



La experiencia en mi decisión de ser maestro.

Robinson Fernando Gómez García

Seleccione tipo de documento para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesora

Marta Cardona López, Magíster (MSc) en Conocimiento y cultura en América Latina

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita

(Gómez García, 2018)

Referencia

Gómez García R. (2022). *La experiencia en mi decisión de ser maestro*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Seleccione posgrado UdeA (A-Z), Cohorte Seleccione cohorte posgrado.

Grupo de Investigación Seleccione grupo de investigación UdeA (A-Z).

Seleccione centro de investigación UdeA (A-Z).



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Nombres y Apellidos.

Decano/Director: Nombres y Apellidos.

Jefe departamento: Nombres y Apellidos.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Dios, por su infinito amor, el ser que guía mi camino y que me ha dado la fortaleza y sabiduría necesaria para llegar a culminar este trabajo.

A mi madre Lucila García, quien siempre fue el motor que impulsó mis sueños y esperanzas. En su memoria va este logro.

Agradecimientos

Quiero expresar un profundo agradecimiento a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron al despliegue y culminación de este trabajo de investigación.

A la Universidad de Antioquia, a la maestra Marta Cardona López: sin usted y sus virtudes, su paciencia y constancia este trabajo no lo hubiese logrado; sus palabras fueron sabias, sus conocimientos rigurosos y precisos; donde quiera que vaya llevaré en mi transitar profesional su semilla de conocimientos que germinó en mi alma y espíritu. Gracias por su dedicación, perseverancia y respeto.

A Cristina Díaz, mi amiga y compañera de travesía, hoy culminamos esta maravillosa aventura y no puedo dejar de recordar cuantas tardes y horas de trabajo nos juntamos a lo largo de nuestra formación. Hoy nos toca cerrar un capítulo maravilloso en esta historia de vida y no puedo dejar de agradecer por su apoyo y constancia, al estar en las horas más difíciles, por compartir horas de estudio. Gracias por estar siempre allí.

Contenido

	Pág.
Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Encuadre de la investigación	10
Recuperación de la afectación	10
Problematización del tema	12
Justificación	35
Objetivos	36
General	36
Específicos	36
Metodología	36
Postura de investigación	37
Enfoque	38
Tipo de investigación	40
Método	40
Capítulo 1.	51
Relato de mi experiencia	51
Mi niñez	52
Los acontecimientos que recupero de mi experiencia como maestro	53
Primeros pasos	53
Nuevo comienzo	59

A través de la ventana	64
Maestro multiusos	70
Maestro itinerante	73
Capítulo 2.	77
Lo que me ha hecho ser maestro	77
Juventud	77
Etnoeducación	79
Conflicto armado	80
Transición	82
Comunidades	84
Reflexiones finales	86
Logros	86
Propuestas	88
Recomendaciones	88
Referencias bibliográficas	90

Resumen

El presente trabajo titulado: *La experiencia en mi decisión de ser maestro* está centrado en el tema de ser maestro y tuvo como objetivo general Comprender los procesos que me han llevado a ser maestro, del que se desprenden dos objetivos específicos: Construir el relato de experiencia de mi práctica como maestro e Identificar y articular los acontecimientos que han marcado mi experiencia como maestro.

Este ejercicio de investigación aborda la problematización, en la que se recuperan algunos antecedentes de investigación y se formula el problema puntual que nos afectó; la justificación; los objetivos; y la metodología. Esta última, como el camino epistémico con el que le doy comprensión a la realidad que necesité desplegar y, en la cual se explicitan la postura de investigación, que se centró ética y políticamente en un proceso crítico en el que el relato de experiencia de mi vida como maestro fue nodal; el enfoque cualitativo; el tipo de investigación hermenéutico o interpretativo y el método narrativo o experiencial en el que destaco mi proceso de vida como maestro.

Palabras clave: maestro, experiencia, juventud, etnoeducación, conflicto armado, transición y comunidades.

Abstract

The present work, entitled: The experience in my decision to be a teacher, is focused on the topic of being a teacher and had as a general objective: Understand the processes that have led me to be a teacher, from which two specific objectives emerge: Construct the story experience of my practice as a teacher and identify and articulate the events that have marked my experience as a teacher.

This research exercise addresses problematization, in which some research background is recovered and the specific problem that affected us is formulated; the justification; the objectives; and the methodology. The latter, as the epistemic path with which I give understanding to the reality that I needed to unfold and, in which the research position is made explicit, which focused ethically and politically on a critical process in which the experience report of my life as a teacher was nodal; the qualitative approach; the type of hermeneutic or interpretive research and the narrative or experiential method in which I highlight my life process as a teacher.

Keywords: teacher, experience, youth, ethnic education, armed conflict, transition, and communities.

Introducción

El presente ejercicio denominado: *La experiencia en mi decisión de ser maestro*, configura el informe final de mi trabajo de grado para optar al título de Licenciado en educación básica primaria. El mismo acoge apartes fundantes de mi experiencia, en busca de darle sentido a la pregunta de investigación, la cual fue: ¿Cómo he llegado a ser maestro?.

Cuatro momentos específicos le dan forma, a saber: *Encuadre de la investigación; Capítulo 1. ¡Relato de mi experiencia!; Capítulo 2. Lo que me ha hecho ser maestro; y, Reflexiones finales.*

El primer momento: *Encuadre de la investigación* está configurado por dos grandes aspectos: la recuperación de la afectación y la formulación del protocolo de investigación. En el primer aspecto hago un recorrido reflexivo sobre mi experiencia como maestro de educación rural, lugar en el que he vivenciado las grandes falencias y carencias del sector educativo, planteándome así un dispositivo investigativo que guiará el resto de la narración.

El segundo aspecto o protocolo de investigación, aborda lo relacionado con el tema, el cual es ser maestro; la problematización, en la que se recuperan algunos antecedentes de investigación y se formula el problema puntual que nos afectó; la justificación; los objetivos; y la metodología. Esta última, como el camino epistémico con el que le doy comprensión a la realidad que necesité desplegar y, en la cual se explicitan la postura de investigación, que se centró ética y políticamente en un proceso crítico en el que el relato de experiencia de mi vida como maestro fue nodal; el enfoque cualitativo; el tipo de investigación hermenéutico o interpretativo y el método narrativo o experiencial en el que destacó mi proceso de vida como maestro.

En el segundo momento, nombrado: *Capítulo 1. ¡Relato de mi experiencia!* Presento una serie de acontecimientos o experiencias fundantes de mi vida como maestro a lo largo del tiempo. Este primer capítulo es una narración sobre mi vida personal y cómo esta se ha conjugado con mi decisión de ser maestro. Los cinco acontecimientos o experiencias que destaco son: Primeros pasos; Nuevo comienzo; A través de la ventana; Maestro multiusos y Maestro itinerante. En este sentido,

y con el objeto de elevar la reflexión sobre estas, adopté el dispositivo de la problematización, con preguntas claves que consideré fundantes para dar cuenta de lo que me había dado cuenta, a saber: ¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) ha sido fundante para mi vida como maestro? ¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestro? ¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? ¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy el maestro que soy ahora?

En el tercer momento: *Capítulo 2. Lo que me ha hecho ser maestro*, partiendo de la recuperación de los relatos de experiencia, cinco palabras claves se convierten en este capítulo en las categorías ordenadoras de lo soy como maestro: Juventud, Etnoeducación, Conflicto armado, Transición y Comunidades. Así, abordo una conversación con otros autores y autoras que se han interesado en trabajar estas palabras claves desde la educación y la escuela, para dejar en despliegue los significados que yo mismo les doy.

El cuarto y último momento o *Reflexiones finales*, destaca tres aspectos fundamentales: los logros, donde se describen los hallazgos finales de la investigación; las propuestas, donde aparecen todas las preguntas abiertas que heredé del trabajo de investigación y que pueden llegar a ser preguntas fundamentales para otras investigaciones del programa o la Facultad; y, finalmente, las recomendaciones, en las que se sugieren algunos aspectos que se tendrían que tener en cuenta desde la Licenciatura en Educación Básica Primaria, la Facultad de Educación y la Universidad de Antioquia para que el programa tenga resultados que sean cada vez más pertinentes, en relación con las realidades de los sujetos que viven este proceso de formación profesional.

Encuadre de la investigación

Recuperación de la afectación

Si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante.

(Lerner, 2001, p. 29).

Me he desempeñado como maestro desde 1998 y con el devenir de los años y del cambio social, el quehacer educativo se ha transformado; soy consciente que debo asumir una cantidad de exigencias y un sinnúmero de responsabilidades a las que soy sometido. La cantidad de funciones a las que me veo obligado a responder me provoca ambigüedad por mi profesión, este sentimiento lo concibo como querer y no querer algo al mismo tiempo. Es una constante incertidumbre e inseguridad como incapacidad de establecer si realmente soy capaz de asumir un reto, por el ejercicio mismo; esto se convierte en una cantidad de sentimientos y emociones que desestabilizan mi práctica, como lo son el miedo, la inquietud, la desesperación y la inseguridad: sentimiento que desborda todo mi sentir y seguridad por algo o alguien.

En ocasiones mi malestar como docente se pone de manifiesto cuando tengo agotamiento emocional y físico, me genera desamor, entiéndase este sentimiento como flojera o pereza hacía mi trabajo y siento que la profesión no está generando impacto en mis estudiantes, ni personalmente. En el contexto en el cual me he movido y visto rodeado de una cantidad de situaciones que me provocan una mezcla de emociones y de sentimientos, los cuales personalmente me generan malestar. Entre estas condiciones están las características de los estudiantes, la relación con los compañeros maestros, la carencia de recursos didácticos y locativos, los cambios repentinos en el sistema educativo, entre otros.

Nunca he pensado en apoyarme de un profesional en psicología, pero no desconozco la

necesidad que he tenido constantemente, hay emociones que simplemente no desaparecen con el tiempo; al contrario, se van reafirmando y van cobrando valor durante los años. Yo lo llamaría efectos de carácter negativo que han afectado mi personalidad debido al resultado de la presión, tanto social como psicológica que ejercer el rol de ser maestro.

Mi trasegar como maestro ha sido la mayor parte de mi experiencia en el sector rural, apoyado de una metodología (La escuela nueva), que cita ser una de las mejores propuestas de educación para la ruralidad, cosa que he puesto en duda en muchas ocasiones. De la teoría a la práctica hay una realidad abismal que dista de los tan anhelados procesos educativos que el sistema espera. Me frustra la carencia de elementos como: coloca los elementos, tan necesarios para desplegar saberes en mis estudiantes; pues, si bien estoy lleno de buenos deseos, esto no basta para responder con lo que realmente necesito para direccionar mi labor. Cada estudiante es una situación particular que se debe abordar de esa misma manera, única y exclusiva.

La realidad ha sido latente y la he podido confrontar en cada uno de los centros educativos en el cuales he sido designado. Las carencias pareciesen trasladarse de un lugar a otro. Eso me desmotiva, hace que reafirme mi pensamiento frente a la necesidad de cualificarse para ejercer como maestro en la ruralidad, nunca será lo mismo, nunca se podrá comparar con un maestro de otro contexto. Debemos generar nociones de administración, comunicación, intervención y aplicación. Para encontrar la razón por la cual me surgen inquietudes acerca de algo o ser alguien, me ha sido necesario preguntarse por las innumerables cosas que afectan mi vida personal, un ejercicio un tanto complejo, pero no imposible.

Podría pensar en las historias, sueños, experiencias, angustias, reflexiones y lágrimas que me han suscitado cada uno de los lugares por los cuales he trasegado. He ido aprendiendo poco a poco que todo tiene sentido, cada evento de vida se pone más interesante cada día, me hice maestro. No resulta tan fácil asumir retos, cambios, opiniones, acciones de terceros, críticas o halagos. Aún me pregunto si es que estoy comenzado a comprender y a vivir cada enseñanza. Comprender el vínculo entre las afectaciones e inquietudes personales de mi quehacer como maestro, se ha vuelto en algo totalmente necesario.

Tema: ser maestro

Problematización del tema

Las personas despliegan procesos de identificación conforme los diversos roles que ejercen en su vida, cada uno puede tener una imagen de propia, respecto de los diferentes papeles que ocupa en la sociedad de tal manera que es un miembro activo de una familia, creyente, fanático de un equipo deportivo, entre otros. También se produce identificación en función de la actividad laboral que se hace, ya que con el tiempo y la experiencia dicha actividad laboral se convierte en parte de lo que es como persona y su aporte a la sociedad.

La experiencia, es un factor determinante, en la medida en que le permite a la persona desempeñar su rol en la sociedad cada vez con mayor fluidez y asertividad, ya que el miedo se limita y se llega a la oportunidad de proponer e innovar en los procesos que ejecuta de forma casi convencional. A partir de las premisas expuestas se llega a generar diversos interrogantes que serán descritos en este apartado por medio de la visión de algunos autores relevantes para el tema. El primero es ¿Qué es ser maestro? En el que la identidad del maestro se inscribe en la investigación relacionada con el adelanto profesional y formación docente, aspectos que dada la importancia de los maestros para el mejoramiento de la sociedad despiertan atención por parte de investigadores, políticos, universidades, entre otros.

Por ejemplo, en los discursos de los organismos internacionales relacionados con la educación se reconoce la importancia del trabajo del maestro y la necesidad de su adecuada formación. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la Declaración de Tarija (2003), hizo un llamado a elaborar y ejecutar planes de largo plazo con el fin de fortalecer políticas de valoración, formación permanente y desarrollo profesional del maestro.

Es así entonces, que el cimiento de todo proceso de enseñanza tiene por desafío el ser humano, por su complejidad, su integralidad y multidimensionalidad, de manera que atender con

la educación la precariedad humana y social, con la creciente escasez de dignidad y autoestima reviste grandes retos en la formación de la persona; es decir, de un estudiante, para el pleno ejercicio de su vida e incluso su libertad. Para el maestro o profesor actual, enseñar a vivir en una sociedad fragmentada y en una educación sin pertinencia social es hoy una tarea de gran trascendencia humana, por cuanto es también un deber y la educación tiene sentido cuando apoya y contribuye al cumplimiento de toda persona, de convertirse en un mejor ser humano en medio de la realidad que le ha tocado vivir.

En términos más sencillos, ser maestro no se puede resumir a una actividad laboral, ya que no es un trabajo donde se elabora un producto y se cumple con un horario, el maestro es maestro tanto en el aula como fuera de ella, ya que además de sus actividades institucionales, debe ser un modelo para quienes le rodean; y eso implica la identificación completa de su rol, denotando así, la importancia que tiene dentro de la sociedad, ya que no solo se es maestro en el salón de clase sino en todos los lugares donde se encuentre.

El maestro descubre qué es en el salón de clase en el que se tiene que negociar aquellos conocimientos, de alguna manera estáticos, que se adquieren en los programas de formación y que se deben actualizar en la interacción con los estudiantes y las realidades institucionales (Imbernón, 2001). Como explica Esteve (1993), “nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error” (p. 1). Es en el salón de clase que entran en juego las dimensiones de la realidad de los seres humanos; es decir: social, cultural, económica, política y ambiental que nunca son homogéneas en ningún contexto y que no se pueden anticipar en los programas de formación de maestros. Es debido a esto que la labor del maestro es un acto de creación en la interacción con sus estudiantes y las dimensiones de la realidad; el acto pedagógico como una “auténtica *poiesis*” (Rodríguez, 2005, p. 42). Este apartado explora estas problemáticas y otras que surgen cuando se indaga sobre el tema de ser maestro o docente o profesor.

Respecto a estos tres términos, parece central empezar por hacer una clarificación terminológica puesto que, como afirma Cardona (2021), no se refieren a lo mismo. Cardona hace una disquisición interesante sobre la magia que hay en las palabras que son como hechizos que, al

nombrar dar forma, crean conjuros los cuales, aunque permanecen en el tiempo, sufren variaciones. La autora explica cómo estos términos han cambiado en los últimos siglos partiendo de sus acepciones provenientes del latín:

“Docente”, etimológicamente, es el participio del presente del verbo latino *docēre* que se deriva del verbo defectivo *decet* que alude a lo que es conveniente o apropiado, con lo que docente termina siendo: el que hace a alguien decente, apropiado o conveniente. “Profesor”, por su parte, es un sustantivo de acción que se deriva del verbo *profitēri*: hablar delante de la gente. Y, “Maestro” es la forma patrimonial de la antigua palabra *magister* que en su acusativo *magistrum* es: la “mejor en algo”. (p. 3).

Cardona (2021), concluye que ninguno de estos términos se refería al tipo de maestro, docente, profesor del que hablamos en el mundo contemporáneo, “ninguno de estos hechizos está vinculado en su configuración a lo que a partir de la modernidad asumimos como educación” (p. 3). Es decir, ser maestro, profesor o docente no está asociado con categorías de conocimiento, títulos o distinciones que indiquen algún tipo de jerarquía social, racial o intelectual. Según como lo presenta, este tipo de sujeto y su papel en la sociedad representaba un papel neutro que no se parece mucho a lo que estos términos invocan hoy en día que, en general, como lo veremos más abajo está ampliamente mediado por competencias cognitivas y legitimado a través del concepto de profesionalismo (Díaz e Inclán, 2001; Imbernón, 2001; Fernández, 2001; Urbina, 2015).

Cardona (2021), propone que, de todos estos términos, ‘maestro’ es el que él tiene mayor sentido para ella y lo define como “la gente que es la “mejor en aprender” (p. 4). Al dar este vuelco la autora se centra en el aprender como centro de la educación y no en el enseñar, puesto que este último infiere una relación parametral entre quien enseña y quien aprende. Lo anterior constituye una visión muy acertada del proceso pedagógico en tanto el maestro como los estudiantes hacen parte de un mismo proceso, cada uno con diferentes potencias y el aprender se convierte en el eje dinamizador de la interacción didáctica.

Pese a las perspectivas iluminadoras como la de Cardona (2021), en el ámbito de la educación la palabra que más predomina es docente y las discusiones se estructuran alrededor de su papel y estatus profesional. Este es un tema que para mí como maestro es central dado que, aunque uno ha construido una visión sobre su propio quehacer y su papel en la sociedad, la sociedad tiene representaciones sobre lo que es ser maestro. Desde mi perspectiva hay dos elementos que se deben tener en cuenta. El primero es la dimensión personal sobre qué es ser maestro para uno desde lo humano y el segundo es el de ser maestro como una profesión. A pesar de que usualmente se nos ha dicho que ser maestro es una cuestión de vocación y que la compensación nuestra se da sobre todo en lo simbólico, con la satisfacción de transformar vidas, yo tengo que ser honesta y decir que ese discurso no es satisfactorio y que el segundo elemento el de merecer el reconocimiento social y económico como profesionales que somos, debe recibir el mismo peso.

Nosotros los maestros debemos luchar para recibir el reconocimiento y la legitimación como profesionales y es por esto por lo que debemos resignificar nuestro estatuto profesional. Esto no es algo nuevo y mucho se ha discutido, así, por ejemplo, en el contexto internacional se encuentran autores como Imbernón (2001) y Fernández (2001), ambos de universidades españolas, que han problematizado el estatuto profesional del docente.

El estatuto profesional tiene que ver con muchas cosas, pero una de estas es ¿Qué tanto un maestro debe saber sobre su área de conocimiento y cómo este saber está legitimado en la sociedad y frente a otras profesiones? Autores como Imbernón (2001), plantean la pregunta sobre el papel del conocimiento profesional, mientras que Fernández (2001), invita a la reflexión crítica sobre el papel del docente en la sociedad y su profesionalización en relación con las dimensiones sociales, políticas y económicas. El autor señala que hay malestar, ya que la profesión de ser maestro está muy desacreditada por esto hay una demanda de “dignificación profesional y de reconocimiento de la labor realizada” (p. 44). Así mismo, indica que, en parte, esto tiene que ver con la concepción confusa de lo que es una profesión.

Una razón por la cual el ser maestro no recibe el reconocimiento que debería, tiene que ver con la relación que desde sus inicios se estableció con la religión (Díaz e Inclán, 2001). Esta visión

del maestro como un tipo de pastor mantuvo la profesión de ser maestro dentro del mundo de lo simbólico, alejándose del reconocimiento social que reciben otros como los arquitectos o médicos. Personas como yo, que han trabajado en poblaciones desfavorecidas, vulneradas en sus derechos, sentimos el aprecio de la comunidad cercana; pero, así mismo, encontramos la falta de reconocimiento de nuestra labor y profesión por la sociedad en general y la institucionalidad. Díaz e Inclán (2001), explican que es solo en el siglo XIX que se dio un tránsito de la visión religiosa hacia su profesionalización, lo cual empezó a estar ligado con una función del Estado.

Actualmente como maestro contratado por el estado puede notar cómo las faltas de condiciones para ejercer la labor no solo afectan la construcción de una identidad y realización profesional sino, además, la posibilidad de causar las transformaciones que son necesarias en nuestros contextos escolares. Especialmente, si se ejerce la labor en sectores rurales donde hay poca presencia del estado.

Los maestros de colegio y del sector del gobierno ofrecen mucho para generar algún impacto en los contextos en donde se desempeñan. Sin embargo, hace falta empoderamiento para contribuir a sacar adelante las comunidades en las que nos desempeñamos. A pesar de que como señala Fernández (2001), las profesiones no son sólo organizaciones, sino, además, entes con poder, unos con más poder que otros; es claro que los maestros en sectores rurales son algunos de los menos visibles en sus acciones.

Esto debido a las fuerzas de orden social en estos sectores donde no siempre opera la ley y la presencia del estado, sino además por las condiciones de vida de los niños del campo quienes no siempre ven en la educación horizonte promisorio. Fernández (2001), indica que el poder de los maestros se ejerce en muchas direcciones. Por ejemplo, yo observo cómo organizaciones como Federación colombiana de educadores (Fecode), tienen mucho poder, sin embargo, dicho poder no pasa de ser político y no ha contribuido significativamente a cambiar las condiciones de quienes educamos.

La reflexión que he planteado en este escrito busca ir más allá de la mirada idílica de ser maestro. Es claro cómo lo señala Cardona (2021), que ser maestro gira alrededor de aprender, aprender para uno, aprender para el otro, aprender con el otro; sin embargo, no podemos ser ajenos a los requerimientos que se nos exigen por ser ‘profesionales’ en la educación. Se nos exige ser sujetos de conocimiento y reunir ciertos criterios de formación que legitiman el que seamos maestros. Sin embargo, el conocimiento recibido es el que se favorece, más que el saber que los maestros aprendemos y construimos con nuestro estudiantes y comunidades. Es grande el repertorio de saberes que los maestros desarrollamos pero que no recibe la legitimación porque no se ubica o no lo podemos explorar o buscar dentro de las teorías establecidas. Por lo anterior estoy de acuerdo con la descripción que hace Imbernón (2001), sobre las razones que deslegitima el saber de los maestros:

- . La subordinación de la profesión a la producción del conocimiento de otros.
- . La desconfianza en el profesorado, al que se considera incapaz de generar conocimiento pedagógico y, por tanto, de generar conocimiento pedagógico válido.
- . La separación entre teoría y práctica, en la que la práctica se considera una aplicación de la teoría, no existiendo una relación dialéctica entre ellas.
- . El aislamiento profesional, por el desarrollo de un modelo metodológico de aula.
- . La marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, que son olvidados y marginados en el conocimiento formal.
- . El impulso del gremialismo, más que del trabajo conjunto para la mejora colectiva.

. El factor de la descontextualización, ya que las soluciones a la práctica son aplicables a cualquier contexto educativo. (p. 6).

De los elementos mencionados arriba, considero que elementos como la subordinación del saber construido en el aula al conocimiento de los teóricos y la desconfianza de los maestros en pensarse como co-productores de saberes con sus estudiantes afectan profundamente el ser docente. La división entre teoría y práctica también es una de las grandes fuentes de desempoderamiento de los maestros. Generalmente, se nos dice que debemos aplicar la teoría aprendida en la universidad cuando se nos debería decir que debemos construir la teoría con base en la experiencia de la práctica en nuestras aulas y en la comunidad. La visión que se nos ofrece del ser maestro es una visión técnica y funcionalista (Fernández, 2001; Imbernón, 2001), en la que se aplican más que producirse conocimientos o saberes; es decir, la idea de que hay un “conocimiento pertinente y relevante para la producción, [que] consiste en saber aplicar el procedimiento oportuno para la realización de una tarea determinada” (Fernández, 2001, p. 58).

Entonces, lo que subyace es ¿Qué debemos saber los maestros para desempeñarse de acuerdo con las necesidades de nuestras comunidades, pero también con base en los requisitos de la sociedad y del Estado? Imbernón (2001), plantea las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los contenidos, capacidades, destrezas, habilidades básicas para ejercer de docente que deberían asumirse en la formación inicial?
¿Cuál es el conocimiento necesario y relevante y cuál el superfluo? ¿Cómo se demuestra que el conocimiento profesional que se recibe es un conocimiento especializado y no vulgar? (p. 5).

Los cuestionamientos del autor llaman la atención, dado que incluye: ¿Qué es relevante y qué es superfluo, o qué es conocimiento especializado y no vulgar? Mi experiencia me ha mostrado que todos los saberes son válidos dependiendo del contexto y la situación. El maestro tal como lo reitera Cardona (2021), debe ser un aprendiz junto con sus estudiantes y en esa medida los saberes

de los estudiantes, pese a considerarse vulgar por provenir del vulgo, son tan válidos como aquel que se considera profesional. Coincido con Imbernón (2001, pp. 5-6) quien reseña tres tipos de conocimientos que debe poseer un maestro para ser considerado profesional: un componente de ciencia básica o disciplinar, un componente de ciencia aplicada o del conocimiento didáctico del contenido y un componente de competencias y actitudes que permitan poner en práctica los dos conocimientos mencionados antes.

Al observar estos componentes y desde nuestra perspectiva como maestro, encuentro que los tres son centrales, pues como maestros necesitamos saber los contenidos de nuestra disciplina; pero, además, debemos saber enseñarla, conocer la didáctica particular; finalmente, es necesario conocer la aplicabilidad de esta con base en nuestros estudiantes. No obstante, una falencia de esta perspectiva es la ausencia del conocimiento del contexto social, cultural e histórico en los cuales nos desempeñamos. La ausencia de dimensiones complejas de los contextos educativos como lo ético y moral; “La marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, que son olvidados y marginados en el conocimiento formal” (Imbernón, 2001, p. 6), deber ser parte de nuestra idea de ser maestros. Ejercer la profesión en un barrio marginal con un pasado de violencia exige el conocimiento de los elementos del contexto que permitan relacionarse y entender mejor las vidas de nuestros estudiantes y de la comunidad y así mismo tomar decisiones que ponen en cuestionamiento principios preestablecidos de la moral y la ética.

Finalmente, frente a la pregunta sobre: ¿Cuál es el estatuto de la profesión del ser maestro? Se puede decir que ser maestro es una actividad profesional que, desafortunadamente, dado su devenir histórico y por su relación con el estado y su conexión burocrática ha sido desprestigiada (Delgado, 2019; Díaz e Inclán, 2001; Fernández, 2001; Urbina, 2015). Incluso cuando no se trabaja en el sector público, los maestros hacen parte del sistema liberal en el que hay más autonomía, sin embargo, deben obedecer a las lógicas del mercado y la mercantilización, no sólo de la educación, sino además de su papel como profesionales. A pesar de las diversas reformas educativas que se han propuesto en los países latinoamericanos, como reportan Díaz e Inclán (2001), aún hace falta mucho mejorar las condiciones laborales, sociales, políticas y culturales que legitiman y

reconozcan el papel del ser maestro como una profesión que debe recibir el mismo tratamiento y autonomía de otras profesiones.

Muy en relación con la visión del maestro de Cardona (2021), Fernández (2001) propone el modelo profesional democrático para modificar el estatus de profesionalización de los maestros y redimensionar los propósitos de la educación y la profesión docente. El autor plantea que la profesión esté definida por una buena cualificación (competencia), pero, además, por el “compromiso con los fines de la educación como servicio público” (p. 55), que sea igualitario y participativo. Esta propuesta empodera al maestro y las comunidades en las que se desempeña y sugiere que la educación y la escuela no son unas instituciones que se encuentran emplazadas en un determinado lugar del barrio o la vereda, sino que se puede y debe expandir a la comunidad (Rodríguez, 2005).

No obstante, considero que debe haber mucha más intervención desde el Estado, a través de reformas educativas que, como sugieren Díaz e Inclán (2001), conlleven la modificación de “la cosmovisión que tiene el docente sobre su trabajo (profesionalizar la imagen que tiene de sí mismo, así como las condiciones objetivas donde desempeña su labor), lo que significa modificar también sus percepciones económicas.” (p. 40). No obstante, se necesita más empoderamiento que nos permita a los maestros participar en la creación de las reformas educativas, más que mantenernos en el lugar de consumidor de estas (Delgado, 2019; Rodríguez, 2005). Las reformas educativas no solo deben reformar los procesos educativos, sino, además, los roles y el estatus de los actores del proceso educativo. Es por medio de esta que existe la oportunidad de que la profesión de ser maestro reciba el reconocimiento que se merece no solo a nivel simbólico, sino, también, económico.

Entender el ser maestro y construirse como maestro exige una visión multidimensional y crítica. En el caso específico de Colombia, Delgado (2019), hace un extenso y profundo diagnóstico de la situación de los maestros y de la crisis de la educación de nuestro país. En un artículo titulado: El ser maestro exige una política integral, la autora hace un recorrido por las diversas políticas educativas y económicas que han marcado el devenir de la educación y el estatus de los maestros

en las últimas décadas. La autora adopta una perspectiva multidimensional para explicar la crisis de la educación desde las tensiones entre las prácticas individuales, económicas, políticas y sociales.

Como maestros debemos desplegar un sentido crítico de nuestra realidad y de nuestro papel en la transformación de esa realidad. Este de hecho es un componente que no se presenta en los tipos de saberes que deben adquirir los maestros. Colombia es un país marcado por la violencia, la corrupción y las fuerzas de corporaciones extranjeras como el Fondo Monetario Internacional que dictamina en cierto grado la política educativa nuestra, con grados de inequidad y atraso en las regiones donde los grupos minorizados y campesinos habitan. Desafortunadamente, todo el peso de estas situaciones se ven reflejadas en las escuelas; y son los maestros los que tienen que asumir diferentes roles para sobrellevar no solo las limitaciones individuales, sino, también, las de las comunidades. Independientemente de esta intensa labor, la sociedad y el Estado no parecen reconocer estos esfuerzos como lo muestra

Lo que nos muestra Delgado (2019), es que los maestros estamos cada vez más conscientes de las desigualdades que afectan nuestra labor y la de nuestros educandos; además, que hay un nivel de pensamiento crítico que nos lleva a movilizarnos por el bien de la educación y la legitimación de nuestro papel en la sociedad. Es este tipo de construcción del ser maestro el que yo considero más deseable y que va de la mano de la propuesta de un modelo profesional democrático de Fernández (2001), en el que el maestro se piense desde la comunidad y para la comunidad.

Este posicionamiento nos exige pensar al maestro como sujeto político y es por esto por lo que Delgado (2019), reflexiona sobre ¿Cómo pueden los maestros participar en la política educativa? La respuesta es compleja y exige un posicionamiento político y crítico que cuestione el paradigma funcionalista de la política educativa e integre un marco teórico humanista desde una mirada sociológica que “vincule una discusión interna en las instituciones encaminada a la reconfiguración de relaciones, afectos, disposiciones y capacidades, hacia la democratización de la pedagogía crítica como motor de cambios sociales” (2019, p. 26).

La perspectiva del autor constituye un reto puesto que sugiere concepciones del ser docente que implican otros compromisos más allá de buscar compartir unos contenidos y contribuir a la formación ética de los estudiantes. Al asumir el papel que va más allá de enseñar tal como lo han señalado varios autores como: Cardona, 2021; Delgado, 2019; Díaz e Inclán, 2001; Nieva y Martínez, 2016; y, Rodríguez, 2005, el maestro adquiere una significación de actor social transformador. En este sentido, conviene preguntarnos desde otra arista entonces sobre qué es ser maestro.

Después de reflexionar acerca de qué implica, qué se necesita para construir ese ser maestro, pasamos a discutir otra de las grandes preguntas que se refiere a las concepciones sobre el maestro. Para esto, se revisarán las visiones de autores como Ángulo (2012) y García y Fonseca (2016), quienes, desde los ámbitos venezolano y mexicano, respectivamente, se preguntan sobre las concepciones del maestro y lo que significa ser considerado un buen maestro. Ángulo (2012), realizó una investigación de tipo documental que tomó como base la revisión de la obra de Freire (2008) en conjunción con otros autores como: Contreras (2001), Grundy (1991), Pérez (1995) y Giroux (1997), con el propósito de establecer las concepciones de los maestros que presentan estos autores. Para empezar, Ángulo concibe al maestro como un actor que realiza una actividad intencional que le permite dar sentido a lo que hace y lo que se proponen conseguir en su quehacer educativo (p. 28).

Mediante el análisis crítico de las diez obras seleccionadas para establecer los planteamientos, aportes y acuerdos y desacuerdos entre los autores, Ángulo (2012), concluye que en general se pueden vislumbrar dos formas en que se puede pensar en un maestro. La primera desde la práctica que constituye la visión de Grundy y Freire, para quienes el ser docente proviene de la práctica, la experiencia misma en el acto educativo y el compromiso, como en el caso de Freire, ético y liberatorio. La segunda manera de pensar la concepción del maestro es desde lo teórico.

La autora se basa en tres concepciones de los maestros que propone Contreras (2001): el maestro como experto técnico, como profesional reflexivo e intelectual crítico. Ella señala que

estas perspectivas se pueden también encontrar en las visiones de Grundy (1997), y Giroux (1990), entre otros. El docente como experto técnico denota una visión en donde el maestro se convierte en un instrumento para solucionar problemas mediante la aplicación de conocimientos teóricos y técnicos. Se buscan resultados favorables en términos de aprendizajes medibles lo cual posiciona al maestro como un ente inerte y falto de autonomía.

El maestro reflexivo, por el contrario “reconoce que la enseñanza es una actividad en la que se actúa en situaciones inciertas, inestables, únicas y en las que se desarrollan conflictos de valor” (p. 19), y por lo cual es necesario la reflexión en la acción y la reflexión sobre acción (Schön, 1987). Es mediante la reflexión que la praxis del maestro puede ser transformada en conjunción con las necesidades de los estudiantes y de la realidad educativa. Finalmente, y con una gran influencia de Freire y Giroux, la autora reseña la concepción del intelectual crítico el cual va más allá del ejercicio reflexivo en la práctica de aula y lo expande hacia lo institucional y social. Es decir, se concibe al maestro como un intelectual activo, propositivo que interviene en la planificación y ejecución del currículo y que, además,

(b) aclara acerca de las condiciones ideológicas y prácticas que se requieren para que los profesores actúen como intelectuales (c) ayuda a vislumbrar el papel de los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban o utilizan. (Giroux, 1997, p. 176, citado en Ángulo, 2012, p. 21).

Con todo lo anterior, Ángulo (2012), hace una última conexión intertextual con Habermas, quien en 1982 propone tres intereses cognitivos del conocimiento que son: técnico (búsqueda de reglas para la acción basadas en regularidades), práctico (generación de conocimiento desde la práctica) y emancipatorio (autorreflexión para la construcción de una sociedad justa). Como se puede observar, estos tres tipos racionalidades se correlacionan con los tres tipos de concepciones de maestros: el experto técnico, el reflexivo y el crítico.

Las concepciones identificadas por Ángulo (2012), son vitales para mí construcción de qué es ser maestro. Dados nuestros contextos y la realidad de Colombia, una definición que es más cercana a nuestras necesidades es la de un maestro crítico, lo cual implica que hay reflexión y autorreflexión con intereses emancipatorios, es decir, una búsqueda de la justicia social y un compromiso ético por el bienestar de nosotros y de nuestros estudiantes y nuestras comunidades.

El concepto de emancipación es central ya que nos enfrentamos no solo a un proceso de emancipación individual, es decir, un proceso que nos permita trascender las limitaciones impuestas por las visiones sobre el estatus de nuestra profesión, como denuncian los autores referenciados: Díaz e Inclán, 2001; Fernández, 2001; Imbernón, 2001; pero, además, que nos permita actuar como actores que facilitan los procesos emancipatorios de nuestros estudiantes y comunidades educativas, recobrando “la memoria de nuestros pueblos, reconociendo el saber de niños, maestros y vecinos y poniendo esos saberes locales y experienciales en diálogo con los saberes académicos” (Rodríguez, 2005, p. 41). Coincido con Ángulo en que el ejercicio del maestro bajo los parámetros emancipatorios debe comprender las siguientes obligaciones que Freire enuncia:

- . la responsabilidad ética, la que se opone a la injusticia y se testimonia frente al educando en un clima de respeto hacia su dignidad y hacia su propia autonomía;
- . al enseñar hay que crear las condiciones para la producción o la construcción de conocimiento; esto es diferente a transferir conocimiento;
- . la esperanza en la fuerza de la educación y en los docentes para hacer posible el derecho a soñar;
- . el compromiso del educador, dada su pedagogía liberadora. (p. 28).

Aunque a nivel teórico estos parecerían ser los propósitos para que la praxis educativa tenga un sentido crítico-emancipatorio, es también importante escuchar las voces de los propios maestros frente a si algunos de estos rasgos mencionados arriba hacen parte de la visión que ellos tienen de un maestro. Para abordar estos interrogantes revisamos el artículo de García y Fonseca (2016), quienes en el nivel universitario desarrollaron una investigación de encuesta en México.

Los investigadores les preguntaron a profesores de postgrado de dos universidades: ¿Qué es ser un buen profesor? y ¿Cuáles son las competencias, atributos y actitudes requeridos para alcanzar ese estatus? Los autores reseñan que normalmente estas preguntas son reservadas para los estudiantes, quienes usualmente responden: “profesionalismo, disciplina, responsabilidad, ética, valores o estabilidad mental y emocional” (p. 194), mientras que en la literatura se encuentran listas de atributos como “preparación, experiencia, rigor científico, pasión y amor por su quehacer, profesionalismo, responsabilidad, ser mediador, ser tolerante, amable, exigente pero comprensivo, éticamente íntegro, siempre dispuesto a escuchar” (p. 196).

Una pregunta que llama la atención y que es de vital relevancia para nuestra investigación es postulada por los autores, al plantear: “¿El docente nace o se hace?” La respuesta no es única. Según García y Fonseca (2016), para algunos autores la vocación es esencial, mientras que, para otros, no es un requisito único ya que como toda profesión requiere formación y empeño. Una tercera perspectiva señala que se necesitan ambos. En realidad, esta respuesta puede variar mucho. Para muchos estudiantes de licenciatura su carrera no fue la primera elección y en ocasiones pasa tiempo antes de sentir que hicieron la elección correcta; en ocasiones esto sucede durante la práctica pedagógica o en muchas ocasiones en el ejercicio profesional en el que el individuo se enamora de su profesión. En esta misma línea, los autores plantean otra pregunta iluminadora para este trabajo y tiene que ver con la posibilidad de que exista un modelo ideal de maestro al cual aspirar. Incluimos la respuesta que ofrecen los autores, citando a Gimeno (2008):

Los intentos para determinar un modelo de docente son aspiraciones meramente teóricas; en la realidad, esos docentes-modelo no existen. Más que hablar de profesor ideal, hay que ver qué se le reclama al docente.

Señalar un ideal es presuponer que de él depende la consecución de los objetivos educativos, y que, si no posee ciertas condiciones, no cumplirá con esas metas. Pero los objetivos están determinados por muchos factores, de los cuales el docente es solo uno. (p. 17, citado en García y Fonseca, p. 2016, 199).

Como se puede observar, no hay un modelo de maestro ideal porque como ya se lo hemos expresado arriba, se deben tener en cuenta las dimensiones de la realidad, es decir, factores sociales, culturales, económicos, políticos, y ambientales. Piénsese, por ejemplo, en una escuela situada en una zona de influencia de grupos armados, donde los maestros no pueden abordar ciertos temas que han sido vetados y que al hacerlo pondrían en riesgo sus vidas. Este es un caso en donde no se podría tildar de negligente a un profesor por no tratar temas que generarían conciencia social y política en sus estudiantes. En su mayoría, los maestros intentamos hacer lo mejor con las condiciones que tienen a su disposición, tanto materiales como socioculturales.

Con respecto a los resultados de la investigación de García y Fonseca (2016), se encontró que las respuestas de los 33 profesores de las dos universidades se pueden agrupar en tres temas: formación académica, vocación y valores. En el primero sobresalen aspectos como “capacidad de contribuir al desarrollo y formación de los alumnos, generador de ideas y tener la capacidad de construir ambientes de aprendizaje en el aula, abierto a nuevas ideas, formación integral, buena preparación” (p. 205); en la segunda se incluyeron temas como “pasión por enseñar, vocación y amor al trabajo, capacidad de motivación y retroalimentación” (p. 205); y en la categoría de valores se listaron características como “la honestidad, el respeto al estudiante, y ser responsable, ético y comprometido” (p. 205).

Con base en la discusión sobre qué es ser maestro, que se presentó arriba, se puede concluir que las concepciones de los participantes se alinean con visiones tradicionales, que limita con la visión técnica y reflexiva del maestro, pero poco se conectan con visiones crítico-emancipatorias. Se enfatizan los aspectos referidos al conocimiento y los valores, no obstante, hay que notar que la formación en valores no es usualmente crítica ni emancipatoria.

Los escritos discutidos hasta aquí nos han permitido ver diferentes perspectivas sobre el ser maestro con relación al contexto internacional y continental. En este apartado nos centraremos en el ámbito local con el propósito de seguir ampliando la comprensión sobre la problemática de ser maestro, pero partiendo de la perspectiva de los estudiantes. Este enfoque es importante porque la construcción del ser maestro no solo está ligado a los elementos de la profesionalización y en relación con las dimensiones de la realidad, sino que, adicionalmente, está determinado por un proceso correlacional con los estudiantes.

Es decir, nuestros estudiantes participan activamente en la construcción del ser maestros como lo señala Cardona (2021), dentro de su perspectiva del maestro aprendiente. Para esto nos referiremos a un estudio realizado por Urbina (2015), con estudiantes universitarios de diferentes carreras de Colombia, el cual indaga sobre los significados que ellos le otorgan a la labor del maestro en términos de provocar la pasión por el aprendizaje. La investigación fue de corte cualitativo y en ella participaron 307 estudiantes de cuatro universidades. Para explorar los significados de los participantes, se utilizó un cuestionario un grupo focal a 60 estudiantes y 25 entrevistas a profundidad.

Los resultados de la investigación son interesantes y aportan mucho para la comprensión del ser maestro en relación con una pregunta orientadora de la investigación: ¿Cuáles son los rasgos que identifican al maestro provocador de la pasión por aprender? El uso del término ‘pasión’ parece inusitado y, como describe el autor, es poco empleado para referirse a la labor del docente en el ámbito académico. Sin embargo, para algunos maestros este término tiene validez. Por ejemplo, en la investigación que exploramos anteriormente de García y Fonseca (2016), se encontró que una de las características de un buen maestro es la de “pasión por enseñar, vocación y amor al trabajo” (p. 205).

Urbina (2015), define la pasión como un poder que mueve a la acción, que no consiste en lanzar al ser humano fuera de sí, sino en poder sacarlo de la inercia por una espontaneidad creativa” (p. 96). En cuanto a los resultados de la investigación, se resalta que los estudiantes sí tienen el

poder de despertar la pasión por aprender, ya que “el profesor apasiona o desapasionada, alegra o aburre, motiva o desmotiva” (p. 101). Para entender los elementos que generan o no pasión para el aprendizaje, los investigadores encuentran cinco dimensiones que subrayan los participantes de la investigación.

. La primera dimensión se refiere a lo personal, es decir, cuáles son las actitudes y valores personales como el “ser amables, afectuosos, exigentes, respetuosos, comprensivos, carismáticos, siempre dispuestos, y serios, pero asequibles” de los maestros que inspiran a los estudiantes a involucrarse en las clases. (p. 102).

. La segunda dimensión es la dimensión pedagógica que se refiere a la forma en que los maestros orientan sus clases en relación con características como exigente, motivador, guía, dominador del tema, organizado, establece retos en su clase, orienta bien la clase, enseña a aprender a aprender, enseña a reflexionar, trae a la clase casos de la vida profesional, enseña para la vida, asesora en horas extracurriculares. (p. 103).

. La tercera dimensión es la vocacional o pasional, que incluye la pasión frente al conocimiento y la convicción y gratificación por su condición de maestro, lo cual se transmite en el actuar en el aula y que es percibido por los estudiantes como un motor de motivación para el aprendizaje. (p. 104).

. También está la dimensión interpersonal que incluye la manera como los maestros se relacionan con los estudiantes de manera respetuosa, dando confianza y con capacidad de escucha. (p. 105).

. Finalmente, se encuentra la dimensión de expectativas en la que los participantes reconocen que un profesor que inspira pasión es capaz de

generar expectativas altas mediante las tareas que gestiona o en relación con el futuro ejercicio profesional de sus estudiantes. (p. 106).

Con respecto a las expectativas es posible pensar que estas, no tienen una injerencia significativa en los estudiantes, no obstante, en una revisión de la literatura sobre el tema Valle y Núñez (1989), reseñan que múltiples estudios han encontrado que las expectativas de los maestros tienen una relación directa con los logros intelectuales y académicos de los estudiantes. Según los autores, principalmente los maestros crean expectativas acerca de sus estudiantes a partir de categorías como la raza, el sexo o la clase social, lo cual implica discriminación, la mayor parte de las veces. También intervienen las características propias de los maestros como los rasgos de la personalidad y la efectividad en la enseñanza, es decir, la confianza y la creencia del maestro en sus capacidades pedagógicas. Las expectativas se manifiestan en las clases mediante la conducta verbal, las formas de organizar a los estudiantes, la asignación de tareas entre otras. Valle y Núñez (1989), reportan que,

Si bien el profesor puede afectar directamente el rendimiento del alumno a través de un tratamiento diferencial (distintas oportunidades para aprender, material de prácticas distinto, etc.), sin que ello implique procesos interpretativos por parte del alumno este tratamiento desigual puede también informar a los alumnos acerca de la conducta que el profesor espera que se produzca y, de este modo afectar el autoconcepto y la motivación del estudiante. (p. 304).

Cómo se puede observar, como maestros tenemos un gran poder sobre cómo los estudiantes se empoderan o des empoderan con base en nuestras actitudes y la manera en que demostramos nuestras expectativas hacia ellos. Es en este sentido que el concepto del maestro reflexivo (Ángulo, 2012), toma fuerza debido a que es a través de la reflexión que los maestros adquieren conciencia de sus sesgos raciales, de género o de clase social que como todos los seres humanos desarrollamos en nuestra conciencia. Los resultados del estudio de Valle y Núñez (1989), amplían los hallazgos de la investigación de Urbina (2015), puesto que indagan más profundamente sobre el efecto de las

expectativas de los profesores ya que “los profesores más eficaces demostraban expectativas positivas respecto a sus alumnos en la medida en que, en su opinión, todos ellos podían aprender lo que se pretendía enseñar” (Valle y Núñez, 1989, p. 314).

Por otro lado, los resultados de Urbina (2015), no riñen con otras investigaciones previas en las que los maestros señalan varias de las características reportadas en su estudio como centrales para la identidad del maestro y su buen desempeño (Remolina et al., 2004; García y Fonseca (2016). Sin embargo, no es siempre necesario tener como base la investigación para acercarse a entender cuáles son los rasgos de un buen profesor.

Por ejemplo, Esteve (1998), con base en su larga experiencia como maestro, nos ofrece una muy buena reflexión sobre qué es un buen maestro. Según él, un buen maestro debe sentirse feliz haciendo lo que hace y para esto necesita “ganarse la libertad para estar a gusto en clase” (p. 49). Para lograr esto es muy importante que, primero, un profesor desarrolle una identidad profesional pasando de ser estudiante a ser profesor; segundo, que ejercite buenas formas de comunicación en interacción con sus estudiantes; tercero, que comprenda cómo manejar la disciplina en su salón de clase y, finalmente, que sepa cómo adaptar los contenidos a los niveles de sus estudiantes.

Partiendo de una perspectiva más histórica, Remolina et al. (2004), hacen un recorrido desde los griegos hasta el mundo contemporáneo para pensar el papel del maestro y su concepción, pasando por grandes figuras como Sócrates, Platón, Aristóteles, Jesucristo, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Hegel, María Montessori, Gabriela Mistral, entre otros. Para estas autoras, más que definir al maestro, es primordial “descubrir sus valores y captar el significado profundo de su misión y compromiso como potenciador del conocimiento, y modelo ético-axiológico, ya que esta es la razón de ser de su labor pedagógica” (p. 265).

Tal como se puede observar en las voces de los participantes de la investigación de Urbina (2015), el elemento humano es central en la definición y del maestro y la valoración de su quehacer dado que el fin último de su labor constructiva es que un estudiante ‘aprenda a ser persona’ (Remolina, Velásquez y Calle., 2004, p. 278) o como describe Esteve (1998), “el objetivo es ser

maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea” (p. 46). Aunque no se menciona en los estudios reseñados, un elemento que resalta Esteve (1998), es la capacidad de los profesores para recuperar las preguntas que llevan al conocimiento y crear inquietud y descubrir el valor de lo que se va a aprender. Para lograr esto, el maestro debe contar con sabiduría, la autoridad y la libertad, tres elementos que, aunque se pueden inferir de las propuestas de otros autores discutidos en este escrito (García y Fonseca, 2016; Urbina, 2015), no son necesariamente las denominaciones que ellos utilizan. Remolina et al., (2004), explican que:

La sabiduría misma se relaciona con la vida no sólo con el conocimiento y la ciencia; es, además, el arte de juzgar rectamente las cosas, los acontecimientos humanos y, sobre todo a las personas; significa también asumir serenamente la realidad de la vida y encontrar el verdadero sentido en ella, referirse al sentido de lo humano y también de lo divino; es el arte de valorar justamente las situaciones y de ejercitar la prudencia en la forma de actuar, proceder con rectitud y buscar la justicia. (p. 272).

Para las autoras la autoridad no tiene una connotación negativa. Ellas explican que la sabiduría está fundada en la autoridad y que, por lo tanto, la autoridad no violenta mediante la imposición, sino por la convicción. La autoridad proviene de la experiencia que implica dominio del conocimiento y fuerza moral que empodera a los maestros. Finalmente, la libertad se refiere a la capacidad que debe tener el maestro para fomentar la autonomía que lleve a la libertad, es decir, “enseñar y formar para la libertad, propiciar el crecimiento de los seres humanos como personas libres y, por ello, él mismo ha de ser libre” (p. 274).

En general, los académicos discutidos en este escrito: Cardona, 2021; Delgado, 2019; Díaz e Inclán, 2001; Remolina et al., 2004; García y Fonseca, 2016; Rodríguez, 2005; Urbina, 2015, coinciden en que las nuevas dinámicas sociales y culturales de la globalización han reposicionado al maestro, su estatus y su papel en la sociedad de maneras distintas y en ocasiones desacostumbradas. Por un lado, al cambiar su papel, la praxis del maestro “debe ser dinámica,

participativa, en coherencia con las demandas sociales de los estudiantes y de la cultura de la que forman parte; el intercambio dialógico posibilita interiorizar los aprendizajes mutuos (Nieva y Martínez, 2016, p. 18). Por otro lado,

el maestro debe responder a las necesidades sensibles y exigencias de la sociedad del nuevo siglo: como actor participante, propiciador del diálogo interpersonal, capaz de fusionar el conocimiento y la vida, potenciador de saberes y valores, además de promotor del desarrollo humano, teniendo presente la complejidad del conocimiento globalizado, de la persona y del mundo. (Remolina et al., 2004, p. 275).

Los procesos de globalización, la multiculturalidad y las migraciones internacionales e internacionales cada vez imponen más retos a los maestros en todos los niveles de la educación (Rodríguez, 2005). Por ejemplo, en el marco de la pandemia por la Covid-19, los maestros han tenido que asumir roles a los que no estaban acostumbrados, como, por ejemplo, asumir la enseñanza virtual o a distancia sorteando una variedad de retos como la conectividad, el ausentismo estudiantil, y el mismo riesgo que impone el virus. El influjo de familias desplazadas a los centros urbanos, ya sean campesinos indígenas o la llegada de inmigrantes venezolanos cada vez pone más en prueba el sistema educativo colombiano y la capacidad de los maestros para responder a todas estas nuevas realidades.

Es esta variedad de factores sociales, culturales, económicos, políticos, ambientales la que mantiene abierta la discusión sobre qué es ser maestro, la cual termina siendo una respuesta que cada maestro debe dar con base en las condiciones de posibilidad propias de su vida y su contexto educativo. Las propuestas sobre qué es ser buen maestro constituyen buenas guías para la reflexión, sin embargo, es solo con el trabajo en las aulas y con las comunidades que se perfila el ser maestro que se quiere y se puede ser.

Ser maestro implica un grado de complejidad alto. Retomando a Cardona (2021), y Esteve (1998), ser maestro requiere desarrollar ciertas sensibilidades que nos permitan aprender en diálogo

con los demás y no solamente entender la relación con la otredad humana, sino con la otredad no humana, con la naturaleza. Porque como dice Cardona (2021), la naturaleza también nos enseña y aprendemos con ella. Esto se complementa con lo propuesto por Esteve, quien afirma: “Nunca encontré una mejor definición del magisterio: dedicar la propia vida a pensar y sentir, y a hacer pensar y sentir; ambas cosas juntas” (p. 46). La tarea de los profesores es desarrollar las sensibilidades para aprender a través del pensamiento y del sentir; del sentir de nuestra propia existencia, la de los demás y la de la naturaleza.

De igual forma, autores como Rodríguez (2005), no están de acuerdo con que la tarea del maestro sea la de enseñar, su visión coincide con la perspectiva propuesta aquí en el sentido de que: “Educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad” (p. 40). Nos encontramos en otros tiempos en donde debemos ser críticos de las estructuras cognitivas en las cuales nos hemos educado que favorecen el control y el ejercicio del poder sobre el otro y sobre los otros seres que comparten el espacio del mundo. Esta conciencia es necesaria para repensar la labor del maestro y la educación en general.

Queremos terminar con una cita de Gimeno (2008, citado en García y Fonseca, 2016), quien habla de qué es ser un buen maestro. A esta definición agregaremos el elemento crítico y emancipatorio que describe Ángulo (2012), en su revisión de Freire y Habermas y la propuesta de Cardona (2021), respecto al poner el enseñar en el centro de la labor pedagógica. Gimeno (año), nos dice:

En términos sencillos [un buen maestro] es una persona que tiene una salud mental aceptable para tratar con personas en situaciones de riesgo personal, que tiene tolerancia al conflicto en relaciones interpersonales, que tiene seguridad en sí mismo para estar delante de un grupo humano. Después debe saber algo bien sabido y saber contarlo bien contado. La enseñanza sigue siendo un tratamiento del conocimiento con unos seres que aprenden y, por eso, siempre hay que contemplar la materia a enseñar, hay que

dominarla mucho más de lo que se pretende que los alumnos incorporen. Un docente hoy necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber y debe contarlo de una manera interesante a un grupo de personas al que tiene que tratar de manera adecuada. Dicho así, parece algo que se agota rápidamente, pero es una cuestión bastante profunda. En un plano más técnico, deberá situarse social y políticamente en el lugar en el que vive: el contexto social, cultural, histórico y pedagógico. También debería ser capaz de trabajar en equipo y estar perfeccionándose constantemente porque la vida cambia mucho más deprisa de lo que cambian las aulas. El estar educándose de manera perpetua hoy es cuestión tanto del alumno como del profesor. (p. 197).

Finalmente, se muestra en esta reflexión que el maestro inicia siempre con un proceso personal, ya que no hay un soporte respecto de políticas públicas que contribuya como se esperaría al rol del maestro, si no que, por el contrario, se ve al maestro como un problema por el hecho de enseñar a los estudiantes a pensar y no solo a actuar o ejecutar. En realidad la situación del maestro termina siendo un proceso netamente personal, donde a partir de sus expectativas de vida y su vocación una persona decide dedicar su vida entera a enseñar, no solo ciencia, sino enseñar a vivir a muchos niños y sus familias; por que el rol del maestro trasciende mucho más allá del aula de clase, de tal manera que todo lo aquí expuesto sobre las diferentes concepciones de lo que es ser maestro, me lleva a reflexionar en este ejercicio, partiendo de mi experiencia, sobre ¿Cómo he llegado a ser maestro?

Justificación

La presente investigación, encaminada por la pregunta planteada, resulta pertinente por los siguientes aspectos:

. Fomentará la reflexión sobre el ser maestro partiendo de la experiencia pedagógica en diferentes contextos.

. Fortalecerá los sentidos y las posturas de ser maestro/o bajo realidades situadas en relación con las exigencias educativas del mundo actual.

. Potenciará los relatos de experiencia y sus especificidades en procesos de investigación centrados en la práctica pedagógica.

. Dinamizará ética y políticamente las discusiones sobre el papel que juegan aspectos como la intersubjetividad, la conciencia histórica y la autonomía en la configuración de sujetos como la maestro o el maestro.

Objetivos

General

. Comprender los procesos que me han llevado a ser maestro.

Específicos

. Construir el relato de experiencia de mi práctica como maestro.

. Identificar y articular los acontecimientos que han marcado mi experiencia como maestro.

Metodología

En este ejercicio investigativo la metodología hace referencia al conjunto de procedimientos utilizados para alcanzar el objetivo o la gama de objetivos que la rigen; en otras palabras, es el camino epistémico con el que se espera dar comprensión a la realidad que necesitamos desplegar.

Postura de investigación

Haciendo consciencia de que la presente propuesta se centra ética y políticamente en un proceso de investigación narrativo que funda sus sentidos en el relato de experiencia de mi vida como maestro, asumo como Piglia que:

Tal vez el primer modo de narrar fue la reconstrucción de una historia cifrada. A esa reconstrucción de una historia a partir de ciertas huellas que están ahí, en el presente, a ese paso a otra temporalidad, podríamos llamarlo el relato como investigación. (2005, p. 2).

Así mismo, el viaje y la investigación son los modos de narrar básicos, lo cual da lugar a la evolución y transformación del relato. Ante esto como lo dice el autor podemos resaltar que:

Etimológicamente, narrador quiere decir “el que sabe”, “el que conoce”, y podríamos ver esa identidad en dos sentidos, el que conoce otro lugar porque ha estado ahí, y el que adivina, inventa narrar lo que no está o lo que no se comprende (o mejor: a partir de lo que no se comprende, descifra lo que está por venir). (2005, p. 2).

En articulación con Piglia, recuperamos de Frigerio (2012), su idea de la curiosidad intelectual como motor de la investigación al habitar al sujeto que necesita conocer. “Salir a buscar, no estar esperando [...] Arrancar a lo enigmático unas palabras ahí donde había silencio, donde había mutismo.” (p. 2). Como bien lo dice la pensadora para ser investigador hay que desear ser explorador y, con ello, ambicionar el viajar y conocer lo desconocido:

investigar para mí es explorar —porque para investigar es necesario bajarse de la idea de toda presunción, de todo poder, de todo saber—, es hacer existir zonas de no existencia —por decirlo de algún modo—. Volver visibles cosas que no están ausentes, pero que nuestras miradas no nos permitieron verlas. Investigar es trabajar en aquello que implica poner

palabras sobre lo que nos desconcierta, sobre lo que nos trabaja, sobre lo que no entendemos, y hacerlo, implica volver disponible algo del orden de unos saberes que estaban dormidos, que estaban ausentes, que aún no tenían palabras. (p. 2).

La investigación implica una postura del sujeto que investiga y, en esta medida, apela a una interpelación de las relaciones de poder de los sujetos que intervienen en su construcción; poder que exige respeto, renuncia de los egos y capacidad de aprender con otros. Por ello, quien investiga valora este hacer como un oficio de responsabilidades medulares que, en nada, se agota en la idea que tenemos de la investigación como profesión.

Investigar nos lleva a caminar de la mano de la experiencia; por ello: “Investigar tiene que ver con esas dos cuestiones: hacer de aquello que marcó, un impacto, hacerse cargo de los efectos y también de los efectos de haber experimentado.” (Frigeiro, p. 5). Al igual que nos invita a vernos como extranjeros, a extrañarnos y a hurgar en lo que no conocemos o sabemos. Al respecto Frigeiro nos dice:

Investigador es el que toma el camino de lo extranjero, y es también el que trabaja en ese marco donde lo extranjero tiene que volverse familiar, donde uno descubre en la extranjeridad a lo conocido, y donde a lo conocido lo asalta el enigma, la duda, la inquietud de lo desconocido. (2012, p. 8).

Enfoque

Dado que el enfoque cualitativo le da identidad a la presente propuesta de investigación, a continuación, hago una síntesis de los criterios que la definen:

. Es inductiva: los investigadores comprenden conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas. Adopta un diseño flexible.

- . Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, o sea como totalidad.
- . Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son sus donadores de saber y constructores también de la investigación.
- . Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas con las que construye los saberes de la investigación.
- . El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- . Todas las perspectivas son valiosas: no se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- . Este enfoque se funda en procesos humanistas.
- . Dan énfasis a la validez de la investigación. Aseguran un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice.
- . Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio.
- . Es un arte: la investigación cualitativa es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. (Taylor y Bogdan, 1986).
- . Es un proceso empírico (no una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador).
- . Busca conocer procesos subjetivos “La investigación cualitativa pretende acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor, Erickson, 1986”.

. El método, no tiene como función básica garantizar la verdad, sino ser utilizado de forma creativa y a medida de cada situación, por ello, la diversidad de técnicas y estrategias que utiliza. (Smith, 1987).

Tipo de investigación

Sabiendo que esta investigación, centrada en la práctica pedagógica, busca que como sujeto de la educación me recuperé en mi experiencia para comprender e interpretar de forma singular y sentida lo que he vivido en mis años de docente, desplegar las acciones que posibiliten el logro de los objetivos y, por tanto, dar respuesta a mi pregunta de investigación, inscribiendo esta propuesta en el paradigma hermenéutico o interpretativo. Esto, porque en lo interpretativo no hay una sola verdad, ni un solo sujeto que sabe, sino tantas verdades como personas. Como lo afirma Alfonso (s.f.):

Hoy lo interpretativo y el papel de la subjetividad en los procesos de construcción de conocimiento están aceptados como condición inherente a toda actividad investigadora, porque no puede excluirse [al ser humano] y a su peculiar aprehensión en la acción investigativa, más aún si se sostiene una posición de maestro [y maestro] investigador de su práctica para mejorarla continuamente. (p. 6).

Método

La intencionalidad de este trabajo está orientada a explorar y a interpretar por medio de la riqueza de la palabra el saber pedagógico que se encuentra sin voz en la práctica docente, ya caracterizada en las páginas anteriores, de tal manera que el método biográfico-narrativo se convierte en el soporte de la comprensión de mi experiencia.

Como lo hace ver, Contreras (2016):

Porque en gran medida, el saber pedagógico que necesitamos en tanto que educadores es un saber que pueda vincularse a lo vivido, que pueda nacer de la experiencia, para poder volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura. (p. 1).

Lo anterior reafirma lo planteado hasta ahora en cuanto al carácter social y humano de práctica pedagógica en investigación, debido a que se puede mostrar como sustrato de construcción de conocimiento, motivados en la premisa de que “lo primero que me gustaría decir del saber de experiencia es que hay que separarlo del saber cosas al modo de tener información, de estar informados.” (Larrosa, 2003, p. 165). Ante esta oportunidad de construir conocimiento con la palabra, se abre un abismo de posibilidades dialécticas en la argumentación de lo encontrado por medio de la investigación narrativa. A partir de esto es adecuado considerar con Larrosa (2006), que:

El lector va a notar enseguida que el texto está escrito —en realidad hablado— en primera persona. Cada uno de nosotros ha tratado de escribir como quien habla a alguien que conoce y está mirando cara a cara, hablando con una cierta intimidad y desde una cierta cercanía que no anula las diferencias intelectuales ni la importancia de los argumentos desplegados (p. 235).

De tal manera, que el método narrativo le permite al escritor tener un encuentro íntimo consigo mismo, mostrando no solo la imagen que se refleja a la sociedad, si no todos los elementos, secretos, miedos e incertidumbres que pueda tener y que no son expresados de manera permanente. Con la intención de generar una narración honesta desde su visión de la realidad, sin que el medio externo le afecte en el camino con sus elementos procedimentales, sino que, por el contrario, sea una expresión libre y sin coacción alguna. De tal manera que se pueda admitir que:

Nuestro objetivo es dar cierta densidad a "eso de la experiencia" y demostrar indirectamente que la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso. Hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia. Se trata también de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia. (Larrosa, 2006, p. 88).

La experiencia se convierte en un elemento de la vida, que de alguna manera tiene influencia sobre las decisiones futuras, están ligadas a la producción de conocimiento y sabiduría, situación que se puede convertir en una vivencia personal y por medio de las narraciones motivar y orientar a los lectores para que sea más fácil la toma de decisiones. Por esa razón Larrosa (2003), refiere:

Comenzaré con la palabra "experiencia". Podríamos decir, para empezar, que la experiencia es "lo que nos pasa". En portugués se diría que la experiencia es "aquí lo que nos acontece", en francés la experiencia sería "ce que nous arrive", en italiano "quello che non succede" o "quello che non accade", en inglés "that what is happening to us". (p. 167).

Es importante mencionar que para que exista una narración auténtica, como la que se espera es necesario que quien escribe esté en total libertad de expresar tanto sus emisiones como sus opiniones y reflexiones; ya que es de esa manera que se alcanza una narración transparente de la visión propia de la realidad. Entonces, Contreras (2016), habla acerca de la narración, de tal manera que propone la siguiente definición:

Además, hablar de "relatos de experiencia" quiere indicar también la especial manera de mirar, de elaborar y de expresar la experiencia: como narración. Pero como veremos, la intención narrativa, en cuanto que

propuesta de investigación, no pretende tan sólo contar relatos sobre lo vivido, sino que quiere hacer, del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no sólo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial (p. 4).

La interacción e integración de tantos elementos se puede convertir en la oportunidad de generar un producto holístico que integra diferentes perspectivas de la misma realidad, mostrando así el panorama más amplio posible, que incluye todos los aspectos y etapas que se pudieron haber incluido dentro de la situación a describir y analizar.

Por su parte Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), refieren la necesidad de tener una mentalidad libre, en la que en efecto se utilice el lenguaje con total facilidad, donde se pueda describir el diseño, la manipulación, la ingeniería, la regla, la clasificación, el orden y la jerarquía. Una mentalidad cuyo proyecto es la larga historia de múltiples diseños de lo real, los cuales buscan imponer nuevos y sucesivos “nuevos órdenes” de los que, evidentemente, siempre serán expulsados muchos de los que no encajan dentro del sistema previsto.

Desde esta mentalidad, la única crítica legítima, pedagógicamente hablando, sería la que termina objetivándose en un “proyecto”. Lo que pretendemos en este texto es tratar de situar distintas dimensiones de lo pedagógico, y del pensamiento sobre o para la educación, en lugares distintos a los dominantes. En lugares muy cercanos al cuerpo, entendido como lugar de la experiencia, como escenario de lucha y de resistencia, y también como finitud, como nacimiento, como muerte, como atención o placer, como expresión y como fatiga. Pero se trata, también, de apuntar a un pensamiento no metafísico de la educación que enfrente la singularidad, la contingencia, la falta de sentido, la ambivalencia y la incertidumbre. Y todo ello para marcar diferencias con respecto a los lenguajes impersonales de la racionalidad tecnocientífica que se han instalado en lo pedagógico.

De marcar diferencias con respecto a las definiciones intencionales de la educación, respecto a la idea de la educación como algo que tiene que ver con ese vocabulario ideado para neutralizar la ambivalencia: “el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, el de los proyectos, los programas y las acciones controladas, marcar diferencias, en fin, con respecto a esa manera de entender la educación que tiene su criterio fundamental en la eficacia y cuya figura emblemática es la del experto” (Larrosa, 2003, p., 235).

Lo anterior implica, que la vida del maestro se transforma y se pierde de alguna manera la posibilidad de cometer errores y de comportarse de algunas formas que socialmente están mal vistas; ya que, de manera permanente debe ser modelo, en todos los aspectos de la vida; pero llegar a serlo no es un proceso sencillo, porque se requiere valentía para asumir la responsabilidad de guiar a los demás minimizando sus propios errores con la intención de que no sean tan evidentes, frente a la necesidad social de tener un modelo a seguir. Eso quiere decir que, dentro del rol del maestro, se busca perfeccionar al ser humano para que esté en capacidad de asumir dicha responsabilidad. En este sentido, Contreras (2016), dice que es:

Un saber pasivo; un saber de la receptividad, pero es también un saber de la disposición: es el saber que me ayuda a mantener una relación pensante con lo que vivo, para encontrar mi propia orientación en mi quehacer educativo; el que me ayuda a ver más lejos, con más sensibilidad y percepción ante lo que pasa y me pasa, el que me ayuda a preguntarme por las vidas de aquellos con quienes hago mi trabajo y a comprender (o si no, al menos a aceptar) también las paradojas y fragilidades, lo delicado de lo que tengo entre manos. (p. 254).

El propósito de dar uso al método narrativo consiste en comprender a partir de la reflexión y el análisis de la situación que se presenta a partir de las variadas interacciones existentes en el entorno, de tal manera que este proceso implica una exploración profunda de experiencias, que terminan siendo el medio por el cual se alcanza la interpretación de un evento a partir de los

cambios en el razonamiento que aportan la experiencia y la madurez proporcionada por el paso del tiempo a la vida del ser humano. Como dice Contreras (2016):

Con el tiempo pudimos comprobar que el hecho de escribir, compartir, profundizar y pensar conjuntamente nos iba abriendo una mayor conciencia de cuestiones sustanciales de la formación, y también que eso nos permitía encontrar una nueva forma de estar ante aquellos asuntos que más nos apesadumbraron o nos desconcertaba de lo que vivíamos en nuestras clases. (p. 22).

La experiencia se convierte en el sustrato que alimenta de alguna forma las narraciones que se dispondrán más adelante, lo que implica la necesidad de definir qué es la experiencia. Para Larrosa (2002),

La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega (p. 168).

Es entonces cuando comprendemos que la experiencia es única para cada sujeto, lo que implica una complejidad sumamente elevada cuando se espera plasmar en un escrito y transmitir una experiencia. Ya que, en la medida en que se llena de interpretaciones deja de ser experiencia, porque desaparece el principio del suceso para dar lugar a la interpretación. Por esa razón, autores como Larrosa (2002), refieren que “La información no es experiencia” (p. 168); debido a que cuando se convierte en un elemento diferente a narrar la situación con sus matices, sensaciones y sentimientos, se empieza a informar respecto de algo que ocurrió, pero de una forma más impersonal y con menos apropiación.

Para poder comprender la experiencia, es necesario identificar quién es el protagonista de la situación, lo que conlleva a la búsqueda de lo que define Larrosa (2002), el sujeto de la experiencia, que termina siendo en voz del autor lo siguiente:

Si escuchamos en español, en esa lengua en la que la experiencia es lo que nos pasa, el sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos efectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos (p. 174).

De tal manera que es igual de importante la experiencia como el sujeto de esta. Ambos son componentes de la misma situación y en este estudio el sujeto de la experiencia es el investigador propiamente dicho y la experiencia son los sucesos de vida y las emociones que desencadenaron como motivación para tomar la decisión de ser maestro y transformar su vida por completo.

Es evidente el hecho que habla acerca de la fragilidad del ser humano y la necesidad de buscar modelos a seguir constantemente y en todas las etapas de la vida, siendo esa la razón por la que se generan este tipo de estudios, en los cuales se busca plasmar las razones por las que algunas personas decidimos ser maestros, en los que fortalecidos por nuestra experiencia podemos mostrarnos más humanos y menos fuertes.

Sistematización de la práctica

La sistematización de la práctica es un proceso que podría llegar a ser bastante dispendioso en caso de no tener claro el objetivo de dicha sistematización, ya que es a partir de este que se define el rumbo de la narración y por ende la sistematización propiamente dicha. Para poder afianzar este concepto está el estudio de Ghiso (2006), quien refiere que en el proceso de la sistematización de experiencias se requiere de la reflexión y soporte sobre la conciencia y la práctica propia de cada una de las personas o sujetos en diferentes aspectos de su cotidianidad. Pero, sobre todo, tiene que intervenir en la percepción que los sujetos tienen del campo relacional de su hacer y de su saber. Es necesario, para generar conocimiento sobre la práctica, reconocerse en una relación específica con ella y reconocer la relación que esta tiene con el contexto y con otros sujetos” (p. 76).

También es necesario reconocer que la sistematización y sus definiciones han ido fortaleciéndose y formalizando a partir de las diferentes situaciones que se le presentan a los maestros:

Quizás uno de los puntos iniciales a develar en una sistematización, sea cómo los individuos involucrados en la práctica se ubican y se definen en situación, y cómo en relación con las condiciones se constituyen en sujetos del hacer y del saber, capaces de reconocer, definir y decidir sobre en qué aspectos de la realidad actuar. Muchas veces los procesos de sistematización se frenan porque los involucrados no se reconocen como personas situadas y, por consiguiente, no leen la realidad que los desafía, ni las opciones y respuestas que han asumido, porque están sometidos a condiciones objetivas y subjetivas de subordinación. Para sistematizar, se requiere un sujeto que defina, desde su autonomía, la situación del hacer social y del saber sobre el quehacer social (Ghiso, 2006, p. 76).

La curiosidad es un elemento importante en todos los procesos de investigación. Se podría afirmar que es la razón por la que se despliegan los mismos, debido a que es el componente que le infringe al ser humano esa necesidad de conocer y analizar algún evento o fenómeno de su interés, de tal manera que es a partir de la curiosidad que en efecto se produce pensamiento para resolver las necesidades y para comprender los eventos que se presentan en el entorno. Eso quiere decir que este estudio también está fundamentado en la curiosidad del autor por comprender su situación y de paso dar respuesta a las interrogantes que se expusieron en la problematización del tema.

Por otra parte, Ghiso (2006), plantea:

En las propuestas de sistematización, las personas también se preguntan ¿Qué se sistematiza? La respuesta es casi inmediata: una experiencia realizada o en realización, una práctica social individual o colectiva

ejecutada; no se sistematizan ideas o proyectos, cosas que piensa, algo que cree va a hacer. Las respuestas, sin duda, hacen parte de una tradición sistematizadora ligada a recuperar el hacer de las personas, de los colectivos o de las instituciones, y contienen en sí mismas una suerte de trampa, la de seguir separando la experiencia del saber, las ideas de las prácticas y los proyectos de las realizaciones (p. 79).

Lo que implica la necesidad de generar un concepto claro respecto de que es la sistematización de la experiencia; y según Ghiso (2006):

La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre la práctica, los saberes y la experiencia, se orienta también al desarrollo de una curiosidad crítica, insatisfecha, indócil en los sujetos, para que éstos puedan defenderse de los irracionalistas resultantes de o producidos por ciertos excesos de racionalidad de nuestro tiempo altamente tecnificado. Se sistematiza para conocer las prácticas, los saberes imbricados en ellas, las experiencias configuradas a partir de la conciencia de las prácticas, los saberes y las emociones que las constituyen; se tematiza para evidenciar, explicar, comprender críticamente, porque comprendiendo es que se interviene y sabiendo actuar es posible educarnos críticamente. Sistematizo también, entre otras cosas, para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (p. 82).

Práctica pedagógica

La práctica pedagógica es un elemento de suma importancia en la medida en que es la respuesta a una situación, a partir del conocimiento como maestros; de tal manera que con el tiempo y la experiencia se podría decir que todas las actividades y prácticas que lleva a cabo la maestra o el maestro terminan siendo pedagógicas. Por esa razón Ghiso (2006), indica:

La práctica y el saber sobre la práctica implican acciones y reflexiones en y sobre la realidad social, y éstas se originan o son ocasionadas por situaciones concretas, en las que no sólo se pone en juego la capacidad o la incapacidad para resolver un problema, sino que, ante todo, hay que tener en cuenta la habilitación o inhabilitación social, política y cultural para en definir en qué consiste y sobre qué aspectos actuar. (p. 76).

Eso quiere decir, que los sujetos que son actores en la práctica social deben estar en capacidad de comprender y dar cuenta de las diferentes situaciones que se les presentan en su quehacer cotidiano; ya que hacen parte de la realidad y aportan a la construcción de los fenómenos sociales que en esta se presentan.

Por otro lado, es adecuado hablar de la forma en la que se debe ver la práctica pedagógica; dado que la misma debe ser congruente con el contexto en el que se da, al ser el centro formativo de la maestra o el maestro y en el que se hace uso crítico de la teoría y se convierte en posibilidad para abrir los horizontes de entendimiento de las necesidades del entorno en las que se encuentre (Castillo y García, 2017).

Asimismo, es adecuado hablar respecto de cómo funciona la reflexión desde la visión de la práctica docente, ya que si bien la ejecución de la práctica pedagógica tiene inmerso un componente reflexivo también es adecuado hacerlo desde una opinión más amplia como lo hacen Castillo y García (2017), quienes indican que:

La reflexión es un componente esencial de nuestra labor docente, en vista que sitúa nuestra propia práctica es ser conscientes, en conocer cómo actuamos en nuestra profesión, en darse cuenta día a día si las estrategias utilizadas están acordes a los contextos, respecto de orientar las temáticas de una manera innovadora, esto demostrará en los educandos interés y nuevas expectativas, es allí donde la práctica pedagógica cobra sentido desde una postura crítica y reflexiva. (p. 79).

Así como el autor asegura que la práctica pedagógica es de suma importancia también indica que la misma no es solo desarrollar cualquier actividad que implique el temario específico para cada asignatura, sino todo lo contrario como lo indican.

La práctica pedagógica no solo se vive en el aula de clases, sino en los lugares donde se encuentre una maestro y un maestro; ya que el serlo es, además de una actividad laboral, un hacer que incluye todas las circunstancias y contextos de la vida. Bajo ese orden de ideas se puede decir que este tipo de ejercicios son sumamente enriquecedoras, entre otras cosas porque le permiten al maestro identificar elementos de su propia historia, que para él son de alguna manera obvios pero que tienen un efecto importante en las decisiones de vida que toma a lo largo del tiempo y que son las que de alguna manera delimitan su proceder y su historia como se observa en el siguiente capítulo.

Capítulo 1.

Relato de mi experiencia

En este capítulo se despliega, de una forma reflexiva, lo que ha sido este caminar por las diversas experiencias o vivencias que en mi caso me han permitido forjar el carácter suficiente para tener una visión optimista de la realidad y no permitir que las adversidades se pongan por encima de mi voluntad. Aquí, narro las cinco experiencias que más me han marcado, de mi transcurrir como maestro en la vida; ya que como se ha expresado: el maestro no solo ocupa su rol en el aula de clase, también se convierte en un ser visible en la comunidad que con su vida da ejemplo.

También es importante reconocer la importancia de este tipo de reflexiones, debido a que de alguna manera todos estos eventos pasan desapercibidos; pero, gracias a este ejercicio académico surge la necesidad de regresar en el tiempo y recuperar todas esas vivencias que, indistintamente de si fueron positivas o negativas, generan la ratificación de la decisión que algún día tomé de ser maestro. Pues, por más que problematice la situación la mejor opción desde mi punto de vista va a ser sostenerme en la decisión de ser maestro.

Es aquí, que traigo todo lo que implica la narración de experiencias en la medida en la que no es contar simples hechos; sino, comprender por qué las mismas tienen tanta trascendencia en mi vida como maestro. Lo que implica que, efectivamente, la actividad se convierte en un ejercicio académico, en el que involucre mi historicidad y lo que me ha marcado en mi ser-hacer-estar. También es importante misionar que es gratificante el hecho de que mi experiencia de vida sea el sustrato de esta reflexión, ya que de alguna manera me muestra la importancia de la práctica pedagógica, no solo en el aula de clase; sino, en la cotidianidad convirtiéndose en un motivador para ser mejor.

Mi niñez

La niñez, con el paso del tiempo, se ha vuelto un pasaje oscuro en mi vida. Mi principal aliada para llegar a esta, la memoria, me suele fallar y al mirar hacia atrás encuentro una vida con historias que no estoy seguro en qué momento situar o, a veces, no estoy seguro de si las viví o no; puedo, incluso convertirlas en pensamientos inventados, algo que me contó o vivió otra persona o algo que vi en una película o leí en un texto cualquiera. Pareciera a simple vista que lo que decimos de nuestra propia niñez es poco, pues nadie puede entrar a esta, ni nosotros mismos. Pero, aun así, encuentro mis recuerdos, los cuales sean difusos o no, lucho por conservar.

Sin duda, los mejores y más fuertes momentos para recordar mi niñez, los remonto y los ubico en la escuela, justo allí cuando comienza la socialización con otras personas a la familia, los compañeros del kínder y la maestra que, abnegadamente, nos cuidaba y nos enseñaba las primeras habilidades para entender y comprender la vida. Vengo de un hogar de escasos recursos, razón por la cual todos en casa laboraban y pocas veces podíamos darnos encuentros para celebrar o compartir en familia; en mi niñez cada uno estaba en sus propias funciones y preocupaciones, lo que me ayudó a ser muy independiente desde temprana edad. Bueno o malo, fue la familia que me correspondió.

La niñez de cada uno es distinta... cada niñez es única, incluso la de mi hermano, así compartiéramos el mismo hogar y los mismos progenitores. La familia, los amigos, el hogar en que crecimos, el tiempo en que vivimos, aquello que amamos y lo que odiamos, aquello que deseamos, sentimos y pensamos. Todo eso forma parte de nuestros recuerdos, nos pertenecen y hacen tan personal la memoria. Más, compartimos algo, algo que es sorprendente e inquietante, a la vez, y aquello es el misterio de la niñez: esa niñez nuestra que, al mismo tiempo, nos es tan ajena.

Hace algún tiempo hallé una fotografía en la cual se me ve, a los dos o tres años, comiendo cebolla. Algo que con facilidad podría haber pasado por alto, pero que logró removerme un poco y hacerme reflexionar. Actualmente, no consumo cebolla, me desagrada su sabor. Yo pensé que era consciente que no me gustaba la cebolla. Yo pensé que nunca me había gustado la cebolla, pues no recordaba la afirmación: “me gusta la cebolla” como algo que hubiese sido verdad. Pero de pronto confronté esta foto, esa imagen de mí, que desarmaba una triste realidad, debido a que no

genera en mí una sensación bonita; pienso que, seguramente, fue por física necesidad de consumir algún alimento o porque alguien o algo estaba en ese momento ejerciendo algún tipo de presión sobre mis acciones.

Los acontecimientos que recupero de mi experiencia como maestro

En este espacio narro cinco de mis experiencias más significativas o que, considero, han marcado algún tipo de diferencia en mi forma de ver la vida y han posibilitado la toma de decisiones que conllevaron a que hoy sea el maestro que soy. Las mismas son: Primeros pasos, Nuevo comienzo, A través de la ventana, Maestro multiusos y Maestro itinerante. En este sentido, y con el objeto de elevar la reflexión sobre estas, adopté el dispositivo de la problematización, con preguntas claves que consideré fundantes para dar cuenta de lo que me había dado cuenta, a saber: ¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) ha sido fundante para mi vida como maestro? ¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestro? ¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? ¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy la maestro que soy ahora?

Primeros pasos

Mi historia familiar inicia en Antioquia, en la subregión del oriente, el pueblo donde nacimos mi abuela, abuelo, madre, padre y yo, se llama La Ceja del Tambo: un territorio del que nos sentimos orgullosos por su cultura agropecuaria. Mi madre y padre no alcanzaron a terminar la básica primaria. En el contexto en el cual crecí, para las familias era muy importante que se terminara la básica secundaria, pensar en educación superior era cosa de personas pudientes —decían—. Ingresé al sistema educativo a muy temprana edad. Recuerdo que estuve en guarderías, en maternal e incluso dos veces en preescolar, porque no tenía la edad suficiente para ser promovido al grado primero —la verdad es que me encantaba el preescolar, incluso, allí aprendí a leer—. Aún lo recuerdo, porque tenía el olor de los delantales de plástico nuevos, los libros de textos y sus “caritas felices”, las témperas, la plastilina... ¡Amaba los útiles escolares!

El bachillerato lo realicé en el Colegio Salesiano El Sufragio, del barrio Boston en Medellín, gracias a una beca que mamá y papá consiguieron con un sacerdote amigo de la familia. Viví durante seis años en Ciudad Don Bosco, un internado de Los Salesianos de San Luis Beltrán en el barrio Robledo–Medellín. Allí teníamos que aprender a socializar con niños y jóvenes que provenían de distintas regiones del país y del exterior, habían de: Bolivia, Ecuador y Perú. Eran jóvenes con distintas situaciones, motivo por el cual muchos de ellos recibían apoyo psicosocial del psicólogo y la trabajadora social.

Quienes hacíamos parte de la comunidad en Ciudad Don Bosco teníamos una condición especial, lo cual nos daba la necesidad de estar allí. La jornada comenzaba a las 4:30 a.m. debíamos hacer largas filas para poder ducharnos, recibir el desayuno y asistir a la eucaristía; luego ingresábamos a clases, fundamentalmente, diseñadas para el desarrollo de habilidades para la vida. No era opcional, debíamos pasar por: talleres de carpintería, metalistería, costura, repostería, clases de canto, huerta escolar, ocuparnos de nuestra ropa, hacer lectura y realizar brigadas de limpieza de las instalaciones.

Así transcurría el día, a las 5:00 p.m. debíamos desplazarnos desde Ciudad Don Bosco hasta el Colegio Salesiano El Sufragio ubicado en el barrio Boston–Medellín, para iniciar la jornada escolar de las 6:00 p.m. hasta las 10:00 p.m. Aclaro que esta jornada era exclusiva para nosotros, la jornada diurna en este colegio era exclusiva para los chicos que tenían recursos para pagar sus estudios y eran externos. Fueron seis años forjados, aunque personalmente siento que también perdí mucho en otros aspectos que son importantes en una vida convencional, como son: disfrutar de la familia tradicional: vivir con mamá, papá, mi hermano y mis abuelos; estudiar con mujeres; aprender a bailar; pasear; conocer el mar; y jugar fútbol.

Me gradué en diciembre de 1995, bachiller en ciencias humanas, esa modalidad brindaba mucha fundamentación del entorno social y sin duda Los Salesianos son unos abanderados en ello. Logré surgir dentro de los cientos de jóvenes que hacíamos parte de la Ciudad Don Bosco, fui personero de los estudiantes en el último año de bachillerato y tuve invitación de parte del coordinador vocacional para que continuara un ciclo de formación con ellos, para discernir sobre

ser sacerdote o hermano salesiano, a lo cual me negué. Creo que necesitaba un poco de tiempo para vivir experiencias distintas a la de estar interno en un claustro y, de alguna manera, estar sometido a la norma.

Toda esta experiencia me cambió la vida circunstancialmente, después del paso por Ciudad Don Bosco no volví a ser el mismo, comencé a ser muy rígido con todo lo que tenía que ver con el orden, la manera como están dispuestas las cosas en un lugar, los horarios, las rutinas. Comencé a ser y sentirme algo perfeccionista. Cuando pude darme cuenta de ello, comencé a indagar sobre las consecuencias del perfeccionismo, sabía que esta tendencia suele ser una manifestación de personas atormentadas por la depresión, el miedo y la ansiedad; sin embargo, yo no me sentía agobiado por estas afecciones, por lo menos no de una manera continua o repetitiva.

Llegué de nuevo a La Ceja del Tambo, el tiempo parecía que se había detenido, mi familia continuaba haciendo lo mismo, laborando y anhelando el día de la tan añorada pensión para no tener que regresar a la flor cultivo. Sentí que había aprendido mucho con Los Salesianos, pero no me sentía útil en casa; razón por la cual entré a trabajar en un cultivo de flores (economía de la región), para apoyar con los gastos de la familia. Pasaron los meses y me sentí fracasado, pensaba que, si no hacía un cambio en mi vida, terminaría haciendo lo mismo que mis padres (trabajar toda mi vida productiva en floricultura). Como no tenía los recursos para entrar a la Universidad, opté por prestar servicio militar; durante ese tiempo no solo formé un poco mi carácter y disciplina, sino el tema del perfeccionismo, el cual me hacía chocar con todo y todos. Obtendría la libreta militar, la cual sería útil y necesaria para acceder a las ofertas laborales y académicas.

Presté servicio como auxiliar de policía en Medellín en la modalidad de Gestor ambiental. Sin duda otra grandiosa experiencia que me ayudó a ser más sensible y en parte más humano; me correspondía recoger los perros y gatos maltratados y abandonados de la calle, atendía situaciones en las que la ciudadanía reportaba maltrato animal. Estar al servicio de los demás y trabajar por las especies que no pueden expresar su sufrimiento, me daba mucho ánimo para levantarme cada día y brindar mi ayuda de manera comprometida y desinteresada.

Cuando se hacen las cosas a conciencia y con alegría, nos separamos de contar los días y estar tan dependientes del tiempo. Conocí muchas personas, comprendí un poco a los grupos animalistas, pero también entendí que no podemos caer en el extremismo y volvernos fanáticos de aquello que tanto deseamos y consideramos como único. Me cuidé mucho de ello, de no cambiar los sentimientos. Apoyar y amar a los animales no es sinónimo de humanizarlos. Es respetable, pero no dejaría de comprarme un saco para mí, por ponérselo a un perro.

Con respecto al rigor y la disciplina que se ejerce dentro de la Policía nacional y el prestar el servicio militar, no me fue tan difícil sobrellevarlo; el paso por Ciudad Don Bosco contribuyó bastante a ello. Madrugar, formar, contestar debidamente, obedecer y dar cuenta de cada actividad que me asignaban resultaban ser cosas muy cotidianas para mí, lo que no solo favoreció el tiempo de servicio; sino, que me hacía sobresalir dentro del grupo de mis compañeros.

Terminado el servicio militar, en diciembre de 1997, tuve invitación directa de parte del comandante de policía del distrito para que continuara mis estudios como patrullero; no dije que no, pero tampoco me comprometí, debía considerarlo, aunque no tenía muchas razones para decir que no, no me esperaba nada en concreto después del servicio militar y debía pensar en mi futuro y sobre todo en ser orgullo para mi familia. Ellos esperaban mucho de mí, creo que suele pasar con el hijo mayor en cada familia: sea buen ejemplo para su hermano —decían—.

Las oportunidades solo llegan una vez y no nos brindan mucho tiempo, es sí o sí. Pensar en seguir en la Policía nacional era una oportunidad de oro, además entraría becado. Creo que cometí un error al comunicarlo en casa con mis padres, ellos tuvieron división sobre ese tema, en últimas la decisión era mía. Papá obviamente le apostaba porque continuara en la Policía nacional, él solo pensaba en los uniformes y lo que dirían sus amigos y los vecinos al enterarse que tendría un hijo en esa institución. Mamá, por su parte, le encontraba muchos desaciertos, pensaba mucho en mi integridad y en la seguridad misma de la familia, ella decía que a veces atentaban contra la familia de los militares y policías. Yo, en general, me he sentido más identificado con mamá que con papá; porque ella es muy asertiva para aconsejar y muy objetiva cuando habla, eso me daba claridad

sobre lo que debía hacer, aunque en el fondo ella pareciera leer mi pensamiento, yo tampoco estaba seguro de dedicar mi vida al tema de la seguridad por los demás.

¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) es fundante para mi vida como maestro? Fueron dos años de extensas jornadas acompañadas de academia y de práctica pedagógica. El quehacer como maestro me apasionaba y fluía cada que acompañaba a los grupos de estudiantes que me asignaban, sentí que debía ser el maestro que nunca había tenido (sin dejar de reconocer a los y las excelentes docentes que la vida había puesto en mi camino). En varias oportunidades sentí desfallecer, algunas maestras me hacían sentir mal con sus apreciaciones; en aquel entonces no le encontraba fundamento, cualquier llamado de atención era devastador, hoy lo entiendo y por supuesto que acepto plenamente.

¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestro? Parecen ser situaciones a las cuales no se les da relevancia, pero cuando se está en el aula en calidad de maestro, hay que pensar cómo el o la estudiante, pero no actuar igual. Era evidente que tenía que madurar mi concepción y reafirmar el rol que debía asumir desde ese mismo momento; si no, no alcanzaría a graduarme y, si lo hacía, no tendría los saberes y la responsabilidad que consagran a un buen maestro. En ello fueron muy insistentes las maestras de la Normal, eran bastante reiterativas y rigurosas con el proceso. En ocasiones sentí que papá tenía razón, el oficio de ser maestro es para las mujeres. Pero no podía alimentar ese pensamiento, tampoco podía fracasar, revisé los pros y los contras en relación con lo aprendido y el resultado sumó más en los pros.

¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? Comencé a indagar en las Escuelas normales de la región: Rionegro, Sonsón, Abejorral y Marinilla, opté por la de Marinilla, una institución pública pero regida por la comunidad religiosa franciscana. Tenía que pensar en el tema de desplazamiento y también en cómo me sostendría durante el proceso de formación. Como era de esperarse de parte de papá, no recibí mucho apoyo, él es bastante machista y lo primero que pronunció al enterarse que iría a la Normal es que ese estudio era para mujeres. Hice caso omiso y realicé el proceso de inscripción, tuve que realizar un examen bastante riguroso para el ingreso; también me informaron que la

intensidad horaria sería más alta para quienes no éramos egresados del bachillerato de la institución, incluso que tendríamos clases los sábados. Eso no representó ningún impedimento, yo estaba decidido a entrar a ese proceso de formación.

¿Qué vínculos humanos, o sea entre sujetos, fortaleció, debilitó o redefinió este acontecimiento, en relación con el mundo de las comunidades educativas (territorio), en las que estaba laborando? Con la decisión de no aceptar seguir en la Policía nacional, mi mamá me aconsejó ingresar a la Normal, en gran parte ese consejo de mi madre me llevaba de alguna manera a que yo realizara lo que ella no había podido hacer. Me dijo que yo tenía muchas capacidades para enseñarle a los demás, que me daba a entender con facilidad; quizás se apoyaba de lo que observaba cuando le explicaba tareas a mi hermano menor, también a los niños y jóvenes que llegaban a la casa en busca de explicaciones y orientaciones para hacer tareas, fui cogiendo tanta fama en el barrio que terminé por recibir incentivos económicos por esas ayudas académicas. Mi mamá llegó a pensar en conseguir una fotocopidora y vender algunos útiles escolares para que yo me apoyara con el tema económico.

¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy el maestro que soy ahora? Por esa razón puedo decir que las primeras actividades que pude ejecutar como maestro están llenas de esa energía que me caracteriza y puedo con toda seguridad enmarcar todo lo ocurrido con la palabra *Juventud*; ya que ese, precisamente el aspecto que refleja el ánimo y la energía, además de la adrenalina con que viví esa primera experiencia.

Nuevo comienzo

En 2000 fui nombrado con orden de prestación de servicios por la Secretaría de Educación de Antioquia en la Escuela rural integrada Cañón de Iglesias a ocho horas bien caminadas del casco urbano de Ituango–Antioquia. Era tanta la altitud de aquel lugar que, desde allí, se lograba visualizar a lo lejos la mina Cerro Matoso de Montelíbano–Córdoba y la panorámica de Caucasia–Antioquia. Lo que más me sorprendió al llegar a esta vereda, fue que era una comunidad *êbêra* chamí. Nunca se nos hizo esa observación, sabíamos que había indígenas, pero no que la comunidad

era propiamente un cabildo. Afortunadamente no llegué solo, me acompañaban otros dos maestros, jóvenes e inexpertos, igual que yo, que me daban fortaleza y seguridad para estar allí.

Lo primero que nos hicieron al llegar fue una asamblea, recuerdo que era tarde y después de caminar todo el día, lo mínimo que esperaba era descansar. Para los êbêra chamí es muy importante el tema de recibir y celebrar la llegada de nuevos miembros para la comunidad, sobre todo en nuestro caso que llegábamos a acompañar la formación de las niñas y los niños y a convivir en la comunidad. Al principio comencé a sentir miedo; por primera vez caía la noche y no teníamos luz eléctrica, pero sí la mirada curiosa de sus habitantes, más el olor y el ambiente, me eran bastante incómodos. Todo a lo que me terminé acostumbrando.

Nos explicaron la importancia de vivir en tambos (casas elevadas a 2 metros del suelo), para protegerse de los animales salvajes de la zona: serpientes venenosas, arañas, danta y hasta tigre. Solo pensar en eso desvanecía el deseo por estar en aquel lugar, junto a mis compañeros maestros pensamos en devolvemos al otro día y renunciar a todo. Creo que el descanso nos sirvió, tanto que al día siguiente vimos el panorama y decidimos darnos una oportunidad, estábamos seguros de que no tendríamos otra; además, personalmente, me había endeudado para poder aceptar aquel trabajo, pues no tenía pasajes para desplazarme, sin contar elementos de aseo y algunos víveres para comenzar.

Me asignaron a las niñas y los niños más pequeños, no hablaban español, sino su lengua materna. Me sentía inútil, no me fluía la comunicación verbal, razón por la cual comencé a idear la manera de establecer otro tipo de contacto. Eran diecinueve estudiantes en total, en varias ocasiones consideré lo que estaba haciendo, sentía que lo aprendido en la Normal no me había dado elementos para aplicarlos con aquella población. Tuve la necesidad de echar mano de algunos recursos para justificar mi función como maestro, recursos que no me habían enseñado y que, simplemente, surgieron frente a la necesidad.

Mi empatía favoreció enormemente el manejo de aquel grupo que, pese a no tener comunicación verbal conmigo, permitía dinamizar algunas actividades con un títere que había

llevado (títere que me acompaña desde que hice transición); les hablaba como un niño o abuelo e imitaba sonidos de algunos animales. Esto me permitió fijar su atención y hacerlos reír. Jamás pensé lo importante y los alcances de cantarles; sin técnica vocal lograba emocionarles, al punto que poco a poco terminaron por imitarme, obviamente con dificultades, pero lo hacían. También sé que entre ellas y ellos se reían de lo que hacía y lo comentaban en su lengua materna.

Además de mis compañeros maestros, había un grupo de religiosas misioneras; las cuales estaban acompañando aquella comunidad. Una de esas religiosas, de origen holandés, se me acercó en alguna oportunidad y me manifestó que me había estado observando, que me veía un tanto ansioso e inseguro; así, que me sugirió que a cambio de forzar a las niñas los niños a que me aprendieran, comenzara a aprender un poco de ellas y ellos y de esa manera iba a encontrar la mejor manera de entenderlos para poder orientarlos. En relación con mis compañeros, me sentía un poco más comprometido, puesto que ellos atendían a estudiantes más grandes que hablaban español y lengua materna.

Comencé a aplicar la sugerencia que me brindó la religiosa y a aprender de los niños su lengua materna; en esa actividad descubrí que uno de los niños también tenía fundamentos de la lengua castellana, era bastante tímido, razón por la cual se me dificultó descubrirlo. Desde ese momento se convirtió en mi interlocutor con el grupo. Como la idea era no perder el manejo del grupo, le pedía al oído que me dijese como lo decía, él de inmediato me ayudaba y así poco a poco fui ganando fundamentación de aquella lengua tan compleja e importante para sus vidas. Llegué a pensar que la idea no era que aprendieran a hablar español; sino, que no dejarán de hablar êbêra.

Si bien lo que estaba haciendo me llenaba de satisfacción, también me llenaba de incertidumbre; era evidente que tenía la pasión por ser maestro, pero no contaba con el conocimiento para serlo. De ahí la importancia de no solo querer serlo, sino saber hacerlo. Me sentía muy mal por no tener el conocimiento para brindarle educación a aquel grupo que, por circunstancias de la vida, se convirtió en mi primera experiencia como maestro. Me parecía muy irresponsable estar allí sin saber nada de etnoeducación. Todo eso me generaba angustia, me deprimía con mucha regularidad y, por supuesto, lloraba por la impotencia. A todo esto, le sumaba

la ausencia de mi familia; el no pago de los honorarios; me dio paludismo, patología endémica de la región y el curandero del cabildo me trató y puede recuperarse allí mismo. Todo era muy precario.

Pasados siete meses de estar allí, llegó una carta de la alcaldía comunicándonos que nos habían depositado parte de los honorarios que nos adeudaban, salí con mis compañeros y nos acompañó un miembro de la comunidad. Les comunicamos que nos daríamos una semana para visitar a nuestras familias y organizar asuntos personales para poder regresar y acompañar nuevamente a la comunidad. Estando en casa era complejo pensar en el regreso, no por lo distante, sino por las carencias, el sistema no era responsable ni con el pago de nuestro salario, no nos daban material para trabajar con las y los estudiantes. Eso me puso a dudar sobre la responsabilidad social y civil que el estado tiene con las comunidades, sobre todo por las comunidades más marginales y menos favorecidas. Nosotros éramos todo lo que en nombre del estado estaba en aquella comunidad, porque durante el tiempo de permanecí allí nunca hubo visitas oficiales, ni una brigada de salud.

No quise compartir todo mi sentir sobre mi experiencia en casa, sabía que al contarles en detalle les generaría preocupación y dejarlos tranquilos me hacía sentir mejor. Ya era el momento de afrontar la vida con todo y sus dificultades. Regresé junto con mis dos compañeros, todos teníamos el mismo grado de formación. Es paradójico, pero para los lugares donde más se requiere personas con mejor preparación, es donde más abundan los maestros que apenas soñábamos con llegar a serlo. Pero el sistema así opera, de manera asertiva las cosas vienen mejorando tanto a favor de las comunidades como del maestro mismo: la importancia de la idoneidad a la hora de ser nombrado para determinado grado de enseñanza y la comunidad a la cual se va a acompañar. En aquel entonces solo importaba hacer el nombramiento con o sin experiencia.

Regresar al cabildo me llenó de mucha emoción, llegué cargado de detalles, material para trabajar con ellas y ellos: grabadora, linterna, máscaras y todo aquello que sabía que me sería de gran utilidad para acompañarlos. El tiempo transcurrió y logré evidenciar el avance en materia de motricidad fina y gruesa, lateralidad, reconocimiento de muchos sonidos y palabras en lengua

castellana, hablada y escrita, así como en lengua materna. Compartir con un grupo termina por ser parte de uno, se generan sentimientos que van más allá de la simple función de ser maestro, se termina por conocerlos, sentir sus cambios de ánimo, si algo les afecta, incluso si alguno tiene dificultades de visión o de audición; son tantos los detalles que se logran percibir. No pasaba por mi mente querer irme de aquel lugar, cuando al principio lloraba por la falta de energía, agua potable o un dulce de la tienda.

¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) es fundante para mi vida como maestro? No es fácil hacer el recuento de lo que sufrimos en ese lugar, a causa de la violencia. Tras un enfrentamiento armado ante el cual la comunidad se vio afectada por el fuego cruzado, no nos dejaron acercarnos a los cuerpos de quienes habían asesinado y tuvimos que comenzar una travesía desde el cabildo hasta el casco urbano de Ituango; después de medio día se hizo evidente que nos cogería la noche. Yo salí sin calzado, ayudé a cargar varios bebés durante la travesía, mis estudiantes me rodeaban, todos querían que les diera una mano, me sentía tan impotente, nunca me sentí tan mal, no quiero pasar por lo mismo, no deseo que alguien viva esa situación. Es indescriptible, no hay argumentos para describir lo que se siente. Me duele citar y recordar esta experiencia que, siendo mi primera oportunidad para ejercer, terminó en desgracia. Me duele aún más ver hoy día un êbêra chamí mendigando en las calles, cuando sé que no decidieron vivir así y, menos, vivir en las grandes ciudades, tan ajenas de su realidad cultural y ancestral.

¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestro? Aunque ante situaciones como estas nos acogemos a la esperanza de que todo mejorará, es muy posible que no sea así. En ese momento de tanto terror y desesperación entendí que no valían las súplicas y que la vulnerabilidad es real y concreta. Esto marcó mi carrera, en la medida en que comprendí que, a pesar de las circunstancias, mi rol es ser modelo y ejemplo para los y las demás y, por ende, que no puedo ni debo rechazar a quien busque mi ayuda y quiera aprender, tal cual como me pasó con las personas de los grupos armados al margen de la ley.

¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? Se puede decir que más allá de la academia, aprendí a ser más persona,

a valorar la vida y, de paso, a entender que la violencia armada en Colombia, no es más que la respuesta a una situación en la que personas o grupos adinerados discuten y es el pueblo el que pone los muertos.

¿Qué vínculos humanos, o sea entre sujetos, fortaleció, debilitó o redefinió este acontecimiento, en relación con el mundo de las comunidades educativas (territorio), en las que estaba laborando? Con el paso del tiempo el ambiente de inseguridad se fue apoderando del cabildo, comenzó a haber mucha incursión de grupos armados y del ejército nacional. Nada volvió hacer lo mismo, no se volvieron hacer asambleas para compartir en comunidad. De tal manera que fue necesario hacer otro tipo de vínculos con la administración municipal por medio de diversas herramientas como derechos de petición y demás con la intención de que la vereda se le diera el reconocimiento necesario por la situación en la que estaba atravesando y, además, llegaran los recursos que son necesarios para sostener o soportar el tiempo que había que estar allá encerrados.

¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy el maestro que soy ahora? Ni las comunidades, ni los estudiantes son del maestro, pero sin duda el vínculo que se genera es tan fuertes que logran influir en nuestra vida. Debemos aprender a establecer que ese tipo de vínculo no afecte nuestra salud y estabilidad emocional. Sin tomar medidas nos vemos absorbidos por lo que es importante, pero no puede constituir el todo. No se trata de ser indiferentes, se trata de controlar nuestras acciones; las cuales son lectura permanente de nuestros estudiantes, de tal manera que puedo categorizar esta experiencia como *Etnoeducación*.

A través de la ventana

En 2001 fui nombrado como provisional por la Secretaría de educación de Antioquia para el municipio de San Francisco-Antioquia. Una nueva oportunidad para continuar confrontando mis capacidades y, de alguna manera, superar lo que ya había pasado. Me asignaron para una comunidad bastante distante, debía llegar hasta el corregimiento de Aquitania de este municipio, luego continuar cinco horas más hasta la vereda Santa Isabel. No se me hacía extraño, sabía que en el tipo de nombramiento y con mi grado de formación, no podía aspirar a ocupar una mejor plaza

docente en términos de distancia. Cuando llegué a aquella comunidad tuve un recibimiento que me hizo sentir muy importante. La comunidad estaba en pleno, me sentí muy agradecido por ese tipo de bienvenida y se los expresé. Tendría a cargo tres niños y cinco niñas; nada sería complejo, encontré recursos del modelo escuela nueva en la sede y tenía formación para aplicarlos.

Quizás por la conmoción del recibimiento no detallé muchas cosas que al día siguiente comencé a darme cuenta. Avisos alrededor de la escuela con mensajes intimidantes por parte de las autodefensas bloque metro; también, algunas mutilaciones en algunos de los niños, a dos de ellos les faltaba una pierna, a otra niña le faltaban los dedos de su mano izquierda, cicatrices en brazos, rostro y cuello y cantidad de señales resultado de la guerra. Traté de no mostrarme sorprendido para no hacerlos sentir mal, pero realmente estaba muy impactado por lo que estaba viendo y ellos no fueron ajenos a mi expresión.

Me encerré en la habitación asignada para el maestro y desde las hendidias de la puerta comencé a mirar la llegada de los demás niños y otras niñas, quería detallar si tenían algún rasgo. Uno de los niños con una sola pierna y sin ayuda de una prótesis, ni muleta corría dando saltos en la única pierna que tenía para patear el balón. Eso me impresionó más que otra cosa. No pude esperar más encerrado, salí a darles la bienvenida y me presenté de manera emotiva.

Fui muy prudente y me centré en orientar los temas asignados en las guías de aprendizaje y no di espacio para nada más. Así transcurrió una semana hasta que una de las actividades sugería salir a los alrededores de la sede y recolectar material del medio para aplicarlo en procesos de conteo. Solo debía ir con los niños y las niñas de cuarto grado, pero decidí llevarlos a todos y todas para estar al pendiente. Durante el recorrido, me manifestaron hasta donde podíamos pisar, puesto que aún había minas antipersona sembradas y no las habían desactivado. En ese momento me dio temblor en todo el cuerpo, me dio mucho miedo estar parado allí, me sentí aterrado y regresamos de nuevo a la sede. Ellos se rieron de mí, me dijeron que no sintiera miedo que me llevarían por el camino que sabían. De regreso a la sede, me compartieron la manera cómo muchos habían caído en un campo minado y, por esa razón, tres de ellos tenían mutilaciones y otros tenían cicatrices por

las esquilas de aquel incidente. También me indicaron que cuatro habían muerto, unos en el momento, otros de camino al hospital.

Los niños y las niñas me contaban el suceso de manera tan natural que parecía estar escuchando un cuento cualquiera; lo hacían con naturalidad, nada les impedía; poco a poco todos se fueron uniendo a aquel relato, ya que tenían algo por aportar. Impresionado, no fui capaz de concentrarme en algo distinto el resto de la jornada, ni durante los días siguientes. Por supuesto que no volví a poner un pie fuera del perímetro de la sede, solo caminaba por donde hubiese pavimento.

Al parecer, las niñas y los niños habían recibido apoyo psicosocial o simplemente habían logrado superar esa situación. Vivía aterrado, sentía lástima y consideración por aquellos niños y niñas, me daba rabia e impotencia que les faltaban miembros de su cuerpo o que tuviesen cicatrices. Ellos y ellas no se interesaban por el tema, es como si nada les afectara, pareciera que vivían resignados o quizá hacía parte de su vida. No era yo la persona encargada de tocar temas tan frágiles, pensé que, si no les afectaba, yo tenía que comenzar a pensar como ellas y ellos. Respondían académicamente con todo, no había ningún tipo de dificultad cognitiva, incluso había mucho talento para la composición escrita y las operaciones básicas matemáticas.

Las familias y lugareños vivían muy pendientes de mí, me llevaban productos de pan coger, huevos, carné de los animales que cazaban y pescado. Me compartían lo que tenían y cosechaban, me invitaban a visitarlos y a quedarme a dormir en sus casas; yo les agradecía por todo, pero les indicaba que el lugar para estar era la sede y que no veía conveniente quedarme a las casas. Tampoco acepté que dejaran a un niño para que me acompañara en la sede; al parecer esa era la costumbre en algunas comunidades. Yo sentía miedo al caer la noche, pero no veía conveniente nada de eso.

Poco a poco me fui acomodando a las singularidades de aquella comunidad, por el tema de la distancia me limitaba para salir, así que me dediqué a avanzar en los contenidos programáticos y, de alguna manera, dejé de sentirme sorprendido por las características corporales de aquellos

niños y niñas. Me comenzaron a resultar tan familiares que ya no me afectaba, ya no sentía pesar; solo ver que un niño saltaba en una pierna para patear un balón, me hacía ver mi pereza para practicar deporte o hacer algún tipo de rutina física.

Cuando estaba de alguna manera cómodo y nada me hacía pensar en algo distinto que mi compromiso por la educación de aquellos niños y niñas, me manifestaron cariño y agradecimiento por lo que estaba haciendo, me dijeron que no los fuera abandonar, que estaban muy contentos conmigo y por la manera cómo los trataba; además, de que había sido el único maestro que había durado tanto tiempo, luego de la muerte de la maestra que había sido asesinada en aquella sede, justo en la habitación que yo estaba ocupando. Nunca debí haber escuchado aquello, nunca debieron decírmelo. Desde ese día no fui capaz de volver a dormir allí. La invitación que al principio había rechazado, la tuve que ir a buscar y, por supuesto, pedir que me dejaran dormir en sus casas.

Comencé a sentir mucho miedo durante el día, en la jornada me invadía el terror, no la muerte de aquella maestra, sino que me pudiese ocurrir lo mismo. Consideré renunciar, pero me limitaba el apego por los y las estudiantes, sus manifestaciones de aprecio y, por supuesto, por el proceso que adelantaba, en medio de tantas circunstancias. Las familias fueron prudentes y guardaron silencio ante aquello que, de alguna manera, sabían que me había desestabilizado. A los niños y las niñas los condicionaron para que no me contaran nada, eso lo supe porque en medio del aprendizaje no se guardaban sus sentimientos y terminaban compartiéndome todo, incluso situaciones de violencia intrafamiliar que ocurrían en sus casas. El maestro para los niños y las niñas no es solo su instructor, nos convertimos en sus confidentes, no tienen problemas, tienen angustias y considero que las superan cuando las comparten.

Nada podía ir peor, una tarde después de la jornada me quedé en la sede calificando los trabajos, cuando comenzaron a llegar los señores de la guerrilla, sentí mucho terror, que mi hora había llegado, un frío recorrió mi cuerpo; en un abrir y cerrar de ojos la escuela estaba rodeada de muchos de ellos, cientos tal vez, se presentó quien los comandaba, fue muy formal al trato, me hizo un reconcomiendo por mi labor en la comunidad, me dijo que era de un frente de la Farc. Me dieron

a conocer que me estaban haciendo seguimiento durante la última semana y que veían mi coherencia con mi labor. Que así era que querían que fuésemos los maestros de Colombia. Las palabras de aquel sujeto me dieron confianza y, rápidamente, se me quitó un poco el miedo que sentía.

Permanecieron durante dos horas, tal vez más, haciendo la visita que llamaban de seguridad para la zona y de bienvenida para mí. Me interrogó, me hizo preguntas como: ¿Por qué es maestro? ¿Por qué esta comunidad y no otra? ¿Qué quiere alcanzar con los niños y las niñas? ¿Qué pensaba de las mutilaciones de los niños y las niñas? ¿Siente miedo? ¿Cuándo salga va a volver? ¿Qué pensaba de la guerrilla? ¿Le gustaría militar con nosotros? Fueron muchas más preguntas, recuerdo algunas como si fuera hoy mismo. No era fácil estar en medio de tanto uniformado, armados y fijándose en mí. Quien los lideraba y me interrogaban me dijo que era sociólogo y que alternaba su función guerrillera con el ser asesor de una ONG. Me dijo que no todos no eran ignorantes como muchos civiles pensaban. Mis respuestas eran cortas y rápidas, sentía la necesidad de que terminara rápido y, por supuesto, ser claro y convincente.

Para terminar con aquella visita, el vocero me pidió una hoja de cuaderno, corrí al salón a traerlo y en él me hizo un mapa de la escuela y sus alrededores, allí me ilustró las zonas que aún estaban minadas, los trayectos por donde podía y no podía desplazarme. Me dijo que era una prueba de su consideración para conmigo y los y las estudiantes, a lo cual agradecí. De igual forma me indicó que diez de ellos estarían en la zona para prestarnos seguridad, los demás continuarían un largo trayecto.

Desde el día siguiente aquellos guerrilleros se concentraban en la sede, nunca pensé que al quedarse lo harían allí. Me dificultó orientar las clases con naturalidad, aquellos uniformados se hacían en la ventana y estaban muy pendientes de lo que hacía. Durante los tiempos de descanso los niños y las niñas compartían con ellos; algunos jugaban cartas, parkés, ajedrez y balón. Yo no estaba cómodo con esa situación, pero me daba pánico decirles que se retiraran o que se limitaran a compartir con los y las estudiantes. En cuanto terminaban las clases me iba de inmediato con los

niños para alguna de las casas, ya no era posible quedarme haciendo algún tipo de actividad en la sede.

Con el paso de los días me fui acostumbrando a aquella situación, los uniformados eran tan constantes a las jornadas como los mismos niños y niñas. Llegó el momento en que comencé a tener interacción con ellos durante las clases, sin más terminaron involucrándose en las clases, participaban activamente, algunos tenían donde tomar apuntes y otros me pedían hojas y lápices prestados. Siempre conservaron su distancia. Nunca ingresaron al aula, yo nunca les indiqué que lo hicieran, sentía que hacerlo me comprometería de alguna manera, aunque el solo hecho de que permanecieran en la sede, ya era una razón.

¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) es fundante para mi vida como maestro? Porque, comprendí que el terror de la guerra que a mí me generó tanto miedo, para otras personas hace parte de su vida y la ven con total naturalidad. Aprendí que definitivamente hay que valorar lo que tenemos y lo que somos.

¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestro? Aprendí a darle significado a mi vida y a mi cuerpo y a valorar cada una de sus partes, en la medida en que cumple una función específica; pero, además, que cuando se tiene alguna dificultad, esa dificultad no puede convertirse en una limitante, sino en una razón para esforzarse un poco más y adaptarse.

¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? Aprendí a manejar un poco más el asunto de la interacción social, a ser más coherente con la realidad y a no poner por encima de mi actividad docente mis expectativas u opiniones.

¿Qué vínculos humanos, o sea entre sujetos, fortaleció, debilitó o redefinió este acontecimiento, en relación con el mundo de las comunidades educativas (territorio), en las que estaba laborando? Durante esta experiencia hice lo posible por tener buenas relaciones con todas las personas que llegaban independientemente de su actividad, ya que, en efecto, se podía de alguna

manera distinguir a los campesinos, el ejército y las fuerzas armadas al margen de la ley. Definitivamente mi función no era juzgar a nadie de tal manera que hice lo posible por ocupar mi rol de maestro con claridad y a todo el que se acercara buscando ayuda para aprender se la daba, sin pensar en si tenía alguna filiación con esos grupos que no miento generan terror en la población.

¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy el maestro que soy ahora? La palabra o frase que caracteriza esta experiencia es *Conflicto armado* debido a que me genera muchos sentimientos recordar la amenaza por parte de aquel grupo armado aquella mañana de septiembre de 2001, pero no me arrepiento de haber ejercido mi función en aquella distante comunidad con niñas y niños mutilados y marcados por la guerra, donde el conflicto armado es el común denominador y de paso el elemento aterrador que transforma la alegría en desesperanza y angustia, tampoco de haber servido como maestro transitorio de la guerrilla, ya que siguen siendo seres humanos, de hecho, campesinos que de alguna manera también son víctimas de un conflicto en el que pelan los grandes gobernantes y terratenientes, pero el pueblo pone los muertos.

Maestro multiusos

A mediados de 2002, me llamaron del Colegio El Maestro de Guarne-Antioquia, la entrevista se centró más en el ser que en el hacer, razón por la cual se me facilitaron las cosas; al abordar de manera formal mi experiencia docente hasta la fecha, no fue fácil hacer un recuento sin evadir el lado hostil de la violencia por la que me había tocado pasar. La rectora que me recibió era una mujer apacible, carismática y de un alto grado de formación. Se permitió hablar de la filosofía institucional, seguidamente del modelo educativo y fue muy puntual para decirme el por qué aquella institución era distinta a las demás, por supuesto que lo era. Mi entrevista transcurrió durante un día de jornada escolar; así, que pude hacer un recorrido por el establecimiento y darme cuenta en gran parte de la dinámica.

Todo era tan distinto, incluso lo sentí irreal. Pasé de trabajar en comunidades donde prevalecían las carencias de toda índole, a una institución donde era evidente las posibilidades

sociales de quienes se formaban allí. No me sentí cómodo, tampoco estaba seguro de que sería el elegido para ocupar el puesto, no iba recomendado, tampoco era profesional. Lo ideal en aquel momento era pasar el proceso de entrevista y que me dieran las gracias por haber acudido. Después del conversatorio con la rectora, hacer el recorrido por la institución con la coordinadora de convivencia, realicé una prueba psicotécnica a la cual no le di mucha importancia. La rectora me indicó que la siguiera y conociera mi nuevo espacio para el conocimiento. Me llevó hasta un aula donde estaban los niños y las más pequeñas. De la manera más creativa y con un alto sentido pedagógico me presentó. No supe qué expresar en ese momento, solo demostrar felicidad, en medio de la confusión y preocupación.

No sé si fue irresponsabilidad de la rectora dejarme así no más en aquel grupo, asumiendo el rol de maestro en un nivel de formación que consideraba muy delicado, o quizás el irresponsable era yo que no tuve el coraje para decirle a la rectora que no me sentía seguro de asumir el cargo. Recuerdo que solo faltaban dos horas para terminar la jornada y los niños y las niñas estaban más extrañados que yo; tomé un libro de cuentos de rusos que había sobre el escritorio y les leí: *La hija del rey del mar*. Era un grupo integrado por doce pequeños, dos niñas y diez niños; sin duda era el nivel de transición y estaban siendo cuidados por estudiantes de grados superiores, los cuales se retiraron cuando llegamos al aula; la rectora simplemente me dejó allí sin darme más detalles.

Me correspondió prepararlos para la salida de la jornada y debía llevarlos hasta la puerta principal donde debía entregarlos a sus familias. Me causó extrañeza que nadie me apoyara, tampoco quise solicitar ayuda. Los y las estudiantes conocían a sus madres, padres y tutores; por tanto, simplemente, me fijé que cada uno se quedara con las personas responsables. Regresé al aula y organicé un poco el material disperso por todos lados, las sillas y demás.

Aquello resultó ser parte de la prueba, aún no había sido elegido. La rectora me felicitó, me dijo que lo había hecho muy bien, que todo lo había visto a través del sistema cerrado de televisión que tenían. En ese momento tuve la capacidad de decirle que no me sentía preparado para ser el maestro de esos niños y niñas y que mi anhelo era ser maestro en otro tipo de contexto; además, que no estaba bien visto que un maestro acompañará el grado de transición, los infantes a esa edad

son muy dependientes, todo lo ven reflejado en sus familias y casas, y que yo no tenía paciencia para ello. Le argumenté muchas más cosas y ella me interrumpió diciendo que eso se resumía en miedo, que no aceptaba un no como respuesta. Pensé que no había más candidatos para el cargo o que realmente poseía las cualidades que tan reiteradamente me decía la rectora.

Me compartió las particularidades del grupo, la maestra que los venía acompañando desde párvulos había fallecido de cáncer hacía un mes y, por razones de estabilidad emocional, no les habían comunicado y tampoco lo iban hacer, por lo menos no por ahora. Seguidamente la rectora me ilustró un poco sobre el modelo educativo de la institución, la metodología Waldorf, razón por la cual me invitaba a sentirme como un estudiante más, pero que esperaba que fuese tan receptivo como los seres de transición. La técnica de la enseñanza nació de las premisas establecidas por Rudolf Steiner. Esta pedagogía está basada en la libre instrucción por parte de los estudiantes; o sea, que sean autónomos en el momento de adquirir el conocimiento del propio proceso educativo.

La rectora me indicó que debía enfatizar mucho en el juego, para incentivar a los niños y las niñas en las áreas del conocimiento, según sus capacidades, los conocimientos previos, la afirmación, la confianza, la voluntad, la comunicación y cooperación con sus pares. Recordé los aportes de María Montessori, los niños y las niñas dirigen su propio aprendizaje; en la pedagogía Waldorf, trabajan la estimulación permanente de la fantasía y la imaginación para que transmitan su propia dimensión.

¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) es fundante para mi vida como maestro? Porque es, precisamente, la que me permitió ver mi rol como maestro de otra forma, tal vez más tranquila, con menos conflictos e incluso con menos riesgo. Mis experiencias previas habían sido bastante complejas emocionalmente, pienso que en ese momento de mi vida necesitaba darle un respiro a mi psiquis y ver otro panorama.

¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestro? La realidad de cada ser humano depende de los ojos con los que se vea, ya que si bien para mis conocidos los eventos que han enmarcado mi vida como docente pudieron haber sido tan traumáticos como para

llegar a la decisión de abandonar; en mi caso ocurrió lo contrario, entre más difícil, más ganas tenía de seguir, porque sabía que de alguna manera estaba aportándole a algo de la sociedad que más sufre en medio de un conflicto que no le pertenece. Ese sentimiento fue el que me reconfortó y que extrañaba, porque tengo claro que el reconocimiento es la consecuencia del mérito.

¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? Logré empoderarme de la pedagogía Waldorf y acompañé aquel grupo hasta cumplir su primer septenio. Para este modelo es muy importante los procesos que se lideran durante los períodos comprendidos en cada septenio (siete años). Tuve la oportunidad de ser parte de la institución durante muchos años, realicé una pasantía en Europa, donde la pedagogía Waldorf está homologada y aceptada por la Unión Europea. Allí hay un sinnúmero de escuelas, jardines y centros de educación especial, lo que constituye uno de los movimientos escolares independientes más grandes en el ámbito internacional.

¿Qué vínculos humanos, o sea entre sujetos, fortaleció, debilitó o redefinió este acontecimiento, en relación con el mundo de las comunidades educativas (territorio), en las que estaba laborando? Logré la empatía de los niños y poco a poco se fueron olvidando de preguntarme: Cuándo volverá la maestra Yomaira. Me costó un poco aprender manualidades e interesarme por el arte, son fundamentales para la pedagogía Waldorf. Nunca fui bueno, tampoco le había dado tanto valor agregado a este tipo de actividades. Adicional se debía comenzar a leer y tener fundamentación en antroposofía; sin duda que esto es muy cercano a una doctrina, puesto que se enmarca en darle reconocimiento al espíritu, el alma y al cuerpo mismo. Si bien el currículo Waldorf abarca todos los contenidos que son obligatorios por el sistema educativo oficial, las actividades para alcanzar los logros se realizan de manera muy propia y particular. No se usa la competitividad de las notas como incentivo.

¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy el maestro que soy ahora? El tiempo paso y las oportunidades se fueron presentando justo en el momento en que se debía y, por eso, a esta experiencia la llamo *Transición*; ya que, es difícil reconocerlo, pero me costó mucho adaptarme.

Maestro itinerante

En 2017, entré a hacer parte como tutor del programa de alfabetización del Ministerio de educación nacional denominado: “Maestro itinerante”, un hermoso programa que consistía en ir a la búsqueda de los estudiantes para compartir la alegría de aprender a leer y escribir. Para citar algunas de las localidades estaba la Comuna 13 de Medellín, donde atendía a un grupo de adultos mayores internos en un centro geriátrico.

Visitaba la obra de Hidro Ituango, donde acompañaba a un grupo de obreros que por su trabajo no tenían otro tiempo para estudiar; allí, en los túneles de aquella obra y con la autorización de los ingenieros buscábamos el espacio para aprender. Si un obrero que había trabajado durante todo el día era capaz de quedarse para estudiar de 7:00 p.m. a 11:00 p.m. sin dudas era alguien que quería mejorar su formación académico, eso me apasionaba y me daba mucha fortaleza para acompañar a aquel grupo de estudiantes.

Otro de los tantos grupos que como maestro itinerante me correspondía acompañar, era el de empleadas domésticas de la zona sur de Medellín, nos dábamos lugar los fines de semana en el Colegio Palermo de San José, las hermanas franciscanas nos brindaban el espacio para este fin. Aquel grupo de mujeres que ocupaban su tiempo libre para aprender y no para descansar de sus funciones domésticas, valía la pena ser acompañadas con todo el compromiso y dedicación que su voluntad ameritaba. Fueron dos años como maestro itinerante, fascinante aquella experiencia. Para acompañar este tipo de población realicé un diplomado de andragogía; el cual me brindó muy buenos elementos para el acompañamiento de las comunidades adultas, en procesos de alfabetización.

En el año lectivo 2019, fui convocado por el Inpec (Instituto penitenciario y carcelario de Colombia), para acompañar como tutor en proceso de alfabetización a la población privada de la libertad en el municipio de La Ceja del Tambo.

Mi contratación era con la Universidad Pedagógica Nacional, el programa se llamaba: *Colombia libre de analfabetismo* y debía orientar mi trabajo bajo una metodología que se denominaba: A crecer para la vida; la cual se aplicaba en guías de aprendizaje que se integraban a las áreas del conocimiento, como proyectos de aula fundamentados en la realidad contextual de las y los estudiantes. La cárcel tiene muchas limitaciones y hasta el momento no conozco el primer sistema educativo que haya sido pensado para las personas privadas de la libertad.

La capilla: espacio para orar y considerado por buena parte del penal como un lugar sagrado, cobra mucho valor para las personas privadas de la libertad, cada día debía desmontar la figura de iglesia y convertirlo en escuela. La jornada era de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 12:00 p.m., llegaba un poco antes para hacer las adecuaciones, en tanto los internos hacían formación en el patio; la guardia del Inpec hace conteo de todos los internos y verifican que hayan tomado la ducha y se presenten según la norma. Entre tanto, yo guardaba rápidamente las imágenes religiosas, atril e incensario, para colgar las carteleras (cumpleaños, normas del aula, avance académico, cuadro de la excelencia), dimensionada mi aula.

¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) es fundante para mi vida como maestro? La experiencia de llevar escuela a contextos de encierro-cárcel fue maravillosa; la educación para quienes escasea la esperanza se convirtió en una apuesta por lo social, pues su condición judicial no negaba su derecho de ser acompañados de la pedagogía y la ciencia. Siento que me reivindicé con la sociedad y conmigo mismo por las tantas veces que dudé ser un buen maestro.

¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestro? Mi paso por el Centro penitenciario y carcelario fue como comenzar una nueva aventura para reafirmar mi quehacer como maestro. “Bienaventurados aquellos que quieren encontrar su destino”; así, llegó el momento de medir mi capacidad y darle un valor de otro orden al saber y sus dinámicas.

¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? Es importante ver como con el paso del tiempo y la experiencia se aprende a dejar los prejuicios de lado; aunque, nos sentimos con la autoridad para juzgar, y eso

efectivamente limita la posibilidad de prestar algún tipo de ayuda a quien lo necesita, siento y pienso que con mi postura hice un aporte pertinente a la sociedad. Me resulta sumamente fortalecedor para reelegir que tomé la mejor decisión cuando decidí ser maestro.

¿Qué vínculos humanos, o sea entre sujetos, fortaleció, debilitó o redefinió este acontecimiento, en relación con el mundo de las comunidades educativas (territorio), en las que estaba laborando? Si bien, las personas privadas de la libertad están cumpliendo condenas por su accionar reprochable, los vínculos que fortalecí me hicieron darme cuenta de que son uno de los grupos de personas más vulnerables de la sociedad; y que, por esta razón, llevar educación a su contexto se convirtió en un derecho que, simultáneamente, se convertiría en sus demás derechos.

¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy el maestro que soy ahora? Para terminar mi narración de experiencias puedo titular este evento como *Comunidades*; ya que, es en estos espacios en los que se aprende a conocer a las minorías que han sido abandonadas por la atención del estado: la gestión de recursos es más limitada y el acceso a las diversas condiciones para cumplir derechos, como la educación, es casi inexistente.

Capítulo 2.

Lo que me ha hecho ser maestro

Partiendo de las narraciones en las que recupero mi experiencia como docente y, especialmente, aquellas que destaco en los cinco acontecimientos fundantes de mi construcción de maestro, surgen gran cantidad de reflexiones que pueden ser objeto de comprensión. Sin embargo, en esta recuperación acudo a los relatos de experiencia cinco palabras claves que se convierten en este capítulo en categorías ordenadoras, las cuales son: *Juventud*, *Etnoeducación*, *Conflicto armado*, *Transición* y *Comunidades*. Así, abordo una conversación con otros autores y autoras que se han interesado en trabajar estos conceptos desde la educación y la escuela, para dejar en despliegue los significados que yo mismo les doy.

Juventud

La juventud desde mi punto de vista puede ser definida como un momento de la vida de todas las personas, que tiene algunas características que son importantes en la medida en que existe la posibilidad de sacar provecho de estas. Sin embargo, también se puede relacionar con la falta de experiencia, conocimientos o sabiduría, al ser una etapa de la vida en la que las personas están viviendo procesos de definición de su identidad y otros procesos naturales.

Rousseau, (2004), indica que la juventud es un periodo fugaz, pero crítico y con influencia en el desarrollo posterior del ser humano. La juventud es un periodo que no deja de ser tempestuoso, de “mudanza de genio”, es una etapa donde no se es ni niño-a ni hombre o mujer, es donde se empiezan a experimentar los sentimientos: “A los diez y seis años sabe el adolescente lo que es sufrir, porque ya ha sufrido” (p. 197).

De tal manera, que se puede decir que la juventud corresponde a un fragmento de tiempo que termina siendo relativamente corto, pero además de eso supremamente exigente y crítico, en

la medida en la que se está buscando una definición completa de la identidad y además de eso susceptible a todo tipo de influencias tanto del entorno como situaciones y personas disponibles en el mismo. De ahí la razón de la importancia, de la orientación que deben recibir las personas jóvenes por parte de sus padres y cuidadores.

Por otro lado, el mismo autor indica que la juventud también es una edad crítica y excitable, donde la imaginación inflama los sentidos fácilmente, donde todo presenta a sus ojos “deleites que deben ser sosegados”. Con eso se refiere, aquí como el de imaginarse el joven está en total posibilidad, es más hace parte de su proceso el general se diversas ilusiones y atracciones que están asociadas a la presencia del sexo opuesto en su entorno, y eso hace parte de las características de la juventud ya que incluye la experimentación de diversas emociones y sensaciones que durante las etapas anteriores no son de gran importancia.

Sin embargo, respecto de las posibilidades educativas, el joven como es de esperarse se encuentra en un momento en el que su desempeño tanto físico como intelectual se encuentra en la mejor condición posible, es decir es el momento adecuado para desarrollar diversas actividades de índole académica debido a que físicamente se encuentra listo para asumir dicha responsabilidad.

Bajo ese orden de ideas puedo decir que el concepto de juventud y sus características me permitieron de alguna manera asumir el reto y tomar la decisión de ser maestro, aun cuando desconocía todo lo que esto implicaba; ya que si bien como todos los demás personas sabía que un maestro es el que enseña en el aula no tenía claridad respecto de la responsabilidad que implica ser maestro ni de las características que debía recoger para ocupar el rol completamente de tal manera que inició como una aventura de juventud que hoy reafirmó ya que me permitió ser el maestro que soy.

Etnoeducación

La etnoeducación corresponde a los procesos académicos y formativos que se despliegan al interior de los grupos indígenas, y en ese proceso es necesario tener claridad acerca de las

características que definitivamente son diferenciadoras y que hacen parte de la cultura de los diferentes grupos, ya que cada uno tiene características autóctonas que le corresponden a su cosmovisión e idiosincrasia y que definitivamente es necesario conocerlas con anticipación para de esa misma manera respetarlas y saber cómo se debe abordar la población.

De tal manera que se entiende como grupo étnico, a las diferentes agrupaciones de personas que son descendientes de alguna cultura indígena y que además de eso conservan sus costumbres y tradiciones y las ejecutan a tiempo presente, marcando la diferencia con el resto de la población, ya que no solo demuestran su filiación con sus rasgos físicos, sino también lo hacen con sus características culturales. De tal manera que Ortega y Giraldo (2019), logran generar un concepto propio de lo que para ellos representa la etnoeducación de la siguiente manera:

La etnoeducación por lo general trata de impartir enseñanzas sobre la diversidad cultural propendiendo a la tolerancia étnica en tipos de educación multicultural e intercultural. Se propone como ejemplo un aula o salón de clases en los aspectos más relevantes; en el marco de la multiculturalidad, habría tanto estudiantes del grupo mayoritario como de las minorías étnicas, y se impartirían clases sobre lenguas y culturas para contribuir a la definición de la identidad y al reconocimiento de las demás; mientras tanto, en el marco de la interculturalidad, se instruiría para el reconocimiento de la diversidad cultural y social, habría un diálogo intercultural y no habría un interés claro sobre la construcción de la identidad, pues se enfoca desde un punto de vista universal y globalizado (p. 5).

Donde efectivamente, se retira la idea de que la educación o la formación académica que se imparte a las personas que hacen parte de grupos indígenas, debe estar soportada no solo en la ciencia que se conoce en Occidente sino que también debe tener un componente importante, del conocimiento cultural, ya que en esa medida el maestro por un lado alcanza la aceptación de la

población y por el otro hace un abordaje integral cumpliendo con las expectativas de su rol dentro de las poblaciones indígenas.

Este concepto me permitió tener una visión más amplia de la sociedad y de las necesidades que esta cuenta; de tal manera que por ser un proceso tan enriquecedor que me facilitó aprender no solo como maestro sino como persona y ratificar de alguna manera que la decisión que tomé con anterioridad era la correcta debido a que luego del tránsito por la educación descubrí que realmente siento esa pasión por enseñar y que además estoy en capacidad de dar manejo a poblaciones tan complejas como lo son los grupos indígenas. Lo que me permitió fortalecerme y efectivamente ser el maestro que soy.

Conflicto armado

El conflicto armado, en el caso particular de Colombia se puede definir como una disputa que ya tiene más de cuarenta años de historia y que surge a partir de las necesidades insatisfechas, de la inequidad y desigualdad en la que viven la mayoría de los sectores económicos del país. Debido a que las riquezas y el poder son ostentados por algunas familias que de alguna manera consiguen perpetuarse y que generan opresión y sufrimiento a las personas que no hacen parte de la élite de adinerados del país.

También es un conflicto, en el que definitivamente los grandes terratenientes se enfrentan a partir de sus ideales, pero es el pueblo el que pone las víctimas, ya que son los hijos de las familias pobres, los que salen a luchar en una guerra armada. A exponer sus vidas, con la intención de proteger un territorio que no les pertenece y poner ellos las víctimas a un conflicto un conflicto de ideales ajeno.

Si se quiere iniciar con el concepto de conflicto, este realmente no resulta tan nocivo como el imaginario de la sociedad lo percibe, ya que el conflicto es la razón que motiva el cambio, y en otros estamentos seguramente ese cambio llega para completar las necesidades que faltan por

satisfacer, lo que implica que el conflicto hace parte de la transición y de la evolución de la sociedad.

A partir de eso, estudio como el desarrollado por Acevedo y Rojas (2016), definen el termino conflicto de la siguiente manera:

Se puede decir que el conflicto, además de ser un fenómeno inherente a la sociedad, es una característica de los seres vivos y del universo al enfrentar los cambios de su entorno (evolución-conservación). Así, los obstáculos e intereses confrontados (conflicto) no son ajenos a la presencia de la vida en el universo, son una realidad constante en ella y por tanto su superación (gestión) será vital para su subsistencia (p. 38).

De la cita anterior, se puede inferir y reafirmar la idea de que el conflicto es un momento positivo en el que se pone en evidencia existencia de necesidades sin resolver y se busca la manera de hacerlo, ahora en Colombia, el conflicto armado lleva más de cincuenta años y hasta el momento no hay una muestra fehaciente de que vaya a terminar, ya que se hacen acuerdos de paz con algún tipo de agrupación esta se desmoviliza pero surgen otras, lo que implica que la respuesta no está en negociar con un grupo y resolverle a ese grupo las necesidades sino en hacer un cambio social que integre a todas las personas grupos y culturas de la comunidad y del país entero, para que se detenga, el surgimiento de nuevos grupos al margen de la ley.

Bajo el concepto de conflicto, surgen los cambios de tal manera que el conflicto ocurre cada vez que hay alguna necesidad insatisfecha lo que implica que si yo quiero hacer parte del cambio y aportarle a Colombia definitivamente asumir la responsabilidad de ser maestro rural en una zona de conflicto armado y reconocer que esa zona no es solo dolor y minas sino que también hay tanta calidez en su población y tanta inocencia en sus niños que a pesar de las adversidades te siguen esforzando y buscan la manera de adquirir por lo menos el mínimo conocimiento; me hace querer con más ganas todos los días asumir el reto de ser maestro, teniendo claridad del riesgo y fortaleciendo mis emociones para ver más allá de la adversidad y ser el maestro que soy hoy en día

Transición

El concepto de transición está vinculado, habitualmente, con el de estadios o etapas en el que se secuencia la vida de una persona. Durante el transcurso del ciclo vital, todas las personas pasamos por distintos periodos que suponen procesos de adaptación y reorganización para paliar el efecto desestabilizador de aquellas demandas de cambio que perturban el equilibrio ambiente–individuo y que pueden suponer una transformación en la comprensión de nosotros mismos y de nuestras relaciones con el entorno. Estos cambios no son puntuales, sino que abarcan periodos extensos y requieren procesos de adaptación. Son momentos vitales que actúan como puentes de interconexión entre las situaciones anteriores y posteriores a los procesos de cambio o como ritos de paso que consolidan algún cambio de posición de la persona.

De tal manera que López, Lázaro, Navarro y Mota (2020), indican que:

Existen conceptos diversos que han servido para abordar, desde disciplinas o miradas complementarias, las experiencias vitales que estamos englobando en el concepto de transiciones vitales. Algunos ponen el acento en las secuencias de acontecimientos de la vida de una persona y hablan de itinerarios o trayectorias. Otros se fijan en los sucesos que originan los cambios y centran su análisis en los que llaman puntos de giro o sucesos desencadenantes de reajustes vitales. Por último, una parte importante de los conceptos utilizados tienen que ver con el ciclo o curso de la vida y ponen el acento en la edad y las etapas asociadas al desarrollo. De hecho, aunque muchos de los procesos estudiados tienen que ver con este último grupo, las tipologías de transiciones vitales no se agotan en el desarrollo evolutivo (p. 5).

De tal manera que las transiciones, refieren a esos momentos en los que se está suscitando un cambio, y son momentos que viven los seres humanos, a lo largo de toda su vida ya que son,

precisamente las transiciones las que le permiten dar resolución a diversas dificultades y evolucionar.

Las transiciones son procesos, que vivimos de manera permanente es más la noche es una transición para que llegue el nuevo día de tal manera que puedo decir que mi actividad docente ha estado llena de muchas transiciones, de muchos retos y de diversas responsabilidades de las cuales puedo decir que he obtenido un gran aprendizaje que me han fortalecido como persona y como maestro y me permiten tener una visión más amplia del mundo y sus bondades de tal manera que ratifica mi decisión y me permite ser el maestro que esperan mis estudiantes a tiempo presente.

Comunidades

El término comunidad integra diversas definiciones, sin embargo, yo puedo inferir que el término comunidad refiere a un grupo de personas que tienen un objetivo o una característica comunes, quién le está hacer de alguna manera generar un trabajo en equipo importante ya que dicha característica le sirve de vínculo aun cuando no necesariamente tienen que ser familia. Un ejemplo evidente, es la comunidad educativa, donde todos perseguimos el mismo objetivo sin tener ninguna afiliación familiar y además de eso cada integrante tiene un rol previamente establecido que debe cumplir a cabalidad.

Por su parte Barboza (2016), hace referencia al concepto de comunidad y lo argumenta de la siguiente manera:

El concepto de Comunidad tiene el importante resto de responder a las formas actuales de integración que reproduce el mundo contemporáneo. De esta manera, las comunidad ha comenzado un camino de diferenciación, que busca explicar la complejidad de vínculos y nexos que acercan a los seres humanos, incluso en un plano virtual. ... se reconoce que la tradición conceptual del término lo limita al ámbito político, en que la reproducción social está dada por la participación de actores sociales con fines u

objetivos específicos. Sin embargo, apelan también al elemento emocional afectivo que permite a los actores superar las divergencias y construir de forma conjunta un sentido de pertenencia particular que les permite evadir la soledad y el aislamiento (p. 5).

A partir de las premisas antes expuestas, se puede decir que concepto de comunidad tiene una envergadura supremamente amplia, la cual está directamente vinculada con la visión o la perspectiva de quién esté generando el concepto. Por otro lado, también se puede tener una visión de comunidad en la que se integran no todas las personas sino grupos con características bien diferenciadas como lo son las agrupaciones campesinas, que, si bien no pertenecen a los grupos étnicos o indígenas, si cuentan con algún tipo de reconocimiento a partir de la forma en la que se involucran ellos con su entorno y las actividades culturales que hacen parte de su cotidianidad.

El trabajo con comunidades implica, la diversificación del conocimiento, ya que si bien yo llego a los lugares y les enseñó cosas básicas como aprender a leer y escribir o a contar, de ellos aprendo a ser más tolerante con las diferencias, a reconocer mi propia fragilidad en el dolor del otro y sobre todo hacer más persona, de tal manera que es más lo que recibo que lo que doy y eso me resulta supremamente enriquecedor, ya que me permite ser una persona más tolerante paciente y comprensivo con las dificultades del otro, y sobre todo ser un mejor maestro, para alcanzar a estar al nivel de las personas que me esperan para que les comparta algo de conocimiento. Ese tipo de situaciones son las que definitivamente fortalecen el carácter porque me llenan de sabiduría y me permiten ser el maestro que soy.

A partir de la definición de los anteriores conceptos, puedo decir que efectivamente cumplen con las expectativas que mencionó durante mi narración de experiencias, en la medida en la que son los elementos diferenciadores, de los cuales puede obtener un sinnúmero de aprendizajes, y me permiten ratificar mi decisión de ser maestro y sostener las razones por las cuales soy el maestro que soy hoy en día.

Reflexiones finales

Las reflexiones finales se configuran, mediante tres ítems: los logros, las propuestas y las recomendaciones. Estos tres aspectos fundantes del informe del trabajo de grado serán abordados a continuación.

Logros

Luego de este recorrido narrativo puedo recuperar una serie de logros que tienen que ver con el fortalecimiento de mi proceso de aprendizaje en la formación como maestro, con la misma práctica pedagógica y el proceso de escritura que me llevó a reconocer unas experiencias fundantes y unas categorías emergentes de estas, para dar cuenta de por qué soy el maestro del presente.

Con base en lo anterior, puedo mencionar que el primer gran logro fue haber hecho una práctica pedagógica en investigación y no en intervención; así, pude entender la estrecha relación que hay entre la educación y la pedagogía, entre la teoría y la práctica, las cuales se alimentan constantemente la una de la otra. Este proceso investigativo me permitió recoger y narrar la propia experiencia, en clave de acontecimientos, para entender mi cotidianidad como maestro.

El segundo gran logro tiene que ver con haber sido capaz de leer la realidad a partir de las dimensiones de la realidad. Desde la dimensión política pude ver cómo desde el ámbito educativo se tejen unas relaciones de poder entre mis estudiantes y yo, puesto que hay un currículo de por medio que media los lugares del conocimiento; desde la dimensión social logré entender que ser maestro es una decisión que no escapa a un contexto de organización que me responsabiliza con una comunidad y una población específicas; desde la dimensión cultural pude comprender que hay diversidades y diferencias en el aula de clase y que, por lo tanto, aprender requiere una comprensión de mundos y de lenguajes distintos que se encuentran allí; desde la dimensión ambiental vi cómo desde la ruralidad se tejen relaciones posibles entre la naturaleza y todas las formas de vida humanas y no humanas, pues el cuidado del ambiente es fundamental en estos espacios; por último, desde la dimensión económica observé la relación entre la escuela y las formas de distribución de

bienes y servicios que, siendo capitalistas, dejan a la educación en una condición de vulnerabilidad notable.

El tercer logro fue aprender cómo tejer de manera coherente un protocolo o proyecto de investigación. Desde esta perspectiva, el proceso de investigación se nutrió constantemente de referentes personales y académicos, que permitieron la conversación de múltiples miradas sobre ser maestro en diferentes contextos y desde diferentes rincones de Colombia, América y el mundo. Este proceso implicó, también, problematizar una realidad y reflexionar sobre esta, estableciendo un tema, una pregunta, unos objetivos, una metodología y unos referentes teóricos.

El cuarto logro es haber construido, a partir de mi experiencia, cinco narraciones de los acontecimientos que destaco como aquellos que me han hecho ser el maestro que soy hoy y los cuales nombré como: *Primeros pasos*; *Nuevo comienzo*; *A través de la ventana*; *Maestro multiusos* y *Maestro itinerante*

Primeros pasos, en esta experiencia puedo dar cuenta de las motivaciones que me llevaron a tomar la decisión de ser maestro a pesar de que era un mundo desconocido para mí y por ende representaba un riesgo en la medida en que no sabía a lo que me iba a enfrentar; *Nuevo comienzo*, en este hablo de un momento de muchos cambios, de los cuales puedo decir que se convirtieron en situaciones que me permitieron aprender en términos académicos y sobre lo que representa la vida y el respeto por la misma; *A través de la ventana*, en esta experiencia narro las situaciones complejas que tuve que ver, vivir y callar cuando ponía en riesgo mi integridad, esta me permitió comprender que todas las personas tienen el mismo valor y por ende todas merecen el mismo reconocimiento; *Maestro multiusos*, en este caso la situación fue muy nutrida, debido a que efectivamente mi rol como maestro se convirtió en un rol mucho más extenso, de tal manera que debía abarcar otras actividades y enfrentar un conocimiento amplio respecto del manejo del aula de clase y todo lo que comprende la escuela; y *Maestro itinerante*, en la que puedo decir que se generó un reto frente a lo que consideraba correcto y no, de esta manera aprendí que el maestro no es juez ni verdugo y debe tener una visión integral de todos sus estudiantes sin hacer distinción alguna.

Para finalizar, el quinto logro fue haber encontrado cinco categorías ordenadoras de pensamiento, para dar cuenta de los sentidos derivados de los relatos de los acontecimientos y que terminaron siendo los horizontes de por qué soy el maestro que soy ahora: *Juventud; Etnoeducación; Conflicto armado; Transición y Comunidades*. Allí abordo una conversación con otros autores y autoras que se han interesado en trabajar estos conceptos partiendo de la educación y la escuela para dejar en despliegue los significados que yo mismo les doy.

Propuestas

En este apartado doy cuenta de las preguntas que quedaron abiertas en la investigación que pueden llegar a ser preguntas fundamentales para otros trabajos de grado y ejercicios de investigación en la Licenciatura en educación básica primaria o en cualquiera de los pregrados de la Facultad de Educación. Estas preguntas fueron surgiendo a medida que se iba construyendo el tejido narrativo de los Capítulos 1 y 2, en los que se mencionaron diversos temas que llaman la atención por cómo han sido poco tratados en la academia en la investigación.

Considero que deben abordarse problemas como: ¿Cuál es la visión que tienen las comunidades del maestro en el sector rural? ¿Cómo formar a las maestras y los maestros que van a ocupar las plazas rurales? ¿Cómo narrar los horrores del conflicto armado en Colombia a partir de la visión de un maestro rural? ¿Cuál es el lugar de la maestra y el maestro rural como educadores para la paz?

Recomendaciones

Como estudiante de la Licenciatura en educación básica primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, propongo en este espacio un par de recomendaciones que se deberían tener en cuenta para que el programa tenga resultados que sean cada vez más pertinentes, en relación con las realidades de los sujetos que la habitan.

La primera es un mayor soporte metodológico que le permita a las y los estudiantes desde los primeros semestres de formación, ejercer algún tipo de actividad investigativa que le permita prepararse para cuando se enfrente a la elaboración de estudios de investigación como el que se expone en este documento.

La segunda es que se creen semilleros de investigación en los que se aborde la realidad del docente en todos los estamentos laborales, sacándolo de la ubicación esperada que es la escuela y el aula de clases. Que se pueda trasladar a condiciones de ruralidad, conflicto y espacios de formación académica para personas privadas de la libertad.

Referencias bibliográficas

Acevedo, A. Rojas, Z. (2016). Generalidades del conflicto, los procesos de paz y el posconflicto. Revista de la facultad de derecho y ciencias políticas – upb Issn: 0120-3886 / issn (en línea): 2390-0016 / vol. 46 / no. 124 / pp. 33 – 45 enero - junio 2016 / medellín, colombia. [Http://dx.doi.org/10.18566/rfdcp.v46n124.a03](http://dx.doi.org/10.18566/rfdcp.v46n124.a03)

Alfonso, María. (s.f.). Investigación de la práctica pedagógica desde diversas perspectivas metodológicas. Web: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/investigacion_de_la_practica.htm

Alva, Alma. (2014). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital.

Angulo, G. (2012) Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. Revista de Investigación, 36(75), 11-31.

Angulo, Gabriela. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. Revista de Investigación N.º 75 Vol. 36. 11-31. Enero – abril 2012. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.

Antelo Estanislao, Redondo Patricia y Zanelli Marcelo. (2010). Lo que queda de la infancia: recuerdos del jardín. Rosario Santa Fe Argentina: Ediciones Homo sapiens.

Arias, Ana María y Alvarado, Sara. (2015). Investigación narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. Revista CES Psicología,8, 171-181. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v8n2/v8n2a10.pdf>

Barboza, L. (2016). Algunas consideraciones en torno al concepto de Comunidad. RED CYTED COM-LALICS

- Bárcena Fernando, Larrosa Jorge y Mèlich Joan. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista portuguesa de pedagogía. 40(1), 233–259. Recuperado de: 7 Barcena-Larrosa-Mèlich-Pensar la educación desde la experiencia.pdf.
- Barragán, L.A. (2020). Etnoeducación: Los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia. Revista del CISEN Tramas/Maepova, 8 (1), 35-50.
- Borges, Jorge Luis. (1979). Epílogo a las obras completas en colaboración, Buenos Aires. Editorial: Emecé editores.
- Cardona, M. (2022). Maestra: hechizo del estar y el aprender. [En proceso de publicación]. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica, 1(1), 14-30.
- Delgado, Z. G. (2019). El ser Maestro exige una política integral. Revista Educación y Ciudad, 1(36). 15–33. Recuperado de: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2119>.
- Díaz, Á., y Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista iberoamericana de educación, 25. 17–41.
- Esteve, José. (1996). La aventura de ser profesor. Publicado en Cuadernos de pedagogía. (266).
- Fernández, Mariano. (2001). A la búsqueda de un modelo profesional para la docencia: ¿Liberal, burocrático o democrático? Revista Iberoamericana de educación. (25). 43– 64.
- Freire, P. (1997). Educación en la ciudad. Siglo XXI.

- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. (2a ed. revisada). Argentina: Siglo XXI Editores. Argentina S.A.
- Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: siglo XXI editores.
- Frigerio, Graciela. (2012). *La posición del investigador*. V Encuentro de Educación y Desarrollo Humano: sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en educación superior. Santiago de Cali: Facultad de educación de la Universidad San Buenaventura.
- García Márquez, Gabriel. (1985). *El amor en los tiempos del cólera*. Buenos Aires. Editorial: ediciones la cueva.
- García, G. (1985) *El amor en los tiempos del cólera*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Cueva.
- Ghiso, A. (2015). *Prácticas generadoras de saber*. *Revista Educación y Ciudad*, (11), 71-88. <https://doi.org/10.36737/01230425.n11.27>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós / Madrid, España: M.E.C.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (I. Arias, Trad.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- González Melo, Hamlet Santiago; Ospina Serna, Héctor Fabio. (2013). *El Saber Pedagógico de los docentes universitarios* *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 39, mayo-agosto, pp. 95-109 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis de currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Imbernón, Francisco. (2001). La Profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Universidad de Barcelona. 1–18.
- Landín, María del Rosario, y Sánchez, Sandra. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *PUCP*, 28, 54. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20789/20536>
- Larrosa, Jorge. (2002). Experiencia y pasión. Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: editorial. 165–178.
- López, Lázaro, Navarro y Mota. (2020). Las transiciones vitales: un marco conceptual para la innovación en la intervención, la formación y la investigación en Trabajo social. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/45100/Las%20transiciones%20vitales%20-%20Cap%C3%ADtulo%20Tirant%20Lo%20Blanch%20definitivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martha, María Magdalena y Nieves, Freddy. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201.
- Murillo, Gabriel. (2007). Maestros contadores de historia: relatos de vida. Medellín: Editorial Artes y letras.
- Murillo, Gabriel. (2010). Cinco instantáneas de mi infancia. Rosario Santa Fe Argentina: (Ediciones Homo sapiens). 122-127.
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. Universidad y sociedad, Revista científica multidisciplinar de la Universidad de Cienfuegos, 8(4). 14–21.

- Nieves, Sandra. (2021). Resignificando el aprendizaje de los signos de las operaciones básicas matemáticas, a partir de un contexto de realidad. (Tesis de pregrado). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ortega, L.D., Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2): e74977. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Pérez Gómez, A (1995). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. (4a. ed., pp. 398-429). Madrid, España: Morata
- Piglia, Ricardo. (2005). El viaje y la investigación como modos de narrar básicos. Talca: Universidad de Talca.
- Quecedo, Rosario y Castaño, Carlos. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. (14). 5–39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>.
- Remolina de Cleves Nahyr, Velásquez Bertha y Calle María. (enero- diciembre, 2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. (2). 263–281.
- Rodríguez, J. (2005). Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. *Educación y cultura*, (68), 40-42.
- Rodríguez-Rodríguez MP. (2020). Aportes de la práctica pedagógica en las comunidades rurales del municipio de Restrepo, Departamento del Meta (Colombia). *Orinoquia*;24(1): 77- 85. DOI: <http://doi.org/10.22579/20112629.593>
- Rousseau, J.-J. (2004). *Emilio, o de la educación*. México: Editorial Porrúa.

Santiago Rosana y Fonseca César. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. (Edetania 50). 191–208.

Santillán Anguiano, Ernesto Israel; González Machado, Emilia Cristina. (2016). Nociones de juventud: aproximaciones teóricas desde las ciencias sociales Culturales, vol. IV, núm. 1, enero-junio, pp. 113-136 Universidad Autónoma de Baja California Mexicali, México.

Suárez Daniel, Dávila Paula y Ochoa Lili. (2007). ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Buenos Aires Argentina: Librería siglo XXII.

Urbina, Jesús. (2015). Maestros de la pasión por aprender... “cuchillas, pero chéveres”. Revista colombiana de educación. (68). 91–111.

Valle, Antonio y Núñez, Carlos. (diciembre, 1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. Revista de educación. (290). 293–319.