuenta el otro y el contexto en el cual se dan los hechos. De tal manera que aplicar el método abductivo y asumir la razonabilidad en el aula tiene sentidos e implicaciones para el maestro: pensar que ninguna mente puede avanzar sin la ayuda de otras mentes (Peirce, 2012); actuar según la fuerza de sus creencias (sistema de reglas) acerca del funcionamiento del mundo (situado a nivel del saber); ser consciente de que la contradicción y el error existen, pero no pueden llevarse al extremo de asumir conductas que dañen la vida; significarse como sujeto en estado permanente de cambio, por tanto, de transformaciones y aprendizajes que le permitan construir conocimientos.

Los maestros y las maestras de la NSM manifiestan agrado e interés por pertenecer a la NSM a pesar de los problemas que se tienen como resultado de la dinámica institucional, social y política. Están dispuestos a la participación en la realización de estrategias de formación tendientes a mejorar su desempeño en la educación y a consolidarse como comunidad académica. Para ello, se propone la realización de estrategias formativas tendientes a vivenciar nuevas experiencias que causen emoción y asombro.

Es perentorio recuperar el poder de la contemplación, el valor de la sensibilidad y la virtud del silencio para combatir la saturación de las aulas con estímulos digitales (Pérez & Irizar, 2016). Así, dejarse mover el eje de equilibrio del cuerpo (Farina, 2006) bajo la mirada de la pedagogía de la afección en la cual se valoren las nuevas maneras de sentir frente a la irregularidad que irrumpe en tanto haya verdaderos acontecimientos (Mélích, 2004), puntos de giro (Seger, 1987), choques de sensaciones, ráfagas de luz, interrupciones (Larrosa, 2001), vivencias (Gadamer, 2007), en fin, hechos sorprendentes (Peirce, 2012) en los cuales el arte, la vida y la

literatura, tan esenciales en el aula como en la vida misma, sean mediaciones privilegiadas para despertar los sentidos.

Lo anterior requiere un maestro que tenga hechos sorprendentes que, por su naturaleza de novedad o anomalía, lo sacuden y lo instalan en una zona de búsqueda (Peirce, 2012) para generar una práctica pedagógica con más sentido para los estudiantes. También se requiere una escuela que comprenda la existencia de una relación entre asombro-formación e incertidumbre y comunidades académicas. De esta forma, tiene sentido una propuesta de formación en el asombro como objeto de las comunidades académicas en tiempos de dominio de las incertidumbres, sobre todo, cuando predominan los sistemas en una educación para las certidumbres y certezas. En esta búsqueda de sentido, emerge la abducción como forma de razonamiento creativo que permite enfrentar lo inexplicable en la creación de comunidad académica (Henao, 2020).

Notas

1. Nos referimos a "Arte Poética" que dice: "Que el verso sea como una llave que abra mil puertas. Una hoja cae; algo pasa volando; cuanto miren los ojos creado sea, y el alma del oyente quede temblando / Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra; el adjetivo cuando no da vida mata / Estamos en el ciclo de los nervios. El músculo cuelga, como recuerdo, en los museos; mas no por eso tenemos menos fuerza: el vigor verdadero reside en la cabeza / Por qué cantáis la rosa, ¡oh poetas! Hacedla florecer en el poema; solo para nosotros viven las cosas bajo el sol / El poeta es un pequeño Dios".
2. Una guía de prejuicios, según González (2011), es un instrumento para la recolección de datos que posibilita la expresión de conceptos previos, preconcepciones, conocimientos anteriores a la creación de la cosa. Contiene una serie de preguntas formuladas a partir de los conceptos de una investigación. Se emplea para conocer argumentos, creencias y emociones de la comunidad académica respecto al tema en cuestión a tener en cuenta para la creación de estrategias de formación continua.

Referencias bibliográficas

- Cardona, D. (1995). A propósito de las Comunidades Académicas. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 3(6), 31 – 42. <https://doi.org/10.30854/anf.v3.n6.1995.445>
- Conley, C. (2012). *Ecuaciones Emocionales*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores [CAENS] (2000). *Elementos para el debate*. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85742_Archivo_pdf1.pdf

- Farina, C. (2005). *Arte, Cuerpo y Subjetividad. Estética de la Formación y Pedagogía de las Aficciones*. Tesis doctoral, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43042/1/TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGrawHill.
- Fuentes, L. (2021). El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría. *Revista española de pedagogía*, 79(278), 77-93. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2021/01/8_278-Fuentes_ES-2.pdf
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme.
- González, E. (2011). El retorno a la traducción o nuevamente sobre la historia del concepto de hermenéutica. *Revista Opinión Jurídica*, 10 (19), 41-60.
<https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/756>
- Gutiérrez, G. (2011). *Una visión amplia sobre la conformación de las comunidades académicas. Departamento de Psicología*. Universidad Nacional de Colombia.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/20058>
- Henao, R. (2020). *Lógica y Literatura: un camino hacia la razonabilidad del maestro*. Fondo de Publicaciones Facultad de Educación U de A.
- Huidobro, V. (1916). *El espejo de agua*. Buenos Aires: Orión.
- Indavera, L. (2013). La sorpresa, el asombro y la mano invisible de júpiter. *Páginas de Filosofía*, 14(17), 66-84.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/120261/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro: ¿cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Plataforma Editorial.
- Leal Ladrón, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educativos*, 14(1), 51-63.
- Mejía, M. (2009). El maestro investigador: reconstructor de sentido profesional e identidad. En: PACA, 1. Universidad Surcolombiana. DOI: 10.25054/01240307.1090
- Ordóñez, L. (2013). Notas para una filosofía del asombro. *TINKUY, Université de Montréal*, (20), 138-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736639>

- Peirce, Ch. (1908). *Un Argumento Olvidado en Favor de la Realidad de Dios*. (Barrena S., Traducción, 1996) Pamplona, Universidad de Navarra.
- Peirce, C. S. (2012). *Obra Filosófica Reunida: Charles Sanders Peirce. Tomo I (1867-1893)*. Fondo de la Cultura Económica.
- Robinson, K. (2016). *El elemento*. Grijalbo.
- Rosas, C. (2014). Hacia una Bioética del asombro: aportes para una Bioética personalista. *Persona y Bioética*, 18 (1), 22-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83230692006>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S.A de Ediciones.
- Ugalde, J. (2017). El asombro, la afección originaria de la filosofía. *Areté*, 29(1), 167-181. <http://dx.doi.org/http://doi.org/10.18800/arete.201701.007>
- Vasco, E. (1994). Saber pedagógico en manos del maestro. *Alegría de enseñar*, 20 (2), 11-16. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>
- Zambrano, L. A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 224-232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603303>
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Foro Nacional por Colombia. https://www.academia.edu/17615387/Pedagogia_e_historia_Zuluaga

Anexo 1: Guía de Prejuicios

Respetado (a) maestro (a): el Núcleo Pedagógico de la Normal Superior de Medellín-NSM - adelanta la investigación titulada “la capacidad de asombro: impresiones y miradas en la creación de comunidad académica”, cuya pregunta de investigación es: “¿qué factores contextuales relacionados con la capacidad de asombro de los maestros de la NSM inciden en la construcción de comunidad académica?” y tiene como hipótesis abductiva: “la implementación de una estrategia de formación, apoyada en la pedagogía de la afección, con los maestros de la NSM posibilita la potenciación de la capacidad de asombro por el saber docente necesario para la construcción de comunidad académica”. Este trabajo incluye una consulta a los (as) maestros (as) de la Normal. Por ello, te pedimos el favor de analizar y responder cada una de las preguntas de esta guía de prejuicios². Muchas gracias por tu aporte y recuerda que la información será de gran interés investigativo.

Frente a las preguntas abiertas, escribe un párrafo breve que exprese tu manera de pensar y sentir. En las preguntas cerradas marca la opción de tu preferencia, según la escala: E: Excelente, S: Superior, A: Aceptable, Insuficiente: I, Deficiente: D.

1. Núcleo disciplinar.
2. Sexo: M: ___ F: ___
3. ¿Cuál es tu principal objetivo como maestro (a)?
4. ¿En qué consiste, según tu criterio, el saber de un maestro?
5. ¿Qué cosas te llevarían a ser el mejor maestro de Colombia?
6. El elemento es una extraordinaria pasión por lo que se hace y se encuentra que fortalece el sentido de identidad, mejora el bienestar propio en la medida que permite encontrar deleite y placer en el oficio (Robinson, 2016). ¿Cuál es tu elemento?
7. Algunos pensamos que la pandemia otros múltiples problemas han llevado a una pérdida paulatina del asombro, entendido este como ese deseo interno y profundo por aprender y maravillarse frente a lo que pasa. Escribe tu pensamiento al respecto:
8. ¿Cuál es, según tu criterio, el mayor problema en la NSM?
9. Cuenta un hecho que haya ocurrido en la NSM y que te haya sorprendido por su condición de anómalo o novedoso.
10. Enuncia una causa que explique el hecho contado en el numeral anterior.

Marque con una x según considere que sea Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente o Deficiente. Marque con una x según considere que sea Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Insuficiente o Deficiente.

11	En tu Núcleo Disciplinar, se produce conocimiento.	E ___ S ___ A ___ I ___ D ___
12	La NSM es un espacio para ser felices.	E ___ S ___ A ___ I ___ D ___
13	¿Cómo consideras tu saber para tu desempeño como maestro (a)?	E ___ S ___ A ___ I ___ D ___
14	¿Cómo consideras la calidad de la educación en la NSM?	E ___ S ___ A ___ I ___ D ___
15	¿Cómo calificas el ambiente en la NSM?	E ___ S ___ A ___ I ___ D ___
16	La NSM cumple con su misión de formar maestros.	E ___ S ___ A ___ I ___ D ___
17	En la NSM existe una comunidad académica.	E ___ S ___ A ___ I ___ D ___
18	¿Cómo te sientes cada mañana al salir para la NSM?	E ___ S ___ A ___ I ___ D ___

19. ¿Qué estrategias propones para fortalecer el ser del maestro, su vocación y sus deseos de educar desde una institución formadora de maestros como la nuestra?

20. Escribe tus observaciones y sugerencias respecto a esta investigación (ten en cuenta la pregunta de investigación, la hipótesis y esta guía de prejuicios.

Anexo 2: gráficos derivados de las preguntas 11-18

