



**Las naderías de unas existencias apagadas: crisis y situaciones dilemáticas. Un estudio
sobre los casos críticos de los maestros**

Neyder Yesid Restrepo Valencia

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Tutor

Hamilton Arley Arias Jiménez, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Restrepo Valencia, 2023)
Referencia	Restrepo Valencia, N. (2023). <i>Las naderías de unas existencias apagadas: crisis y situaciones dilemáticas. Un estudio sobre los casos críticos de los maestros</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres

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.

Agradecimientos

Por los saltos de fe a los nuevos maestros.

A mis amigos, Cristian, Evelin, Andrés y Sebastián, porque en ellos siempre tendré un lugar. Mi corazón siempre será su hogar.

A quien se ha labrado un lugar en mi alma y mi corazón, *L*.

A mis compañeras de práctica, quienes, con su presencia, sus silencios y palabras se hicieron un espacio en mí. A ellas, mi profundo e infinito cariño.

A Hamilton, mi maestro, por compartir a mi alma un trozo de la suya en cada encuentro.

A mi madre, mi padre y mi hermana por ser la prueba fehaciente del amor.

A mí, por elegir la vida.

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	9
Introducción	10
Planteamiento del problema.....	11
Las Naderías: un cúmulo de existencias apagadas	11
La profesión en entredicho.....	12
Las urgencias lloradas del maestro.....	17
La dilución de un rostro	19
Crisis en Colombia: el malestar histórico de los maestros	22
Crisis en el aula	27
El terror de sexto B.....	31
Antecedentes	38
Justificación	52
Objetivos.....	55
Objetivo general	55
Objetivos específicos	55
Marco conceptual	56
Maestro	56
Profesionalidad pedagógica / Profesión docente.....	60
Casos crícos / Casuística pedagógica.....	64
Praxis pedagógica	66
Dispositivo formativo	69
Metodología	72
Paradigma.....	72

Enfoque	73
Método	75
Técnicas e instrumentos: una senda hacia la singularidad	76
Muestreo por criterios.....	77
Revisión y análisis documental.....	79
Encuesta	79
Avisos	81
Herbario de historias: las existencias apagadas	83
<i>El terror de Sexto “1”</i>	83
<i>Palabras perdidas, voces encontradas</i>	92
<i>Gritos y sombrillas</i>	94
<i>Un día mojado</i>	96
<i>Dando la cara a los problemas</i>	98
<i>DUA, ¿Qué es eso?</i>	101
<i>¿Se puede saber por qué?</i>	102
<i>Proceda. Que pase la moto</i>	103
<i>Profe, mi esposo te conoce</i>	104
<i>El caso de “Don Pablito”</i>	105
<i>¿Y ese vololoy?</i>	106
<i>Aliviando la tristeza</i>	107
<i>La hija del proxeneta del barrio</i>	107
<i>“No sea igualada”</i>	108
<i>Fue a clase y se calentó</i>	110
<i>Profe, cuidado ¡Granada!</i>	111
<i>El padre de mi exnovio me acosa</i>	112

Resultados	116
¿Qué pasa en la escuela? Crisis y dilemas como cotidianidad.....	116
Disputas en el aula: la violencia escolar como elemento predominante	118
El maestro confesionario: receptáculo de miserias	127
¿Estoy haciendo algo mal?: Las dudas de los maestros sobre su hacer profesional	131
¿Cómo actuar en el desconcierto? Sobre cómo los maestros enfrentan la crisis y los dilemas en su cotidianidad.....	135
¿Se puede aprender de la crisis? Dispositivos formativos para la formación de maestros.....	143
Conclusiones	154
Consideraciones finales	160
Referencias.....	162

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Criterios de selección</i>	78
Tabla 2. <i>Matriz de análisis de casos críscicos</i>	79
Tabla 3. <i>Encuesta a maestros</i>	80

Resumen

Este trabajo trata sobre las situaciones y casos críticos que viven los maestros durante su ejercicio profesional. En la cotidianidad de la escuela, los maestros sortean diariamente su hacer en un espacio en el que confluyen una gran cantidad de personas como estudiantes, directivos y padres de familia, y en este contexto, el maestro debe dar abasto a las exigencias sociales, administrativas y profesionales que recaen sobre sí. Ahora bien, ¿qué hace un maestro cuando se le presenta una situación para la que no fue preparado pero que requiere una respuesta inmediata de su parte? Esta investigación se propone el objetivo de analizar los dispositivos formativos en los relatos críticos de maestros y su potencialidad pedagógica para la formación de maestros, buscando con ello saber que situaciones de crisis vive el maestro, cómo las resuelve, y qué potencialidad formativa existe en sus relatos críticos que sirvan como una posible propuesta para la formación de maestros.

Palabras clave: Crisis, casos críticos, maestro, formación, saber pedagógico, dispositivo formativo.

Abstract

This dissertation is about the critical situations and cases that teachers experience during their professional practice. In the daily routine of the school, teachers deal daily with their work in a space where many people such as students, principals and parents converge, and in this context, the teacher must meet the social, administrative, and professional demands that fall upon them. Now, what does a teacher do when present with a situation for which he/she was not prepared but which requires an immediate response from them? The objective of this research is to analyze the formative devices in teachers' critical stories and their pedagogical potential for teacher professional training, seeking to know what crisis situations teachers experience, how they solve them, and what formative potential exists in their critical stories to serve as a possible proposal for teacher training.

Keywords: Crisis, critical cases, teacher, training, educational knowledge, pedagogical knowledge, formative devices.

Introducción

Todo aquel que se aproxime a este trabajo ha de saber que no encontrará en él una teoría o un marco de acción que dicte, a rajatabla, lo que ha de hacer un maestro para evitar o controlar perfectamente la crisis. Lo que aquí hallará será una problematización que gira en torno al papel del maestro en su devenir histórico, sorteando su quehacer en medio de exigencias y expectativas sociales sobre lo que debería ser, desconociendo en muchas ocasiones, que hay algo que pasa al interior de la escuela, la crisis. Para ello, se hizo una búsqueda de antecedentes sobre lo que se ha investigado en torno a los casos crícos de los maestros, descubriendo que no hay un enfoque que se centre en el abordaje de estas situaciones crícas. Así, se plantea la recopilación de relatos crícos y situaciones dilemáticas de maestros en ejercicio y en formación para responder al objetivo de la investigación que consiste en analizar los dispositivos formativos en los relatos crícos de maestros y su potencialidad pedagógica para la formación de maestros. Luego, se encontrará con un análisis de los casos crícos bajo tres formas: primero una tipificación del tipo de casos que enfrentan los maestros que se enmarca en *violencia escolar, confesiones y las dudas profesionales*; segundo la forma en la que estos enfrentan tales situaciones y; finalmente, la propuesta de dispositivos formativos comprensivos que sirvan de posibles referentes para la formación de maestros. Por último, se presentan las conclusiones obtenidas durante el proceso y algunas recomendaciones sobre lo que aún no se ha dicho y hecho.

Planteamiento del problema

El presente trabajo de grado se compone de una antología de vidas encontradas al azar en conversaciones, en corrillos de pasillos, en charlas y tertulias, en las salas de profesores a través de los tintos, en charlas vía WhatsApp, libros y documentos...

Se trata de una compilación de relatos, de historias breves, o tomando prestadas las palabras de Foucault (1996), de “Vidas singulares convertidas, por oscuros azares, en extraños poemas; tal es lo que he pretendido reunir en este herbolario” (p.79).

Las Naderías: un cúmulo de existencias apagadas

La presente antología de vidas se agrupa bajo la denominación de naderías, concepto acuñado por Foucault (1996) que hace alusión a esas “Existencias contadas en pocas líneas o en pocas páginas, desgracias y aventuras infinitas recogidas en un puñado de palabras” (p. 79). Es decir, aquellas que parten del propio placer, de la nostalgia y del dolor, de una búsqueda que intenta “[...] captar la vida cotidiana del alma. La vida de lo ordinario de unas gentes corrientes” (Alexiévich, 2015, p. 44).

Se trata entonces de la narración breve de algunas vidas, de personajes desconocidos, vidas caracterizadas por haber sido marcadas con epítetos que les imposibilitan ser algo más que aquella palabra con la que han sido denominados, y que los condena a ser “[...] espejos que inclinan menos a servir de lecciones de meditación que a producir efectos breves cuya fuerza se acaba casi al instante” (Foucault, 1996, p.79).

En función de tales nombramientos, epítetos y estigmas:

[...] pensé presentar estos textos siguiendo un orden sistemático y acompañándolos de cortas y rudimentarias explicaciones, de tal forma que pudiesen expresar un mínimo de sentido histórico. He renunciado a ello por la razón que explicaré más adelante. Decidí pues reunir simplemente un determinado número de textos en razón de la intensidad que a mi juicio poseen; los he acompañado de algunos preliminares y los he distribuido de modo que preserven –de la forma menos mala posible– el efecto de cada uno de ellos. Mi incapacidad me ha forzado al frugal lirismo de la cita. (Foucault, 1996, p.80)

Al igual que expresa Foucault, no se pretende aquí abordar y analizar relatos e historias en una suerte de egocentrismo o superioridad moral que dicta aquello que puede y debe hacerse, por el contrario, se busca simplemente recurrir “al frugal lirismo de la cita”, de las experiencias críicas que han tenido maestros en su quehacer, entendidos como hombres infames, como existencias apagadas en el sentido foucaultiano, maestros invisibles que solo hacen parte de la historia por los calificativos que les fueron asignados por actuar de una forma, y no de otra, frente a situaciones anormales dentro de la normalidad de su profesionalidad pedagógica, calificativos que los marcaron como si de un estigma se tratara, que no marcaría sus cuerpos sino su existencia, al punto tal de ser “apagadas”...

Esta labor nos obliga primero a conocer el trasegar histórico de la profesión del maestro y las diferentes situaciones y hechos que han contribuido a que se configure y entienda a día de hoy la figura del maestro, es decir, de vislumbrar los problemas que han estado asociados a la profesión.

La profesión en entredicho

La labor del maestro ha contado históricamente con un estatuto de precariedad, que aun a pesar de su profesionalización, se ha visto inmersa en un constante vaivén frente al reconocimiento

y la remuneración de su labor, volviendo las condiciones laborales de quienes ejercen la profesión de maestro en un asunto sumamente precario, a diferencia de otras profesiones. Sumado a esto, se ha entendido el quehacer del maestro como un acto de voluntad y vocación inherente al ser, donde aquellos que la ejercen o pretenden hacerlo son siervos al servicio de un acto superior y elevado, y que por tanto su accionar parte más de un acto de bondad que de simple ejercicio profesional. Aun a pesar de la persistencia tradicional de entender la enseñanza como un acto de vocación, recientemente ha habido un cambio con respecto a esto, ya que según Larrosa (2010):

[...] la enseñanza como profesión es relativamente reciente, porque una profesión se acredita por la población que atiende y la educación escolarizada no se generalizó ostensiblemente hasta bien entrado el siglo XIX. La vocación como componente indiscutible hasta no hace muchos años ha dado paso a otro concepto más actualizado como el de profesional o profesión. Pero este cambio viene forzado porque la insistencia en la vocación no resolvía los problemas de la enseñanza, ya que olvidaba las necesidades materiales y formativas que tenía el profesorado. Hoy nadie duda que el enseñar es una profesión, aunque el peso de la tradición sigue estando presente. (2010, p. 47)

No obstante, a pesar de este tránsito de vocación a profesión, las condiciones laborales de los maestros siguen siendo un asunto precario laboralmente, cargado además de expectativas sociales y gubernamentales que acaban por determinar en gran medida el accionar del maestro.

Los profesores tenemos una enorme responsabilidad, la de formar las mentes y las personalidades de las jóvenes generaciones, de lo que van a ser esas personas en su vida, y, por tanto, también de lo que va a ser este país. Y mi impresión es que este altísimo cometido, en el que la sociedad se juega buena parte de su futuro, no está debidamente reconocido ni

recompensado. Ser profesor es casi heroico. No sólo por el bajo salario y la alta dedicación que el asunto exige, sino también, y quizá principalmente, por la falta de estima social. (Gracia, 2007, p. 809)

En esta misma línea de pensamiento, Saldarriaga (2003) evidencia sobre las exigencias atribuidas al maestro lo siguiente:

[...] el maestro ha sido colocado siempre en una “tierra de nadie”, en ese verdadero territorio de frontera que se sitúa entre lo gobernable y lo ingobernable de la vida social, siendo exigido por todos -políticos, médicos, agentes del capital extranjero, sacerdotes, intelectuales, empresarios, guerreros, narcotraficantes, etc.-, para que haga servir la escuela a los intereses de cada grupo, y a la vez resuelva o al menos contenga como un dique los conflictos, los estallidos y las fisuras sociales, entre el “incumplimiento de las promesas de la modernidad” y la precariedad de la institución escolar para garantizarlas y hacerlas creíbles. (p.27)

Así, la autonomía del maestro se ha visto restringida en tanto existe por un lado una institucionalidad que determina su deber ser, y por otro unas expectativas sociales que le atribuyen a la profesión un asunto de simple y llana vocación, como si de un acto heroico se tratara.

Con los cambios introducidos por la modernidad, el papel del maestro se ha visto modificado y cargado de nuevas responsabilidades, lo que implica de manera implícita que, a diferencia de antes, el maestro se ve enfrentado cada vez más a nuevas problemáticas dificultando aún más el desempeño autónomo de su profesión. Martínez (2010) dice que:

El lugar del maestro es hoy, más aún que otros tiempos, una zona de fisuras, grietas y de terrenos movedizos [...] El maestro carga en su solapa una obligación que le exige equilibrar carácter e intelecto, actividades solitarias y apenas ponderables al interior de paisajes cada vez más complejos y problemáticos. (pp.130-134)

Teniendo esto presente, se hace entonces necesario preguntar lo siguiente: ¿Cuál ha sido el rol del maestro en Colombia con respecto a su función y labor históricamente? Oscar Saldarriaga propone tres formas de entender el oficio del maestro en Colombia, por lo menos desde finales del siglo XIX, a partir de tres frases distintivas que designarán cada etapa histórica; “El hombre será lo que sean sus maestros”, “La sociedad será lo que sean sus maestros” y “El ciudadano será lo que sean sus maestros” (Saldarriaga, 2003).

Con estas tres etapas de la historia del oficio del maestro en Colombia, Saldarriaga (2003) destaca que lo que está detrás de cada frase es: el hombre (1886-1930), la sociedad (1930-1946) y el ciudadano (actualidad), y cada etapa responde a diferentes intereses, a diferentes horizontes políticos y culturales en su orientación y ejecución, donde, además:

[...] la escuela se ha ocupado de formar, para distintos momentos, distintos tipos de ciudadanos, cada vez que cambia los fines y los tipos de hombre requeridos por la sociedad, pretendiendo además borrar las trazas de aquellos que se formaron con las matrices anteriores. (Saldarriaga, 2003, p.261)

Esto quiere decir, que en Colombia el oficio del maestro ha estado ligado al cumplimiento y ejecución de diferentes intereses institucionales, lo que de un modo u otro ha guiado su accionar y delimitado en gran medida su función como ente autónomo. Así, el maestro ha sido el encargado

de llevar a cabo las exigencias institucionales sobre la idea que se tiene de la sociedad (o ciudadano si se quiere) a formar.

El primer momento establecido por Saldarriaga, designa y busca la formación del *hombre* desde el humanismo católico, donde el maestro cumple el rol de formar individuos dotados de alma, facultades y potencias adecuadas para su deber con Dios, consigo mismo y con los demás, donde “[...] el buen ciudadano debe ser, primero, un buen fiel, o mejor, se confía en que llegue a ser lo primero, si se garantiza lo segundo” (Saldarriaga, 2003, p.262). Aquí el maestro es concebido como un artista, como un apóstol, donde su oficio no se reduce al de un asalariado o simple funcionario, ya que su rol era entendido como una misión, como un apostolado (Saldarriaga, 2003).

El segundo momento, se caracteriza porque el interés formativo ya no se centra en el individuo y sus potencias, sino en la *cultura*. La función del maestro es ahora la de formar e instruir a la sociedad, de impartir valores ciudadanos, públicos, civiles y laicos para formar al pueblo (Saldarriaga, 2003). En este sentido, se deja de entender el oficio del maestro como un arte, para darle paso a la sistematización de su labor, donde ha de guiar su accionar en función de las ciencias de la educación, lo que hace visible que:

[...] el saber que se exige al maestro se ha ampliado de forma extraordinaria -ya no cabe todo en un manual y en una escuela normal, pues las ciencias generales y los saberes específicos que debe manejar son mucho más amplios-, es porque de otro lado, las Ciencias de la educación han reordenado -en realidad dispersado- su objeto de saber en función del aprendizaje: se ha desplazado el foco de atención desde lo que debe hacer el maestro hacia cómo aprenden los sujetos, dando prelación, en la polaridad enseñar-aprender, al segundo sobre la primera [...]. (Saldarriaga, 2003, pp.286-287)

Finalmente, en la tercera etapa el interés no está en la formación del individuo ni de la sociedad, sino del *ciudadano*, enunciación que aglutina las dos anteriores. El maestro aquí tiene en su rol varias funciones; por un lado, debe procurar la formación de un sujeto individual y colectivo, es decir, un sujeto moral, político y cultural, esto con el fin de que se integre en la ciudad, entendida esta como un espacio multidimensional en el que ya no hay una cultura, sino *unas* culturas; por el otro lado, el de concebirse a sí mismo como un intelectual propiamente dicho, que se explica con:

[...] el surgimiento puntaje del trabajo intelectual de profesores universitarios e investigadores dedicados al estudio y producción de teoría pedagógica en muchos niveles. Intelectuales que, desde diversas vertientes científicas se reclaman portadores del nombre de pedagogos -desde pedagogos de la ciudad hasta pedagogos del conocimiento o de la ética. Pero [...] son sujetos que hablan sobre la escuela y su mundo interior, desde afuera, desde la universidad u otros centros de investigación [...]. (Saldarriaga, 2003, p.293)

Estas tres etapas ejemplifican a grandes rasgos las funciones y obligaciones que se le han encargado al maestro en Colombia. Nos encontramos entonces que, si bien las obligaciones del maestro han cambiado con el pasar del tiempo, el estatuto de precariedad ha sido un elemento constante de la profesión, como se mostrará a continuación.

Las urgencias lloradas del maestro

Durante el periodo colonial existen registros de maestros que, mediante lamentos, piden clemencia producto de la precarización de su labor, viéndose en la obligación de solicitar a la autoridad de la época cierto reconocimiento y una compensación monetaria por su quehacer, puesto que a pesar de la voluntad para hacerlo por sí mismos, este acto se ve impedido en gran medida por su incapacidad para subsistir:

El 30 de junio de 1787, Don Agustín Joseph de Torres elevaba una petición, con el “mayor respeto y veneración”, a la máxima autoridad de la época, el ilustre Arzobispo – Virrey Antonio de Caballero y Góngora. Esta no será la primera que hiciera Don Agustín al Superior Gobierno, y como veremos, tampoco será la última. Apenas constituye un eslabón dentro de las múltiples comunicaciones, representaciones, contestaciones y solicitudes que durante 16 años vendrían a constituir lo que él mismo denominara sus “urgencias lloradas”. A través de esta solicitud, Don Agustín describe la situación de desconcierto que padece como maestro de la única escuela pública de Santafé al Arzobispo-Virrey, que por esta época había fijado su residencia y sitio de despacho a muchos kilómetros de Santafé, más exactamente en Turbaco, cerca de Cartagena. (Martínez et al., 1999, p.65)

Al maestro Agustín no se le pagaba su salario, sin embargo, gracias a su condición de maestro y a su ímpetu, vamos a encontrar que seguía haciendo su trabajo, puesto que decide publicar una cartilla para la enseñanza de la aritmética. Pareciera una constante histórica, el que el maestro no goce de las condiciones propicias para ejercer su labor:

Sin duda alguna, ese personaje que veían pasar los vecinos de ciudades y villas cruzando la Plaza Mayor con destino a la sede del Ayuntamiento o Cabildo, con un pergamino bajo el brazo, tiene que ver mucho con el que hoy vemos con alguna periodicidad marchando por las calles o protestando por su salario, parodiando, tal vez sin saberlo, a su colega de hace 200 años al insistir una y otra vez que no hay razón ni motivo para que se le retenga el salario “por ser legítimamente ganado con su sudor y trabajo...”. Definitivamente es esta una continuidad que espanta. La continuidad de la miseria, de la tragedia, del desarraigo. Azarosa continuidad que a su vez muestra las profundas diferencias: el uno, inserto en un proceso de constitución del maestro; el otro, el de hoy, abarcado por un proceso de

sustitución, de extinción, en donde el problema no es sólo el de la represión sino el de la productividad dirigida y la autonomía perdida. (Martínez et al., 1999, p.43)

En este sentido, podríamos decir que la existencia del maestro Joseph de Torres era una nadería, pues su existencia fue únicamente visible gracias a un letrero puesto en el Correo Curioso¹, donde su vida a los ojos de la humanidad era la de un hombre que tenía unas urgencias lloradas; epíteto que marcaría su vida en los registros de la historia.

Las urgencias lloradas del maestro Agustín Joseph de Torres muestran que, aunque la profesión de maestro es vital para la constitución de una sociedad, las condiciones históricas para el ejercicio de su oficio han estado en entredicho, lo que constituye un eje de problematización, puesto que su continuidad se demarca hasta el día de hoy.

Cosa que pretendemos demostrar en el siguiente apartado que titulamos “La dilución de un rostro”.

La dilución de un rostro

A pesar de la importancia que se le ha atribuido al rol y oficio del maestro en cada sociedad, en el contexto colombiano recientemente se ha vuelto una constante el debilitamiento de la labor, de la autonomía y de la posición otrora privilegiada del maestro en términos de su función social, pese a que “[...] ser maestro ha sido algo muy diverso y el oficio ha cambiado radicalmente con el tiempo, en relación con sus fines políticos, con su importancia social, con el tipo de conocimiento y de valores que enseña” (Álvarez, 2016, p.88).

¹ El Correo Curioso de Santafé de Bogotá era una publicación semanal llevada a cabo por un grupo de jóvenes intelectuales durante el período colonial.

Así mismo, Álvarez (2016) evidencia también que:

[...] el maestro está perdiendo autoridad, ya que no se le exige que enseñe contenidos y su práctica ya no se realiza exclusivamente en el aula, tres características que también habían sido una constante. Estas y otras manifestaciones están desatando una reflexión en torno a un problema que se conoce como 'el malestar docente'. Es en estos momentos cuando se hace necesario mirar el pasado pues hay que precisar qué es lo que está desapareciendo, de esa manera se puede hacer más evidente aquello que está apareciendo como realmente novedoso, una vez constatemos que en efecto no había existido. (p.91)

En nuestra nación, la profesión docente ha tenido determinada serie de cambios históricos a partir de las funciones sociales que cumplen los maestros; sin embargo, hay un cambio histórico en el pasado reciente que ha configurado una nueva forma de ser maestro. Esto se da a partir del Decreto 1278 de 2002, el cual estipula el Estatuto de la profesionalización docente. Queremos hacer énfasis en el artículo 3°.

Artículo 3. Profesionales de la Educación. Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. (Decreto 1278, 2002, artículo 3)

Si podemos notarlo, los profesionales con otros títulos diferentes a licenciados, maestros y normalistas pueden ejercer la profesión docente; esto nos indica una apertura problemática de la profesión, a que otros profesionales que no gozan de los requerimientos y conocimientos académicos del saber pedagógico estén impartiendo en las escuelas de nuestro país:

Sospechamos que las exigencias tan laxas que se le hacen a los profesionales no docentes posiblemente cambien en poco tiempo y se encuentren fórmulas intermedias menos permisivas, máxime si se atiende a lo que se está planteando en el debate internacional sobre el tema, como lo veremos más adelante. Sin embargo tal acontecimiento es sui géneris, pues por los indicios que tenemos en ninguna otra parte del mundo, occidental por lo menos, la norma permite el ejercicio de la docencia a profesionales sin formación específica en el campo de la educación y la pedagogía. (Álvarez, 2010, p. 169)

¿Cuál es el problema, entonces, que se logra dilucidar con esta condición de la (des)profesión de la labor del maestro? Básicamente argüimos que las bajas exigencias en cuanto al saber pedagógico, nos llevan, precisamente a la atomización de la pedagogía, cosa que tiene un efecto sobre el oficio del maestro y es que la profesión pues “[...] es entendida contemporáneamente como un oficio que puede desempeñar cualquier profesión. El término docente aplica para todo aquel que dicta clase, que ejerce la docencia” (Álvarez, 2016, p. 92). Cuestión que también afirma el profesor Quiceno (2010), cuando menciona que “Docente es un espacio que cubre o llena un cualquiera según las necesidades y urgencias de la población, que son sobre todo de transmisión de saberes, disciplinas y códigos” (p.58).

En este sentido, la apertura del ejercicio profesional a otros profesionales, quienes no soportan el saber pedagógico, incurre en que la profesión se diluya, se atomice a tal punto que no es clara su función social y por tanto no es clara su formación. Lo que nos lleva a preguntarnos ¿Qué significa actuar profesionalmente, si el saber propio del maestro es el pedagógico, pero este saber ya no se exige como constitutivo para llevar a cabo su profesión? Sobre todo, cuando la responsabilidad social que se le asigna al maestro es la de la dirección moral e intelectual de niños y jóvenes:

Quizás ningún personaje como este maestro criollo pueda mostrar de una forma tan clara los avatares, desdichas, esperanzas y persistencia de aquellos sujetos, que aún hoy persisten en asumir la dirección intelectual y moral de una junta de niños y jóvenes. (Martínez et al., 1999, p. 10)

Crisis en Colombia: el malestar histórico de los maestros

La historia del maestro en Colombia ha estado ligada a diferentes acepciones y expectativas sociales que han determinado su rol en gran medida, además de condicionar su accionar (autonomía) y forma de autoperibirse, y que sumado a la apertura profesional con la aparición del estatuto docente, la figura del maestro ha acabado por desdibujarse, por diluirse cada vez más en un entramado de relaciones que le exigen ciertas responsabilidades mientras limita al mismo tiempo la formación en ellas.

No obstante, también es necesario considerar que a pesar de la dilución del rostro del maestro en su trasegar histórico, principalmente en lo relacionado al reconocimiento monetario de su labor, suele existir cierta tendencia generalizada a la victimización, que finalmente termina por negar y desconocer todo el pasado y las situaciones que dieron lugar a un tipo particular de maestro y no otro:

Cuando nos hacemos la pregunta por el maestro a veces caemos también en la tentación de presentarlo como una víctima, como alguien que ha sido maltratado, invisibilizado y poco valorado. La historia del maestro en Colombia no es la historia de alguien que posee una identidad más o menos respetada, más o menos maltratada, sino la historia de una subjetividad formada en medio de tensiones de procedencia distinta. Entonces cuando mostramos cómo se le niega el salario, cómo se le vigila, o cómo otros actores le dicen lo

que debe hacer, simplemente *hablamos de fuerzas que tensionan la subjetividad que se va configurando*², su oficio, los discursos que exaltan su labor en la sociedad, o los niños que lo obedecen o lo irrespetan, los padres de familia que le exigen o le delegan su autoridad, en fin. (Álvarez, 2016, p.88)

En este sentido, se hace menester aludir al devenir histórico del maestro, y cómo éste ha estado sujeto a diversas tensiones históricas que parten desde el nombramiento que recibe y que ha incidido en la configuración de su oficio. Así, aquello que de una u otra forma determina el quehacer profesional ha sido abordado con cierta laxitud desde el apartado terminológico, pues el uso indiscriminado de las palabras maestro, docente y profesor referidas y entendidas únicamente como pertenecientes al sujeto que enseña ha sido un elemento problemático. Por esta razón, en cuanto al sujeto que enseña, se hace necesario identificar la historicidad de las diferentes acepciones y cambios en su nombramiento, al menos en Colombia, para especificar de manera puntual en cual de estos términos nos pensamos, y desde donde abordaremos la realización de la presente investigación.

Históricamente, según Quiceno (2015), el maestro era entendido como aquella persona a la que le fue enseñada una forma determinada de vivir, de habitar la escuela como su lugar predilecto, su espacio, su ciudad. Además, con la aparición de las ciencias de la educación aparece también un nuevo sujeto que ya no es el maestro, es el docente como nuevo educador, que es aceptado socialmente desde las diferentes esferas de la sociedad y campos disciplinares; los médicos, psicólogos, pedagogos y funcionarios del Estado.

² La cursiva es agregada.

Así, con la reforma moderna de la educación en Europa durante los siglos XIX y XX se pretende hacer una reforma educativa que va desde lo jurídico y lo normativo hasta el sistema de saber y poder de la educación. Con ello hubo una serie de cambios que tenían, según Quiceno (2015), la siguiente pretensión:

[...] cambiar el saber educativo anclado en el oficio, el hacer y la práctica, por un saber que tuviera como referencia la profesión, la teoría, la ciencia y la técnica. Por el lado del poder, instalar un poder, que no fuera el disciplinario, relevar la disciplina por un poder basado en dispositivos de control, de comunicación y de subjetividad.

[...] Esto significó hacer pasar la educación y la pedagogía, concebida como un oficio, un arte, una artesanía y una vocación, a convertirse en una profesión, una ciencia, una interdisciplinariedad, una competencia y una experimentación. Sus efectos eran claros: construir nuevas instituciones de educación y formación, nuevos sujetos y nuevas relaciones y articulaciones con la sociedad y la cultura. (p.127)

Sería entonces durante esta reforma, ya específicamente en el siglo XX con Durkheim y René Hubert con su *Tratado de pedagogía general* que situaría la educación y la pedagogía como disciplinas plenamente universitarias, pensando con ello la educación como una profesión, es decir, con unos determinados métodos, categorías y técnicas propias de las ciencias (sus disciplinas) y de la gestión administrativa. “Ahí nació el sujeto *docente*, que es un profesional, tanto en la forma de saber, como en el contenido de su función, en su lugar como en su condición de sujeto. El educador como profesional fue primero docente, luego administrador y más tarde gestor” (Quiceno, 2015, pp.128-129).

Por lo tanto, las ciencias de la educación propenden por la creación de un sujeto que ya no es maestro de escuela y se forma para educar, sino de un docente propio de una facultad que se forma en unas ciencias.

En el contexto colombiano, a diferencia de Europa, el surgimiento del docente entendido como profesional no tuvo un alcance completo, pues si bien se creó la facultad de educación para este cometido, las Escuelas Normales Superiores seguirían teniendo un papel fundamental en la formación de maestros. Así, la facultad propenderá por un sujeto *docente* (de secundaria) formado en ciencias humanas, mientras las Escuelas Normales Superiores se encargarían de formar a un *maestro* (de primaria) versátil en las artes prácticas del oficio de la enseñanza. Este panorama se mantendrá hasta 1970 como modelo de formación docente, aun cuando no cumple completamente su función de cambiar la educación escolar por prácticas científicas profesionales (Quiceno, 2015).

Posteriormente, para los años siguientes a 1970 en Colombia aparecería otro saber para la formación de docentes, que pasaría de las ciencias de la educación hacía las ciencias de la administración, buscando con ello ya no la formación científicos de la educación sino administradores con conocimientos en planeaciones, enfoques de sistemas, evaluaciones y políticas educativas (Quiceno, 2015). Con ello ya no se busca a un profesional que aplique las ciencias sino uno que aplique las técnicas de la educación: "Este sujeto no es el docente, sino el administrador en planeación y currículo" (Quiceno, 2015, p.131).

Como consecuencia de esto nace una predominancia por lo administrativo, por la técnica y lo curricular, por la planeación y la organización, en definitiva y según Quiceno (2015) lo que emerge es:

Un nuevo educador, el instructor, el formador, o técnico de la educación. Su función ya no es cuidar niños en la escuela, tampoco transmitir la ciencia social o humana, sino conectar, comunicar e integrar ciertas poblaciones, sectores de ciudadanos, capas sociales, instituciones escolares [...] a los circuitos de las tecnologías de la educación [...]. (p.133)

Con este contexto, se dan en Colombia diferentes denominaciones para el educador, las cuales están asociadas a las expectativas sociales y legales que se espera de él. En primer lugar está el maestro, entendido como aquel dotado en el arte de educar, fuertemente ligado a la vocación, al amor y la paciencia; luego en reemplazo aparece el docente, como aquel dotado en la ciencia de educar, que tiene la labor de reflexionar, experimentar, comparar, organizar y valorar su quehacer educativo; quien sustituye al docente sería el profesional de la educación, como aquel que no experimenta sino que práctica, ya no se encarga de valorar y reflexionar sino de evaluar y conectar (Quiceno, 2015).

Este nuevo profesional, como dirá Quiceno (2015) “No tiene la idea general del funcionamiento social y la idea general de educar, sino que tiene la idea particular y local de usar cierta información en un entorno local y situacional, a un ambiente de aprendizaje específico y situado” (p.137).

Ahora bien, con este panorama, el maestro se ve constantemente sumido en crisis, pues no solo su campo profesional se ve afectado por las expectativas sociales sino también por decretos que de manera constante desvirtúan su saber profesional, y subsecuentemente su ejercicio profesional, ya que al permitirse desde la institucionalidad que cualquier profesional no formado para enseñar pero especializado en un saber disciplinar y con un mínimo conocimiento de saber pedagógico (que se reduce a la asistencia a cursos cortos de pedagogía) se vea dotado de las

facultades para enseñar, el maestro licenciado se debe sortear su rol en una escuela cada vez más tecnificada.

Crisis en el aula

La crisis no se circunscribe únicamente al campo de lo profesional e institucional, ya que además de la crisis general del panorama de la profesionalización del maestro, durante su ejercicio profesional el maestro se ve confrontado con una realidad fluctuante y desestabilizadora, realidad que le exige tomar acción frente a ella, encarando así un sinnúmero de situaciones que se escapan de su control inmediato, situaciones que desbordan por mucho su formación académica y ponen en crisis su quehacer profesional, en tanto son tan particulares en sí mismas que exigen una forma de actuar específica y contextual. Hablamos entonces de situaciones que debe enfrentar el maestro durante su ejercicio profesional, en tanto ha sido una figura a la que se le ha adjudicado históricamente determinadas responsabilidades de carácter pedagógico, social e institucional que sobrepasan por mucho su formación profesional.

Ahora bien, teniendo en cuenta el panorama que hay con respecto a la crisis histórica que ha atravesado la profesión docente en Colombia y los maestros encargados de ejercer esta labor, se hace pertinente en primera instancia el comprender de qué manera ha sido entendida la crisis en la educación y cómo ésta ha influenciado de alguna forma en la configuración de la identidad del maestro para su desempeño profesional.

En este sentido, de manera general, hablamos de crisis cuando nuestra realidad inmediata y la forma en la que la entendemos y accedemos a ella se ve interrumpida respecto a las normas y valores de orden que le atribuimos para dotarla de sentido (Sacristán, 2008), pero en el ámbito educativo la crisis "generalmente es provocada por los cambios que tienen lugar en el medio

social, cultural, político económico, lo cual se traduce en demandas que nos exigen que cambiemos nuestro comportamiento para adaptarnos a la nueva situación" (p.80).

Uno de los elementos importantes que han hecho posible la crisis docente, parte fundamentalmente de las fluctuaciones de la realidad debido a su característica cambiante y mutable, que sumado al papel histórico que se le ha atribuido al maestro hacen una suerte de simbiosis en donde las exigencias de adaptación a esa realidad volátil se vuelve una obligación del maestro, quien debe cargar con las expectativas sociales, culturales e institucionales de la sociedad, demanda para la que no está preparado en tanto ha sido formado para enseñar una disciplina específica pero no para afrontar la crisis.

Por ello, se hace menester comprender que la educación y los maestros no se ven exentos de la crisis, por el contrario, esta tiene una influencia directa con el maestro, con la forma en la que este configura su identidad tanto personal como profesional, donde ambas son dependientes de la otra, pues dice Sacristán (2008) que "las crisis profesionales se manifiestan también como crisis personales y al revés: las personales pueden afectar al ejercicio profesional" (p.80). Además, sentencia este mismo autor que "un cierto grado de estado de crisis es inherente a la educación y, por lo tanto, de desestabilización de la identidad profesional" (p.80).

No se puede negar que el quehacer del maestro ha estado en crisis desde su profesionalización, pues históricamente no se le ha reconocido de manera monetaria su quehacer en tanto se le ha relegado o entendido socialmente como una práctica movida por la vocación, que a su vez es entendida como un acto de caridad y que "suple" las necesidades elementales del sentido existencial y, por tanto, lo material pasa a un segundo plano:

Se les ha tratado como si fuesen figuras frágiles, como sujetos con alma delicada, colaboradores de la divinidad, sustitutos de las familias, pilares de la patria, personalidades elegidas y peculiares orientadas por una vocación, tutores y guías de los jóvenes, conductores del desarrollo, guardianes de la infancia, actores y colaboradores de revoluciones, mártires por causas diversas, intelectuales críticos, terapeutas, espejo y ejemplo de virtudes, vehículos de la cultura, artífices en todas las buenas causas, desarrolladores del currículum, investigadores en la acción... También se les ha calificado como trabajadores de la enseñanza, impartidores de clases a domicilio, perseguidos por enseñar ideas heterodoxas, funcionarios burocratizados, profesionales desprofesionalizados... (Sacristán, 2008, p.84)

No obstante, asumir la crisis de manera netamente negativa no tiene valor en sí mismo, pues Sacristán (2008) dice que el profesorado está movido a actuar en la crisis, a tomar un papel activo en ella:

¡Ojalá el profesorado pudiera plantearse crisis —que no problemas— respecto al sistema dominante! Él es parte del conflicto, ante el que cabe adaptarse a lo que se le exige de nuevo, resistirse y trabajar en contra, negociar, presentar sus propias soluciones y defenderlas, ignorar la crisis, pensar que no va con ellos, dimitir y salirse del conflicto [...]. (pp.80-81)

Siguiendo esta línea, Sacristán (2008) plantea una serie de razones y motivos que se encargan de desestabilizar la profesión docente, que son:

En primer lugar, las diferentes disciplinas y sus investigaciones subsecuentes no suponen una guía para orientar al profesorado por la inestabilidad misma de su práctica; así aparecen el

currículo y las competencias básicas de aprendizajes como lo realmente importante, incluso más que los contenidos, aún incluso cuando las competencias no se adquieren a corto plazo ni establecen un camino a seguir para conseguirlos.

En segundo lugar, el papel de la escuela como institución informadora y difusora de saberes por excelencia empieza a trastabillar al verse inmersa en la actual sociedad de la información; además de surgir el interrogante con respecto a:

qué puede hacer el sistema educativo y su profesorado con unos jóvenes cuyo destino es incierto, en el que no pueden tener mucha confianza y para el que adquirir un mejor nivel de educación pierde valor como promesa de poder tener una vida más segura y agradable, sin que sea una plataforma valiosa para un mejor empleo. (Sacristán, 2008, p.82)

Por estos motivos, la profesión del maestro ha entrado en crisis, entrando en una constante minusvaloración intelectual, y aun a pesar de esto, de unas ciertas exigencias con respecto a su formación, preparación y readaptación a la actual realidad. Aún a pesar de que Sacristán (2008) nos habla del contexto español, podemos encontrar muchas similitudes de la situación y crisis por la que pasa la educación y el profesorado a nivel general, pues si comprendemos las razones antes presentadas, se hace visible el hecho de que quienes se forman para enseñar según Sacristán (2008):

Son profesionales que no conocerán en toda su vida activa otra actividad y otro contexto que los de estar en las aulas, lo cual no los predispone, precisamente, para enfrentarse con la sociedad que se está fraguando [...] La crisis perceptible en el profesorado hoy está en parte justificada por el hecho de no saber hacer frente a las nuevas situaciones, el no poder percibir su significado y el no saber cómo resolverlas. (p.83)

Así, vemos en el maestro una figura fugaz, etérea e ideal que encarna las expectativas de la sociedad, sociedad que se ha encargado de alabar y enaltecer la figura del maestro por ser formadores y configuradores de la cultura, y que aun a pesar de esto, los maestros acaban sin recibir “una remuneración adecuada en consonancia con el valor que se les reconoce” (Sacristán, 2008, p.84).

El terror de sexto B

Estas situaciones de crisis se ven retratadas incluso desde la literatura no académica, donde se nos presenta de manera constante y frecuente al maestro como aquel que debe hacer frente a las diferentes problemáticas que se dan durante el ejercicio de su oficio. Consideremos por ejemplo el caso que se nos presenta en el libro titulado *El terror de sexto B* de Yolanda Reyes, para retratar una de esas tantas situaciones a las que se ven enfrentados los maestros durante su ejercicio profesional.

Reyes (2006) escribe las siguientes líneas: "*Primero que todo, me presento. Mis amigos me dicen el terror de Sexto "B". Soy especialista en sabotear clases y en hacer todo tipo de bromas pesadas*" (p.14). Aquí nos encontramos con la presentación de un estudiante que desde el inicio nos muestra cómo se percibe a sí mismo y cuál es su función dentro de la escuela. Sigue la historia así:

—*Hernández Sergio, pase al tablero con su tarea.*

³ La cursiva es agregada. De ahora en adelante, para al hacer referencia a este texto, me remitiré a usar cursiva con el fin de distinguir adecuadamente lo que allí se dice y hacer especial énfasis en ello.

Con el corazón en una mano y el cuaderno en la otra, me paré, sabiendo a lo que iba...

Le entregué el cuaderno cerrado para retrasar su furia.

[...] —¿Por qué no hizo la tarea, jovencito?

—Porque no entendí, profesor.

[...] —En serio, profesor... Porque yo no entendí lo de los verbos irregulares.

Hubo otro ataque de risa general y yo estaba feliz en mi papel de payaso.

Contraataqué con otro apunte pesado pero Porki no me siguió la cuerda. Estaba en uno de sus peores días y decidió ahorrar tiempo y esfuerzo conmigo. De una, me mandó a la rectoría.

—Deme otra oportunidad. La última oportunidad, se lo juro.

—Yo más ya no puedo hacer por usted —dijo con voz de víctima.

—Tengo matrícula condicional y el rector me advirtió que a la próxima me expulsan —le dije casi arrodillado.

—Ése no es mi problema. Ha debido pensarlo antes. Haga el favor de salir inmediatamente y ni una palabra más. (Reyes, 2006, p.14)

Nos encontramos en este caso frente a una situación un tanto peculiar, donde existe un “enfrentamiento” estudiante-maestro, el primero reconocido como el terror de su curso y el segundo como el maestro tosco. Frente a este escenario, el estudiante una vez viéndose lleno de valor y asumiendo un rol que le fue dado socialmente y el cual se enorgullece de encarnar, se

nombra a sí mismo como el terror de Sexto "B" y decide entonces hacer gala de su título y desde la habitación contigua al aula de clase hacer una broma a su maestro, a aquel que tanto aborrece.

Continúa el relato:

Entonces se me ocurrió una idea descabellada: decidí que mi marioneta y yo íbamos a participar en clase de inglés, para darle una buena lección al profesor Quiroga.

Con mucho cuidado, senté al esqueleto en un pupitre oxidado que había frente a la ventana de Sexto "B". Esa fue la parte fácil. Lo hice con movimientos muy lentos, mientras el profesor seguía con las gafas metidas entre el libro de inglés. Después me escondí detrás del marco de la ventana, amarrando bien las cuerdas de nylon que movían los huesos del brazo derecho. Todo salió perfecto. El esqueleto quedó sentado, del otro lado del cristal, mirando al profesor sin perder un sólo detalle de la clase. Era el alumno perfecto. Me moría por ver la cara de Porki, pero no me atreví a asomarme. Cualquier descuido podía ser fatal. Había que tener paciencia... Y la tuve, hasta que por fin se terminó la dichosa lectura. El momento de la función había llegado y me preparé como un verdadero titiritero. (Reyes, 2006, p.16)

Vemos así una situación de crisis a la que se verá enfrentado el maestro durante su ejercicio profesional, eventos impredecibles que pueden presentarse por diferentes motivos y que, sin embargo, aún a pesar de no ser conscientes de ellos, el maestro debe padecer. En este caso el profesor Quiroga sería víctima de una broma de parte de unos de sus estudiantes motivado por un rencor personal, hecho que se desencadena con base en una decisión tomada por el maestro en consecuencia a las acciones del estudiante: no haber hecho la tarea. Si bien el relato nos plantea al maestro desde la perspectiva del estudiante como un "desalmado", aburrido y rudimentario

maestro de inglés, en un intento por analizar la situación podemos ver que el maestro Quiroga actúa de manera adecuada en función de la situación, en la cual el estudiante no cumplió con sus responsabilidades, y aunque podríamos cuestionar los métodos del maestro para ejercer su rol, nos centraremos en el desarrollo de la situación de crisis y la forma en la que el maestro actuará, como ejemplo de una de las tantas situaciones que han de padecer los maestros durante su ejercicio profesional.

—¿Quién no entendió algo? —preguntó Porki.

Moví hacia arriba las cuerdas de nylon y el esqueleto levantó lentamente su mano derecha. Sólo oí un silencio aterrador y luego un barullo general. Algo había sucedido y quise mirar la escena, pero me quedé inmóvil en mi escondite. Después de unos instantes, volvió a oírse la voz de Quiroga, un poco extraña, como cavernosa. Eso confirmaba que la escena le había impactado.

—Any questions?

De nuevo moví las cuerdas. El esqueleto volvió a levantar su mano huesuda, como si quisiera preguntar algo.

Esta vez no aguanté la curiosidad. Asomé un ojo para mirar a Porki y lo vi lívido y con los ojos aterrorizados. Pero, al cabo de un tiempo pareció recuperarse y pronunció sus palabras preferidas:

—Open your notebook, please. The homework for tomorrow is...

Estaba a punto de dictar la tarea cuando volví a concentrarme en mi actuación. Era el momento culminante del espectáculo. Moví las cuerdas de una manera tan

perfecta, que el esqueleto volvió a levantar la mano, girándola de un lado a otro para decir adiós. Fue un movimiento muy coordinado y yo ya me estaba sintiendo orgulloso de mi talento para manejar marionetas, cuando oí del otro lado señales de alarma. Todo el curso murmuraba y se sentía una atmósfera de preocupación.

—¿Se siente mal profesor? —oí preguntar a Rodríguez.

—No —dijo Porki, con un hilo de voz—. Les dejo estos minutos libres.

—Y de tarea, ¿qué hay que hacer? —dijo el sapo del Botero.

—No homework for tomorrow. Time is over —fueron las últimas palabras que le alcancé a oír. (Reyes, 2006, pp.17-18)

La historia relatada finaliza con el maestro siendo presa del pánico por la situación en la que se vio obligado a participar, ausentándose los días siguientes de la escuela para posteriormente retirarse y renunciar a su labor como maestro.

Quise tomar como base este relato para dar cuenta de la crisis directa del maestro, a la que se ha de enfrentar día a día durante su ejercicio profesional, situaciones particulares, únicas y extrañas que se caracterizan por sacar al maestro de su lugar predilecto, de su zona de “confort” como autoridad, y que le exigen por consiguiente una acción, una reacción frente a lo inesperado.

Aquel formado específicamente para enseñar sortea su ejercer profesional frente a este tipo de situaciones, haciendo uso de las herramientas y saberes adquiridos durante su formación que, a pesar de no ser específica sobre el que hacer o cómo abordar un caso o situación crítica, brinda herramientas pedagógicas para ejercer su posición como maestro. Si bien no se desconoce que profesionales de otras disciplinas que circulan en el campo de la educación también se

enfrentan a estos casos, su situación es diferente en la medida en que su actuar, de una u otra forma, se ve determinado por su formación disciplinar específica, diferenciándolos así de aquellos profesionales que se forman concretamente para la enseñanza, es decir los maestros normalistas y licenciados.

Sumado a esto, la profesión de los maestros ha estado en una constante crisis en relación al trasegar histórico del oficio de la enseñanza escolarizada, el maestro también se ha visto enfrentado a problemáticas diferentes a la del reconocimiento y remuneración adecuada de su labor, el maestro ha tenido que hacer cara a las diferentes crisis que se manifiestan en su quehacer del día a día, situaciones en las que se ve movido a actuar a pesar de lo diversos y únicos que pueden ser dichos casos; es decir, no se puede entender al maestro sin crisis.

Con esto presente, se problematiza entonces si se ha tratado de encontrar algún tipo de potencial formativo a la forma en la que los maestros responden a los casos críscos o situaciones dilemáticas que se le presentan durante su ejercicio profesional, partiendo de la pregunta por cuál es el tipo de maestro que se quiere formar en las facultades de educación, y si el terminar el ciclo formativo los dota completamente para enfrentarse a cualquier situación. Sin embargo, en este mismo sentido, cobra relevancia la pregunta de si la experiencia se constituye también como una herramienta para abordar la crisis, y si los maestros o la academia se piensan realmente por la potencialidad formativa que pueden tener este tipo de casos.

Así, son precisamente estas situaciones críscas y dilemáticas y las reacciones de los maestros frente a ellas lo que me interesa aquí problematizar e investigar.

Para ello, presentaré a continuación una revisión documental para encontrar qué antecedentes hay con respecto al estudio de los casos críticos de los maestros y su potencialidad formativa para futuros maestros y profesionales en ejercicio.

Antecedentes

La escuela no es un lugar ajeno a la crisis, pues allí el maestro se enfrenta constantemente a lo impredecible, a una realidad fluctuante que se caracteriza por ser heterogénea, y es en ese mismo sentido que la crisis goza de esta misma característica, de ser particular, única, y que va siempre ligada a su contexto de emergencia. Ahora bien, sobre estas situaciones de crisis que afectan al maestro y lo obligan a actuar y movilizarse para dar respuesta a aquello que le acontece, se hizo la presente revisión documental que sirviera como antecedente frente a la pregunta por ¿qué se ha hecho con respecto a los casos críticos que enfrenta el maestro en la práctica de su oficio?

Se encontraron así varias tendencias. Por un lado aparece la predominancia del estudio y realización de historias de vida de maestros como elemento reivindicador de su hacer y como posibilidad para una praxis pedagógica; por otro lado, la de la existencia de casos críticos en las narrativas de vida de maestros y en escritos de literatura, casos que sin embargo no son reconocidos como tal y son abordados de manera somera y superflua, en tanto son entendidos como simples anécdotas del oficio, de situaciones “difíciles” y apremiantes que se dan durante la práctica pedagógica del maestro.

En este sentido, y a propósito de la primera tendencia, encontramos a Parra y Castañeda (2014) quienes realizan un cuestionamiento del porqué estudiar la vida de los maestros colombianos, aludiendo al cómo los maestros ya no pueden ser entendidos únicamente como aquellos que están formados para enseñar una disciplina específica, por el contrario deben ser asumidos de manera más amplia y compleja, es decir, como humanos y ciudadanos que no se encargan solamente de transmitir conocimientos escolares y disciplinares, sino también “visiones

del mundo, maneras de valorar, formas de relacionarse con los demás, de concebir y practicar el poder y la autoridad, de comprender la justicia y de resolver conflictos, de participar en la sociedad, de amar, y de comprender el mundo” (Parra y Castañeda, 2014, p.13).

Proponen comprender a los maestros desde dimensiones más amplias, como sujetos ciudadanos que más que ostentar un conocimiento que busca o pretende ser impartido, tienen una forma particular de comprender y acceder al mundo, hecho que se evidencia en su quehacer en la escuela, bien sea por las condiciones materiales del contexto o su mismo origen e historicidad. Esto implica que el maestro “educa con su manera de integrarse plena o precariamente en la modernidad, en los espacios de la sociedad” (Parra y Castañeda, 2014, p.13).

A su vez, argumentan que la sociedad colombiana en el siglo XXI dependerá en gran medida de los maestros (como ciudadanos y personas complejas) y las oportunidades que se les brinden para lograr ser maestros plenos, donde el maestro pleno es una persona contemporánea que comprende la naturaleza de su realidad, es participe de ella y de su temporalidad, sabiendo transmitir el disfrute de la diversidad y la convivencia con ella (Parra y Castañeda, 2014).

Así pues, si bien hay una idea de reivindicación del maestro a partir de la narración de sus historias de vida, hay una fuerte predominancia de los maestros rurales en estas narrativas, donde suelen exponer su enfrentamiento constante a condiciones laborales precarias, contextos complejos marcados por la violencia, el abandono estatal y problemáticas sociales de diferente índole. Sin duda alguna, nos encontramos entonces que en estas historias de vida abundan los casos críscos y situaciones dilemáticas, pero no hay un mayor acercamiento a estos casos, en tanto se asumen como situaciones cotidianas por el contexto, de una normalización de la crisis, lo que implica que no hay un análisis profundo sobre esas situaciones en tanto se quedan en la

narración y enunciación. Este hecho permite preguntarse entonces si ¿acaso hemos de naturalizar la crisis como algo ya dado y propio del ejercicio profesional del maestro?

Socialmente al maestro se le han adjudicado determinados roles (Masschelein y Simons, 2014) que deben ser ejecutados en una suerte de inclusión precaria (sobre todo en maestros del sector oficial y del sector privado de clases medias y populares), exigiéndoles trascender lo local, pero respetando las culturas regionales (Parra y Castañeda, 2014). El problema de esto se encuentra en la formación que reciben los maestros, pues se les instruye en una disciplina y se les otorgan títulos, pero se les niega desde una precaria educación el desarrollo de la capacidad creativa y la habilidad de cuestionar su realidad y su propia vida. Un caso claro de esto puede ser evidenciado con aquellos maestros que trabajan en sectores populares, donde no solo deben enfrentarse a las precariedades formativas (creatividad y capacidad de cuestionarse el (su) mundo) sino también a las insuficiencias materiales que suponen una barrera de exclusión para estas poblaciones (Parra y Castañeda, 2014).

Parra y Castañeda (2014) argumentan a su vez que una de las alternativas que se presentan para intentar superar esta precariedad es la profundización en la biografía propia, como método para reflexionar sobre sí mismo, sobre el mundo propio y el accionar en la labor, y consecuentemente la forma de desenvolverse en la sociedad contemporánea, intentando así escapar de la perpetuación de la desigualdad e injusticia que parecieran ser elementos inherentes a la sociedad colombiana, sobre todo desde la educación, donde pareciera existir únicamente dos tipos de sistemas educativos: para incluidos y excluidos.

No obstante, si bien la autobiografía puede constituirse como un método para la reflexión y reivindicación del papel del maestro, poco o nada se ha profundizado en los casos críticos que

relatan los maestros en sus narraciones, donde situaciones sumamente complejas que han enfrentado durante su quehacer pasan desapercibidas, constituyéndose solo como “una de las tantas experiencias difíciles” que han “superado” y les han permitido llegar a un estado de realización personal.

Y aunque Parra y Castañeda (2014) sostienen que la posibilidad de la autonarración, de la autobiografía, se encuentra en el poder mostrar la realidad misma y como es vivida, de visibilizar el abandono estatal y la lucha constante de unos sujetos ciudadanos que muchas veces sin recibir recompensa alguna, siguen ejerciendo su labor con aquellos jóvenes a los que la sociedad colombiana se ha encargado de poner en situaciones de exclusión y desesperanza, este método podría ser aún más valioso si se analizan las situaciones dilemáticas a las que se enfrentan los maestros, con el fin de encontrar un potencial formativo para los maestros que se constituya como una base (que no una guía o manual) sobre posibles modelos de actuación frente a la crisis.

En esta misma línea, Gómez (2020) enuncia que las agendas políticas de los países del cono sur están centradas en temas sobre la paz y la educación para la paz, pues América Latina se ha caracterizado por ser violenta históricamente, hecho que ha trascendido la realidad material para instaurarse como una tradición, como un cultura, lo que indudablemente se ha trasladado al espacio escolar, al ámbito de lo educativo, donde el lenguaje cotidiano y las expresiones usadas refieren profundamente a una violencia institucionalizada.

Este hecho sugiere algo, que la violencia hace parte de la escuela, donde el maestro debe enfrentar todo tipo de situaciones complejas (crísicas) y debe preponderar por una solución en pro de la convivencia y la construcción de paz, asumiendo que lo violento como una normalidad. Es por ello por lo que la educación se vuelve fundamental para los diferentes países

comprometidos con escenarios menos violentos, pues se convierte en el instrumento para combatir la violencia institucionalizada y construir escenarios habitables, es decir, una realidad de paz. En este sentido, Gómez (2020) afirma que:

La escuela, y la educación misma, resguardan a la comunidad educativa —maestros, estudiantes, padres— evitando su desplazamiento constante por distintos territorios y ayudan a conocer información sobre las amenazas de la guerra —muertes, condiciones sanitarias, víctimas— y, por supuesto, a consolidar valores éticos y morales en relación con la vida colectiva. (p.440)

Así, durante un tiempo la escuela se convirtió en lugar seguro, un espacio privilegiado al que las personas podían acudir para resguardarse de la violencia del “afuera”, pues se constituyó como una zona amurallada a la que la violencia no podía llegar. Sin embargo, la violencia se encargó de destruir estos muros, de tirar abajo esos espacios seguros de las personas para llevar e instalar sus dinámicas violentas allí, hecho que se dio especialmente en los contextos rurales, debido a por un lado la poca presencia estatal y por el otro la abundancia de grupos armados. Gómez (2020) sostiene que “[...] guerrilla, paramilitares y ejército, de forma intencional han convertido a las instituciones en zonas de ataque (objetivo militar), resguardo (zonas de paso), espacios de reclutamiento, auditorios para transmitir ideologías y discursos de violencia o hasta zonas de tortura” (p.440).

Vemos entonces que la escuela pasó de ser un espacio seguro en el que las personas podían resguardarse a ser un lugar predilecto para la violencia, en tanto representaba una oportunidad para los diferentes grupos y actores armados para llevar a cabo sus fines delictivos, haciendo que la escuela se convirtiera en un lugar donde la violencia se presentaba de diferentes

formas y prácticas. Tenemos de manera explícita la presencia de violencia por la interferencia de sujetos ajenos al recinto educativo como se mencionó, y de manera implícita la predilección de la escuela por la competitividad, que se manifiesta en la pretensión escolar de que los estudiantes se enfrenten entre sí, bien sea para obtener mejores resultados, ser competentes y/o alcanzar logros por intereses particulares, donde “[...] la escuela como el escenario posibilitador de paz y de utopías de convivencia, pierde sentido.” (Gómez, 2020, p.440).

Es por ello que la Educación para la Paz y la pretensión de crear una Cultura de Paz cobra sentido, en tanto se hace latente la necesidad de construir espacios y escenarios donde el elemento que prime y se vea privilegiado no sea la violencia. Frente a esta ecuación aparece el maestro como un agente central, en tanto se constituye como sujeto constructor de la cultura de paz, especialmente si se tiene en cuenta que hay una gran influencia del contexto en la forma en la que los maestros llevan a cabo y desarrollan sus prácticas (Gómez, 2020). Esto sugiere una potencialidad, donde la experiencia de aquellos maestros que han vivido la violencia de cerca puedan narrar sus vidas, y estas sirvan como factor clave para el abordaje de la violencia en la escuela y la construcción de una cultura de paz. Sobre todo, si entendemos que como dice Gómez (2020) que:

Estos aspectos, de algún modo, van configurando la subjetividad de los maestros quienes a partir de las situaciones de violencia construyen sentidos sobre la realidad, lo cual incide en sus formas de decir y actuar. Los relatos *in situ* de estos maestros vehiculizan su memoria individual y colectiva sobre la violencia y la paz, de tal manera que, del ejercicio

de interpretación, surgen formas de comprensión sobre sus sentidos de EP⁴ y sus acciones pedagógicas en territorios signados por el conflicto y la violencia. (p.441)

Esta perspectiva es interesante, pues permite comprender que han sido varias las preocupaciones sobre lo que ha de ser la escuela como espacio para la construcción de paz, y lo que ha de ser el maestro como agente constructor de paz y que se vale de la narración de sus historias de vida para mejorar su práctica, es decir, realizar un proceso de praxis en función de la escuela, de sí mismo y de los sujetos a quienes pretende formar.

Por otro lado, Cerletti (2008) realiza una investigación que se centra en la relación entre familias y escuelas en contextos de desigualdad social, prestando especial atención a las tensiones entre docentes y familiares de niños en relación con las experiencias educativas de estos últimos. El objetivo principal de tal investigación es la de analizar las prácticas y representaciones de los adultos a cargo de niños en edad escolar, así como de los docentes y otros miembros de las instituciones escolares, en el proceso de educación infantil.

Se encontró que cuando los maestros interactúan en charlas donde la temática son las familias de sus alumnos, evocaban las suyas propias, además de diversas experiencias laborales que evidenciaba el cómo muchos maestros construyen una idea de sí mismos a partir de sus experiencias y vivencias personales en relación a los procesos escolares, hecho que "[...] implicó un reconocimiento de los maestros como sujetos no "recortables" exclusivamente por su lugar docente en relación al sistema educativo" (Cerletti, 2008, p.2). Esto implica que a pesar de todas las experiencias que el maestro usa para constituirse como tal, su lugar de enunciación no nace ni muere en la escuela, solo se desarrolla y se profundiza en ella, pues se considera la vida cotidiana

⁴ El autor citado usa las siglas *EP* para referirse a la *Educación para la Paz*.

como una historia acumulada impregnada de contenido histórico, lo que permite reconstruir los significados que los sujetos construyen en sus acciones diarias (Cerletti, 2008).

Aparece también otro elemento, y es que algunos padres también eran profesionales de la enseñanza, es decir maestros, hecho que marcaba fuertemente las relaciones con sus hijos en función de su profesión. Esto supuso un gran hallazgo para Cerletti (2008) en tanto este hecho la “[...] llevó a complejizar la mirada sobre los maestros, ya que entendimos claramente que los maestros también tienen familias, diversas experiencias familiares, y desde nuestra concepción de sujeto, no son escindibles a priori de otras dimensiones subjetivas” (p.2). Además, se destaca la importancia de indagar en la significación que los propios maestros le dan a estas dimensiones de su vida y en el sentido histórico de sus experiencias.

A partir de una entrevista realizada a una maestra, Cerletti (2008) puede encontrar que la experiencia de vida de los maestros constituye un lugar central en el entendimiento que estos hacen de sí mismos, pues la vida familiar, laboral y las experiencias propias en el campo educativo demarcan un camino para que el maestro a partir de la propia biografía determine su lugar como sujeto y se posicione en la escuela desde el lugar del *maestro*.

Así mismo, por los intereses investigativos de los maestros en función de las relaciones familiares propias y de sus estudiantes en la forma en la que estos se desempeñan en la escuela, Cerletti (2008) enuncia la necesidad de una “[...] desnaturalización de una visión que apunta culpas y responsabilidades a las familias de los niños por el éxito y/o el fracaso escolar, en un contexto histórico de profunda desigualdad social, en el que crecientemente se tienden a individualizar las responsabilidades sociales.” (p.18).

Nuevamente, se da especial importancia a la dimensión biográfico narrativa de la vida de los maestros y de las experiencias que estos han vivido para posicionarse y entenderse como maestros, hecho que demuestra la importancia de que los maestros conozcan sus propias historias de vida, pero que al mismo tiempo pone de relieve que en ese reconocimiento los casos de crisis son pasados por alto, asumidos como simples experiencias que posibilitaron al maestro mostrar su resolución frente al campo profesional elegido, sin reconocer en ellos por ejemplo, la importancia como cimientos para enfrentar posibles casos críticos futuros.

En esta misma línea de investigaciones en torno a las historias de vida de maestros, la Representación de la UNESCO en Perú, desde la Oficina de Lima (2018) formuló una iniciativa que fue a su vez promovida por la Red de Educadores Humanistas y la Corriente Pedagógica Humanista de Perú (COPEHU) para la construcción de una escuela de paz y no violencia en las escuelas, a partir del reconocimiento y estimulación de los relatos de vida de maestros sobre sus prácticas encaminadas a la promoción de la paz y la no violencia en la escuela. Así mismo, esta iniciativa buscó la promoción e intercambio de experiencias de diferentes maestros, en este caso 37, sobre sus vivencias en relación a la construcción de paz en la escuela, con el fin de desarrollar estrategias conjuntas que busquen el mismo fin.

Este proyecto buscó la implementación de la cultura de paz a partir de la modificación de determinados hábitos y creencias que pudieran despertar una cierta sensibilidad y empatía con el otro para entablar mejores tratos entre las personas que se mueven en la escuela. El papel de los maestros en la escritura biográfico-narrativa es crucial en esta propuesta por las siguientes razones:

Los docentes describen con sencillez y profundidad sus experiencias y relatan sus motivaciones, el camino recorrido y los cambios alcanzados. ¿Qué podemos hacer los docentes frente a esta problemática de la violencia? ¿Qué estamos haciendo frente a la creciente violencia que viven nuestros jóvenes? Estas preguntas se plantearon tres profesoras de una región del sur del país, en su relato señalan que el reto fue “construir la paz desde la escuela, derrumbando la discriminación, la marginación y la violencia de todo tipo”. Empezaron por un diagnóstico sobre la violencia entre los jóvenes, y luego recurrieron “al arte como un recurso maravilloso que fortalece la autoestima, identidad y potencialidades en los/adolescentes y que contribuye a prevenir la violencia. Mostramos, a los padres de familia que el teatro ayuda en el manejo emocional, la seguridad y comportamiento de los adolescentes. Con ellos acordamos integrar un taller permanente de teatro por las tardes durante todo el año”. (de Lima, 2018, p.9)

Este asunto deja entrever varios elementos a saber: por un lado, aparece la escuela y particularmente el maestro como un agente pacificador, qué busca de manera fehaciente y constante dar abasto a las exigencias de un medio violento para acabar con unas estructuras profundamente arraigadas y que sin embargo merecen y deben ser trabajadas. Cinco ejes temáticos fueron los que dieron razón de ser a esta propuesta; las relaciones interpersonales desde el buen trato, la creación de ambientes acogedores y receptores de la diversidad, la resolución de conflictos mediante mecanismos pacíficos, la búsqueda por superar situaciones de exclusión y discriminación, y el desarrollo de actitudes y habilidades para enfrentar situaciones violetas (de Lima, 2018).

Por otra parte, a propósito de la segunda tendencia, se encontró que incluso desde la ficción, se ha escrito una gran cantidad de textos, historias y cuentos en los que, de manera jocosa

algunos, retratan lo que pasa al interior de la escuela, las bromas, las preocupaciones de los estudiantes y maestros, así como las crisis que padecen unos y otros. Esto no es fortuito ni casual, pues es un secreto a voces que en la escuela pasan cosas, que no es solo un lugar al que algunos van para aprender porque hay un otro que enseña y luego cada quien sigue su camino, al contrario, la escuela es el lugar propicio para la crisis, porque allí se dan las condiciones idóneas para que en el relacionamiento con el otro, en el enfrentamiento con la diferencia y la presencia constante de unas jerarquías de poder, se genere algo, un amalgama de sentidos, sentimientos, pensamientos, opiniones, acuerdos y desacuerdos que terminan por crear un embrión propenso a desencadenar situaciones crílicas.

Taborda (2020) crea una suerte de escritos, de anécdotas y relatos cortos, en los que refleja lo que pasa en la escuela, algunos desde la ficción otros no tanto, pero que finalmente vuelven a lo mismo, a mostrar que en la escuela suceden cosas, que en la escuela esta la crisis acechando, en cada esquina de los salones de clase, en cada pasillo, detrás de cada puerta, y en cada uno de los *habitantes del colegio*.

En uno de sus relatos, titulado Cofrecito, Taborda (2020) nos habla sobre un profesor obeso, al que le cuesta caminar y estar en la escuela, y que a pesar de poderse jubilar no lo hace quizá por amor a su trabajo, o por el peso de la costumbre:

El profe se sentó en la orilla de la acera, contó los carros azules que habían pasado en la última hora, hizo críticas mentales al vestuario de algunas mujeres y miró con detenimiento al chico del colegio que subía en la bicicleta pegado de una buseta de transporte escolar. Vio cuando un hueco en el pavimento lo sacudió y lo lanzó al frente de la acera donde él estaba sentado. Con mirada fotográfica vio la manera seca en que el

joven se deslizó por el pavimento, cómo la sudadera se rompió, y cómo la piel de la rodilla, los codos y la cabeza comenzaron a calentarse y desprenderse hasta que brotó sangre. No tuvo tiempo de auxiliarlo porque su peso no le permitía realizar movimientos rápidos desde hacía muchos años. Cuando logró levantarse ya se había hecho un corrillo alrededor del chico herido, así que no pudo traspasar la barrera humana. Se incorporó, limpió el polvo de sus pantalones, cuadró sus gafas hacia la izquierda y aprovechó el trancón que había causado el accidente para subirse al bus que podía acercarlo hasta el colegio. (Taborda, 2020, pp.27-28)

Aquí nos encontramos con una crisis, con una situación que apremia por ser imprevista y que genera algo en el maestro, una pretensión de movimiento, y que deja ver que incluso cuando se está fuera de la escuela, esta se traslada hacia donde se encuentre el maestro y sus estudiantes. Bien podríamos pensar que esta situación es grave, que nos hace pensar que el maestro ha de hacer algo, y que, sin embargo, en este caso no lo hace. Es importante considerar también que hay una muestra de crisis, de casos crícos concretamente, pero que tal y como se presenta en este relato no hay mayor trascendencia más allá de que fue algo que pasó, que fue grave y que probablemente quedará como una anécdota para recordar, pero que se quedará como nada más que eso.

Así, al igual que en otros relatos, aparece la crisis, pero no hay una reflexión sobre ella, solo una mera enunciación de situaciones graves, descabelladas, incluso sorprendentes algunas, y que retratan lo que le pasa al maestro en su hacer cotidiano, la presencia constante de la crisis, y que, sin embargo, a pesar de su potencialidad formativa, no son consideradas para tener en cuenta como referentes formativos.

En otro relato, titulado *Vidas de tiza*, Taborda (2020) nos habla de una chica solitaria, que destacaba en el colegio por tomar sin permiso las tizas de sus maestros para realizar dibujos en medio del patio, dibujos que algunos admiraban mientras otros “[...] los temían porque sentían que reflejaban un silencio que no podían explicar, los demás evitaban mirarlos porque les recordaba su misma soledad” (p.16). Aparentemente es un relato que nos muestra la pasión de una estudiante por dibujar, pero sobrecoge el final de la historia porque resulta en algo inesperado, crítico, que invita a cualquier maestro a pensar en la pregunta de ¿Qué hacer en una situación así? Pues bien, la historia continúa enunciando que la estudiante en un nuevo impulso decidió tomar las tizas y como era usual, dibujar en el patio, solo que en esta ocasión dibujaría su hogar (Taborda, 2020). Termina la historia así:

Parecía que todo estaba pero sintió que algo faltaba. Subió al tercer piso, como no lo había hecho antes, para mirar su obra. Cierto, algo faltaba, tal vez un poco de color... Ella, faltaba ella. Decidió tirarse. Quedó en medio de la cama, ahora tendida con un líquido manto rojo. (Taborda, 2020, p.16)

Finalmente, algo queda claro a partir de esta búsqueda de antecedentes, se encontró, en gran abundancia, escritos y documentos sobre las historias de vida de los maestros a partir de una escritura biográfico-narrativa que busca la reivindicación y praxis sobre sus prácticas pedagógicas, lo que por supuesto es sumamente importante, pero que, no obstante, no abordan lo que se ha planteado en la problematización. A pesar de que en muchos de los documentos revisados se relatan casos críticos y situaciones dilemáticas, estas situaciones no han sido abordadas bajo el lente de la casuística pedagógica, es decir, no se ha reflexionado sobre ellas con el fin de encontrar su potencialidad pedagógica para la creación de dispositivos formativos comprensivos para la formación de maestros.

Justificación

Poco que decir ante estas ambivalencias heredadas del maestro: “mientras se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres, se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. Mientras se le exige una gran capacidad profesional, la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se le exige una vocación que supuestamente le viene con la sangre, pero no se le reconoce una identidad intelectual. Arquitecto de sociedades, debe luchar cotidianamente por su salario y su saber cómo si no fuesen derechos sino limosnas. Su misión histórica es gigante, pero su vida se debate entre grandes carencias” (Álvarez y Martínez, 1990, p.5). Entre el cielo que se promete con la acción de la escuela y las precarias condiciones del maestro, se instala con frecuencia el látigo, que a veces resuena con particular masoquismo: no hace, no sabe, no piensa y paradójicamente tienen tanto por hacer, por decir, por pensar. (Martínez, 2010, p. 148)

Quise iniciar este apartado con la anterior cita por las características que lo componen, pues esta investigación trata de las naderías, de aquellos sujetos que han estado a las sombras del reconocimiento social, y que, sin embargo, se les ha exigido cuantiosas acciones para formar a las nuevas generaciones. Sus historias se encuentran en el silencio, y es precisamente allí donde se encuentra su potencial, en tanto aún hoy tienen mucho por decirnos su actuar y sus luchas.

Es así que, los motivos que impulsan el realizar este trabajo radica precisamente en las ausencias, en aquello que, a pesar de estar frente a todos, permanece oculto, y que, sin embargo, merece ser dicho. Especialmente porque si encontramos al maestro como sujeto público y social:

[...] hay que dar fe de que gran parte de los maestros y maestras, como permanentes artesanos, han logrado, en su saber-hacer cotidiano, hallar soluciones más razonables y -

acéptenme el término-, más "corazonables", ante las cada vez más descabelladas exigencias sociales, en medio de las contradicciones del poder, y a pesar de los intereses de los mercaderes...y de los pedagogos, no pocas veces. (Saldarriaga, 2003, p. 316)

Es en estas descabelladas exigencias sociales que como maestro en formación, sujeto de crisis y situaciones dilemáticas, quisiera indagar a través de otros, mi ser, comprender las intrincadas demandas sociales de mi oficio, encontrar en sus voces experiencias que dictaminen formas de ser y estar; porque creo que "[...] estos hombres y mujeres, en medio de tan agobiantes tensiones y dilemas que son la sustancia misma de su oficio, se empecinen y resistan -porque tal vez es solo eso, y a veces siquiera es eso- en sostener la promesa..." (Saldarriaga, 2003, p.316). Yo, al igual que ellos, quisiera resistir y sostener la promesa.

Por otro lado, es visible en la literatura aquello que no está, que hace falta, que es, en este caso, las voces de los maestros frente a las crisis que padecen, frente a todo aquello que sucede diariamente en su vida profesional fuera de lo normal y que, no obstante, ha sido normalizado, que el maestro sea un sujeto polifacético que responda a todas las exigencias, desgracias y miserias de sus estudiantes de la manera adecuada.

Por ello, estudiar las voces de los maestros nos puede ofrecer una perspectiva única y profunda de ellos, no solo como maestros, sino como humanos. Rescatar esta dimensión de la figura del maestro implica reconocer que, al igual que los demás, también sienten y piensan, y no son mera máquina al servicio de su profesión. Se trata entonces de ir más allá de las estadísticas frías y los informes formales; es buscar en la narración de sus historias crílicas los desafíos, las dudas, los miedos con los que enfrentan lo desconocido de la escuela, para desde allí reivindicar su lugar y encontrar una potencialidad en sus relatos, que sirvan no como guías de qué hacer frente a los casos de incertidumbre y de crisis, sino más bien como antecedentes de la realidad escolar, del

contexto en el que se mueven y servir como base para la formación de futuros maestros profesionales, y de maestros en ejercicio.

En este sentido, la pregunta que orienta y da razón de ser a esta investigación, es aquella que se pregunta por los casos críticos del maestro en relación con su constante formación, se trata entonces de indagar por aquello que no ha sido investigado, pero que, sin duda alguna, merece y necesita serlo. Es así como la siguiente pregunta da cabida a la presente investigación: *¿Cuál es la potencialidad de los relatos de incidentes críticos en la escuela como dispositivos para la formación de maestros?*

Objetivos

En función de lo expresado hasta el momento, los objetivos que se plantean para la investigación son:

Objetivo general

Analizar los dispositivos formativos en los relatos crícos de maestros y su potencialidad pedagógica para la formación de maestros.

Objetivos específicos

- Identificar cuáles son los casos crícos y situaciones dilemáticas a los que se enfrentan los maestros en su praxis pedagógica.
- Clasificar las formas de acción o de respuesta que tienen los maestros frente a los casos crícos y situaciones dilemáticas.
- Describir los dispositivos formativos que se encuentran al interior de los relatos crícos de maestros para su formación.

Marco conceptual

Para efectos de claridad, se hace necesario previo al abordaje de los conceptos centrales de la investigación, clarificar en primera instancia que:

Un campo conceptual es algo que desborda la singularidad educativa específica, sea como ciencia, arte o técnica; el campo hace una especie de rodeo por encima de estas configuraciones históricas, no piensa la educación desde ninguna de ellas. Analiza su proliferación, sus conexiones internas y externas, luchas y resistencias. La mirada sobre el campo es conceptual, si le damos a esta palabra el significado de descripción de la multiplicidad dada y la inclusión del sujeto ético y estético en ella. (Quiceno, 2015, pp. 124-125)

Así pues, se alude a la comprensión del maestro como un actor que sortea su accionar en una cotidianidad fluctuante, donde las situaciones imprevistas pueden darse en cualquier momento, y que este ha de hacerle frente de una forma u otra. En este sentido, se acoge la definición hecha por Quiceno (2015) del concepto, en tanto “[...] es una proposición científica, una enunciación lógica. [...] el concepto, entonces, hace parte del juego que permite aceptar, rechazar, desconocer o validar un conocimiento” (p.125).

Una vez aclarado esto, se proponen los siguientes conceptos teóricos como elementos centrales y transversales que fundamentan y darán peso a la presente investigación.

Maestro

Al hablar del maestro, son múltiples y variadas las acepciones que se le han atribuido al término, ya que se trata de una figura fundamental de la sociedad para la formación de sujetos, no

obstante, se hace necesario comprender cómo se ha entendido este nombramiento y a que demandas ha respondido.

El maestro, según Quiceno (2010), es aquella figura que se caracteriza por educarse para educar a otros, quien en un principio no fue pensado específicamente para enseñar en la escuela, ya que no existía inicialmente la idea de un maestro que se formará a sí mismo para formar a *otros*, “Maestro tiene, pues, un sentido mucho más antiguo que el maestro de escuela, Maestro fue, primero que todo, la actitud de educarse a sí mismo y después educar a otra persona, pero solo a una persona” (Quiceno, 2010, p.55).

Esto nos deja claro entonces que, si bien existe un maestro, hay uno diferente, el maestro de escuela, que surge como una experiencia compartida, colectiva, que se materializa en el educar a *otros* (Quiceno, 2010).

Además, en Colombia la imagen tradicional que se le ha dado al maestro de escuela es la de alguien “[...] entregado a su oficio, que da la vida por él si fuera necesario. Esta es la imagen del *maestro artesano*, un maestro que hace un oficio, lo defiende y lo ama, hasta tal punto que está dispuesto a perder su identidad por él” (Quiceno, 2006, p.33).

Esta figura del maestro como artesano habla del maestro como aquel que ve su oficio como una obra, obra a la que ha de dedicarse y entregarse por completo, en tanto su esencia se encuentra en la realización de su oficio, que es la educación de los niños. “Estas personas se llamaban *maestro*, porque eran alfareros, artesanos, pulidores y constructores de niños. La palabra *docente* no representa en nada esta imagen y condición del maestro” (Quiceno, 2006, p.35).

Contrario a esto, al maestro de escuela, el docente no surge como experiencia de comunidad, del cuerpo o del alma, no existe en ningún momento una transformación de sí mismo para la educación del otro, donde sentencia Quiceno que “Docente es un espacio que cubre o llena un cualquiera según las necesidades y urgencias de la población, que son sobre todo de transmisión de saberes, disciplinas y códigos” (2010, p.58).

Es decir, la figura del docente nace de razones concretas, se produce en capacitaciones, aparece como el producto de un régimen de trabajo. Cuando surge la figura del docente con la aparición de las lógicas industriales, el maestro como artesano empieza a difuminarse al dejar de practicar un oficio, haciendo que su identidad no está determinada por su obra (la enseñanza), es decir, el docente se produce como sujeto por fuera de la realización de su trabajo en tanto se entiende la educación como una mera disciplina, conocimiento o ciencia. (Quiceno, 2006).

En esta misma línea, Alejandro Álvarez hace una distinción entre docente, profesor y maestro, en la que diferencia cada terminología según los fines a los que responda.

En primera instancia, dice Álvarez (2016), “La docencia es entendida contemporáneamente como un oficio que puede desempeñar cualquier profesional. El término docente aplica para todo aquel que dicta clase, que ejerce la docencia” (p.92); por su parte, “El nombre de profesor está ligado a la universidad y esta a su vez tiene relación, en la mayoría de los casos, con los Colegios Mayores y los Seminarios religiosos” (p.92); mientras que, “Los maestros se diferencian de los demás en tanto que saben lo que hacen, es decir tienen un saber que orienta lo que hacen y puede dar cuenta de él” (p.92).

Con esto, se vislumbra y dilucida un poco más la distinción entre terminologías que a priori, son usadas como sinónimos, pero que responden a diferentes fines según su contexto de

emergencia. Tenemos entonces al docente, que aparece como un trabajador, como un administrador y profesional de la educación (Quiceno, 2015); Al profesor, como aquel encargado de dictar clases en la universidad o en los últimos niveles de la educación básica (Álvarez, 2016); y al maestro, que ejerce su quehacer en la escuela, y se caracteriza por

[...] el saber que posee, el saber con el que se relaciona en su práctica, el que recibe en las instituciones donde se forma o en el proceso de formación continuada que vive, espontáneamente o programada desde la institución educativa, desde las políticas públicas u otras instancias que están permanentemente interesadas en intervenir en su cualificación. (Álvarez, 2016, p.93)

Una vez hecha esta claridad, me desligaré de la terminología de docente, profesor y maestro, para acuñar la de *maestro de escuela*, por la estrecha relación que guarda el maestro de escuela con el saber y la forma en la que lo pone en práctica en la mutabilidad de la realidad, con los ejes tensionantes de la cotidianidad, por la “[...] relación singular con el saber pedagógico que se puede rastrear históricamente y va cambiando según la forma que va adquiriendo el modo de gobernar de la población” (Álvarez, 2016, p.93).

Otra razón para decantarme por esta acepción es por los alcances que pretende esta investigación, pues como se ha mencionado en la problematización, el interés radica en comprender al maestro, al maestro de escuela, aquel que allí sortea su quehacer diario, para “reivindicar un oficio que tiene una tradición y una complejidad que exige rigor, dedicación y cultivo. En ese sentido, desde nuestra apuesta, no cualquier persona puede ser maestro”, diferente del docente que “[...] no proviene de una comunidad, de un lugar común, de una experiencia del cuerpo o del alma” (Quiceno, 2010, p.57).

Profesionalidad pedagógica / Profesión docente

La profesión docente en Colombia ha sido entendida desde el estatuto docente, que dicta lo que se entiende por un profesional de la educación, sin embargo, es necesario y prudente tener presente que ha habido dos concepciones legales de lo que es o debe ser un profesional. En primer lugar, aparece el Decreto 2277 de 1979 que establecía en su artículo segundo lo que era un profesional docente.

Artículo 2. Profesión docente. Las personas que ejercen la profesión docente se denominan genéricamente educadores. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los términos que determine el reglamento ejecutivo. (Decreto 2277, 1979, artículo 2)

Este decreto cobra relevancia por varias razones, ya que, si bien los nuevos maestros no se forman bajo este decreto, aún hay quienes ejercen amparados en esta perspectiva legal, hecho que define su entendimiento de profesionalidad pedagógica en función de dicho decreto y que los diferencian con los nuevos maestros que se forman.

En segundo lugar, a día de hoy el Decreto 1278 de 2002 es el que establece lo que es y se entiende por un profesional de la educación, que con respecto al decreto anterior marca algunas

diferencias sustanciales, especialmente a partir de su artículo tercero que establece ya no lo que es un profesional docente sino un profesional de la educación.

Artículo 3. Profesionales de la Educación. Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. (Decreto 1278, 2002, artículo 3)

Así, un profesional de la educación no es solo aquel que se forma específicamente como licenciado o normalista, sino también todo aquel que se habilita legalmente para ser docente aún a pesar de no tener una formación pedagógica de base. Frente a esto, Quiceno (2015) evidencia las formas en las que se ha entendido al profesional de la educación en Colombia:

Para las facultades de educación, el profesional es aquel que tiene un saber especializado en cierto campo de la educación, por ejemplo, en educación matemática o en educación en ciencias. Para el Estado central, el Ministerio de Educación Nacional, el profesional es quien domina las competencias, gestiona y evalúa. Para las escuelas normales, el profesional es el maestro o docente. (p.138)

Aquí vemos entonces, que a diferencia de otras profesiones, el campo de la educación tiene una apertura profesional, apertura en la que cualquiera aún sin una formación específica para la enseñanza puede ejercer en el campo. No obstante, esta apertura es reciente, pues anterior al Decreto 1278, existía el Decreto 2277, encargado de establecer quién podía impartir el cargo de educadores en su artículo tercero.

Artículo 3. Educadores oficiales. Los educadores que prestan sus servicios en entidades oficiales de orden nacional, departamental, distrital, intendencial, comisarial y municipal son empleados oficiales de régimen especial que, una vez posesionados, quedan vinculados a la administración por las normas previstas en este decreto. (Decreto 2277, 1979, artículo 3)

Desde el Decreto 2277 de 1979, el campo de la educación estaba destinado únicamente para aquellos que se formaban para fungir en él, es decir, había una exclusividad laboral, que reivindicaba además la formación pedagógica de base como un elemento central en el ejercicio de la enseñanza.

En este sentido, desde la legalidad se concibe la profesión docente como un campo en el que puede ejercer cualquier profesional que realice un curso corto de pedagogía que lo certifique como “idóneo” para el cargo. No obstante, a pesar de lo que se establece desde el apartado legal, entenderemos aquí la profesión docente de una forma diferente, la entenderemos como personalidad pedagógica.

Teniendo presente, que se entenderá al maestro como un maestro de escuela, se vuelve necesario comprender el estatuto que le da la potestad de ejercer su saber, es decir su profesionalidad pedagógica (más allá de lo legal), entendida como aquella que se adquiere durante la experiencia formativa y que permite aplicar un saber determinado frente a situaciones críticas, y sobre cómo se actúa en función tanto de la situación como del saber. Se trata entonces de:

[...] la aplicación, o mejor, la utilización de un saber —logrado mediante la experiencia y la formación académica y especializada— en la toma de decisiones en situaciones

laborales específicas y complejas (situaciones de enseñanza, situaciones escolares, situaciones de crisis). La profesionalidad hace referencia a lo que uno hace, pero sobre todo a cómo lo hace o lleva a cabo uno y al saber práctico que está de base. (Runge, s.f., p.1)

Por lo tanto, lo que subyace a la profesionalidad pedagógica es el actuar, específicamente el actuar profesional, donde aparece la pregunta por lo que debe o ha de hacer un profesional, sobre cuáles son sus facultades, aptitudes y actitudes que lo dotan para ser llamado en toda regla un profesional (Runge, s.f.). Aparecen además ciertos interrogantes que cuestionan la llamada profesionalidad pedagógica, donde actuar de determinada forma puede ser visto de manera acertada por unos cuantos, pero otros pueden asumir ese mismo accionar de manera negativa, aun sin tomar en consideración la particularidad de cada caso o situación.

Así, se opta por una idea de profesionalidad contextual, es decir, que no sea juzgada bajo nociones preestablecidas de cómo actuar como si de un manual se tratará, por el contrario, se busca una idea de profesionalidad pedagógica que propenda por el abordaje de las situaciones crílicas en su misma práctica, y que aun a pesar de ser estas impredecibles y contradictorias como dinámica propia de la cotidianidad escolar, puedan ser manejadas de manera reflexiva, adecuada, prudente y llenas de sensibilidad de acuerdo al contexto (Runge, s.f.). Así pues, se busca entender:

[...] una concepción de profesionalidad pedagógica docente que viene dada en sus manifestaciones en la práctica y que no se resume a un conjunto de prescripciones a la manera de un sistema instruccional (en el caso Y haga B, en el caso C, haga Z) o de un listado de competencias [...] La profesionalidad se muestra acá precisamente en la

capacidad de poder arreglárselas y manejar esas crisis, tensiones, antinomias, contradicciones y dilemas. Se trata entonces de un trato reflexivo con esas inseguridades e indeterminaciones fácticas y propias de la cotidianidad escolar. (Runge, s.f., p.1)

En este sentido, Runge (s.f.) define la profesionalidad pedagógica de la siguiente manera:

Profesionalidad alude entonces a una suerte de estado que hay que producir y mantener interactivamente y que exige del docente un alto grado de reflexividad y capacidad de fundamentación —en la toma de decisiones—. Por tanto, el saber profesional y académico tiene que ir de la mano acá con una capacidad de actuar y de tomar decisiones que sean adecuadas, “prudentes”, idóneas y de una alta sensibilidad por el contexto y la situación. (p.1)

Definición que acuñamos para el presente trabajo investigativo.

Casos críticos / Casuística pedagógica

En su quehacer pedagógico, los maestros enfrentan día a día situaciones complejas, que apremian por su unicidad y destacan por su particularidad, lo que implica que cotidianamente ven su oficio interpelado por el azar, por la confluencia de acciones, decisiones y acontecimientos que desencadenan en algo particular, algo único. El estudio de tales situaciones y casos recibe el nombre de casuística. Runge (s.f.) la define así:

Casuística, cuya expresión proviene del latín „casus“, es decir, caso, hace referencia, de manera general, a la observación, descripción, reconstrucción e interpretación de casos individuales dentro de una determinada especialidad o campo disciplinario. Con ello se

trata entonces de una actitud (reflexiva) y de una forma de proceder específica (situada, particular) con respecto al análisis de un caso que en su conjunto apuntan a la comprensión de estructuras, patrones o situaciones específicas comenzado con una posición de extrañamiento y distanciamiento a un procedimiento secuencial en lo posible metódicamente controlado. (p.7)

La casuística trata entonces de tomar actitudes de carácter reflexivo y contextual para el análisis de incidentes o, mejor dicho, casos concretos, para comprenderlos desde su especificidad y buscar formas de actuar frente a él, acordes al contexto. En el caso de la investigación pedagógica, es decir del campo de la educación, que es el que nos interesa para la presente investigación, su nombre recibe un agregado que la sitúa acorde al campo disciplinar, en este caso recibe el nombre de casuística pedagógica (Runge, s.f.).

Una vez definido qué se entiende por casuística pedagógica, Runge (s.f.) siguiendo a Oser y Althof, enuncia siete modelos de actuación para la toma de decisiones en conflictos o situaciones dilemáticas y crísicas, que son:

- **Modelo 1, evitación**, el maestro evita tomar una decisión o asumir la responsabilidad de resolver el problema;

- **Modelo 2, delegación**, el maestro transfiere la responsabilidad a una autoridad apropiada en la escuela, el director, el consejero, un colega, etc.

- **Modelo 3, toma de decisiones unilateral**, en este caso, los docentes toman decisiones unilaterales en función de sus habilidades y experiencia profesional y evitan negociaciones con los directamente involucrados.

- **Modelo 4, discurso incompleto**, en este caso, los profesores discuten el dilema con los participantes, pero toman la decisión moral final solos.

- **Modelo 5, discurso completo**, los docentes facilitan la discusión con las personas involucradas en el conflicto, y juntos asumen la responsabilidad de la decisión final y de su implementación.

Maslovaty, por su parte, amplió la propuesta anterior e introdujo dos modelos adicionales, a saber:

Modelo 6, transferencia de autoridad a los padres y estudiantes y

Modelo 7, diálogo de discusión privada que se subdivide en:

7.1 diálogo unilateral,

7.2 diálogo incompleto y

7.3 diálogo completo. (Runge, s.f., p.4)

Praxis pedagógica

La praxis pedagógica se constituye como un concepto central cuando se habla del accionar del maestro y su respectiva reflexión sobre la acción. Se hace menester hacer la distinción entre la noción de praxis pedagógica y de práctica, pues mientras la primera es más específica e implica una reflexión constante, la segunda refiere más a un accionar amplio que puede prescindir de la reflexión según el caso, y aun a pesar de su diferencia, ambas encarnan una relación de interdependencia. Tal y como establece Vasco (1990):

[...] cuando se habla de práctica no se excluye la reflexión: sólo se prescinde de si se da o no se da. Práctica y praxis no son pues categorías dicotómicas: la práctica es una categoría más amplia, y la praxis es una subcategoría más específica que incluye la reflexión. (p. 107)

Ahora bien, hablar de praxis y práctica puede ser amplio, en tanto refieren a una reflexión y a una práctica, pero de manera general, que no consta de un campo de especificación, de allí que aparezca el complemento de pedagógica, que redirige la reflexión y la práctica a un contexto específico y particular, el de la educación. Sobre la praxis, Vasco (1997) dice lo siguiente:

Hablo de *praxis* cuando las prácticas empiezan a ser objeto de reflexión explícita, generalmente (y me atrevo a decir que exclusivamente) debido a fracasos en las prácticas previas, y comienzan a modificarse y sistematizarse en concordancia con las teorías acompañantes. Habrá pues muchas prácticas relacionadas con la comida, pero también se desarrollará una praxis del comer, reflexionada y modificada concurrentemente por sucesivas teorías sobre la alimentación, la nutrición, la biología, la fisiología, la naturaleza, la religión, lo que modificará lo que es apropiado o no comer, los modales y los ritos, las horas y sitios apropiados. (p.102)

Con esto podemos decir que efectivamente la praxis refiere a una reflexión sobre la práctica, pero no a una práctica específica sino múltiple. Es por eso que el concepto que aquí se acuñó es el de *praxis pedagógica* entendida como la reflexión que se da en el campo de la educación. Así, como teoría de la educación y de la formación y al mismo como ejercicio de autofundamentación, la pedagogía:

[...] tiene su origen en la misma praxis educativa dada históricamente que, una vez que ni la experiencia del trato (Umgangserfahrung) cotidiano de los individuos ni el saber experiencial con ella adquirida pueden ayudar a asegurar el éxito de los esfuerzos educativos, empieza a exigir una orientación con sentido y un direccionamiento teórico de la acción. (Benner, 1991: 15, en Runge y Muñoz, 2012, p. 94)

Una vez hecha esta claridad entre lo que se entiende por praxis y por pedagogía, quisiera entonces aludir a aquello que se entiende por la unión de ambas, la *praxis pedagógica* como:

La actividad – o conjunto de actividades – o simplemente la praxis en la que una instancia A (maestro, profesor, tutor, sabio), en el marco de unas orientaciones implícitas o explícitas (para qué) y de unas circunstancias específicas (aspectos sociales, culturales, locativos), trata de influir sobre una instancia B (alumno, adulto, aprendiz) de cierto modo (cómo) con el propósito (con qué fin) de que esta última se transforme, bien sea al apropiarse de unos contenidos (qué) y/o al cambiar su forma de ser. (Runge, 2008, p. 47)

Finalmente, para ahondar más en esto y brindar elementos que permitan comprender de manera más clara el concepto de praxis pedagógica, me remito a los planteamientos de Runge y Muñoz (2012), del grupo Formaph quienes sentencian lo siguiente en relación a la *praxis pedagógica*:

Siguiendo a Dietrich Benner (1995, 1996) proponemos entonces considerar la educación como una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad). Sostenemos en ese sentido –siguiendo a Schleiermacher (2000)– que la educación ha existido mucho antes de que hubiese surgido la pedagogía, es decir, que son dos cuestiones que se pueden diferenciar, que no remiten a algo idéntico. (p. 77)

Dispositivo formativo

Teniendo en cuenta que el interés de la presente investigación es el análisis de casos críscos y situaciones dilemáticas de maestros en busca de su potencialidad pedagógica como dispositivos para la formación de maestros, se hace menester en primer lugar definir lo que se entiende por dispositivo:

Dispositivo es sinónimo de mecanismo, máquina, instrumento, artefacto. En síntesis, máquina productora de formaciones pedagógicas, culturales, históricas, científicas, estéticas y éticas. Es más bien un instrumento que reúne conceptos, teorías, experimentaciones, experiencias, innovaciones, relatos, acontecimientos, cuentos, mitos, testimonios alrededor del maestro, sus instituciones, sus saberes, sus anécdotas, las leyes, los reglamentos y las ciencias que enseña. (Echeverri, 1996, p.100)

El dispositivo es un artificio que posibilita la interpretación de los hitos que han acontecido al maestro en su contexto nacional (Echeverri, 1996). No obstante, para efectos prácticos de la presente investigación, el dispositivo será abordado desde el propio maestro, es decir que se tomará la historia de vida del maestro y sus experiencias en el ejercicio de su profesión para dar cuenta de cómo el accionar frente a situaciones dilemáticas y críscas se ven fuertemente influenciadas por su formación pedagógica, teniendo presente que “El diseño del DISPOSITIVO comprensivo de la formación de maestros invita a articular el análisis histórico al hermenéutico o epistemológico y el pasado al presente, a un diálogo entre ciencia y pedagogía [...]” (p.100).

En este sentido, dispositivo formativo comprensivo tiene en sí mismo una función, que según Echeverri (1996) es:

[...] la creación de una formación comprensiva cuya cualidad principal es ser abierta, no solamente en el sentido que tiene múltiples entradas como sucede con los programas de computador, sino en el sentido que tiene muchos centros, muchos soles dependiendo de los juegos que se desarrollen a su interior. (p.100)

Así, la experiencia singular del maestro le permite a partir del dispositivo formativo construir, acumular y recontextualizar el saber pedagógico para su proceso formativo, puesto que:

El dispositivo gira en torno a lo pedagógico, a la cotidianidad del maestro, el niño y la escuela. Y cada uno a su manera se va a interrogar por la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la educación, y en este preguntar se gestan las conceptualizaciones y prácticas que trazan rumbos posibles a la formación de maestros. (Echeverri, 1996, p.101)

Ahora bien, es debido a esta función comprensiva abierta que el dispositivo formativo se vuelve valioso, en tanto permite aglutinar una serie de cualidades que fungen como elementos clave al permitir sistematizar, generalizar y teorizar sobre lo analizado, pero sin volverse un resultado hermético totalizante, he aquí lo valioso de este instrumento (Echeverri, 1996).

En este mismo sentido, Palacio (2004) entiende el dispositivo como “[...] un conjunto y una disposición de elementos heterogéneos, tales como: discursos, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, instituciones, prácticas, experimentaciones y teorizaciones, donde habitan las relaciones de saber poder” (p.121). Es decir, el dispositivo permite la creación de *unas*

*propuestas*⁵ para la formación de maestros a partir de la unión de diferentes elementos que no solo le suceden al maestro durante su ejercicio, sino que lo *atraviesan*.

De esta forma, “[...] el dispositivo evidencia lo *formativo*, en tanto asegura una estrategia de formación de maestros, y lo *comprensivo*, porque permite la comprensión e interpretación de conceptos, teorías, experiencias y experimentaciones pedagógicas” (p.122).

⁵ Ha de entenderse que se trata de la creación de unas propuestas de formación de maestros, así en plural, debido al carácter heterogéneo del dispositivo formativo comprensivo, lo que implica que no hay un solo camino sino múltiples para la formación de maestros, puesto que se trata de elementos que “componen al interior del dispositivo líneas de visibilidades, de enunciación, de fuerza y líneas de subjetivación” (Palacio, 2004, p.121).

Metodología

Paradigma

Por la potencia que resguardan las historias de los maestros que mediante lamentos, quejidos y pesares dejan entrever un mundo de crisis, una realidad imprevisiblemente abrumadora a la que se ven sometidos, veo menester por las facultades que supone entender tales historias, relatos y narrativas que hacen los maestros de sí mismos sobre las crisis, aquellas que generan conmociones e invitan al movimiento, a desplazarse hacia lo desconocido, a caminar en la oscura penumbra de lo desconocido, la claridad con respecto al paradigma cobra sentido, en tanto Guba y Lincoln (1994) sostienen que los paradigmas “[...] definen para los investigadores cuál es su contenido, así como lo que se encuentra dentro y fuera de los límites de la investigación legítima” (p.110). Esto implica que el paradigma cobra sentido y tiene relevancia en la medida en que:

[...] representa una visión del "mundo" que define, para quien lo posea, la naturaleza del mundo, la posición que el individuo ocupa en él, y el tipo de relaciones posibles para ese mundo y sus componentes, así como lo hacen, por ejemplo, las cosmologías y las teologías. (p.109)

Es así que, en este mundo singular y específico que es la escuela, un paradigma nos permite comprender que el maestro llega a entender la naturaleza del mundo en el que se mueve, sabiendo su posición en él y las exigencias que ha de cumplir en razón de su profesión. Es así que la Teoría crítica y relacionadas que proponen Guba y Lincoln (1994) denota importancia, en tanto entraña en su definición la naturaleza investigativa de la presente investigación pues:

El término *teoría crítica* incluye (para nosotros) una serie de paradigmas alternativos (aunque no exclusivamente) como el neo marxismo, el feminismo, el materialismo, y la investigación participativa. La teoría crítica debe dividirse en tres subcorrientes, postestructuralismo, postmodernismo, y una fusión de ambas. Cualesquiera sean sus diferencias, el punto de quiebre que comparten todas estas variantes es de tipo epistemológico: la naturaleza misma de la investigación está determinada por valoraciones previas. Agrupamos estas posiciones en una sola categoría de acuerdo a nuestro propio juicio; ya que no es nuestra intención hacer justicia a los puntos de vista individuales. (p.112)

Por lo tanto, la teoría crítica y relacionadas permite varios asuntos a saber para la comprensión del objeto de estudio que compete a este trabajo investigativo; por un lado desde el apartado ontológico posibilita comprender la sociedad (y la escuela como una pequeña versión de esta) como un elemento transformable, mutable y variable en función de las circunstancias tanto sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género de la misma, y que a partir de allí conforman estructuras "reales" que pueden ser aprehensibles; desde lo epistemológico permite comprender al investigador y el fenómeno investigado como dos partes involucradas entre sí, que interactúan y por tanto influyen la investigación misma; y finalmente desde lo metodológico en tanto se asume una posición dialógica y dialéctica entre investigador y sujetos investigados (Guba y Lincoln, 1994).

Enfoque

Teniendo presente el porqué del paradigma, emerge la necesidad de un enfoque que permita dar cuenta de la naturaleza de los casos críticos de los maestros, casos mutables,

diferentes y únicos en su particularidad y contexto de emergencia. Así, tenemos por un lado el enfoque cuantitativo que permite "[...] la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías" (Hernández et al., 2014, p.4). Esto quiere decir que para el estudio de casos críscos, el enfoque cuantitativo propende por la medición de las dimensiones y envergadura de los casos, donde se estime un tiempo de ocurrencia y de gravedad en base a una hipótesis (Hernández et al., 2014).

Si bien resulta interesante este enfoque, para dar un mejor abordaje a los objetivos de este trabajo, el enfoque cualitativo resulta más idóneo, en tanto tiene mayor relevancia para comprender los casos críscos y situaciones dilemáticas de los maestros en su hacer. Según lo exponen Hernández et al. (2014), una característica fundamental del enfoque cualitativo radica en su posibilidad cambiante, es decir, que no existe en primer lugar un proceso estable y claramente definido a seguir debido a la naturaleza de la información misma, hecho que puede cambiar durante el proceso la motivación o preguntas iniciales de la investigación, en tanto el enfoque no busca la recolección de datos estandarizados ni predeterminados completamente (p.8).

En este sentido y comprendiendo la naturaleza de los casos críscos que se presentan en una escuela caracterizada por ser dinámica, aludo entonces al entendimiento y adopción de un enfoque cualitativo a partir de la definición que hace Hernández et al. (2014), en el que el enfoque cualitativo:

[...] puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a

los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (p.9)

La elección del enfoque no es casual ni fortuita, pues se entiende la naturaleza misma de la investigación y lo heterogéneo que pueden llegar a ser los resultados obtenidos en función del contexto que compete, que es la escuela. Contemplo a su vez, la posibilidad de que durante el desarrollo de la investigación mis motivaciones o preguntas iniciales se vean cambiadas y/o redirigidas hacia algo más, algo de lo que desconozco aún su existencia, y por tanto, cobra suma relevancia aclarar el método que guiará la presente apuesta investigativa, con el fin de tener claridades sobre el cómo abordar los casos crícos de los maestros en la escuela. Para ello, resulta prudente considerar el estudio de caso instrumental según lo plantea Robert Stake, que en consonancia con el enfoque cualitativo:

[...] pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio. (Hernández et al., 2014, p.7)

Método

En esta línea de ideas, me adscribo al entendimiento y definición de estudio de caso instrumental sugerido por Stake (1999), al plantear que:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (p.11)

Por lo tanto, la elección del estudio de caso intrínseco se hace por el interés de comprender cada caso en su particularidad misma, por desentrañar los elementos que constituyen el caso en sí mismo y que lo hacen diferente a los demás en tanto se presenta en un contexto y una temporalidad específica, que subsecuentemente lo dotan de singularidad. El interés no radica en construir teoría ni en crear normas de generalización que dicten qué hacer o cómo actuar en casos determinados, pues “No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos” (Stake, 1999, p.16).

Técnicas e instrumentos: una senda hacía la singularidad

Una vez clarificado la metodología bajo la cual se realizará una suerte de casuística pedagógica, se hace necesario definir y especificar las técnicas e instrumentos con las que se llevará a cabo tal hazaña, esclareciendo los derroteros para seleccionar la información y la población participante. Así, se busca que la muestra poblacional sea de maestros⁶ (en formación,

⁶ Es necesario aclarar que no se habla de cualquier tipo de maestro, sino aquel que tiene su lugar en la escuela, aquel que se forma concretamente para la enseñanza, con unos métodos y saberes específicos que lo dotan de profesionalidad para ejercer su rol. Maestro en este caso, se refiere específicamente al maestro de escuela. Para mayor claridad sobre este concepto revisar el marco conceptual.

noveles, y con experiencia) que durante su ejercicio profesional se hayan visto enfrentados a casos críticos o incidentes dilemáticos.

Muestreo por criterios

Este muestreo tiene como propósito investigar de manera profunda un cierto “tipo” de caso en particular, y a partir de allí comprender cuales son los factores o elementos de variación que hacen que se dé una determinada manera una situación o suceso (Ellsberg y Heise, 2007, p.114).

Así, respaldado en Foucault (1996), seguiré los siguientes criterios para la elección de los maestros participantes y sus experiencias en la escuela:

Para poder sintonizar con esas existencias fulgurantes, con esos poemas-vida, me impuse las sencillas reglas siguientes:

- que se tratase de personajes que hubiesen existido realmente;
- que sus existencias hubiesen sido a la vez oscuras e infortunadas;
- que esas existencias fuesen contadas en pocas páginas o, mejor, en pocas frases, de la forma más sucinta;
- que esos relatos no contuviesen simplemente extrañas o patéticas anécdotas, sino que, de una forma o de otra -puesto que se trataba de demandas, denuncias, órdenes o informes- formasen parte realmente de la minúscula historia de esas vidas, de su infortunio, de su rabia o de su incierta locura;

-y, en fin, que del choque producido entre esos relatos y esas vidas, surgiese para nosotros todavía hoy un extraño efecto mezcla de belleza y de espanto. (p.80)

Es así entonces que busco ver aquello que se esconde detrás de esa mezcla de belleza y espanto, comprender las razones de ser de los casos de infortunios de los maestros durante su ejercicio profesional, determinar las causas de las situaciones crílicas que, siguiendo a Foucault (1996) nuevamente, condenan a los maestros a ver su existencia apagada, a convertirse en meras naderías.

Tabla 1

Criterios de selección

Criterio de selección	Propósito
Maestros en ejercicio con menos de 5 años de experiencia	Se busca saber cuáles son los criterios de actuación de los maestros noveles frente a casos e incidentes crílicos durante su ejercicio profesional.
Maestros en ejercicio con más de 5 años de experiencia	Se busca saber cuáles son los criterios de actuación de los maestros con experiencia frente a casos e incidentes crílicos durante su ejercicio profesional.
Maestros en formación en los últimos semestres de licenciatura	Se busca saber cuáles son los criterios de actuación de maestros en formación sin experiencia profesional frente a casos e incidentes crílicos.
Maestros de cualquier disciplina	La disciplina o campo disciplinar del maestro no constituye un elemento determinante para la investigación.

Finalmente, sobre la población seleccionada:

He querido que se tratase de existencias reales, que se les pudiesen asignar un lugar y una fecha, que detrás de esos nombres que ya no dicen nada, más allá de esas palabras rápidas

que en la mayoría de los casos muy bien podrían ser falsas, engañosas, injustas, ultrajantes, hayan existido hombres que vivieron y murieron, sufrimientos, maldades, envidias, vociferaciones. (Foucault, 1996, p.80)

Revisión y análisis documental

Se propone también una matriz de análisis de los casos críticos en los que se pueda comprender y situar de qué forma los maestros actúan frente a lo imprevisible de aquellas situaciones sobrecogedoras que destacan por su ímpetu.

Tabla 2

Matriz de análisis de casos críticos

Matriz de análisis de casos críticos y situaciones dilemáticas							
Descripción del caso crítico o situación dilemática	Modelo de actuación del maestro						
	Evitación	Delegación	Toma de decisiones unilateral	Discurso incompleto	Discurso completo	Transferencia de autoridad a los padres y estudiantes	Diálogo de discusión privada

Encuesta

Para que algo de esas vidas llegue hasta nosotros fue preciso por tanto que un haz de luz, durante al menos un instante, se posase sobre ellas, una luz que les venía de fuera: lo que las arrancó de la noche en la que habrían podido, y quizá debido, permanecer, fue su encuentro con el poder; sin este choque ninguna palabra sin duda habría permanecido para recordarnos su fugaz trayectoria. (Foucault, 1996, p.81)

Fungiendo entonces como haz de luz, como aquel que redirige la atención a esas existencias sublimes que transitan apenas sin ser apenas notadas, desarrollé una encuesta que

permitiera sacar de su letargo aquellas historias que quizás como decía Foucault, deberían quedarse en la oscuridad de lo desconocido porque ese es su lugar predilecto. Me atreví así a desarrollar un instrumento que permitiera, de un zarpazo, iluminar brevemente la vida de aquellas naderías para condenarlas luego a tener sus existencias apagadas.

Tabla 3

Encuesta a maestros

Pregunta 1	¿Cuál ha sido la situación más compleja y/o apremiante durante tu ejercicio profesional que te haya puesto en crisis por lo difícil que fue?
Pregunta 2	¿Qué hiciste o cómo actuaste frente a esa situación?

El propósito de tan sencillas preguntas, aparentemente, es abordar aquellas existencias que se caracterizan por ser atravesadas por situaciones extraordinarias, en tanto son tan simples en sí mismas que resguardan en su interior todo un entramado de espinosas y desafiantes dificultades. Mi función es entonces hacer de aquel que ostenta el poder:

[...] poder que ha acechado estas vidas, que las ha perseguido, que ha prestado atención, aunque sólo fuese por un instante, a sus lamentos y a sus pequeños estrépitos y que las marcó con un zarpazo [...] Todas estas vidas que estaban destinadas a transcurrir al margen de cualquier discurso y a desaparecer sin que jamás fuesen mencionadas han dejado trazos -breves, incisivos y con frecuencia enigmáticos- gracias a su instantáneo trato con el poder, de forma que resulta ya imposible reconstruirlas tal y como pudieron ser "en estado libre". (Foucault, 1996, p.81)

Avisos⁷

Durante el ejercicio de la enseñanza, los maestros se ven enfrentados día a día a la imprevisibilidad, a la desazón de lo desconocido, pues al tratarse de una labor que se da en la interacción con el otro, el maestro se ve desprovisto del control de esas otras existencias, se ve sumido en la realidad intersubjetiva, realidad que indudablemente es maleable, cambiante y volátil. Frente a este escenario cotidiano, el maestro se encuentra en ocasiones con situaciones de crisis, que ponen en entredicho su labor al exigirle una respuesta frente a situaciones dilemáticas y desconocidas, es decir, el maestro se ve obligado a actuar frente a lo extraño, a tomar decisiones frente a situaciones en las que, por un lado, no fue instruido, y por el otro, de las que no fue informado.

Con esto presente, he decidido entonces conservar de manera fiel las historias recolectadas, aquellas en las que los maestros narran las situaciones crílicas en las que se han visto inmiscuidos durante el ejercicio de su oficio. Esto se debe a que:

[...] me pareció que lo mejor era mantenerlas en la forma misma en la que me impresionaron [...] Decidí pues reunir simplemente un determinado número de textos en razón de la intensidad que a mi juicio poseen; los he acompañado de algunos preliminares y los he distribuido de modo que preserven -de la forma menos mala posible- el efecto de cada uno de ellos. (Foucault, 1996, p.80)

⁷ El término de "avisos" podría servir muy bien para designarlos en razón de la doble referencia que ese término encierra: brevedad en la narración y realidad de los sucesos consignados; y es que es tal la concentración de cosas dichas contenidas en estos textos que no se sabe si la intensidad que los atraviesa se debe más al carácter centelleante de las palabras o a la violencia de los hechos que bullen en ellos (Foucault, 1996, p.79).

A raíz de esto ha nacido la presente suerte de compilación, a la que he decidido llamar herbario de historias, nombre que no es fortuito ni gratuito; “Los herbarios son espacios donde se almacenan plantas o partes de ellas que han sido prensadas y secadas previamente e incluyen estructuras como hojas, flores y frutos, las cuales permiten su identificación taxonómica” (Universidad de Antioquia, 2020). Tal es el acercamiento que haré a las historias que trataré en este trabajo, historias de vida prensadas por la realidad y secadas por la memoria, y como si de una planta se tratara, escudriñaré en sus hojas, miraré sus flores marchitas y sus frutos maduros, para descubrir la forma en la que los curadores (maestros en este caso) han tratado cada planta.

Desde el principio se ha de hacer una salvedad y aclaración, y es la de comprender que no pretendo realizar aquí una guía sobre qué hacer ante las malezas de la realidad, ante las plagas que acechan y buscan carcomer las hojas y frutos de las historias que aquí se encuentran recopiladas; tal hazaña no es mi propósito, pues reconozco la gran empresa que esto implicaría y mi imposibilidad como persona para lograrlo. Por el contrario, brindaré un pequeño e inicial esbozo sobre la taxonomía de dichas historias, para proponer una de tantas posibilidades que ofrecen tales registros, como dispositivos formativos para la formación de maestros.

Una vez esto presente, en función de la metáfora del herbario, haré una separación taxonómica entre las diferentes historias que componen este herbario, escisión que permitirá comprender y vislumbrar las diferentes situaciones críscas y dilemáticas a las que se enfrentan los maestros durante su quehacer pedagógico; cabe aclarar que tal división no responde a una jerarquía de importancia, sino más bien a un asunto de orden y facilidad, como se ha mencionado.

Nota: Con el fin de salvaguardar la intimidad y privacidad de aquellos maestros que compartieron en sus historias y relatos críscos un trozo de su alma, se optará por elegir un

nombre generalizado que abarque a todos los maestros. Así, en función de lo enunciado hasta ahora con respecto a los maestros y su accionar en la escuela y la crisis, se hará uso del nombre de *Pandora*⁸ para referir a todos estos maestros, haciendo alusión a la famosa historia de la mitología griega⁹.

Herbario de historias: las existencias apagadas

Sí, cómo no, eso de que el mundo está hecho de átomos
Sí, sí
El mundo no está hecho de átomos
El mundo está hecho de historias
Porque son las historias
Las historias que uno cuenta, que uno escucha
Que uno recrea, que uno multiplica
Son las historias las que permiten, este, convertir el pasado en presente
[...] y también las que permiten convertir
lo distante en cercano
(LosPetitFellas, 2015, 0m13s-4m38s)

El terror de Sexto “1”

Bueno, por allá en el año 2021 yo entro al colegio –específicamente en mayo– y a mí se me asigna el atender a las tres asignaturas que son: ética, religión y sociales en todos los grados, o en todos los grupos de sexto. En el colegio hay cuatro modalidades que son: trilingüe, bilingüe, énfasis y básico. Según esas modalidades está establecido un pensum que la diferencia radica

⁸ En la mitología griega, Pandora es un personaje que a menudo se asocia con la fragilidad humana, que representa la vulnerabilidad y la tendencia humana a enfrentar situaciones difíciles debido a nuestras debilidades y tentaciones naturales.

⁹ Decidí hacer uso de la historia de la Caja de Pandora para designar el nombre de los maestros, pues realizando un símil, al igual que Pandora, al maestro diariamente se le confía la escuela como si de una caja se tratará, en la que yacen toda la gama de emociones y desafíos que enfrentan los jóvenes estudiantes: la curiosidad, la confusión, la esperanza y, a veces, incluso la desesperación. Y que, al igual que con sus estudiantes, en esta caja también se depositan las emociones del maestro.

específicamente en las asignaturas que ven o no en inglés, y en las horas, en la carga horaria en inglés, y en el caso de los trilingües, en francés.

En ese contexto, yo llego muy novata a la institución, recién graduada, con muy poca experiencia en la escuela, además veníamos de pandemia lo que incluía un modelo diferente en la institución, diferente en presencial, porque solamente estábamos unos días en clase en presencial mientras que los otros era clase virtual y en esos momentos en los que la clase era presencial, pues teníamos unos estudiantes que estaban en el colegio y otros que estaban conectados desde la casa. Entonces era un modelo bastante complejo, y había que atender a muchas situaciones sobre la conexión, la disposición de los espacios, el poder hablar, y bueno, yo llego por allá en mayo a darle clase a todos los sextos de todas las modalidades en esas tres asignaturas que ya mencioné.

Cuando llego a dar esa clase, como ya lo dije, era una maestra muy novata, aún lo soy pero bueno, uno algunas experiencias le van dando ciertas herramientas y le permiten a uno desarrollar ciertas capacidades que en ese entonces apenas estaba descubriendo, y cuando llego sobre todo a un sexto –que fue el sexto uno (6-1)– me encuentro con un salón con un montón de dificultades a nivel de convivencia, con unos chicos que eran muy altaneros, con unos chicos que no valoraban el espacio, el trabajo de clase, entonces no le gustaba la asignatura, y siempre desde el inicio fue una lucha en ese salón para que me pusieran atención, para tener manejo del aula, para generar un ambiente para poder enseñar. Yo me la pasaba era haciendo otras cosas, casi nunca enseñando. Y pues en las clases virtuales se podía hacer porque ellos de una u otra no encendían los micrófonos, no encendían las cámaras, entonces era yo hablando ahí con un montón de nombres, y no sentía yo, con sujetos. Pero en la presencialidad, pues era el terror, eran

los dos extremos, de la cero participación al que la clase estuviese pensada y diseñada para otras cosas menos para enseñar ciencias sociales, o ética o religión, según fuera el caso.

Resulta que había un profesor de inglés con el que generé cierta empatía, y una estudiante en específico de ese salón un día nos vio juntos, y esa estudiante creó toda –alrededor de su imaginario– una situación donde supuestamente el profesor de inglés y yo teníamos una relación sentimental, un vínculo amoroso-afectuoso, pero lo cual no era cierto, solo que había un cierto compañerismo. Resulta que la estudiante comienza a acercarse mucho a los dos profes, para molestarnos en términos de “¡ay, son novios, son novios!” y un día, llego a ese salón, específicamente el día que teníamos la clase presencial, porque solo los veía una vez presencial y siempre, el resto de las clases, que nos veíamos aproximadamente cinco horas a la semana, eran virtuales, pues afortunadamente. En ese periodo –cuando la estudiante empezó a acercárenos mucho a nosotros– encuentro que la estudiante empieza a crear un hito alrededor de lo que éramos pues nosotros, supuestamente como pareja. Entonces la primera señal que yo evidencié fue que la estudiante empezó a escribir –en el salón que le correspondía en la jornada presencial– empezó a escribir un montón de veces los nombres de los profes, entonces “*Pandora por Prometeo*¹⁰”, “*Pandora y Prometeo*”, “*Pandora y Prometeo se aman*”, en corazones, en todo, en todo, en todo el salón. De allí salió un primer llamado de atención, un primer llamado de alerta, de decirle a la estudiante como “hay que bajarle a tu intensidad con el asunto” sin dar mayores explicaciones porque no las requería.

¹⁰ En orden de seguir con la metáfora de Pandora, el nombre del otro personaje de la historia será Prometeo. Según el mito, Zeus, enojado con Prometeo por robar el fuego de los dioses para dárselo a los humanos, le envió a Pandora como un regalo malicioso.

Pero eso fue creando y generando un espacio de tensión; la estudiante, era una estudiante, se llamaba *Eris*¹¹, de sexto grado, 11 años –para esa época– una estudiante bellísima, ¿por qué retomo lo de bellísima? porque eso luego va a tener unas implicaciones importantes en la narración. Resulta que la estudiante empieza a generar una tensión conmigo y cada vez que yo iba a tener una clase, la estudiante decía que a ella no le importaba la clase de sociales, que sociales pa' qué, que eso no servía. Y al principio –yo muy inocente de sus intenciones– yo no le ponía como mayor atención, y simplemente le explicaba, trataba de explicarle porqué era importante ciencias sociales, para qué servía; la verdad me esforzaba mucho en que ella lo entendiera.

Pero con el tiempo la estudiante fue manifestándose de una forma ya mucho más grosera, y eventualmente, fue sobrepasando algunos límites en el trato conmigo. Y me empezó a decir cosas, a insinuar cosas muy horribles, eso fue durante un periodo más o menos hasta agosto. Resulta que en agosto vino la primera agresión de la cual yo pude tomar una evidencia, lo primero eran agresiones verbales, todo el tiempo se me pasaba por la galleta: “a mí no me importa”, “yo no voy a escribir”, “yo no voy a hacer”, tan, tan. Era muy displicente en la clase y hacía que la clase se volviera un ocho, entonces yo novata, no tenía el manejo de grupo de ese salón específicamente, y ella empezaba a hacer el desorden solo para que no escucharan, y lo lograba. Además, porque era una niña muy impositiva y todos los chicos le hacían caso, porque todos los chicos sentían algo por ella, o les gustaba, o bueno, en fin. ¿Por qué digo los chicos? porque en su gran mayoría en el salón, estaba conformado por estudiantes hombres.

¹¹ El nombre de la estudiante será *Eris*, para continuar con la metáfora de Pandora. Según el mito, *Eris* era la diosa de la discordia y la rivalidad.

Después de ello, esa primera vez que tuve como un registro específico de su agresión, fue que decía que la profesora de sociales –escribió en una portada en donde ellos tienen que diseñar algo que diga el periodo y pues los temas a tratar, o la pregunta problema superior– ella puso que la profesora de sociales me cae mal, algo así puso como en la foto. Entonces yo le llamo la atención, le digo que qué pasa, que no sé qué, y esto va a despertar más aún la furia en la chica. Entonces ya empecé a ver qué se reía de mí, que se burlaba, que decía cosas, que les decía a sus otros compañeritos que me odiaba, hasta que un día, mi reacción, pues ya digamos que un poco ya muy molesta, cierto.

Lo que pasó fue que yo en una clase –mientras ella seguía burlándose de la clase, de todo lo que yo decía– le golpeé el pupitre, o la mesa del profe y yo –suena un golpe en el fondo del audio– le di así y le dije “*Eris*, es suficiente, no te voy a soportar más” y allí ya empezaron las agresiones físicas, o digamos que las agresiones donde me quería hacer daño físico. Lo primero fue que pasaba y me estrujaba, una vez entró al salón y puso, llenó de gel el puesto para que yo me sentara y pues me ensuciara, les decía a sus compañeros que hicieran cosas malas en el salón, etc., etc.

En octubre del mismo año yo recibo una llamada a la semana de vacaciones de octubre – yo recibo una llamada donde me decía que yo era la peor profesora del mundo, que yo era una gonorrea, con esas palabras, cito las palabras: “una gonorrea, hijueputa, perra que se cree la más linda y no se echa bien la pestañina”, colgaron el teléfono. Yo en ese momento supe que era ella porque no tenía mayores dificultades con ninguna otra estudiante; entonces después de eso yo dejé la situación así, pero la verdad en el salón era imposible estar. Entonces cada vez que yo

tenía que ir a ese salón, yo tenía que entrar al baño, respirar hondo, armarme de mucho valor y entrar a esa aula aún con todas esas condiciones.

Y yo le decía a la profesora directora de grupo y ella me decía “Ay no, ella es muy amable conmigo, yo no te puedo creer que ella sea así profe, ella no es así” no sé qué. Entonces yo no me sentía escuchada por nadie, porque pues a nadie le ocurría lo mismo, solamente me ocurría a mí, el resto de profes tenían un concepto de ella a diferencia del profe de inglés porque digamos que también hubo una parte de acoso hacia el profe de inglés con el que ella me vinculó, en el que la estudiante también era un poco molesta. Pero conmigo, digamos que ya tenía ese tipo de actitudes. Resulta que la estudiante una vez se sentó por allá y en clase me empezó a gritar barbaridades, “zorra”, no sé qué y eso fue un efecto en cadena entonces varios niños de ese salón me empezaron a decir vulgaridades –varias niñas realmente–. Entonces hubo un punto en el que yo ya tenía suficiente documentación, entonces digamos que a nivel de los procesos que se llevaban a cabo en el manual de convivencia, ya tenía un nivel de documentación que me permitía a mí abrir un proceso.

Entonces abrí un proceso, ya mucho más específico y allí se enteró el rector, digamos que el proceso tuvo relevancia sólo cuando se enteró el rector. Entonces el rector me habla, me dice que le cuente todas las condiciones, yo le cuento a él todo esto que estoy relatando, además de lo asediada, acosada, intimidada que me sentía, porque era una niña que manifestaba unas cosas increíbles, increíbles; y de una forma que para su edad que yo decía “increíble que una niña se esté manifestando de esta forma”. Resulta que la niña decía que yo alguna vez le había gritado muy feo.

¿Estrategias que yo utilicé antes de llegar a esa instancia de rectoría? Yo salía a hablar con ella, yo la invité a psicología, yo hablé con su directora de grupo, nos citamos en coordinación, hablé con su mamá, hablé con su acudiente, digamos que seguí todo un conducto regular para trabajar el tema, pero la chica ya tenía un acoso –porque ya era un asunto sistemático– hacia mí y para mí eso era lo más duro porque el solo hecho de convivir con ella en el mismo espacio de la escuela, me generaba un montón de tensiones porque yo sabía que en cualquier momento ella me iba a querer hacer algo, o me hacía algo. Afuera en el descanso me miraba, me mandaba a decir cosas feas con otros niños, porque ella les pagaba y les decía todo ese tipo de cosas, muchas veces también con sus compañeros del grupo les impedía que me dijeran las cosas que ella me hacía, y de los chicos una vez se me acercó un niño y me dijo “Profe por favor no le vaya a decir a nadie, pero *Eris* fue la que hizo esto, esto y esto, una vez un gargajo, y también en el puesto” Cosas así, cosas por ese estilo.

Yo muchas veces lo dejé pasar, muchas veces, y creo que eso fue un gran error, pero lo dejaba pasar también por todo lo molesto que implicaba hacer todos estos procesos de convivencia que son muy engorrosos, pero que son supremamente necesarios cuando uno tiene casos tan delicados de convivencia y agresión en este caso, y acoso a una maestra. Porque a los maestros casi nadie nos cree, y no hay una ley específica que vigile y controle estas situaciones, realmente la ley se queda corta para cuidarnos, y creo que esa una de las razones por las cuales uno escucha que los mentales están llenos de maestros, esa entre otras muchas.

Cuando el rector se entera de la situación, el rector cita a la familia de *Eris*, y yo le cuento lo de la llamada, yo tenía el número que me llamó, el rector confronta a *Eris*, y ella lo niega todo, lo niega absolutamente todo, dice que no, que ella no fue, que yo me lo estoy inventando, que yo

era la que se la tenía montada, que yo estaba obsesionada con ella. Y aparte de eso, tuvo un montón de excusas para decir todo eso.

Entonces el rector lo que hace es generar un acta donde se deja claro que la estudiante no puede volver a ser grosera conmigo. Como eso ya fue faltando unas escasas dos o tres semanas de clase, realmente eso no tuvo ninguna repercusión. Eso se quedó así, los papás se comprometieron, ella supuestamente me pidió disculpas, sobre todo porque todo se confirmó gracias a que la llamada que yo guardé en el registro del número, resultó ser una amiga de *Eris*, entonces corroboraron la información que yo estaba brindando y eso me sirvió de prueba para decir que la profesora está siendo acosada por esta niña.

El caso se quedó así, y hubo un compromiso donde simplemente decía que, si la estudiante me seguía haciendo algo, iba a ser sacada por los papás.

Resulta que se acabó el año 2021, y en el año 2022 yo ya no era su profe, pero la estudiante seguía con acciones intimidantes hacia mí, burlas, charlas... Pero la cuestión se agravó un día que aparecieron unos carteles pintados en el baño, donde decía “*Pandora* perra hijueputa”, y un montón de palabras despectivas en varios lugares del colegio, los baños y unas barandas.

Eso me pareció muy duro, pero la estudiante manifestaba a todo el mundo y le decía a todo el mundo que me odiaba, le contaba a todo el mundo con mucha alegría que ella me había dicho zorra; había hecho todo un desmadre en términos de mi imagen con sus compañeros, que me podían pasar por la galleta, que ella me había hecho llorar y no sé qué. Hasta que un día, yo estaba en un salón de clase, estábamos en recuperaciones y yo estaba con los chicos de grado sexto y la estudiante me empezó a tirar rocas, y yo me enteré que era ella; en ese momento fue un momento de quiebre para mí, porque yo sentí miedo, la estudiante ya había traspasado muchos

límites, pero aun cuando yo ya no le daba clases, ya no tenía una relación, un vínculo cercano con ella, la estudiante insistía en hacerme daño, en seguir acosándome, y eso para mí fue súper difícil.

Por eso fue la experiencia más difícil de manejar a nivel sobre todo de convivencia en la escuela, primero porque cuando era su maestra afectaba toda la dinámica del grupo, me era imposible dar clases en ese grupo; segundo, porque me sentí vulnerada en muchas ocasiones; tercero, porque no me sentí protegida por ninguna instancia, luego me sentí más respaldada, pero eso tardó tiempo en llegar; y cuarto, también por esa incertidumbre que yo sentía. Luego los chicos me contaban que cuando yo salía afuera, la estudiante me tiraba rocas, intentaba golpearme, muchas cosas de las cuales yo no me di cuenta. Que hacía memes, que tomaba fotos de mí, por ahí habían TikToks rondando, ella me ponía de foto de perfil en su fondo de pantalla y caras donde yo estaba haciendo cosas raras a través de la virtualidad en el año pasado y ella lo ponía, lo mostraba y me ridiculizaba. Ese asunto para mí fue muy difícil, sobre todo porque yo no entendía por qué. Mi pregunta siempre fue: ¿qué le hice yo a esta chica para que desarrollara ese odio tan profundo?

Ella va a negar todo lo que sucedió, ella dijo que nunca jamás me había tirado rocas, incluso a los chicos que hicieron testimonios que la habían visto tirándome rocas los amenazó de que les iba a cascar –en sus palabras–, consiguió falsos testimonios de estudiantes de once que supuestamente la habían visto y que estaban con ella, que ella no había sido y que yo me lo estaba inventando todo. Eso fue un proceso súper largo, porque resulta que el compromiso que se había firmado el año pasado no aplicó, porque no era un compromiso válido porque no se había seguido el proceso. Entonces la estudiante en términos del manual de convivencia no podía ser expulsada de la institución por agresión a un docente, entonces la estudiante tenía que seguir allí.

Gracias a muchas charlas y un montón de cuestiones que sucedieron respecto a eso, además porque yo estaba pensando en tomar acciones legales contra la estudiante, algunas acciones de protección contra mi vida. Resulta que se logró convencer a la familia que la estudiante tenía que ser retirada. La estudiante fue retirada el año pasado, a mitad de año más o menos, antes de mitad de año. Yo no volví a saber nunca nada de ella. Me enteré por otros profes que habían hecho los procesos de la estudiante, que la estudiante decía que no podía convivir conmigo en el mismo lugar, que ella no quería, que ella sí me hacía todo eso y que me hacía muchas cosas más, pero que no le interesaba que estuviéramos en el mismo lugar, y que yo me tenía que ir y que ella me quería fuera de su entorno, y sobre todo que estuviera fuera de la institución. En ese sentido creo que fue mi experiencia más difícil.

Palabras perdidas, voces encontradas

Te voy a contar dos historias que han transcurrido en el colegio donde estoy actualmente, pero te quiero hacer un contexto: el colegio donde yo trabajo queda en una zona con bastantes problemáticas de la ciudad de Medellín, en cuanto a lo social, a lo económico, y yo siento que los chicos tienen mucha apatía por el estudio, ellos van a la escuela más que todo a recibir el vaso de leche o el PAE, y a socializar más que a estudiar.

La primera anécdota, fue cuando yo llegué a once, yo el año pasado daba clases en once, y en todos los colegios que yo he trabajado –he trabajado en 5 colegios–, a los estudiantes en Ciencias Sociales siempre les gustaban mucho los debates, entonces yo le propuse a los chicos de once hacer un debate sobre los Acuerdos de Paz, les hice un documento guía, les hice una rúbrica de evaluación, y para esa actividad de los acuerdos de paz a cada estudiante le asigné un punto

del acuerdo, les puse dos momentos; uno en el que ellos se preparaban para el debate, sacaban pros o contras de ese acuerdo; y el segundo momento que era el debate.

Yo veía que ellos se estaban preparando, porque realmente ellos se prepararon mucho, transcribían, sacaban algunas ideas –muy pobres, pero las sacaban–. Estaba esperando que medianamente el debate saliera bien. Cuando el día que llegué al debate, no tenían ninguna disposición, no sabían debatir. Les dije que se organizaran en 2 bandos, a medida que iba transcurriendo el debate se fueron organizando una mesa redonda, no eran capaz de dar una opinión, solamente leían lo que habían escrito en el cuaderno y eran unas apreciaciones muy mal construidas, todos estaban supremamente perdidos, inclusive ellos mismos lo dijeron “Profe no sabemos, nunca hemos hecho un debate”.

Salí de la clase muy aburrida porque había planeado mucho esa actividad, me fui para donde el coordinador y me dijo: “Profe, es que ellos con el profe que tenían solamente estaban acostumbrados a escribir y a escribir en el cuaderno, los ponía a escribir cosas de un libro”. A medida que los fui conociendo durante el año –obviamente no volví a hacer debates– me di cuenta que ellos no sabían leer, si leían, pero no comprendían, y no sabían escribir muy bien, tenían muchas falencias en cuanto a la escritura. El reto mío con ellos fue hacer un enfoque más guiado hacia la lectoescritura desde las Ciencias Sociales, y el debate no lo pudimos volver a hacer porque ellos eran demasiado básicos, inclusive con el coordinador llegamos a la conclusión de que ellos eran un noveno, académicamente eran un grado noveno que estaba en once. Con ellos el proceso fue bastante lento, nunca me había pasado que los estudiantes no disfrutaran un debate, yo me preguntaba ¿si esto es lo que les gusta y a ellos no les gusta, entonces qué es lo que les gusta? Y a medida que los fui conociendo me di cuenta que no les gustaba nada, porque ellos

ven la institución educativa como un lugar donde van a que se les provean las necesidades que ellos tienen en cuanto a lo material, pero no a lo académico, es bastante complicado con ellos.

Gritos y sombrillas

La segunda historia es de un grupo que está en el mismo colegio, es un programa flexible que se llama “Caminar en secundaria”. Este grupo era un grupo de chicos extra-edad que estaban haciendo, en un año, sexto y séptimo. El grupo era muy pesado porque todos los estudiantes extra-edad que estaban en sexto o séptimo en el colegio, o que tenían problemas de disciplina, o inclusive necesidades educativas, terminaban allá en ese grupo de Caminar. Entonces eran estudiantes muy grandes que estaban haciendo sexto y séptimo, yo tenía estudiantes de 16 y 17 años. No tenían para nada hábitos de estudio, eran sumamente indisciplinados.

Un día yo llegué al salón de clases, como siempre todos estaban por fuera, porque yo siento que la dinámica de ellos es portarse tan mal que los profesores se cansan de exigirles entonces los dejaban hacer lo que querían, para mí era incomprendible eso, no soy capaz personalmente. Siempre llegaba y los obligaba a todos a entrar, a organizarse, a sacar el cuaderno, les ponía la actividad, y yo llegué y en ese organizarme el salón me demoraba aproximadamente unos 15–20 minutos, llamándolos, organizándolos; ellos dicen que soy súper fastidiosa, entonces yo organicé todo el salón y me faltaba una estudiante que se llamaba *Eris*. Los tenía organizados y empecé a explicarles, porque yo les explicaba de manera muy corta el tema que íbamos a trabajar ese día, y hacía una breve contextualización del tema, hacía preguntas y les explicaba muy bien las pautas.

Empecé a explicar, lleva explicando como 4 minutos cuando entró *Eris* gritando al salón: “¿Dónde está mi sombrilla?”

– Y yo: “*Eris* llegaste tarde, ¿te puedes ubicar?”

– “Necesito mi sombrilla”

Y cada vez que yo empezaba a dar clase a seguir explicando, ella seguía gritando, seguía gritando y seguía gritando. Yo le dije en un momento: “*Eris*, la buscamos ahora, pero organízate que estoy explicando algo” y la estudiante se me paró al frente, de una forma muy retadora y me dijo: “Yo no voy a dejar que usted de clase hasta que aparezca mi sombrilla”. Créeme que yo nunca en la vida me había enojado tanto con un estudiante desde el irrespeto, porque ella me retó, se me paró el frente como si me fuera a pegar, y yo jamás en mi vida me había salido de mis casillas, pero en ese momento me empezó a temblar la mano porque yo le quería pegar literalmente, entonces yo dije sí me quedo acá y le respondo a esta chica, voy a terminar cometiendo un error. Lo que hice fue que cerré mi computador, empaqué mi morral y me fui para donde el coordinador y le dije “paso esto y esto en el salón de Caminar, estoy muy sobresaltada y no soy capaz de estar allá, quiero que te quedes con ellos, hagas una reflexión sobre lo que pasó, y yo te agradezco mucho porque no quiero cometer un error”.

Me fui para la sala de profes con mucha rabia, porque tenía mucha rabia, estaba temblando de la ira que tenía. Me tranquilicé, tomé agua, esperé por unos 15 minutos, porque ese día tenía dos horas. Cuando volví al salón de clases, los estudiantes estaban gozando y estaban hablando súper groseros delante del coordinador, porque esos pelados no tenían un respeto mínimo por la autoridad. Llegué al salón, el coordinador se fue, al final no terminó haciendo ninguna reflexión. Ellos se sintieron mal porque veían que yo nunca me dejaba sobresaltar por lo que ellos hacían. Ese día el trabajo fue muy incómodo, fue un silencio muy incómodo, y después

de eso los estudiantes no cambiaron la actitud conmigo, simplemente que se volvieron un poco más receptivos.

Con *Eris* lo que pasó era que yo sentía que le caía demasiado mal a la estudiante, y ella es muy reactiva, es muy de gritar. Lo que traté de solucionar con ella fue acercarme un poco más, de una manera más conociendo su realidad, lo que le gustaba, a ella le gustaba mucho el baile, entonces yo le preguntaba por el baile, y la estudiante sí logró bajarse mucho. Inclusive este año le doy clase y es completamente diferente a la *Eris* que se me paró el año pasado prácticamente con ganas de pegarme a decirme que no me iba a dejar dar clase. Con Caminar sigue siendo complicado organizarlos, pero siento que como docente ellos a mí me respetan mucho, cuando yo llego ellos inmediatamente entran al salón y se organizan, ya no se demoran 20 minutos, se demoran 10, entonces para mí es un avance.

Un día mojado

Estábamos en una clase, yo siempre los sacó casi en todas cuando son actividades propias del trabajo de grado. Los saqué, a todos, son once niños, los saqué afuera. Entonces en la comunidad en la que estoy al lado de la escuela está el centro comunitario y otra casetita más pequeña, y la cancha de fútbol en la parte de arriba. Entonces, no estuvimos en ese centro comunitario porque se encontraban unas madres en un programa de bienestar familiar como en unos talleres, y bueno, entonces nos hicimos al frente del centro comunitario en la otra casetita más pequeña, y realizamos toda la actividad. Ya cuando finalizó todo, les dije a los niños que vamos a recoger todo y nos vamos a ir para el salón; en ese momento una niña me dijo –del grado cuarto, las más grandes– “Profe no nos podemos ir”. Yo le pregunté qué ¿por qué no?, que ¿qué sucedía? y no me quería decir. Finalmente accedió y me dijo: “Profe, es que *Eris* se orinó”.

Eris es la niña del grado primero, tiene seis años, entonces yo en ese momento pensé cómo: Bueno, ¿Qué hago? Y tengo que pensar rápido y reaccionar rápido. Y claro, obviamente pensé que la universidad a mí no me enseñó qué hacer en una situación de estas. No están los teóricos que hablen de qué hacer cuando a uno un niño se le orine en la escuela, entonces tocaba reaccionar y tomar una acción rápidamente.

Entonces le dije “*Eris*, vamos para la escuela”. A las niñas del grado cuarto les pedí el favor que la llevaran, y ella no quería, la niña no quería como asustada, nerviosa también, me imagino, y ya se quería poner a llorar. Me puse a pensar que, si se pone a llorar que van a decir las madres, están bajo mi responsabilidad, hay algunas madres que tienen niños en la escuela, entonces claro, es la tensión de uno practicante que un niño se le ponga a llorar, y va a surgir la pregunta de qué pasó, qué le hicieron a la niña. Era entonces un asunto de actuar, y saber actuar de una manera prudente, y entendiendo también que uno ya es una persona adulta, ella es una niña, entonces son por muchos motivos que uno a veces piensa qué hacer.

Ya le dije a las niñas más grandes del grado cuarto que me ayudaran a llevar la niña hasta el baño. Y ya hablé con ella y le dije que la iban a llevar a los baños a cambiarla. Finalmente, se le logró conseguir ropa interior también, con una prima de una de las niñas de la escuela, entonces se cambió y todo. Ya cuando la niña ingresó al salón, la llamé, llamé a *Eris* para hablar con ella y le dije: *Eris*, yo sé que lo que hizo tal vez lo hizo porque le dio pena, miedo, no sabía cómo decirme a mí que iba a ir al baño, –en ese mismo sentido le dije– *Eris* mira, cuando tengas nuevamente esa sensación de ir al baño, ya sea orinar o hacer otras necesidades básicas del cuerpo, simplemente te acercas y me dices profe permiso, y yo ya voy a saber, yo no te voy a negar el permiso, no te voy a decir que no puedes salir, por el contrario, si necesitas que otra de

las niñas más grandes te acompañe, yo también la autorizo para que la acompañe, entonces no le dé pena decirme, no se sienta con vergüenza o con nervios, no, para nada.

Y ya, finalmente hasta el día de hoy, la niña cuando estoy dando clases, estoy en la escuela, estamos dentro del salón, o fuera de la escuela en otros espacios de la comunidad, la niña ya inmediatamente me dice cuando tiene esa necesidad de ir al baño, entonces esa fue la manera como finalmente logré solucionar y hablar con ella para que no se volviera a presentar esta situación.

Dando la cara a los problemas

Ese día estábamos en la cancha de fútbol, creo que era en la clase de educación física, por esos días estamos ensayando una danza ritual. Como son dos horas de educación física, antes de salir habíamos hecho unos acuerdos con los niños y las niñas, donde dijimos vamos a estar en educación física una hora y otra hora la sacamos para ensayar la danza ritual.

Pasó la hora de educación física y les dije a los niños vamos a descansar un momento, luego vamos a ir al centro comunitario para seguir ensayando la danza ritual. Ese día habíamos llevado unos balones, uno de los balones era de plástico, o sea no eran de esos otros de fútbol profesional. Entonces el niño más grande es de quinto, y el niño en su momento cogió el balón y se fue para más afuerita de la alquería y le dijo a una de las niñas de cuarto, “Tápeme este gol” y todos, prácticamente hasta yo estaba dentro de la arquería, estaban todos los niños y las niñas, y cuando el chuta el balón le pegó a una niña de tercero dándole en el rostro. La niña inmediatamente se puso a llorar, y alrededor de la cancha de fútbol es donde más hay casos dentro de esa comunidad, entonces claro, yo dije “¿Qué hago en este momento? ahora van a salir las madres a mirar qué pasó con la niña, si se cayó, si se repeló”. Ya me acerqué a la niña, la

miré, y yo: “*Eris* mírame, yo miro qué pasó, si te dio algún golpe mal dado” –uno no sabe con tantas situaciones que pasan a veces–.

La revisé y no tenía nada, fue más que todo el quemón me imagino yo del golpe del balón, y ya inmediatamente yo dije: “Nos vamos ya todos para el centro comunitario, recojan los balones y nos vamos”. Mientras yo iba de la cancha de fútbol al centro comunitario yo iba pensando como que esta situación no se puede quedar así, de hablar con ellos. Hubo un error que cuando llegué a la escuela los comencé a sacar, pero no hubo un momento donde dijéramos o pusiéramos unos compromisos o unas reglas cuando estuviéramos fuera del aula, y ese es un error que uno comete, porque uno también debe ser muy claro con ellos desde el inicio. Ya cuando llegamos al centro comunitario me senté, y les dije que se sentaran que necesitaba hablar con todos.

En el momento les dije: “Yo les hago una pregunta, ¿el profesor cooperador –en este momento el único encargado de la escuela– los saca fuera de la clase?” Los niños dijeron que no y les dije ¿que si les gusta que yo los sacara y que hiciéramos actividades fuera del aula? Me dijeron que sí, que a ellos les gustaba salir y estar fuera también del salón por ratos.

Entonces yo les dije que si quieren que yo los siga sacando que sigan las instrucciones, que sigan cada cosa que yo les diga; si les digo que se estén quietos, por favor se están quietos, si les digo que no corran, no corran, porque es que pasan situaciones como las que acaba de pasar. En ese momento miré también al niño de quinto para ver qué decía, y el niño de quinto estaba súper enojadísimo, porque parecía que el regaño solo fuera para él, cuando no, el llamado de atención era para todos. El niño de quinto en el momento dijo que entonces quedémonos en el salón y los otros dijeron que no, que entonces se quedará él.

Yo ya le dije al niño de quinto: “Yo no voy a obligar a nadie, yo acá no vine a decirle a todos que tienen que hacer lo que yo diga, no, para eso acá hay otro profesor que es el encargado, es el principal, yo solo soy el practicante, soy maestro también, pero yo vengo a hacer una práctica, el profesor acá es el profesor *Mentor*¹², que es el encargado, entonces vamos y hablamos con él ahora, hacemos unos acuerdos y si a ti no te parece que salir del aula o participar de las actividades que yo tengo o tengo planeadas hacer con ustedes para el tema de mi práctica, no hay ningún problema, vamos, hablamos con el profesor *Mentor*, y ya él definirá si te quedas en el salón, si te pone a hacer otro trabajo por aparte, porque no creo que te ponga a que estés sentado mirando o jugando otras cosas, no creo, entonces vamos y hablamos con él ahora, pero yo no quiero obligar acá a nadie ni que nadie se sienta presionado”.

Ya todos los niños dijeron que no, que sigamos saliendo. Yo les dije en ese momento, que de ahora en adelante cada vez que salgamos van a seguir las instrucciones, si yo les digo quédense quietos se quedan quietos, si les digo que se sienten se deben de sentar, si les digo que no corran o que no hagan tal cosa porque sé que ya están muy bruscos jugando –porque suelen pasar ese tipo de cosas–, entonces no lo hagan, es eso, seguir las instrucciones, saber escuchar, saber atender. Y eso nos lleva a que finalmente todo salga bien y que no pase ninguna novedad, porque como les decía a ellos, el responsable soy yo, les decía también a los niños y a las niñas que cuando salimos y salen solo conmigo están bajo mi responsabilidad, no están bajo la responsabilidad del profesor *Mentor*, entonces cuando les pasa algo o le pasa algo a alguno de

¹² Uso este nombre para referirme al maestro cooperador en función de lo que significa, pues Mentor es personaje original de la Odisea de Homero, quien representaba a un consejero sabio.

ustedes, se caen, se aporrean, se cortan o se revientan la cabeza por ser muy extremistas, la responsabilidad va a caer sobre mí como persona, como *Pandora*.

No va a caer sobre el niño que lo empujó o la empujó, o sobre el niño que le tiró una piedra o una le tiró una piedra, va a caer sobre mí, entonces por favor, comportémonos todos bien, de la mejor manera para que podamos seguir haciendo actividades fuera de la escuela. Entonces era una forma también de dialogar con ellos, de hablar con ellos y no de regañar. Yo creo que es más de llamar la atención, de decirles “Venga, dialoguemos sobre algo que está pasando y que no puede volver a suceder”. Creo que ha sido también o fue en su momento una buena decisión entablar esos diálogos con ellos y finalmente llegar a unos acuerdos que nos permitirán seguir haciendo actividades de la mejor manera, sin que surja algún inconveniente.

DUA, ¿Qué es eso?

Resulta que, durante mis prácticas en La Ceja, yo le daba clase de Sociales a sexto y a séptimo, y en sexto una vez haciendo un taller sobre el relieve, había una chica que no se hizo con ningún equipo, se quedó sola, y mientras yo estaba explicando cosas del taller el profesor se quedó con ella. Al final yo le pregunté al profesor que le estaba poniendo a la estudiante, y ya me dijo que ella tiene una necesidad educativa especial, que tiene un diagnóstico y que tiene que hacer un taller aparte, que es lo del Plan Integrado de Ajustes Razonables.

El caso es que el profesor me dice que si puedo quedarme un rato con la estudiante explicándole el tema con base en lo que le había puesto en el taller. Pero resulta que el profesor nunca me dijo el diagnóstico, lo cual considero que es fundamental saberlo, y además me doy cuenta en ese momento que la chica de sexto no sabe leer ni escribir, sabe escribir su nombre, pero por ejemplo no sabe por qué letra empieza su nombre, entonces cuando me pongo a ver el

taller, el taller tenía parte de imágenes pero también tenía mucho texto, y ella no sabía leer nada, y ahí me quedé como pasmado, no sabía qué hacer, sobre todo porque las clases anteriores yo había explicado muchas cosas y había puesto varios textos, entonces el profesor por su parte falló en eso que no me contó, pero también no había como una estrategia que fuera apropiada, yo no sabía en realidad qué hacer, y a la final traté de explicarle con muchas imágenes, con muchos ejemplos, y fue una situación muy compleja porque a la final tampoco me sentía como preparado para eso, y no había llevado ninguna otra estrategia, porque no consideraba que dentro de mi clase se hiciera este tipo de estudiantes.

¿Se puede saber por qué?

Haciendo prácticas en La Ceja, con una estudiante de séptimo, un día yo llegué a clase, ese día íbamos a hablar del paisaje rural y urbano, y el profesor me comenta que hay dos estudiantes nuevos, un chico que si es nuevo nuevo, y hay otra que se estaba incorporando otra vez al colegio, o sea que ya había estado allá, pero por algún motivo se había salido.

Entonces el profesor no me dijo cuál era ese motivo, pero a mí me generó como mucha curiosidad saber qué había pasado con ella, porqué se había ido y demás, entonces yo no me quedé con la duda y le pregunté a ella directamente y ella me dice cómo: “Ah sí profe, es que estuve internada en Marinilla” y yo le pregunté “¿Se puede saber por qué?” Me dijo: “Ah si profe, estuve internada por consumo de drogas”. Y yo como ah..., entonces le pregunté que cómo se había sentido ahora, que cómo se sentía en el colegio, y me dijo que estaba muy contenta de volver y que iba a ir mejorando en el proceso. Pero después no era capaz de continuar la conversación porque me dio una información muy delicada que es importante saberla, pero de esas cosas que pasan en la escuela que uno a veces no sabe cómo tramitarlas.

Proceda. Que pase la moto

Bueno, esta puede ser una pregunta muy amplia o muy cerrada. Lo cierto es que el mundo profesional no tiene la capacidad de prepararnos para todo lo que encontramos en el contexto, en el medio. En el caso particular de nosotros en la ciudad de Medellín y en algunas comunas en un contexto social bastante difícil, se presentan muchos casos donde los docentes tenemos que resolver sin, digámoslo entre comillas, sin tener herramientas, aunque tenemos algunas.

Por ejemplo, yo recuerdo un caso con un estudiante de un grado décimo que no hacía nada, en el último examen de recuperación, que de eso dependía su año, digámoslo así, porque era una posibilidad que se le estaba dando para recuperar lo que no había hecho. Era un grupo pesado, la profesora que yo reemplacé se fue del colegio de psicólogo – psiquiatra, la hacían llorar cada que entraba a clase. Era un grupo pesado.

El estudiante, ante la incapacidad de responder el examen, lo que hizo fue, digámoslo de esta manera: amenazar. Me dijo: “Debo ganar o pasa la moto”. Ante eso ¿qué puede hacer uno? Si uno le acepta la amenaza pues sencillamente le da a ganar la materia, y algunos tomarán esa decisión, y es válido si tomó esa decisión, porque es su vida la que está en riesgo, o en el caso de lo que hice yo que decidí fue quitarle el examen y decirle: “Proceda. Que pase la moto”.

Eso, la universidad no te prepara para eso, pero cada profesor ante cada situación no solo actuamos con los que nos dio la universidad a nivel de conocimientos teóricos, lo poquito que nos dio la pedagogía para situaciones, sino la historia de vida de cada profesor entra allí a jugar. Cómo resuelva la situación, también depende del profesor. Por eso encontramos casos de todo tipo; donde ante una cosa un profesor reacciona violentamente, otro reacciona dialogando, otro reacciona llorando, otro reacciona dejándose manipular de alguna manera de un estudiante de un

grupo. Todas esas situaciones siempre se presentarán, y ahí no sólo está jugando el conocimiento teórico, sino la personalidad.

Profe, mi esposo te conoce

Cierto día en clase me encontraba con un grupo en once (11), y una estudiante dice delante de todos: “Profe, mi esposo te conoce a ti”. En el momento me asombré demasiado, pero le dije que no era momento de hablar de eso, que siguiéramos en clase. Sin embargo, ella insistía e insistía. En el descanso hablamos sobre el tema, pero con respecto a lo que me describió no recordaba en realidad quién.

En un segundo momento que los logro observar en portería ya determinó quién es el chico, y sí lo conocía, nos conocíamos hacía muchísimos años en una situación muy personal. La cuestión es que sí era muy incómodo, sin embargo, la chica cogió mucha confianza, o me contaba absolutamente todo lo que pasaba dentro de la relación, y una de esas clases llegó llorando exageradamente contándome que había encontrado a este chico con otra mujer en su casa, situación que yo le dije que no era raro pensarlo de él, ya que tristemente tenía ese historial.

La chica dice que lo iba a dejar, tienen un hijo en común, y en ese año se gradúa. La situación es que a los seis meses después de ella haberse graduado, en x lugar lo vuelvo a ver y se entrelaza de nuevo la comunicación entre nosotros dos, situación muy incómoda, sin embargo, me comentaba que ya no estaba con ella, yo tampoco tenía pareja, entonces empezamos a hablar común y corriente y a salir, pero ella se dio cuenta y llegó hasta mi casa. Fue muy incómodo, era muy maluco, donde nos íbamos a encontrar siempre llegaba ella primero, entonces la verdad es que al fin decidí alejarme totalmente, porque en realidad no está bien, me sentí demasiado mal.

Yo creo que eso es una situación en la que en la vida hasta el son de hoy me vuelve a pasar, hay que pensar antes de actuar.

El caso de “Don Pablito”

Se me venía a la cabeza una situación que también me pasó más o menos por esa época de la de *Pandora*¹³, porque fue iniciando la práctica. Yo estaba haciendo una actividad que era sobre las identidades de los estudiantes, sus gustos, puntos de identificación que ellos y ellas tuvieran, para poder yo entender en qué mundo viven, qué les llama la atención, etcétera. En ese sentido, puse a hacer una actividad donde se tenían que presentar y uno de los compañeros presentaba al que tenía al lado con lo que pudieron haber conversado, y uno de los chicos al decirme su presentación, sus gustos, sus sueños, sus ideales, me dijo, bueno, como lo presentaba el compañero de al lado, el compañero leyó textualmente, pero fue muy impactante. Dijo: “*Eris quiere ser, el sueño de él es que quiere ser un narcotraficante*”.

Lo dijo delante de todos y todos hicieron como “uy” o “ah”, entonces hicieron bulla, ruido y el niño, porque es un niño realmente de once años, doce años máximo, estaba muy serio planteado en su en su ideal. En ese momento yo sentí un shock muy grande, yo no supe cómo reaccionar, qué decirle, básicamente lo que yo sí pensé de manera consciente era que no quería decirle que eso estaba mal y que cambiara de sueño o algo así, es decir invalidarlo frente a los demás, o que todos los demás oyeran. Por lo tanto, y como no supe obviamente que responder en ese momento y estábamos en el salón, pues la cosa se quedó así.

¹³ Aquí se refiere al maestro de la historia *Un día mojado y Dando la cara a los problemas*. Ambos son maestros en formación, de ahí el hecho que se conozcan entre ellos.

Yo voy cada ocho días, como casi todos nosotros, entonces en la práctica en el seminario yo comenté, pero sin embargo yo ya sabía que tenía que hacer algo ahí y que debía hablar con él, incluso me dieron en la práctica consejo sobre eso. Entonces al próximo martes que fui, hablé con el niño, hablamos casi media hora sobre el tema, él me contó más o menos cómo había llegado a ese ideal, y qué implicaba. Incluso fue muy consciente de que es algo que le puede hacer daño a la gente y bueno, etcétera. Muchas cosas. Pero ese aspecto puntual, no fue tanto de un acto o una situación que hubiese pasado, sino más de una frase, de una palabra que me descolocó demasiado, porque en serio que, en ese momento, yo dije hijuepucha, no los conozco, obviamente tengo que ser prudente y mediar, tampoco dejar las cosas simplemente como están, entonces para mí fue muy impactante. Esa fue la sensación, lo que hice o no hice en ese momento, pero también la ruta de acción que decidí hacer, porque como tú mismo dijiste, de todas formas, tenemos que actuar, pero a nosotros no nos enseñan en la universidad cómo responder a esos inquietantes, ahí simplemente como una reflexión porque esas cosas así cotidianas que se salen de lo cotidiano, paradójicamente hay que responder por ellas, y reflexionarlas y que existen, entonces hay que hacer algo ahí.

¿Y ese vololoy?

Otra situación que me pasó fue en la práctica VI y estando en el colegio de Betania. Esa sí es como mucho más recurrente. Estaba dándole clase a un séptimo, y de repente dos jovencitas se empezaron a pelear, o sea se agarraron de las mechas literalmente, entonces mi reacción porque siempre fue grave el asunto, fue de una tirarme donde ellas y separarlas. Incluso después me dijeron: “Profe, ¿usted cómo va a hacer eso?”, me dijeron los mismos estudiantes, “Que vea, a usted lo aporrearon”.

Yo sentí como un medio aporreón, pero realmente nada, eso no lo sentí realmente, más que todo fue me decían eso, “Profe, que usted se metió, muy arriesgado”, pero tuve que reaccionar de esa manera, no sé si ese te sirva porque es obviamente mucho más recurrente, tiene que ver con los conflictos y que pasan a lo físico, pero digamos que también me sucedió y también generó un shock. Tuve que hacer un respondiente ante coordinación y rectoría, incluso los padres de una de las niñas llamó a la policía, eso fue mero “vololoy”, y entonces cuando ese tipo de cosas suceden y uno como profesor no está preparado, también lo dejan a uno fuera de base, y ahí ya no hay teorías que valga, más allá de lo crítico que pueda parecer el asunto.

Aliviando la tristeza

No sé si ésta de pronto cuenta. Una vez, yo los puse a hacer un ejercicio de meditación porque los iba a poner a exponer algún tema, a todos los puse a exponer un tema, y previo a la exposición los puse a hacer un ejercicio de meditación, y una niña cuando terminamos me dijo: “Profe, muchas gracias porque eso me ayudó a calmar mi tristeza, yo venía muy triste y este ejercicio me ayudó a sentirme mucho mejor”. Yo no supe qué responder, yo la abracé y ya, no supe qué responder, no supe qué decirle, porque la intención del ejercicio no era esa, era relajarlos para la exposición, pero eso obviamente les ayudó para calmar todo lo que ellos traían.

La hija del proxeneta del barrio

Otra fue que llegó una niña nueva de Medellín, de Bello. Porque todos son de la vereda y así, pero llegó una niña nueva de Bello, de Pachelly, y ella tiene un mundo mucho más amplio que los demás. Yo les puse a hacer un debate sobre la esclavitud, porque estábamos hablando de la esclavitud en Colombia, el descubrimiento de América, y no sé qué. En medio del debate ella habló, –ella llevaba como 4 días en el colegio, entonces todavía los niños no le hablaban mucho,

eran muy distantes de ella, medio se estaba empezando a relacionar–, y empezó a contar que en Bello había vivido de cerca la prostitución, porque en la familia algunos tíos eran proxenetes – obviamente lo dijo en sus palabras–, que tenían muchas cosas, pero todo era porque vendían drogas.

Una vez un amigo del papá intentó abusar de ella –no sé si muy muy evidente o si fue indirectamente que intentó–, pero ella dijo que la intentaron abusar. Ella ha vivido un montón de cosas, y otra vez yo no supe qué decirle, y yo “Ay *Eris*, ¿cómo así?”. Pero ella lo dijo delante de todos, y otra vez yo no supe qué decirle, entonces son como ese tipo de cosas de la vida diaria de ellos, de cosas que les pasan a ellos, que traen todas esas cosas a la escuela, pero yo no sé cómo reaccionar ante esas cosas. No sé cómo reaccionar porque yo no quiero ser intrusiva, no quiero imponer mi forma de pensar, entonces a veces no sé qué decirles porque no quiero que piensen que lo que yo les digo es lo correcto, o que después vayan y digan “Es que la profe me dijo esto”, y que le echen la culpa a uno de las cosas que ellos van a hacer, prefiero guardar silencio, además que yo tengo muchas cosas que decirles pero prefiero guardar silencio, porque no quiero ser como ese tipo de profes que van dando su opinión para que ellos adopten esas opiniones, a mí no me interesa eso, y bien o mal, lo que yo diga ellos lo van a hacer, o lo van a decir después, o lo van a retomar diciendo que la profe *Pandora* fue la que les dijo.

“No sea igualada”

Una de las situaciones que como docente me dejaron sin palabras o saber cómo actuar en el momento, fue el año pasado, finalizando el año, que estaba yo en un salón de séptimo grado y había unos chicos de once (11) mirando un partido desde las afueras del salón, ya que era un balconcito.

Se les había prohibido ver el partido, era un partido a puerta cerrada, solamente los integrantes del equipo y ya. Estaban jugando algunos estudiantes del salón de los compañeros que estaban ahí mirando el partido desde lejos. Los de séptimo también estaban mirando el partido, entonces la clase no se pudo dar bien, porque estaban más concentrados en ver el partido que en la misma clase. Entonces yo les di el espacio, e incluso dejé que una compañera de once (11) se sentará dentro del salón, en una sillita. Los de once (11) que estaban afuerita estaban cantando una canción de barra, como un cántico, que decía como los del noveno maricón, algo así, no recuerdo bien.

Yo les llamé la atención, y les dije “Chicos, el vocabulario por favor”, a lo que una de las chicas me responde como “Ay sí sí sí” y me manotea. Yo le dije “Oye, no tienes que ser tan grosera, solo les estoy pidiendo que el vocabulario”. Ella me mira feo, voltea los ojos y ya. Entonces yo le hablé al director de grupo, le conté la situación, y él me pidió el nombre de la estudiante. Ya los chicos se habían ido porque ya había acabado el partido, pero ella estaba abajo en las escalitas ya que era como un segundo piso, y yo allá desde luego le dije:

“Oye chica, ¿me puedes dar tu nombre por favor?”

Ella me responde: “¿Para qué?”

“Para dárselo al director de grupo”

Y ella me dio el nombre, y yo listo, le escribí al director de grupo, y luego seguí con la clase normal en el mismo salón, porque ya todo estaba tranquilo. Cuando voy viendo que ella sin permiso, sin tocar, sin nada, entro al salón, y yo estaba sentada en el escritorio y me puso las manos así duro contra el escritorio, que hasta sonó y todos los niños miraron, y me empezó a

decir “Usted sabe yo para que le dije eso, usted sabe yo porque le dije eso” y yo le decía “No, no sé, dime tú”. A lo que ella torciéndome los ojos y los demás chicos de once mirando me dijo: “No sea igualada”, me volteó la cara y se fue mirándome feo.

Yo en ese momento me sentí sin saber qué hacer, porque nunca me había pasado algo así, que alguien fuera tan grosero conmigo, y aparte fuera a coordinación y dijera que yo fui grosera por el mero hecho de decirle “Chica”. Fue una situación en la cual yo quedé sin nada que hacer ni decir, ya que al ser una estudiante y yo una profesora, yo no le iba a responder feo ni nada. Y los niños de séptimo estaban muy alterados, diciendo que ellos le querían pegar a ella, pero yo calmándolos, diciéndoles que no, que esa no era la forma de actuar. Pero en sí me sentí como atacada, pero sin saber qué hacer, porque no me lo esperaba la verdad. Entonces eso fue algo que me dejó desarmada en el momento.

Fue a clase y se calentó

Básicamente que yo recuerde, fue precisamente en esos colegios de cobertura, en donde yo siento que tuve el entrenamiento o la práctica para llegar a la docencia en este sector. Y fue precisamente en una parte con los desmovilizados, en una nocturna que trabajaba. Al estudiante que era mayor le dije: “¿Y por eso te vas a calentar?”.

Y el estudiante claro, de todas maneras como son de los desmovilizados, y esa gente mantenía y entraba armas, ahí mismo –yo estaba revisando trabajos en el salón– me dijo: “¿Quién? ¿Quién se va a calentar?”, y se me vino así encima como a tratar de empujarme y a decir “Pero contéstame, ¿Quién se va a calentar?”. Yo no sabía qué hacer, yo seguí revisando y él detrás de mí, me decía y me empujaba “¿Quién se va a calentar?”

De todas maneras, en el salón nadie intervino, todo el mundo guardó silencio. Yo terminé de dar la ronda, y cuando terminé que ya el muchacho estaba calmado, ya le dije yo: “Bueno, yo me disculpo, de todas maneras, cuando hablamos así sea el mismo idioma, tiene como diferente significado. Cuando yo hablo de te vas a calentar, estoy pensando es en una situación de que te vas a molestar, te vas a incomodar; pero el calentar para ustedes tiene otra connotación”. Y en ese momento empezamos a hablar, y hablamos de la connotación, de la denotación.

El muchacho ya finalmente tranquilo, se paró y me dio la mano y me dijo que le disculpara. Pero de todas formas fue una situación bastante incómoda en el momento, que la clase terminó dictándose lo que era la connotación, la denotación y los contextos; sirvió para eso, pero de todas formas siempre fue una situación muy embarazosa.

Profe, cuidado ¡Granada!

La otra, también en el mismo colegio con muchachos jóvenes, en un octavo. Pero eran muchachos de los que consumían y la consumían en el mismo salón, y uno entraba y no encontraba sujeto para dictar una clase con tanto vicio.

Estaba dictando la clase sobre el acento, poca participación, los muchachos me miraban y se reían, pero hubo uno que en algún momento cogió donde se apoyan ellos, cogió como si fuera una metralleta, que las sillas están desbaratadas, y empezó a enrollar papeles y a decir que granada, que cuidado, y eso tiraba y tiraba, y yo a lo último empecé a agacharme. Cada que pasaba para un lado del tablero, yo explicaba, y al otro y me agachaba, y me decía “Cuidado profe, cuidado”. Yo le seguí la corriente porque yo dije, yo para que me voy a ir a buscar coordinador si estas situaciones aquí son tan frecuentes. Recuerdo eso, mientras terminé de dictar la clase si se puede llamar así, pero lo que sí nunca se me va a olvidar es que al otro día encontré

ese salón en orden, me saludaron, y los muchachos se pararon a dame la mano uno a uno, que yo dije vea.

De todas maneras, son situaciones que uno no maneja, pero que de alguna forma yo no sé. Yo de todas formas no puedo evitar ser creyente en el todopoderoso, y digo que en esas situaciones difíciles que tantas veces se me han presentado, siempre me ha iluminado de alguna manera para no acabar de ser arbitraria, sino ayudarme a esas situaciones para crecer. Ahí precisamente fue donde le cogí el amor a la docencia.

El padre de mi exnovio me acosa

El hecho sucedió un miércoles, a eso de las 12:45 de la mañana. Estábamos en clase, y los estudiantes estaban realizando un vídeo para la clase de Ciencias Sociales sobre la Independencia de Colombia. Era un grado once (11), y los estudiantes solicitan salir, a lo cual yo les doy permiso, y una estudiante pide hablar conmigo. Me dice: “*Pandora*, necesito hablar contigo”. Entonces claro, yo le brindo el espacio y me dice lo siguiente: “*Pandora*, te voy a decir esto porque no creo que se lo pueda decir a nadie más, y creo que tú sabes qué podría hacer”.

Entonces me empieza a relatar la siguiente cuestión; ella tenía una relación con un estudiante de otro grado, del grado décimo, y era una relación ya de varios meses, inclusive creo que un año y algo. Me dice que terminó la relación con el muchacho por diferentes cuestiones, pero que hay un problema y es que siente de alguna manera, no sabe muy bien, pero siente de alguna manera que el papá del muchacho la puede estar acosando. Y empieza a darme como razones por las cuáles cree que el hombre la estaba acosando:

Uno, es que constantemente le envía mensajes a su WhatsApp, diciéndole que ella era muy bella, que ella valía mucho la pena, que siguiera adelante. Lo extraño de sus mensajes era que a pesar de que ella le había manifestado que no se sentía cómoda con esos mensajes, que por favor le dejara de escribir, el hombre se disculpaba y decía “Sí perdón”, pero le seguía escribiendo, y lo raro también era las horas en las que le escribía, que era a las 3:00 de la mañana, bueno, en fin, como a diferentes horarios que ella consideraba muy extraños.

Segundo, es que empieza el hombre a aparecerse en el carro, su carro, a las afueras de la casa de ella. Inclusive llegó una vez a quedarse un rato largo, y ella lo vio, ella iba a salir, pero logró devolverse al ver el carro del sujeto allí afuera, y entonces logra devolverse a la casa, y no puede salir porque siente miedo. La señora que la cuida –cuida a ella y al hermano– sale, y el hombre le pregunta –la muchacha le había dicho a la señora que, si le preguntaba por ella, que le dijera que no estaba– por la muchacha, a lo cual la señora dice que no sabe de ella, que no ha llegado. Entonces ya la señora sale y se va, y el sujeto sigue en el carro esperando un rato mucho más largo, entonces ella no puede salir, y se queda en la casa. Y así pasaba varias veces.

Tercero ya, me contaba que también se inscribió al gimnasio, al mismo gimnasio en el que ella estaba, y al parecer iba de manera regular al mismo horario,

Bueno, hay una situación allí, cuando ella me describe ya toda la situación, –hay más más eventos, pero en general son esos– yo le digo, que quién sabe, que qué adultos saben para poder manejar la situación. Me dice que solamente la mamá, y yo por el momento. Le digo que bueno, que sería prudente entablar una denuncia para dejar registro del caso, pero ella me dice que no puede porque su madre se encuentra en otro país, y que al hacerlo entonces la mamá tendría que

venir, y bienestar familiar o la autoridad competente le preguntaría a la mamá que por qué ella no está cuidando a sus hijos, y por qué los tiene a cargo de otra señora que ni siquiera es familiar.

Me manifiesta que no pueden hacer la denuncia, porque perjudicarían realmente a la mamá. También me menciona que el sujeto, el exsuegro, está consciente de eso y que la mamá se comunicó con él, y le dijo que le iban a entablar una denuncia. El sujeto le responde que adelante, que pudiera entablar una denuncia, pero que sabía que ella iba a salir perdiendo porque ella se encontraba en otro país, y estaba descuidando a sus hijos menores de edad a cargo de una señora que no tiene relación con la familia.

Al parecer la mamá también está de manera ilegal en el otro país, entonces no puede realizar el regreso así oportuno y rápido. Le digo que si tiene algún otro adulto que al menos sea consciente de la situación, y al que ella le marque dónde va a estar, si ve al sujeto por allí. Me dice que sí, que el padrastro, pero que el padrastro tiene cáncer, entonces no puede comentar la situación porque no quiere cargarlo a él también con esta responsabilidad, no quiere hacerlo, por también lo que él estaba viviendo en su salud.

Procedo entonces a decirle que sí me parece importante que lo manifestara con las autoridades de aquí de la institución, debido a que al menos se podría tener un registro de que el señor si está fuera, o no. Porque también había pasado la situación de que el hombre le escribía, que por favor le dijera a su hijo que pasara por unas cosas a la portería, a lo que ella le respondía que no sabía por qué tenía que ser ella, si él podía hablar con su hijo directamente, hablar por el celular, llamarle o dejarle un recado. Lo que ella sospecha es que el sujeto quería saber si ella estaba, o no estaba en el colegio, a qué hora salía y todo el asunto.

Por eso le digo yo que le indique a las autoridades del colegio, porque al menos habría una competencia en torno a qué información brindarle a ese sujeto, ¿Cierto? No hay que olvidar que la estudiante es menor de edad, él es un señor ya, y esas cuestiones son como peligrosas.

Entonces esa la situación, esa fue la forma en como yo intenté resolver, hablar con ella. Yo creí que lo más prudente, al ver que ella no había confiado en nadie más, era darle la posibilidad de que se comunicara conmigo en tal punto de que necesitará algo, que también dejará registro de lo que estaba sucediendo. Pero si me pareció importante, y yo le dije al final, que sí era importante que le dijera a su padrastro, sin importar la condición en la que estaba, porque se podría hacer algo. Su padrastro no es de este país, entonces yo le dije que él al ver esa situación, podría acelerar, por ejemplo, los papeles del visado y los permisos necesarios para podérsela llevar del país, porque el padrastro también tiene buenas condiciones económicas, entonces se podría hacer algo. Yo le dije que no importaba si terminaba once (11°) o no en el colegio, que lo importante era su salud y bienestar, su seguridad. Entonces proseguí como a aconsejarla con esas situaciones de esa manera.

Resultados

Después de un largo y arduo camino navegando en las palabras de los maestros, de reconocer en sus voces las miserias del mundo, de la mella que la crisis ha hecho en sus existencias, intentaré en una suerte de iluminación y claridad investigativa, mostrar a continuación aquello que se hace visible en la escuela, de cómo la penuria y lo crítico aparece frente al maestro y este ha de hacerle frente.

¿Qué pasa en la escuela? Crisis y dilemas como cotidianidad

Se emprendió un viaje meticuloso a través de las experiencias vitales de los maestros, en el que se buscó desentrañar los intrincados matices de sus crisis y dilemas profesionales. Este proceso implicó una cuidadosa codificación y categorización de los relatos recopilados, una inmersión profunda en las narrativas que revelaron las distintas situaciones de apremio que enfrentaron los maestros en el ejercicio de su labor. La intención primordial residía en discernir las crisis más apremiantes, identificando sus elementos comunes y no comunes. Este minucioso análisis permitió clasificar los casos, un ejercicio esencial para preparar el terreno de futuras investigaciones, arrojando luz sobre las complejidades del mundo de los maestros y proporcionando una base sólida para el análisis subsiguiente.

Sin embargo, es imperativo y sensato aclarar la naturaleza de esta clasificación de los casos críticos recopilados. Pese a que la tipificación tiene el propósito de analizar los casos de manera sistemática en su propia unicidad, cada incidente puede transitar por diversas categorías. En otras palabras, esta clasificación no es totalizante; un mismo caso puede encontrarse en múltiples categorías si cumple con los criterios correspondientes. Esta aclaración se realiza para subrayar que no me guío por un enfoque interpretativo totalizador y generalizador, en el que un

caso sea simplemente una cosa y nada más. Se busca, en cambio, reconocer la complejidad inherente a las experiencias humanas, permitiendo que cada situación sea comprendida en toda su riqueza y matices, sin limitarse a una única categoría restrictiva.

Una vez aclarado esto, durante el proceso de codificación de los relatos y situaciones de crisis, se descubrió la presencia de diversos elementos comunes entre ellos. A pesar de que cada caso posee sus peculiaridades y estaba enraizado en un contexto único, esto resultó evidente con la persistencia de ciertos rasgos compartidos. En este sentido, se llevó a cabo una tipificación basada en los componentes que se repetían con mayor frecuencia entre los relatos, es decir, en los aspectos más distintivos que resaltaban tanto de manera explícita como implícita. De este modo, emergieron tres categorías centrales.

1) Violencia escolar: Esta categoría engloba situaciones que implican actos de violencia en el contexto escolar, tanto verbales como físicos. Estos actos pueden manifestarse de manera directa e indirecta e incluyen amenazas, insultos, riñas, golpes, entre otros comportamientos agresivos.

2) Confesiones: Esta categoría abarca los casos que involucran confesiones por parte de los estudiantes, revelando información sensible o situaciones delicadas. En este contexto, el maestro se convierte en el receptor de testimonios que abarcan intentos de abuso sexual, reconocimiento de actos ilegales, detalles sobre la vida personal e íntima, así como situaciones familiares complejas, entre otros aspectos.

3) Profesionalidad del maestro: Esta categoría comprende situaciones en las cuales, ante una crisis, el maestro prioriza su posición profesional por encima de la resolución del caso. Esto

se manifiesta en la preocupación por cómo serán percibidos, la necesidad de actuar de manera "adecuada" y la pretensión de encontrar una solución perfecta para las situaciones críticas, protegiendo así su imagen profesional.

Teniendo en cuenta estos aspectos, a continuación, se detallan los hallazgos realizados en cada una de las categorías mencionadas durante el análisis de las crisis identificadas.

Disputas en el aula: la violencia escolar como elemento predominante

[...] la violencia y la muerte. Me habría gustado preguntarle en qué escuela se la enseñaron. Él habría dicho: “Yo no tuve escuela, la aprendí en la violencia, a los 17 años. Allí hice mis primeras letras, mejor dicho, mis primeras armas”

Gonzalo Arango – Obra Negra

Cuando el maestro se encuentra realizando su quehacer profesional, la violencia aparece en la mayoría de los casos como la razón desencadenante de una situación dilemática o caso crísico, siendo una de las principales razones por las que el maestro se ve obligado a salir de su normalidad diaria, de su zona de confort, para hacer frente a una situación de crisis, lo que deja entrever que el maestro sortea su hacer en una doble vía, de crisis y de violencia. Según la Unidad de Apoyo a la Transversalidad (2006):

La violencia podríamos entenderla como la situación de desborde y trasgresión más allá de la agresión con que se enfrentan situaciones que generan malestar o dificultades. La violencia se acerca mucho más a un conflicto en el que no sabemos cómo regresar a una situación de orden y respeto de las normas sociales.

La violencia también puede ser comprendida como un “acto imprevisible”, en tanto corresponde a una conducta manifiesta de fuerza desmesurada y automática, aun cuando pueda expresar intención de daño, puede ser considerada como la consecuencia de un proceso más largo de hostilidad y/o agresión entre dos o más personas, con y sin amenaza. (p.14).

Esto sugiere que la imprevisibilidad es un elemento importante a la hora de presentarse un acto violento, tomando en consideración que los motivos para que esta se dé pueden responder a un proceso más largo, es decir, a la influencia familiar, el contexto en el que se crece, problemas personales y demás elementos que determinan de una u otra forma la manera en la que una persona demuestra sus inconformidades frente a algo, que son generalmente de manera desmedida. En esta misma línea, Kerman (2017) define la violencia de la siguiente manera:

La violencia es un tipo de interacción entre sujetos que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que, de forma deliberada, aprendida o imitada, provocan o amenazan con hacer daño o sometimiento grave (físico, sexual, verbal o psicológico) a un individuo o a una colectividad; pueden perjudicarlos de tal forma que limitan sus potencialidades presentes o las futuras [...] Además, puede desarrollarse por medio de acciones y lenguajes, pero también de silencios e inacciones. (pp.3-4)

Es decir, la violencia alude a una triple modalidad: la deliberación, el aprendizaje y la imitación. Este hecho deja ver que existe una intencionalidad dañina por parte de quien comete el acto, según el tipo de violencia ejercida: la autoinflingida, en la cual la víctima y el victimario son la misma persona; la interpersonal que se da entre diferentes sujetos, generalmente familiares o compañeros sentimentales; la de grupo, que puede ser cometida por conocidos o desconocidos y

responde más a la violencia juvenil, violaciones y delitos; y finalmente la colectiva, que es ejercida por un grupo de sujetos que no necesariamente tienen parentesco y sus intereses giran en torno a objetivos políticos, económicos o sociales (Kerman, 2017). Esto implica según Carrillo (2015), una clasificación de la violencia de acuerdo a la forma en la que se manifiesta, donde "[...] las más comunes son: violencia física y verbal, directa e indirecta, activa o pasiva (cuando no se presta la ayuda necesaria o se omiten acciones a sabiendas del daño que puede causarse)" (p.494).

Ahora bien, bajo esta óptica la escuela no es un espacio ajeno a la violencia, Kerman (2017) sostiene que "Entre las dificultades más destacadas que deben afrontar los colegios se encuentran los conflictos que se originan en su interior, entre ellos la violencia" (p.3). Lo que nos permite comprender que la escuela también es un espacio violento, donde adquiere otro tinte, un matiz particular, que ya no puede ser entendido sólo como violencia, sino como *violencia escolar*.

Según Pintus (2006), la violencia escolar "[...] implica entender que la manifestación a la que nos referiremos es la que se da en el espacio de las relaciones humanas en el contexto de las instituciones educativas" (p.120). Esto implica que la violencia escolar refiere a aquella que se da directamente en la escuela (aunque no necesariamente nace de allí), hecho que genera conflicto entre las partes involucradas y que debe ser solucionada de una u otra forma, pues la escuela como institución carga consigo unas responsabilidades legales y sociales para dar respuesta a este tipo de casos, casos que generalmente el maestro es el encargado de resolver:

El aula escolar se considera un espacio de construcción de identidades, sin embargo, lo que sucede en éstas es un reflejo de lo que sucede afuera, ya sea en las relaciones

familiares, en las calles, en la comunidad, en el país. Por lo tanto, las interrelaciones que se dan entre el alumnado, se producen y reproducen a partir de las experiencias previas de cada uno(as) en relación con el mundo externo, pero también con lo subjetivo del grupo. (Carrillo, 2015, p.495)

Esto permite visibilizar que la escuela es un espacio sin fronteras en el que los sujetos que allí conviven tienen consigo toda una serie de sentimientos, emociones, situaciones y problemas que se dan por fuera de los muros de la escuela, y que, no obstante, transitan hacia ella. Kerman (2017) afirma que el aula debe entenderse como un contexto social, en el que al igual que la realidad existen roles, jerarquías y normas implícitas y explícitas que los sujetos acatan y cumplen en función del rol desde el que se posicionan, siendo en muchas ocasiones una de las razones para que los sujetos involucrados desempeñen un papel violento según su posición en dicha jerarquía y la intención que tengan, bien sea de mantenerla y perpetuarla (padres de familia contra maestros, maestros contra alumnos, alumnos contra alumnos) o transgredirla y buscar otro rol por fuera de la jerarquía (alumnos contra maestros, maestros contra padres de familia).

Ahora, a pesar de la importancia que se le ha atribuido a la violencia en los recintos educativos en los últimos tiempos, ha habido una predominancia investigativa en torno al bullying cuando se habla de violencia escolar, que si bien aborda una dimensión importante de la violencia, pone en segundo plano las demás formas de violencia que se dan en la escuela, desconociendo en muchos casos la violencia que se da entre no pares, como es el caso de enfrentamientos entre estudiante y maestro o maestro y padres de familia. Esto se vuelve problemático en la medida en que se desconoce un sinnúmero de otras violencias que se dan en la escuela y que no son estrictamente entre estudiantes. Del Rey y Ortega (2008) sostienen que las

investigaciones sobre violencia en la escuela o violencia escolar son predominantemente en torno al bullying, donde se remarca un interés entre el maltrato que acontece entre iguales en el espacio escolar, relegando a un segundo plano los otros tantos tipos de violencia que se dan en el recinto escolar, como las agresiones de alumnos hacia los maestros, o de los maestros hacia los padres de familia. Además, del Rey y Ortega (2008) también afirman que:

[...] aunque la violencia escolar más estudiada sea el bullying, es importante recordar que, dentro de los centros educativos, los niños y jóvenes también pueden verse implicados en otros tipos de violencia que igualmente deben ser abordados [...] dejando de manifiesto que la violencia escolar no es exclusivamente el bullying, sino que también hay violencia esporádica, violencia de los alumnos a los docentes y de los docentes a los alumnos [...].
(pp.79-80)

Esto nos indica que la escuela es un lugar en el que hay violencia de diferentes tipos y que es llevada a cabo por diferentes actores, más allá de la concepción del bullying como el único problema violento donde los enfrentamientos se dan únicamente entre estudiantes. Al igual Kerman (2017) entiende que:

La escuela es una institución social básica en la cual se dan un conjunto de relaciones, procesos y recursos para satisfacer intereses o necesidades comunes [...] Conviven diversos grupos de individuos, que conforman distintos sistemas de relaciones internas o intragrupalas y a su vez relaciones externas o intergrupales [...] Como resultado de las mismas se desarrollan relaciones afectivas de aceptación versus rechazo, agrado versus desagrado, amistad versus enemistad. A partir de allí el surgimiento de violencia o conductas agresivas [...]. (p.18)

Teniendo esto presente, sería totalmente válido preguntarnos entonces por cuáles son las razones para que haya violencia escolar, ya que partiendo de lo anterior comprendemos que hay diferentes tipos de violencia en la escuela y que se da entre diferentes actores, que hay unas a las que se le presta especial atención (el bullying, por ejemplo) aun sabiendo que hay de otros tipos. Es decir, es innegable que hay violencia en la escuela, que hay *violencia escolar*, pero es precisamente por este hecho que la pregunta cobra aún más relevancia: ¿Por qué se da la violencia en la escuela? ¿Qué se hace contra ella? y ¿Quiénes son los encargados de solucionarla?

Pues bien, uno de los primeros hallazgos en el análisis, y que responde precisamente a uno de estos interrogantes es que la escuela es un lugar sin fronteras donde transitan de manera constante diferentes sujetos y con ellos todos sus problemas personales que al llegar a la escuela se hacen visibles y se manifiestan de una forma particular, se presentan bajo la denominación de violencia escolar. A pesar de ser la escuela un lugar en el que hay establecidos unos determinados roles jerárquicos, existe aún cierta libertad para actuar en los sujetos aun en contra de estos roles, lo que le da al alumnado la posibilidad de ser y hacer aquello que ven, sienten y vivencian en el exterior: ejercer violencia contra un otro. Frente a esto, son los maestros durante su ejercicio quienes deben sortear esta problemática, bien sea cuando se presenta en una pelea entre estudiantes, en la intimidación hacia un maestro o el acoso sistemático hacia uno de los integrantes de la institución escolar.

Esto implica una apertura en la que la escuela se vuelve un lugar de acogida del exterior, es decir, la escuela se vuelve un espacio politizado y familiarizado. Así, todos los problemas sociales “deben” ser resueltos por la escuela, y el maestro es el principal agente solucionador de dichas empresas. Masschelein & Simons (2014) advierten que:

La escuela se convierte entonces en el tiempo y el lugar para remediar esos problemas sociales. Eso significa que se considera a la escuela (al menos parcialmente) responsable de la solución de los problemas sociales: los problemas sociales, culturales o económicos se traducen en problemas de aprendizaje, o bien se añade una nueva lista de competencias al currículo. (p.50)

Esta postura es problemática en la medida en que la escuela -y el maestro- deben dar cuenta de los problemas sociales intentado dar solución a los mismos, hecho que se manifiesta cuando se agregan más competencias al currículo y por ende responsabilidades al maestro. Aparecen por ejemplo la *Cátedra de la Paz*¹⁴ para dar respuesta a los problemas de la guerra, los proyectos pedagógicos¹⁵ de *Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía* para evitar y prevenir el aumento de embarazos adolescentes y transmisión de enfermedades sexuales¹⁶, los programas de interculturalidad y *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*¹⁷ como forma de dar el debido reconocimiento a las comunidades afrocolombianas y al racismo institucionalizado, y así muchos más.

¹⁴ Con la aparición de la Ley 1732 de 2015, en la que se “[...] establece que todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia independiente de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre del 2015, “con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia”; esta asignatura será de carácter obligatorio, “Para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional”. El objetivo principal de la cátedra es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”.”.

¹⁵ La Ley 115 de 1994 establece en su artículo 14 la obligatoriedad de los establecimientos educativos cumplir con la implementación de proyectos pedagógicos transversales en el aprovechamiento del tiempo libre, la enseñanza de la protección del medio ambiente, educación para la justicia y la paz y la educación sexual.

¹⁶ Esta percepción es la más generalizada, por lo que podríamos decir que es su visión más pobre. La educación para la sexualidad busca, desde la concepción en 1992 y su desarrollo más actualizada en la ley 1620 del 2013, que los y las estudiantes puedan ejercer una sexualidad libre e informada.

¹⁷ La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993, tiene su concreción con el Decreto 1122 de 1998, que establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media.

Si bien aparece como necesario para la sociedad que la escuela aborde este tipo de problemáticas, lo dificultoso aparece en el tinte político con el que en muchas ocasiones se pretende que se aborden estos fenómenos. Masschelein & Simons (2014) sentencian mordazmente lo siguiente:

Expresado con crudeza: la politización de la escuela es la expresión de una sociedad irresponsable que ya no sigue el camino del cambio político, sino que en su lugar desvía la mirada hacia la joven generación y suspende su tiempo libre con el pretexto de abordar ciertos desafíos urgentes y excepcionales en el camino hacia la nueva sociedad [...] Lo problemático respecto a la politización de la escuela consiste en que tanto los jóvenes como las materias de estudio se convierten en medios a través de los que se abordan los problemas sociales en un proyecto de reforma política. La escuela como política por otros medios. (p.51)

Se trata en últimas instancias de responsabilidades agregadas que exigen contradicciones en sí mismas, en tanto “La politización de la escuela significa, sobre todo, que a la escuela se le confían tareas imposibles de cumplir sin abandonar lo que la escuela propiamente es” (Masschelein & Simons, 2014, p.51).

Avanzando entonces sobre ese primer hallazgo en el que se evidencia una apertura de la escuela a los problemas sociales del “afuera”, y volviendo a la violencia escolar, nos encontramos con Carrillo (2015) quien dice que “La violencia escolar es un reflejo de la que se vive en otros espacios cercanos, por ello es necesario trabajar de manera conjunta (profesional, personal, social, cultural), para crear entornos familiares más saludables” (p.506). Esto se refleja de algún modo en los casos críscicos analizados, pues la mayoría de las situaciones relacionadas con

violencia se daban en contextos complejos, como instituciones educativas de cobertura, escuelas ubicadas en sectores con presencia de violencia sistemática e institucional por la escasez de seguridad y la ausencia de recursos. Sobre esto, Kerman (2017) siguiendo a Abramovay y Rua menciona que "[...] otros variables que influyen son escasez de recursos humanos y materiales, bajas remuneraciones de los docentes y directivos, falta de diálogo entre los actores que componen el ambiente escolar y poca comunicación entre la familia y la comunidad" (p.20).

En función de lo mencionado, sale a flote un segundo hallazgo, y es el de la influencia del contexto como elemento determinante sobre el tipo de casos crícos que se presentan con mayor y repetida frecuencia. Encontramos que, en las zonas con contextos marcados por la violencia, el abandono estatal y problemáticas sociales como la drogadicción y presencia de bandas criminales hay una mayor frecuencia de ocurrencia de casos crícos relacionados con la violencia escolar. Esto implica tal y como sugiere Pacheco-Salazar (2018) que "La violencia escolar debe ser entendida desde el contexto social en el que tiene lugar" (p.112).

Esto sugiere que el maestro cuando desempeña su oficio en contextos complejos constantemente está sorteando su profesionalidad pedagógica, pues se trata de contextos en los que cualquier acción puede desencadenar o generar una situación críca, haciendo que el maestro deba cuidar de manera constante la forma en la que presenta su discurso y comportamiento en función del contexto. Es muy dicente entonces el contexto cuando nos referimos a casos crícos, pues este determina en gran medida el tipo de situaciones que se pueden presentar con más frecuencia, y aunque los contextos complejos y vulnerables no implican necesariamente que todos los casos de crisis remitan o traten obligatoriamente sobre violencia escolar, si hay una predominancia en la aparición de este tipo de casos.

Aunque brevemente, aparece como elemento importante a destacar la agresión sistemática e institucionalizada a la que es sometido el maestro, hecho que va relacionado con la incredulidad que porta su figura frente a la del estudiantado. Incluso en casos donde el maestro es víctima de un ejercicio sistemático de violencia física, verbal y psicológica con el fin de acabar y desprestigiar su imagen, de “apagar su existencia”, el maestro enfrenta una dificultad aún mayor, la de la poca credibilidad que hay en su testimonio cuando de un caso crítico se trata frente a la versión de un estudiante. Esto pone en evidencia el poco reconocimiento que se le da al maestro en términos de violencia escolar, es decir, se asume que cuando hay disputas entre un maestro y un estudiante, el primero suele ser el victimario y el segundo la víctima, asunto que podría responder a una constante histórica en la figura del maestro y su reconocimiento, tema que se ha tratado en la problematización, además de la predominancia de estudios sobre el bullying.

Considerando entonces que el maestro es el encargado de afrontar una escuela sin fronteras, en la que hay una presunción donde todos los problemas sociales deben ser resueltos por ella, el maestro al ser una de las figuras centrales en la resolución de dichas problemáticas se convierte en un receptáculo de disputas, de miserias y penas, en la que ha de sortear como una nueva función a su cargo las emociones de su alrededor, de su contexto y realidad circundante. El maestro se convierte en la primera línea de la escuela frente a las problemáticas y crisis que se dan tanto al interior como al exterior de la escuela. Este hecho supone otro hallazgo que se desarrollará a profundidad en el siguiente apartado.

El maestro confesionario: receptáculo de miserias

Entre otras cosas, verás que no eres la primera persona a quien la conducta humana ha confundido, asustado, y hasta asqueado. Te alegrará y te animará saber que no estás solo en ese

sentido. Son muchos los hombres que han sufrido moral y espiritualmente del mismo modo que tú.

Felizmente, algunos de ellos han dejado constancia de su sufrimiento. Y de ellos aprenderás si lo deseas. Del mismo modo que alguien aprenderá algún día de ti si sabes dejar una huella. Se trata de un hermoso intercambio que no tiene nada que ver con la educación. Es historia. Es poesía.

J.D. Salinger. El guardián entre el centeno.

Me permito tomar prestadas las palabras que alguna vez escribió J.D. Salinger en su libro “El guardián entre el centeno” para iniciar este apartado, pues aquí pretendo hablar de los hallazgos reunidos en torno a la fútil y febril figura del maestro cuando se ve enfrentado a las violentas y abrumadoras confesiones de sus estudiantes. El maestro funge como receptáculo en la escuela, pues recibe a sus estudiantes y con ellos sus almas, almas caracterizadas por ser complejas e intrincadas que dan vida a mundos únicos llenos de pensamientos e ideas violentas por su ímpetu, como si de una vorágine se tratara.

En este sentido, se encontró en el análisis de los relatos crícos que el maestro aparece como una figura confesionario para los estudiantes, a quienes estos pueden acercarse para confesar sus penas y miserias, para pedir consejos sobre el que hacer o cómo actuar con respecto a lo que les acontece. Este asunto del maestro como figura a la que los estudiantes se acercan para pedir consejo y/o guía sobre una situación por la que atraviesan se hace presente en varios de los relatos recopilados y analizados, lo que permite vislumbrar otro hallazgo, el del maestro como un guía y autoridad moral aún a día de hoy. Este asunto tiene una doble perspectiva que interesa

mencionar; la del visto como autoridad moral y la del maestro como referente familiar. El primero alude a la necesidad de la educación, especialmente de los maestros de convertirse en faros morales para sus estudiantes, tal como enuncia Esteban (2016):

El quehacer cotidiano de la escuela nos demuestra que es una de las más difíciles que existen, precisamente por el nivel de conciencia que demanda. No resulta sencillo ser consciente de las implicaciones morales de lo que se dice y se hace, de lo que no se dice y no se hace. Por lo tanto, el maestro se transforma en un agente moral, una autoridad moral para sus alumnos, y la educación se convierte en una empresa moral. Sin duda, la actividad de educar está saturada de significados morales. Los maestros se enfrentan cotidianamente a decisiones morales, por lo que su comportamiento ético es el más importante de los contenidos que deben enseñar (Esteban, 2016, p.75).

Esto sugiere que frente a las confesiones que reciben los maestros durante el ejercicio de su profesión, deben tener presente en todo momento el poder y la responsabilidad que tienen sus palabras en el estudiantado, aún cuando se trata de la confesión de casos de violencia doméstica, de amenazas, de acoso a estudiantes y demás situaciones delicadas, el maestro debe estar impulsado en primera instancia por su figura como agente moral, aún a pesar de lo complejo que puedan ser estas confesiones crílicas, ya que “[...] el maestro es un educador moral, una persona y profesional que de forma intencional promueve con el ejemplo la práctica de virtudes éticas como la honestidad, la justicia, el respeto y la amabilidad, entre otras” (Esteban, 2016, p.75).

No siendo suficiente con esta responsabilidad, al maestro socialmente se le ha asignado la figura de referente familiar, sujeto en el que las familias pueden confiar por ser un agente moral, por ser políticamente correcto y representar modelo de referencia para sus hijos, por ser un

familiar de sus hijos. Con esto, aparece entonces la familiarización de la escuela, de asignarle a ella la función de la familia por ser la encargada de “cuidar y criar” a los hijos de alguien más. Es un asunto problemático, porque nuevamente se le asigna a la escuela la función de ser también una institución familiar, sin perder como se mencionó, su característica de ser escuela.

Masschelein & Simons (2014) sobre la familiarización de la escuela enuncian lo siguiente:

Una vez más, las expresiones son harto conocidas: «los padres ya no crían a sus hijos», «los profesores deben asumir las funciones de la familia», «los profesores son padres sustitutos». Eso no quiere decir que la escuela no tenga responsabilidad pedagógica en relación a esto. Por el contrario, el profesor cumple un acto pedagógico en la medida en que comparte el mundo con los estudiantes (por amor al mundo y a la nueva generación) y los aleja así de su mundo vital inmediato, que incluye a la familia. En este sentido, el profesor no es una niñera ni un padre a tiempo parcial (o a tiempo completo), como muchos querrían que fuera. El profesor cumple su responsabilidad pedagógica al poner algo sobre la mesa, al estar apasionado por su asignatura y al abrir el mundo. En este sentido, la escuela no es ni una familia ni un hogar. (p.53)

En esta misma línea, Masschelein & Simons (2016) hablan sobre otra pretensión social con la escuela y es la de su psicologización, hecho que sugiere que el maestro ha de cambiar y sustituir la enseñanza por “[...] una forma de asesoramiento o de consejo psicológico. Aquí se espera que el profesor desempeñe el papel tanto de profesor como de psicólogo, reemplazando la responsabilidad pedagógica por la de ofrecer cuidados terapéuticos” (p.59).

Encontramos con este hallazgo dos elementos importantes a saber: que aún hoy el maestro se posiciona como un referente moral para los estudiantes, lo que hace que estos confíen y depositen en él todas sus miserias, y que hay una pretensión social de familiarización y psicologización de la escuela, en la que se busca que el maestro figure como reemplazo de la familia en la escuela y a su vez de consejero psicológico. Finalmente, cabe mencionar que no hay un tipo particular de confesiones que se presente con frecuencia o se dé en función del contexto, ya que las confesiones varían y se distinguen entre sí por las vivencias, experiencias, y situaciones que han acontecido en la vida de los estudiantes, haciendo que cada caso de confesión sea como un grano de arena en la playa, particular en su unicidad, pero común a muchos otros.

Todo esto nos lleva a afirmar con total validez que *el maestro es el receptáculo de la miseria de sus estudiantes.*

¿Estoy haciendo algo mal?: Las dudas de los maestros sobre su hacer profesional

Empiezo a conocerme. No existo.

Soy el intervalo entre lo que deseo ser y lo que otros me

han hecho,

o la mitad de este intervalo, porque también hay vida.

Soy esto, en fin...

Álvaro de Campos - Fernando Pessoa

Un elemento recurrente que se pudo encontrar fue el de la figura del maestro cuestionando su profesionalidad pedagógica al enfrentarse a situaciones de crisis que responden a

asuntos académicos y/o que implican un nombramiento o señalamiento por un tercero (padres de familia, maestros, estudiantes y la sociedad en general). Así mismo, se halló que en algunos casos la situación de crisis nacía por el maestro mismo, es decir, no se trataban de situaciones crónicas en sí mismas, sino que es el mismo maestro quien la convierte en una situación de crisis. Este hecho se da por varias razones.

Primero, por el contexto en que se gesta, donde elementos asociados al contexto como la precariedad, los problemas sociales, económicos, alimenticios y la falta de oportunidades crean una realidad en la que los estudiantes poco se interesan por su educación, pues sus intereses están puestos en algo más, en el cómo enfrentar su día a día, lo que hace que vean en la escuela un lugar de esparcimiento, de escape a la realidad asfixiante y donde pueden tranquilizar sus penas¹⁸. Frente a este panorama, muchas situaciones que brillan por su “normalidad” precisamente por el contexto en el que se dan, y que hacen parte de una cotidianidad ya establecida, resultan problemáticas para los maestros lo que los lleva a convertir en un caso crítico cualquier situación o acontecimiento de esa normalidad. Al ver que su labor (la enseñanza) no es una prioridad para los estudiantes empiezan a cuestionar su quehacer, su profesionalidad pedagógica, sus métodos de enseñanza y el cómo van a ser vistos por los demás al no cumplir adecuadamente con su labor.

Además, cuando este tipo de casos críticos se presentan, o más bien, se generan por el maestro, muchos de ellos se ven movidos a actuar, de buscar formas en las que su labor profesional se dé de manera adecuada, hecho que puede generar en muchas ocasiones que se den

¹⁸ Se hace alusión con esto al como muchos jóvenes estudiantes que vienen de contextos vulnerables vivencian una realidad compleja caracterizada en muchas ocasiones por la falta de recursos y la violencia como cotidianidad, lo que los lleva a encontrar en la escuela un lugar de escape de esa realidad a la que se ven expuestos diariamente. Muchos de ellos por ejemplo, asisten a la escuela únicamente por el alimento que allí se les brinda, lo que hace que sus intereses formativos o la presunción de aprendizaje se vea subordinada o puesta en segundo plano por la realidad de la que hacen parte.

casos violencia y/o confrontación en los estudiantes como mecanismo de defensa y resistencia.

Con respecto a esta problemática asociada a la figura del maestro quien se ve en crisis por el contexto en el que ha de ejercer su labor, Duschatzky y Corea (2020) en un su libro Chicos en banda, preguntan a varios maestros que ejercen en contextos vulnerables y complejos ¿qué piensan acerca de lo que buscan los estudiantes en la escuela?, y responden lo siguiente:

¿Qué buscan los chicos en la escuela?

“No sé, ni ellos lo saben”; “la escuela debería tener un sentido más práctico, no les da la cabeza para el secundario”; “muchos solo vienen a comer”; “no vienen a ser aplicados”; “vienen a jugar, a comer y a compartir con otros niños”; “buscan contención, amor”; “un lugar donde sean bien tratados”.

¿Qué encuentran?

“Contención”; “un lugar donde estar”; “comida”; “aprender, muy pocos”. (p.83)

Este asunto se vuelve potente en la medida en que evidencia unas líneas tensionantes que se dan no solo al interior de la escuela sino también en el ejercicio profesional del maestro, pues se problematiza el cómo la escuela no debe ser un lugar politizado, ni familiarizado, ni psicologizado, y que, no obstante, es la única que se espera resuelva estos problemas, donde el maestro es el principal agente llamado a actuar.

Finalmente, encontramos que los diferentes casos crícos a los que se enfrentan los maestros durante su ejercicio profesional son variados y particulares en sí mismos, y que a pesar de esta unicidad todos comparten elementos en común, que a grandes rasgos son: el contexto como determinante del tipo de casos que se presentan; el maestro como referente moral y punto

de anclaje para los estudiantes quienes depositan su confianza en él y con ello sus miserias; y la pretensión de ejercer adecuadamente la labor, llevando al maestro a generar casos crícos por esta misma razón.

¿Cómo actuar en el desconcierto? Sobre cómo los maestros enfrentan la crisis y los dilemas en su cotidianidad

[...] la razón es un instrumento esencial para prevalecer en el mundo pero que no puede ser el fundamento de nuestra relación con el mundo.

William Ospina. Es tarde para el hombre.

En la cotidianidad de su labor, los maestros se encuentran inmersos en un constante enfrentamiento con la crisis, situaciones y dilemas que los sobrecogen. Estos eventos destacan por ser impredecibles e inmediatos, sorprendiendo y anonadando a los maestros de manera constante, especialmente al ejercer su profesión en una escuela sin fronteras, cuyo nivel de violencia varía según el contexto¹⁹. Así, el maestro sortea no solo su saber disciplinar en este escenario, sino también su saber y profesionalidad pedagógica. Se ve obligado a actuar frente a lo desconocido, a situaciones para las cuales no fue preparado pero que debe enfrentar y resolver de igual forma. Este apartado explora cómo los maestros afrontan estas crisis y dilemas, en función del segundo objetivo de esta investigación y sus consecuentes descubrimientos.

En primer lugar, uno de los más importantes hallazgos de esta investigación fue el de descubrir el papel determinante que juega la experiencia en el abordaje y resolución de casos críscos, pues se encontró que para muchos maestros un caso puede ser o no críscico según la experiencia que tengan. Esto nos remite a la figura del maestro y las formas de actuar (o no actuar en tanto esta acción también implica una decisión) o proceder para el abordaje y/o resolución de

¹⁹ Ya se habló en el apartado anterior titulado ¿Qué pasa en la escuela? Crisis y dilemas como cotidianidad sobre la escuela sin fronteras, la violencia escolar y los contextos que permiten que esta se de en mayor o en menor medida. Revisar dicha sección para mayor información sobre esta idea.

un caso crítico, donde encontramos que la experiencia es un punto clave. La forma de actuar frente a un caso crítico responde al nivel de experticia que tenga un maestro, y es precisamente este hecho el que posibilita además que un caso sea crítico o dilemático²⁰. Si un maestro cuenta con experiencia puede valerse de ella para abordar un caso crítico, para hacer uso de su profesionalidad y saber pedagógico y evitar que un caso crítico sea crítico²¹.

Se pudo encontrar también que, a partir de los modelos de actuación planteados en el marco conceptual²², los maestros en formación y noveles tienen cierta tendencia a recurrir al modelo de evitación, especialmente cuando se ven sobrecogidos o abrumados por la situación y determinan a priori que la mejor decisión es evitar tomar acción. Como elemento agregado, los maestros que usan este modelo de acción buscan desentenderse o hacer caso omiso de la situación, pero constantemente se ven movidos a encarar la crisis que quisieron evitar, es decir, a pesar de querer evitar el caso este suele volver, como si hubiese sido postergado, y al verse enfrentados nuevamente a una tesitura a la que inicialmente apartaron la vista por su imposibilidad de responder de manera adecuada, optan por usar luego un modelo de delegación, generalmente con alguien que porte un mayor nivel de autoridad (coordinadores, rectores y/o padres de familia). Aquí se pone en evidencia nuevamente como la experiencia constituye un factor central para abordar y dar resolución a un caso crítico.

²⁰ Frente a esta distinción me permito hacer una claridad: entendemos los casos críticos como aquellos que se caracterizan por sacar al maestro de su confort profesional, de desacomodar y hacerle sentir incertidumbre y anonadamiento frente a la situación que se le presenta y el cómo actuar; por otro lado, un caso o situación dilemática si bien responde en principio a lo mismo por su rasgo de ser desconcertante al principio, se diferencia del crítico en tanto el maestro puede actuar sobre él con base a casos precedentes durante el ejercicio de su labor, es decir, se diferencian en la medida en que uno hace que el maestro se pregunte y se cuestione por cómo actuar, mientras el otro se distingue por la rapidez e inmediatez en la que el maestro puede responder según su experiencia...

²¹ Permítaseme y entiéndase la redundancia.

²² Para mayor claridad sobre lo que se menciona, ir a *Casos críticos / Casuística pedagógica* en el marco conceptual.

Por otra parte, a diferencia de los maestros en formación y noveles, aquellos con experiencia se caracterizaron por sacar a relucir su saber pedagógico de base en una estrecha relación entre saber y praxis. Los maestros, valiéndose de su pericia son capaces de poner a circular el saber, es decir el saber pedagógico, aun en situaciones de crisis, lo que les permitió que una situación aparentemente compleja y críscica se convirtiera en un medio, en una posibilidad para ejercer su saber. Vemos entonces que el saber pedagógico en consonancia con la experiencia, hacen una suerte de sinergia que le da al maestro herramientas para abordar situaciones de crisis de manera ágil y además encontrarles una potencialidad formativa, haciendo que un caso críscico se convierta en una situación dilemática.

Esto sugiere que el saber pedagógico, la praxis pedagógica y la profesionalidad pedagógica hacen una suerte de triada desde la que el maestro se puede posicionar para tomar decisiones frente a situaciones dilemáticas, pues aparece la importancia del saber del maestro para el abordaje de la clase, la reflexión sobre la práctica para actuar de una forma u otra frente a determinado contexto, y la profesionalidad como base en el actuar del maestro con base a la formación pedagógica de fondo.

Otro gran hallazgo, es que la forma en la que los maestros van a responder y dar solución a un conflicto o caso críscico depende en gran medida de la imagen que quieran proyectar como profesionales, lo que nos indica que, si bien hay una figura de maestro profesional establecida, es múltiple y variada la concepción que tiene cada maestro de lo que implica ser un profesional²³.

²³ Esto nos sugiere que podríamos hablar no de *profesionalidad pedagógica* sino de *profesionalidades pedagógicas*. Para mayor claridad sobre el término consultar el marco conceptual.

En razón de esto, en los relatos analizados se hace visible que muchos maestros demuestran miedo a ser juzgados, a que su profesionalidad sea puesta en duda, tanto así que sus pensamientos giran en torno al qué dirán los demás (en este caso las familias y la educación como institución) sobre lo que decida hacer, sobre las etiquetas sociales que pueden ser puestas sobre sí en caso tal de actuar de una manera “no idónea” (o profesional en este caso), hecho que lo llevaría a ser señalado y que su nadería fuera etiquetada, y con ello su “existencia fuese apagada”²⁴. Esto sugiere un asunto de posicionamientos, tal y como lo plantea Runge (s.f.) al decir que:

Los individuos pueden ser posicionados en referencia y de acuerdo con un orden moral en el que realizan, deben o han de realizar ciertas acciones —o no—. Se puede decir que basta con hacer referencia a los roles que los individuos ocupan dentro de un cierto orden moral dado o con respecto a ciertos aspectos y patrones institucionales de la vida social —por ejemplo la escolar— para que las acciones se vuelvan inteligibles y se comprendan las posiciones que asumen o se le adscriben a los individuos. (p.19)

Es así que, en muchos maestros, especialmente en aquellos en formación y/o noveles se posa el temor del señalamiento, el miedo a que:

[...] un haz de luz, durante al menos un instante, se posase sobre ellas, una luz que les venía de fuera: lo que las arrancó de la noche en la que habrían podido, y quizá debido, permanecer, fue su encuentro con el poder; sin este choque ninguna palabra sin duda habría permanecido para recordarnos su fugaz trayectoria. El poder que ha acechado estas

²⁴ Foucault, 1996.

vidas, que las ha perseguido, que ha prestado atención, aunque sólo fuese por un instante, a sus lamentos y a sus pequeños estrépitos y que las marcó con un zarpazo, ese poder fue quien provocó las propias palabras que de ellas nos queda [...]. (Foucault, 1996, p.81)

En esta línea de pensamiento, los maestros, bajo esta idea del miedo al rechazo y ser estigmatizados como “malos” profesionales, o, dicho de otra forma, a ser mal posicionados de acuerdo a un cierto orden moral que dicta un deber ser, actúan en función de los demás, tomando un posicionamiento de primer orden en el que se sitúan a sí mismos y a los demás en un determinado espacio o lugar de carácter moral (Runge, s.f.) para salvaguardarse. Es así como el modelo de actuación de toma de decisiones de discurso incompleto²⁵ aparece como un camino viable, en tanto pueden desde allí conversar con las partes involucradas, pero tomar ellos mismos una decisión final.

En los análisis realizados se encontró que los casos críscicos de violencia escolar se presentaban con mayor frecuencia a maestros en ejercicio, lo que nos indica que la constancia y la presencia permanente del maestro en la escuela es un factor importante, ya que hay un encuentro constante entre partes, y la confrontación tiene antecedentes de interacción y de permanencia. Además, frente a estas situaciones, los maestros en ejercicio, entre ellos noveles y con experiencia, se valían de un único modelo de actuación para dar respuesta a la mayoría de los casos, específicamente los modelos de acción 1, 2 y 3.

²⁵ Hay que recordar que este modelo de actuación hace referencia a cómo “[...] los profesores discuten el dilema con los participantes, pero toman la decisión moral final solos” (Runge, s.f., p.4).

Con el modelo 1 de evitación, la mayoría de los maestros buscaban ignorar y no darle mayor relevancia al caso por dos razones centrales; 1) por su incapacidad para dar respuesta por ellos mismos²⁶ y; 2) para que el caso no escalara en algo más grave, por lo que preferían evitar y dejar de lado la situación. Sin embargo, es necesario hacer una claridad, ya que, si bien podría asumirse en algunas situaciones el que maestro evite el caso como un acto de negligencia, también aparece el juicio del maestro en su toma de decisiones, es decir, el maestro a partir de su profesionalidad pedagógica determina y juzga qué situaciones pueden ser evitadas e ignoradas según su gravedad o levedad.

Con el modelo de evitación 2 de delegación, los maestros juzgaban rápidamente cuándo una situación se escapaba por mucho de su control y tomaban las rutas pertinentes de delegación para que el agente adecuado (generalmente el coordinador o el rector) pudiera hacerse cargo. Esto supone que, incluso en casos en los que el maestro debe actuar de manera inmediata, también hay una cierta racionalidad para juzgar la situación y determinar la mejor ruta de acción en función de la resolución de casos críticos.

El modelo de actuación 3 de toma de decisiones unilateral es el más común por los maestros frente a los casos de violencia escolar. Haciendo uso de su profesionalidad pedagógica y la experiencia, se encargan de juzgar la situación y tomar una rápida decisión en la que no hay mediación previa con las partes implicadas, especialmente cuando involucran casos de amenazas y/o reto a su autoridad como maestro.

²⁶ En los casos donde se veían incapaces de solucionar ellos mismos la situación crítica, recurrían a otro modelo de actuación acorde a la situación. No obstante, a pesar de las excepciones, en los maestros en ejercicio fue bastante raro que usaran más de un modelo de actuación.

Con respecto a los casos de tipo confesión²⁷, se presentaban dos modelos de actuación de manera simultánea. En primer lugar, el modelo 7.3 de diálogo de discusión privada completo es usualmente la ruta que toman los maestros (en ejercicio y en formación), donde intentan comprender plenamente la confesión que se les ha hecho y buscar después el mejor accionar. Pocos maestros intentaban delegar el caso por la intimidad y confianza que se les fue brindada con la confesión, por lo que aparece su figura ya no como un maestro profesional, sino como un maestro humano, que entiende y se mueve a partir de la sensibilidad y la empatía. Es así entonces, que el modelo predominante para este tipo de casos es el de evitación, donde los maestros al no querer traicionar las expectativas y confianza que le fue brindada por sus estudiantes deciden no hacer nada frente al caso crítico, actuando como referentes o guías morales²⁸.

Finalmente, frente a los casos críticos del tercer tipo sobre el cuestionamiento del maestro por su hacer profesional, los modelos de actuación no responden a una uniformidad o tipificación, sino más bien a modelos un tanto más contextuales a partir de la situación crítica. Allí, los maestros hacen uso de diferentes modelos como el discurso incompleto, conversando con los estudiantes, pero tomando ellos mismos una decisión final; la toma de decisiones unilateral para no comprometer su profesionalidad y con ello la imagen que espera tanto la sociedad como el mismo de sí.

Por último, conviene subrayar que la experiencia del maestro es fundamental para responder de una forma u otra, y que a pesar de la complejidad que puede acarrear un caso crítico

²⁷ Volver al capítulo anterior en el que se habla de las tipificaciones de los casos críticos.

²⁸ Para mayor información sobre esta idea, ir al apartado titulado *El maestro confesionario: receptáculo de miserias*.

abordado en su totalidad, no existe una forma única de resolución, lo que nos dice, como se ha sostenido en el trabajo, que no hay una sola forma de abordar un caso crítico, sino múltiples y dependen en gran medida de la experiencia del maestro, el contexto en que se da y el saber pedagógico de base.

¿Se puede aprender de la crisis? Dispositivos formativos para la formación de maestros

«Paralizados por con sus propias imágenes, por el reflejo corpóreo de su ser, por la integridad de sus cuerpos. Giraron lentamente, como para cerciorarse de que ésta no era una ilusión más» (Fuentes, 1985:72-73). El comandante de los guerrilleros comprendió que nunca habían tenido oportunidad de mirarse en un espejo, y por primera vez se identificaban con sus propios cuerpos.

Olga Zuluaga & Alberto Echeverri – El florecimiento de las investigaciones pedagógicas

Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados hasta el momento en los que aparece la figura del maestro en relación a los casos críticos y la forma en la que estos actúan e intentan dar respuesta a tales situaciones de crisis, surge la necesidad de establecer y construir propuestas para la formación de maestros a partir del dispositivo formativo comprensivo (Echeverri, 1996), en tanto hay algo que falta, que no está claro, hecho que se puede notar al ver que quienes se forman y se están formando para ser maestros no pueden dar respuesta inmediata y oportuna en muchas ocasiones a situaciones imprevistas, especialmente cuando se enfrentan a casos críticos y situaciones dilemáticas. De allí la pretensión de proponer y diseñar dispositivos formativos comprensivos para la formación de maestros bajo los cuales los maestros en ejercicio y futuros maestros puedan tener orientaciones sobre cómo enfrentar la crisis, encontrando el potencial formativo de estas situaciones para el fortalecimiento de su profesionalidad pedagógica, sobre todo si entendemos que existen unos referentes formativos:

[...] como los campos de conocimiento y de fuerza que a través de la elaboración y determinación de las nociones de hombre, mujer, infante y fin de la educación han

influido en los diferentes tipos de maestro a formar dentro de un sistema educativo en una época histórica dada (Echeverri, 1996, p.75).

Lo anterior cobra relevancia en la medida en que la escuela y la práctica que allí desempeñan los maestros son referentes formativos para la formación de maestros, ya que la resolución de crisis o situaciones dilemáticas se dan en medio de un campo de fuerzas y de conocimientos que determinan o dictan lo que deben ser los hombres, las mujeres y los infantes desde sus mismas lógicas. Hay posicionamientos de ser allí, formas de actuar que indican unas acciones o actuaciones profesionales. Todos estos elementos determinan un referente, un deber ser del maestro que se escapa de la institucionalidad, pues se trata de referentes que surgen en un contexto particular, en unas fuerzas tensionantes únicas y que posibilitan y dan al maestro una base sobre lo que ha de ser en función de su ejercicio profesional. Este asunto tiene varias implicaciones.

En primer lugar encontramos que la escuela se constituye como un espacio formador y transformador, que le brinda y exige a su vez al maestro concretar y desarrollar unas determinadas competencias que le permitan desenvolverse adecuadamente en contexto, en este caso la escuela. Así mismo, esto supone una imposibilidad de la universidad para brindar referentes formativos, al menos de manera aparente, en tanto desconoce las dinámicas que se gestan al interior de la escuela y las competencias que exige, de ahí el hecho reiterativo de que muchos maestros en ejercicio y en formación sentencien frases como “La universidad no me formó para esto”, “Nunca me enseñaron qué hacer en estos casos”, y “No hay teoría que valga para enfrentar lo que se da en la escuela” y por supuesto, no hay forma alguna de que la universidad prevea y contemple el sinfín de situaciones y crisis que se van a dar en la escuela,

solo la misma escuela está capacitada para formar al maestro en sus propias dinámicas, aún más si tenemos en cuenta que la universidad con las carreras profesionales de licenciatura usualmente de cinco años de duración, tampoco debe ni puede formar en todo, pues su capacidad escapa a tal empresa idealista.

Esto supone que la escuela, a priori, con su dinámica y con su estructura propia, entre en el campo de conocimientos y de fuerzas que forman al maestro en competencias profesionales para afrontar la realidad, pero asumir que solo la escuela puede hacerlo y que la universidad no brinda herramientas para la resolución de casos críscos es desconocer por mucho los procesos formativos universitarios. Es cierto, como se enunció, que la universidad no puede formar ni preparar a cada futuro maestro para todas las posibles situaciones de crisis emergentes en el contexto escolar, pero sí puede, por ejemplo, reorientar sus prácticas para ello.

¿De qué manera? Replanteando la orientación de las prácticas pedagógicas tempranas, donde estas se centren y contemplen también los casos críscos de diferente índole y naturaleza (de violencia escolar, de confesiones, de profesionalidad²⁹) para el proceso formativo de futuros maestros, haciendo uso de los mismos casos críscos para construir un compendio de casos, no para que se constituya como un manual o guía de “qué hacer en determinada situación” que profese una única forma de resolución, sino más bien para que los maestros en formación puedan comprender a través de sus mismas historias, relatos y vivencias qué es lo que sucede en la escuela. La importancia de esto recae en el papel importante que tienen las prácticas pedagógicas en el proceso formativo de los maestros. Tezanos (2007) afirma que:

²⁹ Sobre la aparición e incidencia de estos casos críscos en la escuela, me remito al primer apartado de los resultados, en el que se hace un análisis de estas situaciones y las implicaciones que tienen para los maestros durante su ejercicio profesional.

La práctica de la enseñanza es el espacio donde el oficio adquiere significado, pues en ella se concretiza y se articulan los modos de proceder posibles y los contenidos de los aparatos disciplinarios pertinentes. Más aún, la experiencia de la práctica de la enseñanza contribuye al conocimiento de la historia verdadera de la profesión, así como también a la apropiación y producción de saber pedagógico. Esta producción intelectual marca la identidad profesional de los profesores, como el saber médico marca la de los profesionales de la salud (p.69-70).

Por ello, las prácticas pedagógicas tempranas como medio para comprender qué sucede en la escuela prepara al maestro no para saber de antemano qué hacer ante determinadas situaciones de crisis, sino para entender qué sucede en la escuela, cual es el contexto al que se enfrenta y reflexionar sobre ello, es decir, realizar un proceso de praxis pedagógica que le permita estar consciente y preparado frente a la imprevisibilidad constante de la escuela. Es así que se propone esta alternativa como un posible (que no único) dispositivo formativo comprensivo para la formación de maestros.

Es así como, la escuela bajo la orientación de la práctica pedagógica debe orientarse en la lógica de una escuela laboratorio, en el sentido que lo propone Dewey (2011):

La concepción subyacente es que la escuela es una especie de laboratorio. Ella guarda la misma relación con el trabajo científico en pedagogía que la que tiene un laboratorio en áreas como la biología, la física y la química. Así pues, como laboratorio, tiene dos propósitos principales: (1) presentar, examinar, verificar y criticar las proposiciones y principios teóricos; y (2) hacer un aporte al conjunto de los hechos y principios con que se cuenta en su campo específico. (p. 70)

De esta forma, la escuela adquiere un sentido más amplio en tanto se asume como aquel espacio idóneo para el encuentro entre teoría y práctica, para que se den “aproximaciones a la constitución de campos de experiencia y experimentación” (Echeverri, 1996, p. 101), permitiéndonos así “[...] inventar los modos y los medios que podrían dar lugar, con el tiempo, a un uso práctico, así tampoco es el propósito primario de esta escuela inventar métodos relacionados con su directa aplicación en el sistema educativo formal” (Dewey, 2011, p.70), hecho que nos lleve a pensar los casos críticos como casos pedagógicos, puesto que están institucionalizados y hablan del accionar profesional de los maestros, y por tanto, de su entramado teórico pedagógico como una herramienta para el actuar pedagógico, que permita a la escuela y la práctica pedagógica consecuentemente “[...] crear nuevos estándares e ideales y, de esa forma, liderar un cambio gradual en las condiciones” (Dewey, 2011, p. 70) de formación de maestros.

Concebir a la escuela como un laboratorio pedagógico nos permitiría comprender que los casos críticos pueden “[...] aportar formas de observación e indagación para el maestro, y no una regla para sus prácticas formativas” (Sáenz, 2012, p. 295).

En relación a esto, la vida misma aparece también como un referente formativo (Echeverri, 1996), pero en este caso aludimos específicamente a la vida escolar, aquella que se desarrolla al interior de la escuela cuando el maestro ejerce su quehacer profesional, haciendo uso no solo de su experiencia personal (por fuera de la escuela) sino también de su experiencia contextual y situacional (dentro de la escuela), realizando una suerte de simbiosis entre ambas que le sirva de referente formativo para su profesionalidad pedagógica, ya que:

[...] la realidad última de una ciencia pedagógica no se encuentra en libros, ni en laboratorios experimentales, ni en las aulas en las que es enseñada, sino en las mentes de aquellos que se ocupan de orientar la actividad pedagógica. Los resultados pueden ser científicos, pero lo son al margen de las actitudes y hábitos de observación, valoración y planeación de los que llevan a cabo el acto pedagógico. Pero no son una ciencia pedagógica por fuera de estas prácticas. Son psicología, sociología, estadística, o lo que sea. (Dewey citado en Sáenz, 2012, p. 295)

Lo que nos lleva a comprender que son los maestros quienes, con su experiencia personal, situacional y contextual actúan de determinada manera, y esas acciones deben ser estudiadas como un elemento del dispositivo formativo comprensivo, pues son ellos, en última instancia, quienes llevan a cabo el acto pedagógico.

Un tercer punto a recalcar, es el de los alcances y limitaciones que tiene el dispositivo formativo comprensivo, en tanto se entiende que existe un límite en el accionar pedagógico de manera profesional (por lo ambicioso y arrogante que sería suponer lo contrario), y con ello empieza otra frontera de la humanidad, en el sentido de la formalidad, es decir, acciones que no son propias de la enseñanza de determinados saberes científicos, sino saberes de humanidad, hecho que transgrede las barreras educativas y posiciona al maestro ya no como tal, sino como un simple humano más³⁰.

³⁰ Hago referencia nuevamente al apartado anterior titulado *Maestro confesionario: receptáculo de miserias* en el que aparece un cuestionamiento en los maestros, quienes ya no se debaten en cómo actuar profesionalmente desde su posición como maestros sino cómo hacerlo como humanos, en tanto la sensibilidad y la empatía juegan un papel crucial en la interacción maestro estudiante en determinadas ocasiones.

Con esto presente, el dispositivo que aquí se propone es articulado, que contemple la articulación del análisis histórico de la formación de maestros a *nivel conceptual*, y a *nivel metodológico* lo experiencial con las crisis y las situaciones dilemáticas. Se trata así del estudio de los casos crícos como campo de reflexión y de formación en y para estos casos, no a modo de recetario como si de una guía o manual se tratara, sino como un elemento que posibilite la formación desde la universidad: que los casos crícos sean un objeto de estudio en la formación de maestros.

El punto, en consecuencia, es que “las leyes y los hechos, aún cuando se haya llegado a ellos de manera genuinamente científica, no generan reglas para las prácticas pedagógicas. Lo que sí se pueden hacer es aportar formas de observación e indagación para el maestro, y no una regla para sus prácticas formativas. (Sáenz, 2012, p.295)

Esta propuesta de dispositivo formativo comprensivo tiene razón de ser y encuentra su materialización -al menos teórica- a través de la comprensión de cuáles son esos casos crícos o dilemáticos que se presentan al maestro en la escuela, es decir, a través de la mirada pedagógica formativa de los dos primeros objetivos que rigen la presente investigación; 1) de la identificación de los casos crícos; y 2) la clasificación de los modelos de actuación como respuesta a dicho casos.

Echeverri (1996) plantea cuatro posibilidades, cuatro frentes para rastrear y generar el saber pedagógico, que son:

1) Apropiación del horizonte conceptual de la pedagogía, 2) Aproximaciones a la constitución de campos de experiencia y experimentación, 3) Seguimiento al estado de la

enseñanza de las ciencias en las escuelas normales, 4) La relación con las comunidades y el entorno étnico. (p.101)

Así, en relación a lo dicho hasta ahora, otra propuesta de dispositivo formativo comprensivo se hace con base al numeral 2 planteado por Echeverri, donde los campos de experiencia y experimentación permitan una aproximación a la forma en que se constituye el saber pedagógico.

Para ello, proponemos que la casuística pedagógica estuviese integrada en los distintos núcleos de formación: pedagógico, didáctico y disciplinar; en este sentido, las personas que se forman como maestros y maestras tendrían la posibilidad de conocer conceptual y metodológicamente esta propuesta, y así articularla a la enseñanza de las disciplinas y los diferentes elementos del quehacer docente³¹. Allí se considerarían, problematizarían y reflexionarían de manera constante los casos crícos de los maestros, bien sean en ejercicio o formación, con el fin de tener referentes formativos que sirvan como un acercamiento a la realidad de la escuela. Esta propuesta contiene también otra intencionalidad, una reivindicativa. Chartier (2004) habla de cómo hay unas lecturas que son privilegiadas frente a otras y que existe un pensamiento generalizado en el que se asume que leer provee las capacidades y aptitudes necesarias para conseguir más logros, haciendo de la lectura una acción excelsa, donde quien no lee “lo adecuado” o directamente no lee, está condenando la cultura a la extinción de los libros. Así mismo, hace Chartier (2004) una salvedad, la del reconocimiento de unas lecturas negadas,

³¹ Habíamos sugerido inicialmente la creación de una línea de investigación en casuística pedagógica, pero gracias a una revisión pertinente, profunda y acertada del evaluador, Juan Camilo Estrada Chauta, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, hemos modificado este apartado para sugerir la integración de los núcleos disciplinares con la casuística pedagógica.

de aquellas que se hacen por gusto propio y siguiendo unos derroteros sumamente personales, que, aun sin ser reconocidas por su “poca relevancia”, siguen siendo importantes en la medida en que dicen y transmiten algo, poniendo en evidencia que al negar algo también se está reafirmando su existencia, y que incluso lo que no se dice tiene valor y derecho a ser dicho.

Pues bien, en este mismo sentido, me valgo de la extrapolación de estas palabras para referirme a los maestros, no en términos de sus lecturas negadas sino de sus *historias negadas*, historias que destacan por tener algo que decir aun cuando nadie le da un lugar para ser dichas, historias de crisis que sirven como referentes formativos para futuros maestros, desde las que se puede reflexionar y contemplar que aquello que no es dicho, que no se escribe, que no se *lee* también tiene algo que decir, algo que transmitir, y que, puede darle valor a las historias provenientes de unas existencias apagadas (Foucault, 1996).

Por ello, se hace relevante tener presente que, aunque los maestros no escriban sus historias³², aun así, persiste la experiencia de todo aquello que vivieron y padecieron, hecho sobre el que se puede reflexionar. Por ello, propongo también la creación de una memoria del saber pedagógico experiencial de los maestros como dispositivo formativo comprensivo, que permita aprender de la pata del otro, tal como lo propone sentidamente de Tezanos (2006) al decir lo siguiente:

Lo único que tengo más o menos claro es que el oficio se aprende a la pata de otro que sabe muy, pero muy bien, cómo se hace, además de las reglas, los modos, los principios ... De todas maneras, de lo que estoy segura es que a enseñar se aprende, no se nace

³² Aquí me refiero a la escritura de los casos críticos y situaciones dilemáticas específicamente. Pues comprendo la importancia y el auge que ha tenido durante los últimos años la escritura biográfica narrativa de los maestros como parte de su praxis pedagógica.

sabiendo... es lo mismo que curar... hasta los viejos druidas tenían escuela para druidas, sabía? El druidismo no se hereda ni genética ni genealógicamente, sino que se aprende... Se me ocurre, que el primer curso debe haber sido sobre el cómo, el para qué y el por qué usar la hoz de oro para cortar cuidadosamente las hojas y los frutos de los árboles sagrados... Sabe, me gusta la imagen de los druidas porque al igual que Panoramix, los maestros preparamos una poción mágica que vuelve a la genticita chica, y a la grande también, por qué no, fuerte, crítica, sensible y todo lo demás. El secreto de esta poción está en el conocimiento, el trabajo, la cultura y la ciudadanía... Ya me estoy yendo por las ramas otra vez, pero el “temita” del enseñar a enseñar se vuelve cada vez más difícil... (p.68)

Se trata en últimas, saber qué tal y cómo se escribió en el Centro de Pensamiento Pedagógico (2009) que de esta memoria del saber pedagógico experiencial de los maestros:

Quizá no salgan de sus relatos las teorías pedagógicas más refinadas; quizá muchos solo sepan de oídas acerca de unos señores Pestalozzi, Dewey o Herbart, sin comprender exactamente qué fue lo que estos señores dijeron o hicieron; pero lo que sí está presente es la realidad de sus muchachos; ese incierto, azaroso, y en la mayoría de las veces, indescifrable vivir de aquellos con quienes comparten día tras día en el interior de sus aulas. (Centro de Pensamiento Pedagógico, 2019, p. 12)

Finalmente, estas propuestas de dispositivos formativos comprensivos verían su realización si esas historias azarosas e inciertas que se dan en el día a día de las aulas pudieran producir en alguien, especialmente en los maestros, las mismas sensaciones que tuvo Foucault (1996) al leer sobre los hombres infames:

Me costaría trabajo expresar con exactitud lo que sentí cuando leí estos fragmentos y muchos otros semejantes. Se trata sin duda de una de esas impresiones de las que se dice que son "físicas", como si pudiesen existir sensaciones de otro tipo. Y confieso que estos "avisos" que resucitaban de repente, tras dos siglos y medio, de silencio, han conmovido en mi interior más fibras que lo que comúnmente se conoce como literatura. (1996, p.79)

Conclusiones

Este trabajo investigativo buscó dar cuenta de las situaciones crónicas a las que se enfrentan los maestros durante su hacer profesional, a las diversas formas en las que el ingenio y la experiencia brindan herramientas para enfrentar dichos casos, además de sacar a relucir el potencial formativo que se encuentra en el análisis de los relatos, entendiendo que el maestro ha sido una nadería en términos foucaultianos, un sujeto a quien se le ha exigido fungir como padre de familia, como consejero, psicólogo y referente moral. Exigencias que escapan de sus funciones.

Frente a esto, es fundamental tener presente que la figura del maestro es un asunto problemático por todas las implicaciones que conlleva dicha profesionalidad, partiendo desde el cumplimiento de unas obligaciones institucionales, hasta la pretensión de que el maestro dé solución de manera idónea y perfecta a situaciones y problemas que "escapan" o no corresponden a su labor: las crisis y miserias de sus alumnos. del Rey y Ortega (2008) afirman que "A lo largo de muchos años, la gestión de los problemas de convivencia, como por ejemplo la violencia, se ha caracterizado por tener como factor común la ausencia de criterios explícitos que guíen al profesorado para responder a cada uno de estos fenómenos, haciéndose, por el contrario, de manera implícita" (pp.82-83).

Esto nos muestra que el maestro históricamente ha cargado en su espalda la responsabilidad profesional asignada por diferentes estamentos sociales que le dictan lo que ha de hacer, la forma en la que lo debería hacer y lo que debe ser, todo esto sin determinar ni brindarle unos derroteros que expliquen el cómo lo tiene que hacer. Así, socialmente se ha entendido al maestro como una figura polifacética, donde se le asume como un cuidador, niño, psicólogo,

referente moral, instructor político, y podríamos seguir enunciando aún más roles, pero que recaen en lo mismo, en la figura del maestro como un agente múltiple.

Haciendo un símil con el poeta portugués Fernando Pessoa, podríamos incluso pensar en la pretensión de un maestro en el sentido pessoano, donde los heterónimos sean un elemento inherente al maestro, es decir, un maestro como agente único y particular pero que se caracterice por ser varios a la vez, mientras conserva al mismo tiempo su propia individualidad³³.

Se encontró durante la realización del presente trabajo investigativo que la razón de ser y desencadenante de los casos crícos y situaciones dilemáticas en la escuela responden a un trasfondo contextual, en el que el tipo de escuela, la realidad material e inmaterial, las relaciones familiares, el pasado de los estudiantes y su entorno mediato e inmediato, condicionan en gran medida que haya una regularidad con respecto al tipo de casos que se presentan en la escuela y a los que el maestro ha de hacerle frente e intentar solucionar o calmar según la gravedad y dimensiones del mismo. Cuando nos referimos al contexto, contemplamos la realidad del estudiantado, la incidencia del capital cultural en sus vidas, que en muchas ocasiones

³³ Es interesante considerar varios asuntos sobre este hecho; en primer lugar, entender lo problemático que resulta asumir que el maestro ha de ser ese agente que dé abasto a todas las necesidades de sus estudiantes, que sea un receptáculo de las miserias ajenas, al tiempo que conserva y se mueve bajo los límites de su propia profesionalidad pedagógica, hecho bastante paradójico; en segundo lugar, aparece otro elemento que problematiza y agudiza aún más el tema, pues si partimos de cómo la escuela es un espacio sin fronteras por el que transitan de manera constante diferentes sujetos y con ellos sus subjetividades, el recinto escolar se muestra como un campo de tensiones que recibe todos los males del mundo y que no puede simplemente ignorar lo que allí pasa, aún más desde la responsabilidad social que encarna como institución; esto nos lleva a una tercera cuestión, la de las exigencias que se le hacen a la escuela, pues circula de manera generalizada la idea de que la escuela ha de ser un espacio despolitizado donde solo se trate la política de manera teórica, sin tomar posicionamientos que transgreda la neutralidad política (o apatía si se quiere), lo misma pasa con la familiarización y la psicologización de la escuela, tal y como se problematiza en el libro *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*; y finalmente, frente a lo mencionado, aparecen varios interrogantes que nos deja en una encrucijada, porque si bien la escuela no debe estar politizada, ni familiarizada ni psicologizada, uno se pregunta: ¿Sí no es en la escuela, dónde? y ¿Si no es el maestro, quién?...

[...] se encarga de interiorizar la cultura dominante en los sectores subalternos, lo que contribuye a perpetuar y legitimar la hegemonía económica-social y cultural de los que tienen el poder. [...] el desarrollo del individuo se encuentra mediatizado por el ambiente social y cultural que lo lleva a construir su subjetividad y su identidad.

[...] la población estudiantil interioriza, con mayor facilidad, los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que los contenidos académicos, lo que va configurando, poco a poco, representaciones, formas de conducta e identidades que tienen valor y utilidad, tanto en la escuela, como en la sociedad (Salas, 2006, pp.188-189).

Por otra parte, en términos de formación profesional, la experiencia del maestro constituye un factor fundamental a la hora de abordar o enfrentar un caso crítico, en tanto dicha experiencia determina si un caso es crítico o no. La experticia que pueda o no tener un maestro durante el surgimiento de una situación dilemática (que es impredecible, de allí el que sean críticas) determina el manejo de esta y como se desarrolla, bien sea como una situación de crisis o simplemente como un caso imprevisto pero manejable.

Frente a esto, es fundamental tener presente también que la dupla inexperiencia-experiencia se hace visible de manera constante, pues tanto los maestros en formación como los noveles reconocen su posición de inexperiencia, de carencia sobre algo que no tienen pero que asumen que eventualmente tendrán, que no es otra cosa más que la capacidad de desenvolverse en contexto, y es por ello que cuando se enfrentan a una situación a la que son incapaces de dar una resolución adecuada, transferirán la responsabilidad a su superior inmediato como el maestro cooperador en el caso de los maestros en formación, y el coordinador, rector, otros maestros y/o

padres de familia en el caso de los maestros noveles; esta transferencia de autoridad y de responsabilidad se hace hacia aquel que posee lo que ellos aun no, *la experiencia*.

Se encontró también que para los maestros en formación la profesionalidad pedagógica cobra suma relevancia, especialmente cuando se enfrentan a la aparición de un caso crítico. En muchas ocasiones, los maestros en formación que conocen de antemano un caso de crisis bien sea porque lo vieron o lo experimentaron de primera mano en la escuela, empiezan a idear formas y estrategias para evitar que se propicien espacios en los que se den casos críticos, haciendo uso de su formación y saber pedagógico para ello. Esta pretensión los impulsa a conversar con los estudiantes para pactar reglas y acuerdos mediante los cuales se puedan evitar en la medida de lo posible la emergencia de situaciones fuera de control (críticas), o al menos perfilar y/o detectar cuáles situaciones son más probables según el contexto.

Por otro lado, en relación a los casos críticos, es persistente en los maestros el sentimiento de desconcierto, de no saber qué hacer o cómo actuar sobre aquello que les pasa; sin embargo, se vuelve interesante contrastar cómo se da este fenómeno en los maestros en ejercicio y los maestros en formación. Los maestros en ejercicio a pesar de encontrarse con una situación desconcertante, actúan, y luego de hacerlo reflexionan sobre ello, donde pueden dar cuenta de su experiencia (profesionalidad pedagógica); por el contrario, los maestros en formación dejan de manifiesto su desconcierto en la forma en la que actúan frente a los casos críticos, en donde prima ese sentimiento y sus acciones se ven afectadas por ello, como el miedo a ser juzgado y a equivocarse, lo que nos deja ver una cosa claramente: según sea manejada una situación de crisis, ésta se constituye como caso crítico o no.

Por tanto, es importante considerar que hay unas constantes que vale la pena mencionar:

- Existe una relación directa entre el contexto y el tipo de casos críticos que se presentan, lo que sugiere que los casos se orientarán hacia el contexto que rodea y atraviesa a los estudiantes en su misma realidad.
- Los maestros hacen frente a los casos críticos de diversas formas en tanto no hay un único camino de actuación, no obstante, hay una regularidad en las formas de actuar según la experiencia del maestro.
- En todos los casos críticos, el conocimiento teórico y práctico-experiencial se constituye como un referente desde el que los maestros pueden actuar aun si no están preparados para ello.
- Se esconde en los casos críticos una gran potencialidad formativa para futuros maestros, que, si bien no los puede preparar para afrontar cada caso de la forma más idónea, puede cimentar las bases sobre el conocimiento de la realidad educativa y lo que pasa en la escuela que permita moverse y desempeñarse en ella según sus propias estructuras.
- Aun cuando la universidad no puede preparar al maestro para todo lo que pasa en la escuela, desde la universidad se pueden generar propuestas que permitan a quienes se forman como maestros entender las dinámicas escolares y que a pesar de haber un sinnúmero de situaciones críticas que se dan en la escuela, hay unas tipificaciones en los casos que demarca unos derroteros iniciales bajo los cuales el maestro se puede mover y actuar de manera inicial.

Concluimos entonces, con que hay tantos casos críticos como estudiantes existen, y cada uno de estos casos nunca es igual a otro, aún a pesar de compartir ciertas similitudes que permiten tipificarlos, y es precisamente por esta unicidad de cada caso que las formas de resolución también son únicas y variadas y depende en gran medida del contexto y de la experiencia que tenga el maestro para hacer uso de las herramientas y saberes que carga consigo y que recibió durante su formación.

Consideraciones finales

Una vez realizado este proceso investigativo y descubrir someramente las implicaciones de la crisis en la escuela, queda todavía por descubrir gran parte de un camino que pareciera no tener fin, y que, sin embargo, vale la pena de ser recorrido.

Es así, que existe todavía una necesidad de ahondar en estudios narrativos que hablen de casuística pedagógica para que se convierta en un ejercicio y herramienta que permita comprender que la escuela también puede ser entendida y abordada desde la particularidad, pues es en el encuentro y unión de múltiples particularidades que la escuela tiene lugar y razón de ser. Por lo tanto, queda sin duda un arduo trabajo por delante en el que también se busque comprender las formas de actuar de los maestros frente a los casos crícos sin encasillar su accionar bajo 7 modelos únicos de actuación, pues así como variados son los maestros variadas son las formas de actuar, y ampliar este asunto permitiría comprender aún con mayor profundidad porqué los maestros hacen lo que hacen en determinadas situaciones.

Por otro lado, se recomienda también intentar comprender los casos crícos desde diferentes perspectivas que permitan ampliar el espectro comprensivo sobre la crisis; de maestros no licenciados, de maestros normalistas, de maestros en diferentes contextos de todo el país, y sin duda alguna, desde la óptica de los estudiantes. Buscar las razones de emergencia de los casos crícos desde los mismos estudiantes permitiría una mayor comprensión del porqué de tales situaciones, hecho que posibilitaría la reflexión en torno al papel de la escuela, del maestro y sin duda alguna, de la sociedad frente a la realidad del estudiantado.

Ha de aclararse que estas recomendaciones no se hacen en el sentido de hacer una rememoración del pasado y ver los casos crícos como situaciones aisladas que solo despiertan

interés quizás por su intensidad y arremetedora violencia en algunos casos. Por el contrario, se proponen estas recomendaciones desde el recuerdo y la memoria, en este caso de los casos críscicos, como una *apología del tiempo*, en el sentido que lo enuncia Mèlich (2012):

Una memoria fijada en el pasado es una perversión de la memoria. Por supuesto que en toda memoria hay *pasado*, eso está fuera de discusión, pero también, ineludiblemente, en toda memoria (humana) tiene que haber *presente y futuro*. En toda memoria, además de «rememoración», hay también «anticipación» y «crítica». El pasado está condicionando, conscientemente o no, el presente, precisamente porque la existencia humana, como trayecto temporal, *no* posee el privilegio de ninguna forma del tiempo. La vida no es más futuro que pasado, o más pasado que futuro, sino una *tensión* irresoluble, inevitable, entre el pasado y el futuro en el presente. (p.83)

Se trata en últimas de hacer uso de la casuística pedagógica para estudiar los casos críscicos desde múltiples ópticas, desde la *tensión*, donde el pasado permita comprender, al menos un poco, el presente y añorar y trabajar un futuro en función de ello.

Acabar este recorrido investigativo permitió ahondar en aquello que pasa en la escuela y en las aulas de clase, en los enfrentamientos que acontecen entre realidad e ideal, ejercicio que posibilitó el análisis de los maestros durante su estancia en la escuela y sobre las situaciones y casos de crisis que deben enfrentar de manera regular como profesionales. No obstante, aún quedan muchas cosas por decir y salir a la luz, ya que, incluso si no somos conscientes de ello, hay en cada institución educativa varias maestros naderías, existencias apagadas que tienen palabras, letras y experiencias por vociferar, proezas y desgracias que a día de hoy y seguramente en el futuro tendrán cosas por mostrar, y que, sin duda alguna, vale la pena intentar verlas.

Referencias

- Alexiévich, S. (2015). *Voces de Chernóbil. Crónica del futuro*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S.
- Álvarez, A. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. En A. Martínez y A. Álvarez. (Comps.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 167-186). Magisterio Editorial.
- Álvarez, A. (2016). El Maestro en Colombia. En Universidad Pedagógica Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio (Ed.), *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Escuela, maestro e infancia(s)* (pp. 87-157).
- Arango, G. (2016). *Obra Negra*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Barrantes, R. (2002). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. Editorial EUNED.
- Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), 493-509.
- Centro de Pensamiento Pedagógico. (2019). *Voces de maestros por la paz* (G. Murillo & A. Runge, Eds.). Centro Pensamiento Pedagógico.
- Cerletti, L. (2008). Relatos de maestros: una mirada sobre sus trayectorias y experiencias familiares. En *Ponencia presentada en IX Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones*.
- Chartier, A. M. (200). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En Lahire, B. (Comp.). *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Gedisa.
- Decreto 1278 del 2002 o Estatuto Profesional Docente. Consultado el 25 de marzo del 2023, en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 2277 de 1979 o Estatuto Docente. Consultado el 25 de marzo del 2023, en:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

de Lima, U. (2018). *Relatos docentes: construyendo la paz desde la escuela*.

del Rey, R., y Ortega, R. (2008). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla.

Escuela abierta: revista de investigación educativa.

de Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*.

Cooperativa Editorial Magisterio.

Dewey, J. (2011). La Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago. En *John Dewey*

Selección de textos. pp. 69-75. Universidad de Antioquia.

Duschatzky, S., y Corea, C. (2020). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive*

de las instituciones. Tinta Limón.

Echeverri, J. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista*

Educación y Pedagogía, 8(16), 71-105.

Ellsberg, M., y Heise, L. (2007). *Investigando la violencia contra las mujeres. Una guía práctica*

para la investigación y la acción. Organización Mundial de la Salud, PATH.

Esteban, F. (2016). *Formación del carácter de los maestros*. Edicions Universitat Barcelona.

Foucault, M. (1996). La vida de los hombres infames. En *La vida de los hombres infames* (pp.

79-90). Editorial Altamira.

Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario jurídico y económico escurialense*, 40(1), 807-

816.

Gómez, J. (2020). La educación para la paz en narrativas de maestros: tensiones y desafíos.

Cambios y Permanencias, 11(2), 437-464.

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11706>

- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa (Goñi, Trad.). En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Gedisa Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52.
- LosPetitFellas. (2015, 10 de mayo). *LosPetitFellas Ft. Denise Gutiérrez · Antes De Morir · Videoclip Oficial* [Canción]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=2vdIWrlTCBI>
- Martínez, A. (2010). La configuración del maestro: la dilución de un rostro. En A. Martínez y A. Álvarez. (Comps.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 127-164). Magisterio Editorial.
- Martínez, A., Castro, O., y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía - SOCOLPE.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela*. Miño & Dávila.
- Mèlich, J.-C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Ospina, W. (2013). *Es tarde para el hombre*. Mondadori.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121.
- Palacio, L. (2004). Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI (40), 117-130.

- Parra, R., y Castañeda, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Convenio Andrés Bello. Ediciones Unibagué.
- Pessoa, F. (2020). *Antología de Álvaro de Campos*. Alianza editorial.
- Quiceno, H. (2006). El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 33-53.
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En A. Martínez y A. Álvarez. (Comps.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 53-83). Magisterio Editorial.
- Quiceno, H. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el profesional y el intelectual. En J. (Editor académico) Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 121-147). Siglo del Hombre Editores.
- Reyes, Y. (2006). *El terror de Sexto "B"*. Santillana S. A.
- Runge, A. (s.f.). *Casística pedagógica: Algunas consideraciones para la interpretación de casos, incidentes críticos y situaciones dilemáticas* [Manuscrito en preparación]. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Runge, A. (2008). La práctica -praxis- educativa. En *Ensayos sobre pedagogía alemana* (p. s.p.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A., & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. vol. 8, No. 2, 75-96
- Sacristán, J. (2008). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?. *Cadernos de Educação*, 30(1), 79-88. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1759>

- Sáenz, J. (2012). Los usos pedagógicos contemporáneos del discurso deweyano. En R. Ríos & J. Sáenz (Eds.), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia* (pp. 293-315). Universidad Nacional de Colombia.
- Salas, A. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Revista Educación*, 30(1), 187-200.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa editorial magisterio.
- Salinger, J. D. (2020). *El guardián entre el centeno*. Alianza Editorial.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.^a ed.). Ediciones Morata, S.L.
- Taborda, J. (2020). *Los habitantes del colegio*. Universidad de Antioquia.
- Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 57-75.
- Universidad de Antioquia [UdeA] (2020). ¿Qué es un herbario?.
<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/ciencias-exactas-naturales/herbario>
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En M. Díaz & J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura - CORPRODIC.
- Vasco, C. (1997). La configuración teórica de la pedagogía de las disciplinas. *Educación y ciudad*, (2), 97-106.
- Zuluaga, O., & Echeverri, J. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz & J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 175-201). Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura - CORPRODIC.