



Situaciones-Límite y Sensibilidad maestra: el bien y el mal encadenados juntos en el alma

Cristina Vanesa Hoyos Sierra

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor Juan Pablo Suárez Vallejo , Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Hoyos, 2024)
Referencia	Hoyos Sierra (2024). <i>Sensibilidad maestra: el bien y el mal encadenados juntos en el alma</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Maestría en Educación, Cohorte XXII.

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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

Dedicatoria

A mi madre Gabriela y a la memoria de mi padre Francisco quienes me enseñaron las primeras palabras y también las últimas.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	7
Introducción	8
1. ¿Qué ha venido ocurriendo?: Problematicación	10
1.1. Antecedentes	10
1.2. Formulación del problema	27
1.3. Justificación.....	31
2. Por recorrer: Objetivos.....	32
2.1. Objetivo General	32
2.2. Objetivos específicos.....	32
3. Lo que se debe conocer: marco conceptual	32
3.1. Idea de “Situaciones-Límite”: Karl Jaspers y Joan Carles Melich.....	33
3.2. Idea de “Sensibilidad”: desde la perspectiva de Katya Mandoki.....	38
4. El camino: metodología.....	42
4.1. Sobre el enfoque	42
4.2. Sobre el método	43
4.3. Sobre la técnicas e instrumentos.....	45
4.4. Sobre el plan de análisis de los datos	46
5. Resultados	47
5.1. Nombres de las Situaciones-Límite <i>lucha</i> , <i>muerte</i> , <i>azar</i> y <i>culpa</i> desde los maestros: localizaciones y deslocalizaciones de su oficio.....	50
5.1.1. Manifestaciones de <i>lucha</i> : tensiones en las relaciones de poder.	50
5.1.2. Manifestaciones de la <i>muerte</i> : aprender de lo vivido para un renacer constante.	60
5.1.3. Manifestaciones del <i>azar</i> : la única certeza es lo inesperado.	69
5.1.4. Manifestaciones de la <i>culpa</i> : el tiempo es irreversible.	78
5.2. Sensibilidades maestras: Situaciones-Límite como expresión de experiencias sensibles...85	
5.2.1. La Situación-Límite como situación sensible: lo dramático y lo retórico	85
5.2.2. Discutir las Sensibilidades maestras: lo isotópico de las Situaciones-Límite	89
5.2.3. Lo cercano y lo distante: aportes desde la experiencia vivida.....	91
6. Consideraciones finales	98

7. Anexos 101

8. Referentes Bibliográficos..... 106

Lista de tablas y figuras

Tabla 1	10
Documentos seleccionador por ubicación	10
Tabla 2	35
Reacciones ante la Lucha	35
Tabla 3	36
Absolutos que rodean la Muerte	36
Tabla 4	37
Absolutos para reaccionar ante la culpa	37
Tabla 5	46
Detalle de los instrumentos de la investigación	46
Figura 1	48
Imagen de Excel con respuestas por categoría	48
Figura 2	48
Agrupamiento de respuestas por categoría y subcategorización final de todos los maestros	48
Figura 3	50
Esquema de la Situación Límite: Lucha	50
Figura 4	60
Esquema de la Situación Límite: Muerte	60
Figura 5	69
Esquema de la Situación Límite: Azar	69
Figura 6	78
Esquema de la Situación Límite: Culpa	78

Resumen

La siguiente propuesta de investigación giró en torno a la experiencia vivida de los maestros de escuela alrededor de Situaciones-Límite como la lucha, la muerte, el azar y la culpa en su relacionamiento con estudiantes, padres de familia, colegas y directivos docentes, con el propósito de hacerlas evidentes desde una perspectiva sensible, entendida como expresión subjetiva y por lo tanto valorativa de cada docente. Las categorías Situaciones-Límite y Sensibilidad fueron abordadas desde Karl Jaspers y Katia Mandoki, respectivamente. Dada la naturaleza de este ejercicio se implementó el método fenomenológico-hermenéutico el cual permitió indagar dentro de la experiencia vivida de cada maestro alrededor de dichas Situaciones-Límite y hallar su manifestación en sentido diaspórico, posteriormente, se realizó un ejercicio interpretativo para encontrar la forma que ha adquirido la experiencia vivida por los maestros como sujetos de sensibilidad desde lo retórico y lo dramático dentro dichas Situaciones-límite.

Palabras clave: situaciones-límite, lucha, muerte, azar, culpa, sensibilidad, maestros de escuela

Abstract

The following research proposal revolved around the lived experience of school teachers around Limit-Situations such as struggle, death, chance and guilt in their relationship with students, parents, colleagues and teachers managers, with the purpose of making them evident from a sensitive perspective, understood as a subjective expression and therefore valuative of each teacher. The categories Limit-Situations and Sensitivity were approached from Karl Jaspers and Katia Mandoki, respectively. Given the nature of this exercise, the phenomenological-hermeneutic method was implemented, which allowed to inquire into the lived experience of each teacher around these Limit-Situations and to find their manifestation in a diasporic sense, subsequently, an interpretative exercise was carried out to find the form acquired by the experience lived by the teachers as subjects of sensitivity from the rhetorical and the dramatic within these Limit-Situations.

Keywords: limit-situations, struggle, death, chance, guilt, sensitivity, school teachers.

Introducción

Esta investigación tuvo como punto de partida la experiencia vivida que han tenido los maestros de escuela alrededor de Situaciones-Límite tales como la lucha, la muerte, el azar y la culpa en su quehacer a partir del relacionamiento con estudiantes y padres de familia, así como con colegas y directivos docentes. Dicho concepto de Situaciones-Límite se abordó desde la perspectiva del filósofo Jaspers (1967) quien planteó que la existencia de los seres humanos aparece mediada tanto por un constante proceso de creación del mundo como por un proceso de destrucción del mundo, asunto que para muchos pareciese un problema cuando de formar valores se trata.

En esta línea, considera que dicho proceso de destrucción y creación es experimentado en situaciones individuales concretas y variadas, estas situaciones que, dice el autor, se sienten, experimentan y piensan en los límites de la existencia y se manifiestan en la experiencia humana como situaciones de lucha, muerte, azar y culpa. Para ello, se realizó previamente el abordaje de diferentes antecedentes sobre el tema, que correspondieron a tesis, artículos o informes investigativos relacionados con dicho fenómeno, de los cuales se seleccionaron 26 producciones académicas registradas en diferentes bases de datos y/o repositorios de diversas universidades nacionales e internacionales.

Los análisis de esos antecedentes dieron cuenta de la posibilidad de estudiar una arista –a veces evadida sobre los maestros– relacionada con el deber ser del individuo maestro, cargado de reglas, deberes y hasta prohibiciones estrictas, que le demandan actitudes de modestia y/o decencia, y muchas veces enfrascado en una sociedad que pareciera justificarse en ideales sobre la forma en que debería ser o comportarse cuando se le presentan cierto tipo de situaciones. Es decir, como indicaría Foucault (2008), somos herederos de una tradición secular que respeta la ley externa como fundamento de la moralidad, y dicha moralidad –en tanto sistema de valores sobre la profesión– insiste en rechazar al sujeto que se sobrepone sobre el individuo cuando está en la práctica. En ese sentido, esta tesis partió de esa conciencia en la cual el maestro es un ser enfrentado a Situaciones Límite que asume desde su singularidad –Sensibilidad– y, comprendiendo que el maestro es un

ser ahí, es decir, una existencia abierta y arrojada siempre a la posibilidad de lo que le ofrece cada encuentro –a un mundo de existenciaros–.

El objetivo general fue evidenciar dichas Situaciones Límite como expresiones sensibles –visión subjetiva y por lo tanto valorativa de cada docente– y se abordó por medio de tres objetivos específicos: 1. Describir las Situaciones Límite (lucha, muerte, azar y culpa) que experimentan los maestros en la escuela con relación a los estudiantes y padres de familia; 2. Describir las Situaciones Límite (lucha, muerte, azar y culpa) que experimentan los maestros en la escuela con relación a sus colegas y directivos; y 3. Interpretar la relación que existe entre las Situaciones Límite (lucha, muerte, azar y culpa) en los maestros de escuela y la configuración de Sensibilidades maestras.

Seguidamente, y dada la naturaleza de este ejercicio se implementó el método fenomenológico-hermenéutico, que tiene como propósito centrarse en la experiencia vivida alrededor de un fenómeno –Situaciones-Límite–y comprender lo que en ella subyace para los sujetos implicados –maestros de escuela–, para ello se optó por los aportes realizados por Max Van Manen en su libro *Investigación educativa y experiencia vivida*, donde Van Manen (2003) afirma que la fenomenología es la descripción de la cualidad vivida de la experiencia vivida y la descripción del significado de las expresiones de la experiencia vivida, esto quiere decir que, la fenomenología está rodeada por dos tipos de descripciones que no se pueden confundir –porque tienen un sentido diferente–: por un lado, la primera es la descripción inmediata de la experiencia alrededor del fenómeno tal y como es vivido, mientras que la segunda es una descripción mediada por el universo simbólico que acompaña a esa experiencia vivida.

En suma, con la fenomenología por sí sola se accede a la descripción de la experiencia vivida, pero cuando se realiza un ejercicio de interpretación de las formas simbólicas que acompañan esas experiencias vividas se trata de un ejercicio de orden hermenéutico. Por lo cual, en este ejercicio investigativo se realizó un ejercicio interpretativo para encontrar la forma que adquirió cada vivencia en los maestros como sujetos de sensibilidad, lo cual arrojó en el análisis de resultados un orden temático que implicó pasar la información a tablas para dar cuenta de los datos encontrados

sobre las categorías preestablecidas y subcategorías emergentes como se presenta en los resultados de este ejercicio investigativo.

1. ¿Qué ha venido ocurriendo?: Problematización

1.1. Antecedentes

El tema de interés para esta tesis estuvo referido a comprender la experiencia vivida de los maestros de escuela ante Situaciones-Límite (*lucha, muerte, azar y culpa*) con relación a los estudiantes, los directivos docentes, los padres de familia y los colegas docentes para la configuración de Sensibilidades maestras. Para ello, se realizó el abordaje de tesis, artículos o informes investigativos relacionados con dicho fenómeno y se seleccionaron 26 producciones académicas registradas en diferentes bases de datos y/o repositorios de diversas universidades nacionales e internacionales. Por ejemplo, algunas fuentes de búsqueda fueron el Centro de documentación Udea, Flacso, Redalyc, Dialnet, Scielo, Google Academics, donde se halló información de variadas revistas como *Alteridad, MedUNAB, Iberoamericana de Ciencias, Alternativas en psicología, Ensayos Pedagógicos, Raes, Antítesis, Plumilla Educativa, Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas, Sophia, Perspectiva Educativa, Latinoamericana de psicología existencial, Sifve, Análisis de coyuntura, Recensions*. Entre otros. Todas estas indagaciones pertenecen al plano local, regional, nacional e internacional.

La construcción de estos antecedentes se estructuró alrededor de las categorías Sensibilidad y Situaciones-Límite, en este sentido, la primera arrojó tendencias investigativas que hacen énfasis al cuerpo, la enseñanza, la subjetividad de los maestros o la educación y, en el segundo caso, la tendencia estuvo reflexionada en clave de la educación y/o la filosofía. Por su parte, en términos de la procedencia la información recolectada se vio expresada de la siguiente manera:

Tabla 1

Documentos seleccionados por ubicación

País	Cantidad de documentos
Colombia	12
México	2
España	2
Ecuador	3
Venezuela	3
Argentina	3
Chile	1

Nota. La tabla muestra los 26 estudios seleccionados según país de procedencia.

Los anteriores trabajos, varían en su clasificación de acuerdo con el tipo, esto es, se revisaron 18 artículos de revista, 2 libros, 2 tesis de doctorado, 2 tesis de maestría y 2 tesis de pregrado. Dichos ejercicios variaron también epistemológicamente así: 12 enfoques desde la Educación, 6 desde la Filosofía, 1 desde la Historia, 5 desde la Pedagogía y 2 desde la Psicología. Así, se hizo evidente que la mayor parte información fue procedente de Latinoamérica y que los aportes se han venido dando con más fuerza desde la Educación, la Pedagogía o la Filosofía. Dicha búsqueda arrojó las siguientes tendencias investigativas para cada categoría:

Tendencias investigativas sobre la idea de Sensibilidad

- **Sensibilidad y cuerpo**

La tesis doctoral de Farina (2005) considera como problema el régimen de lo sensible constituido en la modernidad de la siguiente manera:

Un régimen estético tiene que ver con un régimen sensible y perceptivo, que genera unas formas específicas de experiencia, que son, ellas mismas, productoras de visibilidad y decibilidad (...) esa experiencia como un régimen sensible, como una “división de lo sensible” que se constituye en modos de designación de posiciones y funciones del sujeto respecto a lo común. (p. 134)

Adicionalmente, la autora entiende los modos sensibles de la práctica individual como una experiencia común que se moviliza a través de lugares y funciones socialmente designados, es decir, las funciones que realiza el sujeto pueden crear visibilidades e invisibilidades tanto de él como del colectivo en el que está inmerso, una suerte de órdenes de percepción que son políticas de algún modo.

En esta tesis, es interesante el camino que se abre en clave de la problematización y resistencia hacia las formas totalizantes que existen en términos institucionales para los sujetos para sus modos de vida en clave de los maestros, pensándolos como capaces de hacer ver y conducir lo paradójico, lo irregular y hasta lo heterogéneo de su práctica pedagógica como componentes máximos de su realidad escolar. Se puede plantear, además, la idea de los regímenes que condicionan la expresión, es decir, los modos de devenir maestro ante las Situaciones-Límite en la contingencia del quehacer docente.

Avanzando en esta categoría, Gallo (2014) se sitúa en las condiciones de sensibilidad en clave pedagógica como ámbito de estudio de la Educación Corporal, verificando aquellas situaciones en la que la sensibilidad:

Despliega otras maneras de pensar la educación porque la preocupación por las condiciones de sensibilidad pasa también por la necesidad de ver la estrecha relación que guarda el cuerpo y la Educación. Así, en este texto se exponen algunas prácticas corporales en clave pedagógica para hacer ver las potencias que se ejercen sobre el cuerpo (p. 1)

En este trabajo se considera que el cuerpo en la educación implica redefinirlo en virtud de los poderes y fuerzas que lo atraviesan. Así, lo que constituye el ser de lo sensible es la diferencia de la intensidad y la diferencia es lo realmente implicante y envolvente.

Siguiendo un sentido similar, se halla Jaramillo y Restrepo (2018) con su postulado acerca del problema del cuerpo y el tiempo (lugar y no lugar) en la experiencia educativa sosteniendo la idea de que el cuerpo “sitúa unas márgenes entre el tiempo y el espacio en las experiencias

educativas que expone la fragilidad propia y del otro como revelación de una humanidad siempre en cuestión.” (Jaramillo & Restrepo, 2018, pág. 25)

Por lo tanto, asumen la idea de que en lo corporal se posibilita el reconocimiento propio, del otro y del mundo, es decir, se da una especie de tacto que se sitúa en los procesos de enseñanza como sensibilidad pedagógica. Por lo cual, se pueden indagar más las experiencias educativas como fuentes de fragilidades -propias y ajenas-, como revelaciones de humanidades que siempre están en tensión y en cuestión. En esta vía, se concluye la importancia de continuar reconociendo en la educación que el cuerpo es un cúmulo inagotable de sentidos y de significados, de relaciones éticas y morales que orientan el ser y el quehacer del ser humano en el mundo.

Adicionalmente, con Cadavid (2022) se logra concretar una reflexión sobre saber y sentir las experiencias, percepciones y vivencias de los maestros expuestos a la guerra en el departamento de Caldas, fundamentando la importancia de analizar "el cuerpo en el mundo, en un mundo sensible que no cesa de interpelar a los seres humanos y ante el cual no puede permanecer indiferente y a partir de esto, el cuerpo también asume una función política" (p. 6), siendo para ella, imprescindible compartir lo sensible como una condición de mundo.

Se derivan en esa vía, múltiples modos en que los maestros advierten su historia, modelándola y recreándola según las particularidades de sus contextos, ligándose con su cotidianidad y visión del pasado para precisar su presente, para concluir principalmente, que es posible desde esta autora “pensar lo educativo a pesar de la devastación, a pesar de la crueldad, a pesar del vértigo de las violencias que se presentan de tantas maneras en estos tiempos de hoy” (p. 19). Esta muestra permite, además, visibilizar lo sensible como interpelación en los humanos, como forma de asumir y de manifestar su mundo de la vida de manera particular a partir de cada contexto y experiencia personal.

Para un último encuentro en esta categoría de análisis, Alzate (2022), se centra en la relación entre el cuerpo, el arte y la educación a partir de los gestos pedagógicos para afirmar la relevancia que tienen:

Aquellas actitudes, expresiones corporales que los estudiantes adoptan (...) en el semillero como un espacio alternativo a la educación tradicional donde estudiantes y docentes se reúnen alrededor de la literatura y el arte para disfrutar del encuentro y las potencias de sus cuerpos para comunicar. (p. 6)

Será en esa idea de comunicar a través de los gestos, donde se confirma que los sujetos hacen uso de estos para comunicarse atravesando por un proceso donde según Alzate (2022), “los estados emotivos se transforman en actitudes y movimientos” (p. 27), por lo que podría asumirse como equivocado considerar que los gestos son homogéneos y debería entenderse que estos se dan en un contexto que le atribuye unos significados e interpretaciones particulares.

Por esto queda claro que, el gesto puede ser un acto en el cual el maestro cuenta lo que sabe, es decir, existe la posibilidad de plantear la existencia de una gestualidad en las relaciones educativas que dé cuenta de la subjetividad de sus miembros, abre la opción de hacerle un análisis como forma de expresión de la sensibilidad de los docentes.

- **Sensibilidad en los maestros para la enseñanza**

Para esta categoría de análisis, se localiza inicialmente el ejercicio investigativo de Madriz y Navarro (2014), cuyo objeto de estudio es la sensibilidad como cualidad propia de la labor que hace el docente para lograr una mejor interacción con los estudiantes, reconociéndolos como personas con derechos, los autores afirman que:

En el Sistema Educativo Nacional, prevalecen discursos de acercamiento hacia los estudiantes que pocas veces son llevados a la práctica, dejando de lado la proximidad afectiva y creando barreras que separan en gran medida a los educadores de sus estudiantes. (p. 1)

Consideran que, es necesario promover estrategias educativas reflexionadas por los docentes para devolver la palabra a los estudiantes y reconocer en ellos su identidad individual. Según Madriz y Navarro (2014), “esta sensibilidad tiene como base su reconocimiento como personas, con derecho a la dignidad, a la aceptación de su identidad y al respeto mutuo” (p. 3), en

suma, que el docente no se posicione por encima de los estudiantes y los perciba como iguales con el fin de consolidar lazos de proximidad afectiva.

Relacionado al anterior texto, se halla Hernández (2014) trabajando el problema de la ontosemiótica como fundamento para inferir sobre una pedagogía de la sensibilidad como alternativa frente a los sujetos descentrados dentro del proceso educativo, entendiendo la mencionada ontosemiótica como posibilidad que:

Establece una interrelación entre: un sujeto sensible que transforma el discurso en un objeto sensibilizado, dirigido a otro sujeto sensible dentro de un espacio sensibilizante (...) apuntan hacia la pedagogía de la razón que generalmente privilegia los procesos socializadores y estimula el acto docente como egolatría, convirtiendo el proceso educativo en una planificación que se limita a un diálogo de sordos envueltos en el mutismo académico. (p. 6)

Por su parte, desde una perspectiva imaginativa y situada en la reflexión individual, Rosales (2014) se pregunta por ¿cómo debe ser el docente que desean y deben tener los estudiantes en estos momentos?, esto, bajo la premisa de pensar en:

La persona, la actitud, el comportamiento, el compromiso de quien tiene la misión de guiar el proceso educativo (...) porque sin emoción no puede haber un auténtico aprendizaje. La emoción concentra, atrae, involucra, motiva, apasiona, compromete, permite a la memoria almacenar con mayor intensidad y perdurabilidad, produciéndose un aprendizaje dinámico, autónomo y voluntario. (p. 1)

Por lo tanto, la sensibilidad es trascendental para el aprendizaje porque al educar las emociones se potencia las competencias emocionales del individuo que se asumen como necesarias su propio desarrollo y mejoría en la calidad de sus relaciones. Por eso, en las reflexiones finales se permite manifestar que es urgente desde Rosales (2014), “un docente sensible ante la dinámica actual de los espacios educativos, que permita la reflexión permanente, que invite a despertar emociones y sensaciones” (p. 4) alrededor de la concentración y participación de los estudiantes.

Desde otra alternativa, Castillo y Montoya (2015) indagan la relación entre formación estética con la formación pedagógica. Para estos efectos justifican que el modelo de la dinámica ideo-espiritual es un:

Instrumento de enriquecimiento humanístico y profesional conducente al desempeño coherente en el quehacer educativo, en tal sentido, se toma como base la práctica estética vinculada con la práctica pedagógica, cuya aplicación, facilita la reflexión y valoración de las manifestaciones humanas y orienta la actuación docente. (p. 5)

Por tal motivo, se establece que la apropiación de sentimientos pedagógicos se origina en la sensibilidad del docente y se posibilita según Castillo y Montoya (2015), por medio de “captación, desarrollo, empoderamiento y orientación de sentimientos en la práctica pedagógica” (p. 7), determinando así el comportamiento del docente en el marco de las relaciones sociales dentro del entorno escolar.

De otro lado, regresando a las propuestas en las cuales se da por sentado la sensibilidad de los docentes, resulta Sánchez (2015), quien piensa en el problema de la sensibilidad y sus relaciones existentes con la formación formulando que:

El docente tendrá que erradicar o minimizar la insensibilidad, si quiere ser protagonista de la sensibilidad, es decir, si quiere ayudarse y ayudar a las niñas y a los niños a continuar ser libres y a actuar en la autonomía. (p. 2)

Con dicho planteamiento, busca contribuir a la creación de espacios de reflexión y comprensión del ser humano para aquellas personas que quieren encontrar en sí mismas -y en el otro- oportunidades de aprendizaje. Asume la idea de sensibilidad como una esencia social que se hace evidente en las relaciones sociales. Hay una conexión entre la idea de sentimiento y sensibilidad, indicando que el sentimiento cumple el papel de informar para nosotros y se traduce en expresión para los demás –gestos, comportamientos...- formando así experiencias sensibles.

Desde una postura similar, Burbano y Betancourth (2017) postulan la relación docente-estudiante como fundamento para los procesos de aprendizaje sosteniendo que en la relación pedagógica “se dan dos tipos de relaciones: didáctica y socio afectiva. En este sentido, se reconoce que el desarrollo del vínculo afectivo repercute en el desarrollo humano, intelectual, académico, social y religioso.” (p. 2)

Concluyendo así que, para conseguir un progreso positivo en la relación docente-estudiante es indispensable relacionar la afectividad y la comunicación con el fin de lograr un entendimiento entre ambas partes, así como una consciencia de la existencia del otro, al considerar que el afecto mantiene una relación indisoluble con la parte cognitiva de los estudiantes.

Análogamente, analiza Hernández (2017) como problema fundamental las competencias emocionales en los maestros que estos deben “desarrollar, paralelamente a sus dominios académicos, competencias emocionales que le permitirán estar más consciente de su desenvolvimiento y repercusión profesional.” (p. 2)

Además, la autora Hernández (2017) concluye en este trabajo con que “la mejora en la calidad de la educación depende más de la calidad de las personas que se desempeñan como docentes que de los planes y programas de estudio” (p. 7), proponiendo que se debe continuar indagando sobre la autoestima de los maestros y sobre la disposición e interés que manifiestan ellos mismos para atender esa parte de su ser.

Queda sobre la mesa si el maestro es un ser que debe *tener un control emocional* por antonomasia, desarrollar para sí unas *capacidades emocionales*, es decir, si implícitamente hay un perfil emocional de quién imparte prácticas de enseñanza en la escuela, y de ser así ¿dónde lo aprende? sobre todo, queda la pregunta por aquello que antecede a la emoción del sujeto maestro en la práctica pedagógica: ¿cómo y por qué ha llegado a sentir eso que siente?

A modo de cierre, Ayciriet y Riccardi (2021), exponen la construcción de las subjetividades docentes en los escenarios educativos contemporáneos, particularmente, en el

entorno de pandemia. Para este fin, consideran que “la digitalidad inauguró un tipo de vivencia que afecta nuestra condición sensible en la medida que incide en cómo nos pensamos, cómo nos vemos y cómo nos vinculamos con los otros y con el mundo” (p. 1).

Expresando además para tal análisis que, sin duda, los márgenes y límites para pensar la relación entre lo deseable y lo posible implican una condición sensible, afectiva y afectante, que de algún modo habilita horizontes de performatividad en la vida escolar. Sobresale como cuestión final, la relevancia que los autores establecen al hecho de imaginar o plantearse otras maneras de hacer escuela a partir de lo que denominan según Ayciriet y Riccardi (2021), “prismas y perspectivas polifónicas” (p. 10) que permitieron durante la pandemia reflexionar en torno a dimensiones sensibles del campo educativo como comunicación, sentimientos y presencialidad para la reconfiguración del espacio y el tiempo.

- **Sensibilidad y formas de ser maestro (subjetividad)**

Para abrir esta categoría, es valioso incorporar la propuesta investigativa de Bolívar (1998) quien indaga los maestros como personas con trayectorias profesionales y, se pregunta, estas cómo inciden individualmente en sus vidas en términos de emociones, ilusiones y/o perspectivas futuras. Considera que se ha subestimado y silenciado lo que sienten los profesores, señalando la importancia de explorar los significados profundos presentes en sus historias y relatos de vida para contribuir con la creación de una nueva política de la identidad para estos. Para ello plantea que:

La identidad personal es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social. El individuo construye su identidad por la mirada del otro. Es común, entonces, distinguir entre una identidad para sí (representaciones y construcciones que un actor hace de sí mismo), y una identidad para otros (representaciones que las personas de su entorno hacen de él). Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que otros formulan sobre él. (p. 7)

Se concreta que, no se puede asumir la existencia de una única identidad para los docentes, ni de forma individual, ni de forma colectiva así haya elementos comunes dentro de la

profesión, resaltando de igual manera que, los ciclos de vida de los profesores expresan según Bolívar (1998) que “no es posible disociar el desarrollo profesional y personal” (p. 18), es decir, se debe unir tanto la formación como la vida para hablar de una trayectoria formativa y así, cualquier propuesta de formación del profesorado deberá apuntar a la recuperación biográfico-narrativa de dichos sujetos para poder ver otra cara del cambio en la educación.

Con el anterior abrebocas, emerge el problema de las circunstancias estéticas que direccionaron la construcción de la sensibilidad de las docentes argentinas entre 1939-1944, en la voz de Caldo (2011), para ello, la autora describe la idea de sensibilidades en el contexto enunciado como “la intervención estética que, solapadamente, realizaron los productos del mercado editorial para “dar a ver” una figura femenina coincidente con *la señorita maestra*” (p. 2).

Dicha sensibilidad, la entiende para analizar las formas de sentir, de percibir placer y dolor, que cada cultura tiene, aclarando la sensibilidad como un mecanismo que habilita la percepción y también que involucra discursos, prácticas y representaciones que condicionan las formas en que se relacionan los sujetos en sociedad. Caldo (2011), indica que “la sensibilidad se reglamenta, direcciona, educa y enseña, provocando así una partición de lo sensible entre los varones y las mujeres” (p. 3).

Subyace por su parte, el problema de lo cotidiano en la práctica pedagógica como centro de reflexión en el artículo de Aguirre et. al (2013) la pregunta sobre ¿cuáles son esos modos de subjetivación en las experiencias innovadoras reconocidas por el concurso Medellín la Más Educada?, buscando analizar dichos modos de subjetivación y las diferentes limitaciones presentes en las experiencias docentes afirmando que las:

Normas y políticas que generan unos efectos de sentido no sólo regulan las relaciones entre actores e instituciones, sino que además constituyen diversas formas de prescribir y gestionar la vida de los individuos, sus concepciones, sus relaciones, la forma de percibirse y percibir a los otros, lo que significa su conocimiento, lo que es bueno y lo que no lo es. (p.2)

De allí se desprende que, el maestro es un sujeto que hace de su experiencia un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo y es capaz de ejercer una acción sobre sí que le permite reconocer qué lo llevo a *ser* eso que *es*, para Aguirre et. al (2013), “reconfigurarse como sujeto, “transformarse a sí mismo, re-significando lo que es o imagina ser en función de lo que imagina será en las prácticas para las que se forma” (p.3). Consideran entonces, las Experiencias Innovadoras como originales e inéditas, definidas sólo en función de la historia personal del sujeto que las produce –en este caso, el maestro- y del contexto en el cual se procesan.

Resulta importante desde este artículo, que reflexiona en sí las subjetividades que subyacen en las Experiencias Innovadoras, la opción de profundizar sobre cómo tales imperativos, prescripciones o normas teóricas o políticas que hacen parte del que hacer del maestro en términos de la Sensibilidad solo se define o expresa subjetivamente en la escuela, apuntando a crear –como se desarrolla en el artículo- otros modos de pensar, sentir y actuar, otro modo de ser maestro.

Sitúese la mirada, en la comprensión del problema de la naturaleza de la cultura profesional de los maestros, Parra y Castañeda (2016), consideran que:

Hablar de un perfil profesional sería absurdo, más bien se optó por hacer explícitas las diversas temporalidades cronológicas, sociales, vitales y existenciales que vivimos los colombianos y que para la escritura del libro de la vida de los maestros se concretaría en la descripción de su historia personal y social representada en las comparaciones, tensiones, movimientos, tendencias generales y particularidades culturales, narradas a través del rumbo que sigue la vida (p. 24)

Estos dos investigadores, contemplan que estudiar la cultura escolar, los contextos sociales y el desarrollo de la profesión docente debe hacer un particular énfasis tanto al ingresar a la carrera docente como a la cultura institucional que es donde se experimenta el despliegue y fortalecimiento de la profesión, así como las mismas políticas educativas y/o tendencias pedagógicas que configuran el quehacer de los docentes.

Adicionalmente, se asume que desde las biografías de los maestros se evidencian las citadas preocupaciones pero que guardan silencio en otras dimensiones de su práctica pedagógica, por ejemplo, en conflictos que viven con otros profesores, directivos, estudiantes y/o familias. Entonces, conviene en ultimar que, el hecho de que los maestros no puedan resolver dichos conflictos con su entorno -guarden silencio frente a las tensiones que se les presentan en la vida escolar-, esto lleva a preguntar a Parra y Castañeda (2016), “¿qué tipo de pedagogía existe, desde la vida cotidiana de la escuela, para la resolución de conflictos y la convivencia pacífica que tanta falta le hace a este país?” (p. 79).

Al siguiente año, se desarrollará por Yedaide y Porta (2017) el estudio sobre los atributos del mundo sensible que impregnan las prácticas y discursos sobre la enseñanza y su sentido. Ateniéndose a la idea de que se hacía imposible para su estudio:

Comprender la subjetividad docente sin la complejidad y profundidad semántica que componían las emociones, los sentimientos y las afecciones particulares. Quedaba entonces al desnudo la importancia sustantiva no sólo de incursionar en estos territorios humanizados y humanizantes sino también de intentar abordar y comprender las razones para su exclusión, minusvalía y subsunción en el campo de la academia. (p. 1)

Por ello, para los investigadores fue imprescindible la tarea de restituir los modos de ser y conocer, aspectos relativamente relegados en el currículo de la educación docente. Por tal razón, estudiar el mundo sensible que apuesta a la restitución de modos de ser y conocer, para muchos, es asumido implícitamente como una amenaza para la pedagogía, no obstante, no se puede dejar a un lado el hecho de que en la labor docente están implicados los afectos, las emociones y la experiencia sensible.

En la misma línea, es decir, situados todavía en el maestro de escuela, Crisancho y Pulido (2019), problematizan las formas que adquiere el maestro contemporáneo y las relaciones entre saber, poder y subjetividad que posibilitan dichas formas. Se busca así:

Visibilizar y analizar los discursos que enuncian y hacen visible al maestro, rastrear las relaciones y juegos de poder en las que se inserta y que permiten, posibilitan, facilitan e

impulsan la configuración de ciertas formas de ser maestro, además de ciertas relaciones con estudiantes, saberes, con la enseñanza y consigo mismo. (p.3)

Invitan, por tanto, a pensar cómo actualmente las relaciones reconfiguran el oficio y el sujeto de la enseñanza, haciendo latente aquellos elementos insospechados que surgen en el escenario educativo. Los autores, señalan que es importante observar hoy las relaciones con el saber y con la autoridad que encarna el maestro en el salón de clases, los espacios en los que toma forma su práctica, los vínculos con quienes se le encomiendan para su formación y los medios de los cuales se vale para llevar a cabo su labor, pero, más interesante aún, dejan sobre la mesa la idea de que en el maestro cambian las relaciones que establece consigo mismo a lo que desde Cristancho y Pulido (2019), “le permite construir espacios de crítica y contra-conducta a las demandas de la escena política” (p.4).

Continuando en sintonía, Giraldo y Rivillas (2019), trata la formación docente desde las líneas que constituyen las formas subjetivas de los maestros, comprendiendo lo estético como:

Un proceso doblemente creador de las formas subjetivas y de las formas de expresión plástica; tal definición permite extraer el valor del concepto de forma, en cuanto modos de ver y decir, de hacer ver y hacer decir las cosas, modos de expresión de lo sensible, lo decible y la subjetividad misma. En este sentido, se hablará de formación estética para referirse a la configuración de las formas y modos de ver, oír y decir la experiencia. (p. 3)

Los autores consideran que, hay formas expresivas estructuran y simplifican la sensibilidad del maestro al informarle acerca de los modos de ver, decir, pensar y sentir que orientan su cuerpo en el contexto de práctica pedagógica. Se devela así que, estos modos de ser sensible se integran, complementan, distribuyen, ponen en tensión y, a la vez, expanden la sensibilidad de los maestros y los posicionan como sujetos múltiples y de expresión sensible diversa.

Analícese por su parte, la pregunta sobre la división entre la razón y la sensibilidad en la escuela y en la praxis social, con Barrientos y Gómez (2021) sustentada así:

Para Kant el hombre tiene una tendencia a ordenar conceptualmente las emociones y sensaciones que reciben sus sentidos para poder delimitar una experiencia pensable. Así, los seres humanos pueden comprender sus sensaciones, recibirlas y presentarlas. En Kant, el modo como la mente humana es afectada pasa inicialmente por la sensibilidad. (p. 4)

En vista de esto, se continua en una postura tomada en la ilustración en la que el cultivo del entendimiento se sobrepuso a la sensibilidad, por lo que se debe apostar por una educación de lo sensible como, según Barrientos y Gómez (2021), una “propuesta de inconformidad ante la hegemonía del pensamiento racional” (p. 4).

Llama la atención que dicha forma de educación de lo sensible alude al cuidado de sí como un asunto que debe comenzar desde el maestro para luego poder educar a los otros, porque ello destaca una práctica pedagógica que se dirige a una estética de la existencia que se subjetiva y que desde Barrientos y Gómez (2021), “construye una nueva verdad” (p. 5) con el propósito de producir un cambio en el modo de ser del sujeto.

- **Sensibilidad y educación**

Para esta categoría, se halla inicialmente, Ramírez (2014) quien se pregunta sobre la mirada profunda del otro, la idea de responsabilidad en el vínculo de Lévinas y la sensibilidad moral de Hansen. Vincula en su cuestionamiento la idea de que el sujeto debe:

Mirar todo lo que puede ser y es, no lo que nos han dicho que será o lo que el objeto o sujeto observado ha creído ser. Esta es una manera de problematizar lo establecido y de entender en profundidad lo que está frente a nosotros. (p. 4)

Siendo así, necesario saber mirar la complejidad y profundidad de los seres humanos, permitirse una mirada interna, aceptar la responsabilidad que a cada uno le incumbe a través la sensibilidad en las relaciones, de conformidad con Ramírez (2014), “sensibilidad en el sentido de la delicadeza en el trato. Como una sensibilidad moral...” (p. 5), es decir, el autor aborda la idea de sensibilidad moral desde el filósofo Johannes Hessen y la entiende como una manera de

disponerse ante la vida, ante las personas y los hechos que acontecen, porque dicha disposición impacta, de alguna manera, el grado de implicación y el modo de aproximarse que tienen los unos con los otros.

En otro orden, el registro investigativo de Posada (2016) desarrolla el problema de la educación estética como promotora de la formación integral manifestando que:

Dos son los rasgos que pueden definir la vocación intelectual del hombre: el impulso formal y el impulso sensible. El primero, recoge la necesidad humana de racionalidad, esto es, la vocación a encontrar y construir abstracciones y regularidades del mundo, de fundirse en lo universal; el segundo, la inclinación de las personas a buscar emociones que aviven su sensibilidad y pasiones, de mantenerse como seres singulares. (p. 1)

Se considera así, que los sujetos son condicionados por impulsos sensibles, deseos sobre lo que sienten y viven en el espacio y en el tiempo lo que impide universalizarlos y los dota de una singularidad, ya que este impulso sensible sugiere que exista la variación, el cambio, que el tiempo tenga un contenido, mientras que el impulso formal busca homogeneidad, desde Posada (2016), “pretende la supresión del tiempo, que no exista ninguna variación.” (p. 6). Evidenciando que, en efecto el sujeto está inmerso en un mundo que le impide ser armónicamente con el fluir de la vida sensible y por ello, resultan sujetos en medio de la frustración y el caos de su existencia.

En sintonía con el anterior estudio, Cadahia (2016) analizará específicamente la noción de dispositivo desde una perspectiva estético-política argumentando respecto a la sensibilidad que:

Estamos en un mundo donde se pretende instaurar nuevas formas de percepción colectiva. La nueva sensibilidad de las masas es la del acercamiento, ese que para Adorno era el signo nefasto de su necesidad de engullimiento y rencor (...) un signo, sí, pero no de una conciencia aurífica, sino de una larga transformación social, la de la conquista del sentido para lo igual en el mundo. (p. 7)

Desde ahí, el dispositivo según la autora se vincula con el poder y se convierte en una forma de ordenar el mundo de los sujetos, cargados de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de cesura, de fisura, de fractura, causando entrecruzamientos y mezclas.

Aquí, el dispositivo aparece de dos formas, primero como el régimen de lo que se ve y se enuncia afectando la subjetivación y, segundo como invitación a reconocer que pertenecemos a los dispositivos y actuamos en ellos. Lo que quiere decir que, cuando los sujetos actúan dentro de los dispositivos también tienen la posibilidad de reorganizar las fuerzas que los componen, esto es, según Cadahia (2016), se da una “mutación por apropiación (...) reversibilidad de los dispositivos” (p. 7).

Tendencias investigativas sobre la idea de Situaciones-Límite

- **Situaciones-Límite en educación**

Para esta categoría se encontrarán dos investigaciones que van a tomar propiamente el concepto de Situaciones-Límite más del lado de su autor fundador -Karl Jaspers-, con el fin de analizar unas situaciones particulares, primero, Lugmaña (2020) con el objeto de entender el significado de la vida a través de la superación o aceptación correcta de las Situaciones-Límite. Expone para el hecho que:

Las Situaciones-Límite son condiciones inevitables que se presentan en el hombre como ruptura del ser para llegar a la trascendencia, dichas situaciones encaran a la persona con la realidad y provoca en ellos varias preguntas existenciales, que, al no encontrar una clara respuesta, provoca en el hombre algunas creencias escépticas de la vida que va conduciendo a no encontrar ningún sentido, propósito ni positividad frente a lo que se está viviendo. (pág. 5)

En ese sentido, argumenta que las Situaciones-Límite implica que se está en el mundo de manera contingente, ya que a los sujetos se les presentan situaciones por el solo hecho de estar en

un mundo -cambiante y cíclico-, además, de que estas no se pueden suprimir de la realidad e inclusive pueden conllevar a otras situaciones, en resumen, estas conforman la existencia en sí misma.

En segunda medida, se encuentra la tesis de Betancourt (2020), allí se aborda, precisamente, Situaciones-Límite relatadas por las profesoras y sus implicaciones en el proceso educativo en torno a la pregunta ¿cuáles son las Situaciones-Límite en el aula vividas por un grupo de cinco profesoras y qué implicaciones tienen dichas situaciones sobre el proceso educativo vivido por Mateo Contreras en el marco de una escuela inclusiva situada en Bogotá?, en donde sostiene que:

Las Situaciones-Límite (tomadas desde Paulo Freire), al ser realidades concretas, pueden ser interpretadas como obstáculos que impiden al ser humano cumplir con su vocación de ser más en un presente y un futuro inacabados, son situaciones que conducen al inmovilismo o a crear actos límite para superarlas. (p. 9)

En continuidad, considera que la realidad es la que da el testimonio que posibilita realizar denuncias de aquellas situaciones que deshumanizan y cosifican. Así mismo, que ante dichas situaciones las profesoras emprenden, según Betancourt (2020), “actos límite” (p. 9) para lidiar con estas.

- **Situación Límite estudiada como idea general**

Aquí, son cortas las muestras frente a la exploración que se hace de Situaciones-Límite en los últimos años, como se puede evidenciar, será a inicios de los años 2000 en donde este concepto será estudiado de tres formas. La primera forma, se encuentra desarrollada por Rivadeneyra (2001) quien hará una interpretación de la idea de Situaciones-Límite en Karl Jaspers, analizando a la luz de este que:

Situación límite es toda situación que ha llegado a una encrucijada. No se trata, pues de una limitación pre-establecida sino de aquello que tiene lugar como la conciencia del

vivir, como por ejemplo el amor mientras dure, un proyecto que fracase o triunfe, pero que llena de bríos a quienes lo concibieron. (p. 4)

Añade a su análisis la importancia de dichas situaciones ante la actitud del ser, que estaría determinada por las características según Rivadeneyra (2001), de “la encrucijada y las visiones del mundo que configuran la subjetividad” (p. 4), en tanto no hay en la vida un fin definitivo dicha actitud del ser sería plural, variada y móvil.

Adicionalmente, sí presenta de manera más detallada el estudio del concepto por El fakih (2001) donde aborda la aproximación los conceptos de la Filosofía existencial de Karl Jaspers expresando que:

Estamos siempre en situaciones. Las situaciones cambian, las ocasiones se suceden. Si estas no se aprovechan no vuelven más. Puedo trabajar por hacer que cambie la situación. Pero hay situaciones por su esencia permanentes, aun cuando se altere su apariencia momentánea y se cubra de un velo su poder sobrecogedor, no puedo menos de morir, ni de padecer, ni de luchar, estoy sometido al acaso, me hundo inevitablemente en la culpa. Estas situaciones fundamentales de nuestra existencia las llamamos límite. (p. 6)

Donde se evidencia un aporte al análisis de las Situaciones-Límite como configuradoras de la finitud, por ende, del devenir. Porque hay un llamado a que los sujetos tomen conciencia de sí mismos y por ende a que definan su existencia dentro de ciertos límites percibiendo la finitud de la vida y experimentando la angustia.

1.2. Formulación del problema

La pregunta que aquí se planteará se construirá desde el análisis de las 26 investigaciones, las cuales dieron unas pistas para querer intentar acercarse a la realidad vivida por los maestros en la escuela. Se evidenció, inicialmente en dichos antecedentes, una sustantivación diversificada para la categoría de “sensibilidad” en el plano investigativo, particularmente, hubo un grueso de 8 exploraciones en las que emergieron 3 líneas. En primer lugar, con Bolívar (1998) y con Parra &

Castañeda (2016) se aclaró la influencia de la trayectoria profesional en las emociones e ilusiones de los maestros y en la construcción de su identidad a veces habitada por comparaciones y tensiones propias de su quehacer. En segundo lugar, con Caldo (2011), con Aguirre et. al. (2013), con Porta (2017) y con Cristancho & Pulido (2019) se profundizó en la influencia que los medios, normas y/o políticas han tenido sobre las formas de devenir maestro a través de la imposición de discursos, prácticas y representaciones que condicionan las formas en que se relacionan estos sujetos con la sociedad y expresaron la importancia de estudiar el mundo sensible de los maestros como apuesta a la restitución de sus modos de ser y conocer. En tercer lugar, estuvieron Giraldo & Rivillas (2019) y Barrientos & Gómez (2021) quienes defendieron la idea de que los maestros son sujetos múltiples en la expresión de su sensibilidad y precisamente, en la comprensión de la diversidad de su expresión sensible, se haya una inconformidad ante las hegemonías que le imponen formas de actuar.

En continuidad, se relacionaron otras 8 investigaciones sobre “Sensibilidad”, pero el énfasis ya no recayó propiamente en la subjetividad del ser del maestro, sino en la función de esta dentro de los *procesos de enseñanza*. Es interesante que, acá los investigadores Madriz & Navarro (2012), Hernández (2014), Rosales (2014), Castillo & Montoya (2015), Sánchez (2015), Burbano & Betancourth (2017), Hernández (2017) y Ayciriet & Riccardi (2021), nombraron el concepto desde un “algo” que el maestro debería poseer. Es decir, lo relacionaron con el acercamiento que este debe tener hacia los estudiantes, la afectividad, la motivación, el apasionamiento, el compromiso, la ayuda, así como la eliminación de barreras entre estos, donde dicho maestro deja la egolatría. En suma, estos autores plantearon una línea de trabajo donde la “Sensibilidad” se ha reducido a ser entendida desde una visión de una mirada bondadosa y no tanto desde una idea de sensibilidad que expresara o incluyera todo lo que habita al sujeto maestro desde su visceralidad misma.

Paralelamente, se agregaron a la categoría de “Sensibilidad” 5 estudios desarrollados desde la visión del *cuerpo* en 2 sentidos. Inicialmente, con Farina (2005) y con Cadavid (2022) quienes problematizaron la existencia de un régimen sensible y perceptivo que ha constituido modos de designación de posiciones y funciones del sujeto respecto a lo común, esto significa que, los

cuerpos de los maestros interpelan y por lo tanto asumen una función política. Seguidamente, con Gallo (2014), con Jaramillo & Restrepo (2018) y con Alzate (2022), se vinculó la necesidad de profundizar el cuerpo y la Educación porque este expone la fragilidad propia y del otro como revelación de una humanidad siempre en cuestión, en donde los estados emotivos se transforman en actitudes y movimientos. O sea, para ellos no hay expresión homogénea de los gestos, sino que estos terminan comunicando algo.

Para terminar esta categoría de “Sensibilidad”, se añadieron los 2 estudios que se realizaron desde una perspectiva panorámica en clave de *Educación*. Para ello, Jahel (2014), Posada (2016) y Cadahia (2016) consideraron que, en el plano educativo ha habido una responsabilidad –que a cada maestro le compete– de la sensibilidad que habita en las relaciones, porque los sujetos son condicionados por impulsos sensibles, así como por deseos sobre lo que sienten y viven en el espacio y en el tiempo. Así pues, se hizo un llamado –que se vio de modo reiterativo en los anteriores análisis– sobre la importancia de prestarle atención a la manera en la que se ha venido viviendo una conquista de lo sensible. Esto es, reconocer que se vive en un mundo donde se pretende instaurar nuevas formas de percepción colectiva como una suerte de sensibilidad de las masas.

Por último, se evidenció que el análisis investigativo sobre la categoría de “Situaciones-Límite” en clave de los maestros de escuela ha tenido un camino más corto en su recorrido. Primero afloraron 2 investigaciones de Rivadeneyra (2001) y Fakh Yamily (2001) quienes reconocieron que las “Situaciones-Límite” aluden a todo tipo de situación que ha llegado a una encrucijada, no como una limitación pre-establecida sino aquello que va teniendo lugar en el ir viviendo. Luego, los 2 trabajos de Lugmaña (2020) y Betancourt (2020) entendieron dichas “Situaciones-Límite” como sinónimo de problemas, obstáculos o inmovilidad.

De manera panorámica –pero ampliada en la interpretación de cada antecede propiamente–, la anterior revisión y análisis ayudó a identificar por dónde se ha venido estudiando el problema de las Situaciones-Límite y la Sensibilidad según algunas de las aristas del universo pedagógico, así como desde cuáles énfasis ha sido indagado. Por lo tanto, se pudo concretar dos cosas para el problema, la primera, fue la necesidad de explorar la idea de “Sensibilidad” en los maestros de

escuela desde su dimensión subjetiva y, lo segundo, el interés de reconocer cómo ha sido experimentada dicha idea a partir de las “Situaciones-Límite”, esta última como una realidad inevitable en los maestros para algunos momentos vividos en la escuela, si se tiene en cuenta que este es un lugar para *Ser ahí*. Es decir, donde los sujetos implicados en ella llegan con todo lo que los habita y donde dichos maestros han podido vivir cualquier cantidad de Situaciones-Límite en su quehacer en medio del encuentro cara a cara con estudiantes, colegas, directivos docentes y/o padres de familia, que son susceptibles de ser estudiadas. Adicionalmente, si se considera que a dicho profesional se le ha asignado socialmente una especie de hábito, o si se prefiere, le sucede lo de Atlas en la mitología griega quien es condenado por Zeus a llevar sobre sus hombros la bóveda de Celeste; en el maestro, esa bóveda –esa carga que a veces no puede soltar– se representa a través de las múltiples exigencias que atañen a su rol, en especial, aquellas que reposan sobre su “la forma” en que debe expresar su ser y comportarse en sociedad.

Con lo anterior, aparece una especie de “deber ser” sobre el individuo maestro cargado de reglas, deberes y hasta prohibiciones estrictas, que le demandan actitudes de modestia y/o decencia. Pero, ¿quién señala cómo “debe ser” un maestro?, ¿cuáles son las características de aquel humano que debe encajar en dicho rol?, ¿por qué la sociedad se ha puesto de acuerdo en sacerdotizar/higienizar el rol? Han vivido pues, muchos maestros de escuela ante una sociedad que pareciera justificarse en ideales sobre la forma en que debería ser o expresarse cuando se le presentan cierto tipo de situaciones. Es decir, en palabras de Foucault (2008) se es heredero de una tradición secular que respeta la ley externa como si fuera el fundamento de una moralidad. Pero, dicha moralidad –en tanto sistema de valores sobre la profesión– insiste en rechazar al sujeto maestro que se sobrepone o se escurre en su individualidad cuando está en la práctica docente.

En ese sentido, hay que partir del hacerse consciente, es decir, del reflexionar el hecho de que el maestro es un ser enfrentado a Situaciones-Límite que asume desde su singularidad, y como consecuencia, cada una de esas situaciones adquiere un rostro particular en la Sensibilidad y, retomando la idea de que el maestro es un *ser ahí*, esto es, una existencia abierta y arrojada siempre a la posibilidad de lo que le ofrece cada encuentro, a la polifonía de un mundo de

existenciarios, se permitió indagar en este ejercicio investigativo desde la experiencia vivida de los maestros:

¿De qué manera los maestros de escuela han experimentado Situaciones-Límite como lucha, muerte, azar y culpa en su relación con los estudiantes, los directivos, los padres de familia y otros maestros para la configuración de Sensibilidades maestras?

1.3. Justificación

Este ejercicio investigativo buscó contribuir en tres aspectos fundamentales, tales como, la Maestría en Educación, lo pedagógico y los maestros. Inicialmente, en lo que refiere a la maestría en educación el aporte aspiró a la formación de sujetos maestros reflexivos, con miras a la ampliación crítica de su manera de pensar la realidad y cotidianidad escolar, además, quien elaboró este ejercicio pudo ser un caso en el que se evidenció cómo los maestros pueden moverse con disciplina en horizontes conceptuales y metodológicos, es decir, devenir maestros investigadores. Adicionalmente, se aspiró al aporte de otra perspectiva metodológica para el estudio de la formación de maestros, se quiso incursionar desde la fenomenología-hermenéutica al estudio de la sensibilidad del maestro y, por lo tanto, de su subjetividad en el marco del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Medellín.

En cuanto a lo pedagógico esta propuesta pudo representar otro punto de partida para estudiar las dimensiones subjetivas y existenciales que habitan en las escuelas para los maestros, por ello, al explorar las sensibilidades maestras desde las Situaciones-Límite se estaría aceptando la importancia de considerar desde otros lugares la experiencia vivida de los maestros como elemento decisivo para la construcción de conocimiento pedagógico. Es decir, abordar algo como las Situaciones-Límite desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, planteó también una mirada alternativa a los enfoques tradicionales que han tendido a normativizar y homogeneizar las sensibilidades docentes, por lo tanto, esta investigación pudo abrir nuevas líneas de investigación y reflexión en torno a la formación docente, la gestión educativa y hasta las prácticas pedagógicas desde el punto de vista de la Filosofía de la Educación, donde se hace posible el análisis de la naturaleza de la práctica pedagógica, de las fuentes y de la validez del

conocimiento y/o saber sobre lo educativo, a partir de una distinción no solo desde lo teórico, sino desde los aspectos prácticos en los cuales la experiencia vivida puede devenir como fuente de saber. Se trató, de acercarse a la educación desde algunos de los sujetos que la protagonizan y sus valoraciones para intentar comprender el campo desde una visión ética y realista en el sentido de las condiciones de posibilidad.

Por último, para los maestros una investigación de este estilo puede significar una oportunidad de hacer visible y latente las situaciones desafiantes, complejas y, en ocasiones, angustiantes y/o motivadoras que vivencian en su día a día. Al indagar sobre cómo experimentan Situaciones-Límite como la lucha, la muerte, el azar y la culpa en su relación con estudiantes, directivos, padres de familia y otros colegas, se valida y legitima su realidad vivida, permitiéndoles expresar y compartir sus experiencias desde una perspectiva personal y valorativa para darle lugar a la complejidad y a la diversidad de las subjetividades de los maestros al reconstruir otros rasgos que también perfilan su identidad docente.

2. Por recorrer: Objetivos

2.1. Objetivo General

Comprender la manera en que los maestros de escuela han experimentado Situaciones-Límite como lucha, muerte, azar y culpa en su relación con los estudiantes, los directivos, los padres de familia y otros maestros para la configuración de Sensibilidades maestras.

2.2. Objetivos específicos

- Describir las Situaciones-Límite (lucha, muerte, azar y culpa) que experimentan los maestros en la escuela con relación a los estudiantes y padres de familia.
- Describir las Situaciones-Límite (lucha, muerte, azar y culpa) que experimentan los maestros en la escuela con relación a sus colegas y directivos.
- Interpretar la relación que existe entre las Situaciones-Límite (lucha, muerte, azar y culpa) en los maestros de escuela y la configuración de Sensibilidades maestras.

3. Lo que se debe conocer: marco conceptual

3.1.Idea de “Situaciones-Límite”: Karl Jaspers y Joan Carles Melich

- **Situaciones-Límite y educación: Joan Carles Melich**

Inicialmente, para esta categoría fue importante retomar la reflexión que haría Melich (1992) en el breve artículo *Situaciones-Límite y educación. El problema del estudio de las finalidades educativas* donde reflexiona sobre las Situaciones-Límite propuestas por el filósofo Karl Jaspers como finalidades educativas así:

En tanto que se acepte que la realidad humana es un ser que vive en situación límite, y que educar es una invitación al desvelamiento de mi situacionalidad, será necesario adoptar la muerte, el sufrimiento, la lucha y la culpa como finalidades educativas existenciales. (p. 1)

Como resultado, el autor manifestó que al educarse en las ideas de *muerte, sufrimiento, lucha y culpa* a los sujetos –como consciencia del fracaso existencial – no se les ha estado dando una mirada pesimista de la vida o desesperada, sino todo lo contrario, se les está dirigiendo hacia la esperanza. Para lo cual añadió Melich (1992), “un niño al que se ha inculcado que piense continuamente que va a morir, que no dejará de sufrir, que tendrá que luchar y que es culpable, es, evidentemente, un niño que tiene consciencia de fracaso”. (p. 2).

Con ello, es valioso para los propósitos de este ejercicio investigativo pensar las Situaciones-Límite como finalidades educativas en clave de la aceptación y configuración de sensibilidades maestras para el territorio colombiano. Melich, deja abierta la posibilidad de estudiar la estructura existencial del proceso educativo y la apuesta por trabajar desde la autenticidad que subyace en dicho proceso.

- **Situaciones-Límite: desde de la perspectiva de Karl Jaspers**

Pero no será Melich, quien desarrolle inicialmente esta categoría, sería el filósofo alemán Jaspers (1967) quien planteó que la existencia de los seres humanos aparece mediada “tanto por

un constante proceso de creación del mundo como por un proceso de destrucción del mundo” (p. 301) lo que para muchos pareciese un problema cuando de formar valores se trata. En esta línea, consideró que dicho proceso de destrucción y creación es experimentado en situaciones individuales concretas y múltiples, estas situaciones, dice el autor, se sienten, experimentan y piensan en los límites de la existencia.

En otras palabras, en el mundo no hay nada absoluto o fijo para la experiencia o el pensamiento, por lo tanto, se debe comprender que la vida está en movimiento, en constante fluir y por ende es finita. Para este autor, las Situaciones-Límite devienen insoportables para la vida y no les ocurre a todas las personas, sino a aquellas que persiguen fines últimos (*telos...absolutos*), en tanto los seres humanos forman series de valores a los cuales se enfrentan y resisten en variadas ocasiones.

Lo anterior, significa que existe una estructura antinómica (contradictoria) del mundo donde según Jaspers (1967) “a todo lo querido se enlaza en la realización fáctica un no querido” (p. 303), esto es, los seres humanos y el mundo están mediados por relaciones contradictorias, relativas a la destrucción. Por lo tanto, Jaspers (1967), afirmaría que hay situaciones que son irresolubles, que están en el límite del conocer y del pensar y que todas las Situaciones-Límite tienen en común la producción de sufrimiento o del placer.

Por su parte, el autor plantearía cuatro tipos de Situaciones-Límite para analizar en la experiencia humana:

1. Lucha

Es la que posibilita las “condiciones materiales de existencia” (p. 336) y se expresa de forma pasiva, de manera aparentemente tranquila y activa, en tanto el ser humano busca constantemente crecer o ejercer relaciones de poder. Considerando además que, dicha existencia se expresa en lo material, lo espiritual y lo anímico e implica siempre un desplazamiento de otras existencias, por lo cual, así exista un principio de reciprocidad en las relaciones sociales, dicho principio solo sirve de “enclave” (p. 338) dentro de la lucha como proceso vital.

Se establece cuatro reacciones ante esta situación límite por parte de los seres humanos desde Jaspers (1967):

Tabla 2

Reacciones ante la Lucha

REACCIÓN DE LOS SERES HUMANOS ANTE LA LUCHA	EXPLICACIÓN
No quiere la lucha	Porque contradice a su idea de amor, es su “forma auténtica de existencia”, se resigna.
Ignora la lucha como algo último	Se aleja de ella “bajo la máscara de tranquilidad y amor (...) pacifismo utópico, neutralidad, autoengaños...”. Como si fuera posible existir sin lucha.
Afirma la lucha por amor a la lucha	Lo hace “alegre (...) acompaña la idea de que todos los demás son incapaces”, hay una idea de supremacía y victoria constantes.
Se existe inevitablemente luchando	Brinda “dignidad y fuerza”. No se puede escapar de la lucha como una forma de existencia.

Nota. Cuadro de elaboración propia Págs. 338-339. Reacciones a la *Lucha* de Karl Jaspers.

Desde el filósofo la contraparte de la lucha es la ayuda. Lo que le permite entender que dicha lucha no deja nunca al individuo en reposo y le ayuda al desarrollo o fluir de la vida.

2. Muerte

Aquí, se plantea que “1. El hombre muere, antes de que consume sus fines, la no existencia es el final de todo. 2. La muerte es una cuestión absolutamente personal” (p. 340). Por lo cual, afirma que el *plano general* de la muerte alude a lo perecedero, lo que caduca, lo transitorio, si se prefiere, lo limitado o que por sus condiciones está destinado a la ruina, a su fin. En el *plano individual* la muerte la entiende como algo que no es sencillo de transmitir –comunicar- a los demás, que pertenece a una condición de soledad o secreto.

Con ello, la experiencia de la situación límite de la muerte es superada por las personas porque se aferran a algo *absoluto* así:

Tabla 3

Absolutos que rodean la Muerte

ABSOLUTOS PARA REACCIONAR ANTE LA MUERTE	EXPLICACIÓN
La vivencia de la caducidad como vivencia central	Vivirla continuadamente, “el modo de vida obtiene una conformación por un sentido que trasciende la vida”. La muerte es superada cuando se empieza a vivir indiferentemente todo lo que puede morir, pero, hay que ver si se logra vivir en tal indiferencia.
La muerte es superada si es afirmada	La muerte no es algo definitivo, origina nueva vida. Se vive la vida “plena y abundantemente para acrecentarla (...) las almas desaparecen solamente para nacer de nuevo con otra figura”. En suma, se trata de la muerte como cambio o transformación, se supera la muerte con la vida.
Si la muerte es imaginada como superada se le llama “inmortalidad”	La conciencia de inmortalidad le pertenece a cada persona y es por lo tanto “absolutamente subjetivo” porque “el hombre al reflexionar sobre su propia existencia, actuando, se elabora sin cesar a sí mismo, en que él, por tanto, piensa realmente en lo pensado, en tanto que lo realiza”.

Nota. Cuadro de elaboración propia Págs. 345-354. Reacciones a la Muerte de Karl Jaspers.

En síntesis, se evidencia que la contrapartida de la muerte como caducidad es la vida. De allí, su dimensión subjetiva, es decir, como posibilidad de reflexionar la vida que varía de sujeto a sujeto.

3. Azar

Este, es planteado como aquellos acontecimientos que se presentan en la existencia humana sin ser considerados como necesarios en su momento de emergencia. Para el autor, el azar tiene

que ver con la casualidad, con el encuentro, los acontecimientos pueden según Jaspers (1967) “estimular o destruir, es indiferente, pues el hombre se ve atado a tales azares, aunque en el futuro pueda tener la conciencia de los destinos por venir” (p. 356), entonces, los azares para unos pueden pasar de largo en su vida y para otros pueden ser a lo que están destinados, es decir, el destino está hecho de acontecimientos diversos que están determinados por la individualidad de cada ser.

Finalmente, desde Jaspers se entiende el azar como esa incertidumbre e irracionalidad que se presenta ante la existencia de cualquier ser humano, en tanto este no tiene control absoluto de su devenir, en ese sentido, el ser humano a veces decide y actúa sobre esos acontecimientos que se le presentan como casualidades o a veces pasa de largo ante ellos.

4. *Culpa*

En esta situación límite el ser humano desde Jaspers (1967) “es tocado en su propia raíz (...) el hombre es llevado a una desesperación total” (p. 358) añade el autor que, este somete a una valoración ética sus acciones y las consecuencias de estas. Algunas características que se pueden establecer en la culpa, según el autor son:

- ✓ La autorreflexión revisora.
- ✓ Sentirse responsable.
- ✓ Tender al perdón (conciencia de purificación) cuando se sale de la legalidad o costumbres (de la norma absoluta).

Tabla 4

Absolutos para reaccionar ante la culpa

ABSOLUTOS PARA REACCIONAR ANTE LA CULPA	EXPLICACIÓN
La culpa como mal radical, “el demonio” (por el pecado original)	El mundo se presenta de manera “dualística” y “por la predestinación se producen diferencias sensibles entre los hombres”.

La conciencia de purificación de los primitivos cristianos	Cuando el ser humano se siente purificado cree que “el pecado no tiene ya poder sobre él. Se siente liberado, pero su contraparte será la idea de el “libre albedrío que pone a lo religioso en dependencia de lo ético”.
Se absolutiza la conciencia de la culpa en la existencia subjetiva	Hay un “impulso de hacer finita la culpa” como algo normal en los seres humanos, así mismo las concepciones de “culpa y reparación”. Por su parte, se debe asumir que “lo ético es un problema de toma de posición para consigo mismo...”.

Nota. Cuadro de elaboración propia Págs. 358-366. Reacciones a la culpa de Karl Jaspers.

Por último, esta descripción detallada de cada una de las Situaciones-Límite, fueron una suerte de categorías pre-establecidas que ayudaron a fortalecer el análisis teórico de las descripciones realizadas de los objetivos uno y dos en esta investigación.

3.2.Idea de “Sensibilidad”: desde la perspectiva de Katya Mandoki

Se trató de una mujer mexicana que ha dedicado su vida y obra al estudio de la investigación sistemática de la estética cotidiana. Fundamentalmente, para este ejercicio investigativo se decidió trabajar con los valiosos aportes que realizó sobre la idea de sensibilidad y su expresión en el diario vivir, desde el libro *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I* (2008). Para ello, se clarificaron las siguientes acotaciones ampliamente explicadas sobre Sensibilidad en su trabajo:

- **Los problemas sobre la interpretación de la idea de “Sensibilidad”**

La autora Mandoki (2008), indicaría que pensar en la estética es pensar en clave de la sensibilidad, pero existe una serie de tradición que ha querido entender lo estético como lo opuesto a lo racional, – y que en la actualidad se conoce como “Estéticas expandidas” –. Es decir, según ella:

No existe “lo lógico” o “lo estético” como si se tratara de esencias o secciones de la realidad independientes. Hay operaciones con las que el sujeto produce efectos de verdad

o de deleite, de justicia o de fealdad que sólo son aprehensibles desde un contexto interpretativo determinado. Así pues, respecto a la inviabilidad de los cortes de lo estético y lo no-estético, vale más hablar de conformaciones e interpretaciones estéticas y racionales en ciertos fenómenos, eventos o situaciones. (p. 30)

Con esto, dejó entender que más allá de ver lo estético desde la pregunta por lo bello o el arte o de intentar clarificar cuáles experiencias son estéticas o no –como si se tratara de un filtro purista–, la cuestión está en “ubicar cómo se manifiesta la sensibilidad humana” (p. 61), apostando al entendimiento de la estética como aquello que no necesariamente expresa el efecto de lo bello o lo sublime en la sensibilidad humana sino sus efectos en la realidad y dicha realidad, como es sabido, se presenta ante la experiencia humana con múltiples rostros y voces, se expresa de variadas formas en la vida cotidiana por medio de las prácticas en las que cada sujeto se ve involucrado. Si se prefiere, el sujeto es permeado por el contexto en el que habita.

- **Cómo se va a entender la idea de “Sensibilidad”**

Concretamente, la autora Mandoki (2008) propone el acercamiento a esta idea desde una dimensión subjetiva, al considerar que la sensibilidad está determinada por unas condiciones bioculturales, perceptuales y valorativas. Se trata, por lo tanto, de entender que existe un *sujeto de sensibilidad o percepción*:

La capacidad (receptividad) de recibir representaciones según la manera como los objetos nos afectan. Kant define como “estético” enfatizando lo subjetivo: El juicio de gusto no es, pues, un juicio de conocimiento; por lo tanto, no es lógico, sino estético, entendiéndose por esto aquél cuya base determinante no puede ser más que subjetiva. Si en un juicio las representaciones son solamente referidas al sujeto (a su sentimiento), este juicio es entonces siempre estético. (p. 49)

Con lo anterior, se considera que el sujeto se relaciona con realidades de hecho o imaginarias, sociales y personales y tiene maneras de percibir las, distinguiendo así dos tipos de sujeto. En primer lugar, el *sujeto del conocimiento*, en el cual “predomina el matiz denotativo respecto a esas realidades” (p. 49), esto es, el deber ser, lo establecido, lo normatizado. En

segundo lugar, el *sujeto estético* en el cual “prevalece el matiz connotativo al arrastrar una carga valorativa (...) al tratar con el sujeto en términos de su sensibilidad” (p. 49). En la misma vía, se propone que no se trata de definir la sensibilidad como esencia o descripción psicológica del ser sensible, sino de estudiar cómo opera esa sensibilidad en tiempo y espacio con relación a alguien o algo, de modo no monádico y sí dialógico.

En síntesis, para esta investigación se pensó en la idea de sensibilidad desde la perspectiva de Mandoki porque desde su propuesta hay un énfasis en un sujeto sensible inmerso en una realidad que experimenta de muchas formas y que causa en él una carga valorativa, por lo cual, comprender al sujeto sensible es también comprender la subjetividad de este con relación a sus experiencias vividas.

- **Reconocer que existe un bloqueo respecto al ser sensible**

De igual manera, resultó interesante para efectos de este ejercicio investigativo, no perder de vista las afirmaciones de Mandoki (2008) sobre la existencia de una violencia estética que ha recaído sobre el ser sensible que habita en la sociedad, cuando comenta que “quienes, por el contrario, están continuamente expuestos a la violencia estética de la sordidez, la miseria, la amenaza, la mezquindad humana, es decir, viven en situación de prendimiento continuo, se ven obligados a bloquear su sensibilidad para no padecer.” (p. 71)

Lo antes enunciado, lo contextualizó al acuñar el concepto de *Deferencia* en su trabajo, para ello, explica que la deferencia depende del rol, que es impersonal y anónimo en la sociedad e inscribe al sujeto a su condición circunstancial colectiva, continua ella:

Sólo sucede en un contexto colectivo y consiste en un movimiento rítmico de interacción que no está personalizado como en la identidad, sino que cuando es ordenada produce una coreografía colectiva a través de la cortesía y el cuidado a las convenciones definidas por la situación. Su carácter estético radica en la formalización para la preservación de la armonía del grupo con un sentido de equilibrio y ritmo. La deferencia es sensibilidad grupal, aunque siempre parta del sujeto que participa en ella y la despliega. (p. 107)

Significa que, el sujeto al desplegarse en el mundo de múltiples modos, puede constituir su identidad en el discernimiento y observando su rol desde la mirada colectiva. Dicho de otra manera, el sujeto sensible en medio de su subjetivación tiene su propia valoración de su experiencia con el mundo, pero también él es valorado o expuesto al dolor, al padecimiento, al desprecio y la ofensa por su carga de vulnerabilidad. Se acierta en considerar que se vive en una sociedad que estudia poco la sensibilidad humana porque se dedica a fabricarle identidades, creando mecanismos y/o estrategias de adhesión a ciertos roles, como lo vemos en los casos de los maestros.

Finalmente, esta mirada sobre la idea de Sensibilidad es asumida en este ejercicio investigativo con el fin de ubicar las Situaciones-Límite en la configuración de Sensibilidades maestras –como lo expresa el mismo objetivo general–, para lograr entenderlas desde una postura reveladora: por un lado, en la forma cómo la modelan los maestros y por otra, en cómo estas expresiones sensibles se inscriben –o no- en “sensibilidades grupales”.

3.3.Sobre la idea de “Maestro de escuela”

Las ideas de maestro con las cuales dialoga el presente trabajo de investigación se presentan así:

- **Desde la propuesta de Humberto Quiceno Castrillón**

Para quien el maestro “no es un rostro o un rastro, el maestro de escuela es una experiencia comunitaria, una experiencia espiritual y moral de sacrificio y de beneficio común que se realiza al educar a niños” (Quiceno, 2010, pág. 1), es decir, este implica una transformación de ser, del cuerpo y del alma, no ve a las personas como un nadie sino como un alguien.

- **Desde la propuesta de Alberto Martínez Boom**

Los maestros son personas con criterio para “afirmarse y reconocerse como intelectuales intempestivos que son capaces de interrogarse por lo que saben, por lo que pueden y sobre todo por preguntarse quiénes son” (Martínez Boom, 2007, pág. 1), se trata según el autor, de visualizar

al maestro como alguien que se hace cómplice de su singularidad, deviene en trayectos, en suma, es un ser de pasión.

- **Desde la propuesta de María Zambrano**

Para esta autora, el maestro “antes que alguien que enseña algo, es un alguien ante el cual nos hemos sentido vivir en esa específica relación que no proviene tan solo del valor intelectual” (Zambrano, 2011, pág. 2). Para ella, la acción del maestro –sus insinuaciones inclusive- trascienden el pensamiento, hace parte de su presencia viviente.

Así, estos tres autores Zambrano (2011), Martínez (2007) y Quiceno (2010) dialogan en esta propuesta investigativa con la idea de maestro que se quiere explorar, es decir, ese humano que hace de su diario vivir una experiencia espiritual que transforma su propio ser en el encuentro con el otro, en medio de esa experiencia comunitaria que le implica su rol, para reconocerse más que como un intelectual, como alguien de carne y hueso que se expone ante un oficio contingente.

4. El camino: metodología

4.1. Sobre el enfoque

Este ejercicio investigativo estuvo inscrito en una perspectiva cualitativa. Por lo cual, se recogen algunas de las reflexiones planteadas para esta idea por Galeano (2008) en su libro *Estrategias de investigación social cualitativa*. Allí, se dialoga la importancia de tener en cuenta que el interés de los estudios cualitativos se centra en concebir el conocimiento como un resultado de orden histórico y social, es decir, que está atravesado por los valores, visiones de mundo y significados de las personas que ayudan a edificarlo 😊

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial, y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural. (p. 30)

Por lo tanto, se anudó la importancia que tuvo en este estudio por valorar los escenarios, las personas, el contexto y todas aquellas dinámicas que han hecho parte de sus vivencias y que son imposibles de ser estudiadas de manera desarticulada o como simples variables. Se trató de indagar y explorar alrededor de la subjetividad y la intersubjetividad como co-creadoras del conocimiento de la realidad social desde la experiencia vivida por los maestros de escuela.

4.2. Sobre el método

Dada la naturaleza de la pregunta de investigación, que tuvo como propósito centrarse en la esencia de la experiencia vivida alrededor de un fenómeno –Situaciones-Límite en este caso– y comprender lo que habita en el fondo de ella para los sujetos implicados –maestros de escuela–, se optó por las posibilidades que brindó la Fenomenología-Hermenéutica desde los aportes realizados por Max Van Manen en su libro *Investigación educativa y experiencia vivida*.

Por consiguiente, se entendió según Van Manen (2003) la fenomenología como la “descripción de la cualidad vivida de la experiencia vivida y la descripción del significado de las expresiones de la experiencia vivida” (p. 43), esto significa que, en la fenomenología hay dos tipos de descripciones que no se pueden confundir, porque tienen un sentido diferente. Por un lado, la primera es la descripción inmediata de la experiencia alrededor del fenómeno tal y como es vivido, mientras que la segunda es una descripción mediada por el universo simbólico que acompaña a esa experiencia vivida.

En suma, la fenomenología por sí sola es pura descripción de la experiencia vivida, pero cuando se realiza un segundo paso como la interpretación de las formas simbólicas que posiblemente acompañaron esas experiencias vividas se trata de un ejercicio de orden hermenéutico, esto es, hacer un intento por entender que “el significado de la descripción fenomenológica reside en la interpretación (...). La fenomenología es hermenéutica en sentido primordial” señalaría Van Manen citando un fragmento de *El ser y el tiempo* de Heidegger. Por ello, en el presente trabajo, se evidenció dicha parte hermenéutica a través de un ejercicio interpretativo que la investigadora realizó a partir de los hallazgos descritos para el fenómeno en cuestión, donde se entró a conversar con la experiencia vivida de los maestros en cada Situación-

Límite desde la Sensibilidad, esto en un sentido reflexivo, queriendo adoptar actitud fenomenológica de apertura y cuestionamiento constante de lo hallado con el marco teórico.

4.2.1. Fenomenología de la práctica: desde la pedagogía

Adicionalmente, en esta propuesta se trató constantemente de relacionar el pensamiento y lo vivido en el quehacer desde los maestros quienes se revelaron como seres habitados por la renovación y la creatividad que contiene la experiencia de su profesión. Es importante aclarar que, dicha creatividad en la explosión del fenómeno se situó en lo que Heidegger (1936) entendería como un modo de ser auténtico del Dasein, del ser humano arrojado en el mundo y, lo que significaría un devenir que para Deleuze & Guatari (1991) son una diferenciación constante que genera realidades nuevas y múltiples, que configura nuevas maneras de ser y existir para los maestros. En suma, una creatividad en las expresiones de su sensibilidad que apuntó a ser una fuerza afirmativa de vida. Van Manen (2016) cuenta que “la fenomenología de la práctica es consciente de que la vida, como la vivimos y experimentamos no es meramente racional y lógica” (p.242), o sea, ajena a la reflexión, a los sentidos existenciales a la que solo se accede por medio de lenguajes poéticos, estéticos y éticos.

4.2.2. Epojé y la reducción: una propuesta para la apertura y los modos de ser

Aquí, se trató de poner en cuestión o paréntesis toda teoría o significado teórico, así como creencias que intentan explicar de manera anticipada el sentido de lo que se vive, sobre todo, si se piensa desde los sujetos maestros y de la tecnocracia que intenta modelar su profesión. Van Manen (2016) aclara que revelar lo vivido implica mirar al “dónde y cómo estamos en el tiempo y el lugar en cuanto tiempo y lugar” (p.256), significa, por lo tanto, ver:

- ✓ Cómo se está corporal y relacionalmente en el mundo como seres situados y de relacionamiento.
- ✓ El nombre que se otorga a lo que se presenta.
- ✓ La experiencia de lo inmediato, lo que no está mediado por lenguajes pre-establecidos (discursos...) –consciencia inmediata-.

El autor, propone que la reducción vivencial debe despojarse de concepciones o tematizaciones que abracen los fenómenos y orientar la mirada fenomenológica a la pregunta sobre “cómo se vivencia actualmente este tema” (p.257), esto es, cómo se ha expresado la vivencia la cual devela propiamente el *modo de ser* de ese algo o alguien de manera singular en el mundo.

4.3. Sobre la técnicas e instrumentos

La técnica e instrumento que acá se relacionó giró en torno a la naturaleza del método y al requerimiento de cada objetivo. Considerando que, la reflexión fenomenológica es de carácter retrospectivo, es decir, siempre rememorativa en tanto ya ha pasado porque ya se ha vivido. Lo cual requiere hacer uso principal de técnicas que bien diseñadas permitan hacer emerger e interpretar la información sobre el fenómeno a indagar. Para este ejercicio se plantea así:

Objetivo #1 y #2: Entrevista (semiestructurada)

La entrevista desde la método fenomenológico-hermenéutico es de orden conversacional y cumple con dos propósitos:

- Es el “medio para explorar y reunir el material narrativo experiencial” (Van Manen, 2003, pág. 84) sobre el fenómeno en cuestión.
- Se usa de una vez como enlace para “desarrollar una relación conversacional con la otra persona (...) sobre el significado de la experiencia” (Van Manen, 2003, pág. 84).

Ante esto, la entrevista al tener un objetivo concreto -unas situaciones específicas para ser exploradas- deberá ser, al menos, de orden semiestructurada con el fin de incitar al otro a reunir recuerdos de manera concisa y respetuosa para hacer emerger dichas experiencias sobre las Situaciones-Límite.

Objetivo #3: Revisión documental

Este objetivo perteneció directamente al plano hermenéutico de la investigación, en tanto se refiere al análisis de los significados hallados en las formas de nombrar las Situaciones-Límite

descritas en los objetivos #1 y #2 y, si bien desde la misma entrevista es posible ir encontrando esos significados y sentidos se complementará dicha técnica con la propuesta de revisión documental, según su intencionalidad interpretativa para construir el documento escrito “con el objetivo de registrar hechos o acontecimientos sociales” (Galeano, 2018, pág. 183) para apoyar el proceso de análisis en la investigación. Para este objetivo, se apeló al estudio conceptual y teórico para la ampliación del significado de la experiencia vivida desde el marco teórico, correspondiendo así con la idea de construcción de documento escrito.

A continuación, se sintetiza en una tabla la información antes descrita:

Tabla 5

Detalle de los instrumentos de la investigación

OBJETIVOS	FUENTE DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTO
#1 Describir las Situaciones-Límite (lucha, muerte, azar y culpa) que experimentan los maestros en la escuela con relación a los estudiantes y padres de familia.	Maestros de escuela	Guion de entrevista.
#2 Describir las Situaciones-Límite (lucha, muerte, azar y culpa) que experimentan los maestros en la escuela con relación a sus colegas y directivos.		
#3 Interpretar la relación que existe entre las Situaciones-Límite (lucha, muerte, azar y culpa) en los maestros de escuela y la configuración de Sensibilidades maestras.	Marco teórico	Guía para el análisis de textos en el marco del interprete.

Nota. Instrumentos según objetivo – Elaboración propia marzo 2023

4.4. Sobre el plan de análisis de los datos

El proceso de análisis e interpretación de la información se realizó en los siguientes pasos:

- ✓ Se recolectó la información por medio de la entrevista semiestructurada.
- ✓ Una vez recolectada la información, se procedió a realizar una organización y/o categorización y subcategorización de los datos en la herramienta Excel con el fin de facilitar algunos análisis categoriales y la aprehensión de los diversos significados que den los entrevistados a las respuestas.

Para el método fenomenológico-hermenéutico fue clave que el análisis pudiera determinar “las estructuras experienciales que componen esa experiencia” (Van Manen, 2003, pág. 97), siendo algo que no se pudo captar de forma aislada ni abstracta. De igual manera, se consideró describir la vivencia del fenómeno sin desarticularlo de su contexto general, puesto que la manera de nombrarlo reveló una forma vivida singular, en donde las palabras adquirieron vínculos vivos con las experiencias de los maestros. Fue importante desde Van Manen (2003) aclarar que, no se trató de “ir recogiendo ciegamente una multitud de elementos lingüísticos” (p. 79) sobre el fenómeno, sino de realizar un acercamiento de manera reflexiva a las manifestaciones verbales que parecieron poseer alguna importancia interpretativa en la descripción del fenómeno.

Se procedió a encuadrar el proceso reflexivo de esta investigación fenomenológica empleando los existenciales de una manera heurística como lo propone Van Manen (2016) respetando el marco de las relacionalidades vividas en una espacialidad y temporalidad particulares y paralelamente se informaron los hallazgos haciendo uso de organizadores gráficos como herramienta que ayudaron a la síntesis de la información.

5. Resultados

En este apartado, se comunicaron los resultados de la investigación en torno a las Situaciones-Límite en el contexto escolar para la constitución de sensibilidades maestras. Para ello, se presentó el recorrido realizado durante la fase del trabajo de campo y los análisis derivados de este proceso. Dicho análisis se elaboró así:

- Luego de aplicar las entrevistas se creó para cada maestro entrevistado un archivo de Excel con la esencia de las respuestas para cada categoría sobre Situaciones-Límite

Lucha, Muerte, Azar y Culpa y a cada uno realizó una subcategorización emergente de manera inicial como se presenta en el fragmento de la siguiente imagen:

Figura 1

Imagen de Excel con respuestas por categoría

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	CATEGORÍA											
2	CATEGORÍA PRESTABLECIDA	ESTUDIANTES	SUBCATEGORÍA EMERGENTE	PADRES DE FAMILIA	SUBCATEGORÍA EMERGENTE	DOCENTES	SUBCATEGORÍA EMERGENTE	DIRECTIVOS	SUBCATEGORÍA EMERGENTE			
3	LUCHA	Un chico de apellido Molina y era el hijo de uno de los cabecillas del clan del Golfo, o sea que era un man que se sentía con toda la autoridad para hacer lo que le diera la gana con la gente y con los profesores -era un tipo abusivo (...) me pegaron con una tapa de gasosa en el pecho...	Agresión física al docente	"Poco a poco se fueron asumiendo su responsabilidad frente al éxito o el fracaso de los chicos en su proceso escolar: argumentar que nunca se les informó, argumentar que uno se la tiene montada los chicos (...)	Responsabilizar al docente por la pérdida / Suplicarle al docente para aprobar	1. Muchas más desavenencias (...) discutir con compañeros en sala de profesores por ser clasistas y pensar entonces que los pelaos "chirretes" no valen la pena y que es como "perfumar un bollo"	Diferencias en la postura de los quehaceres	1. Por un aspecto, pues si bien soy un hombre joven, siempre he parecido más joven de lo que es soy -ese aspecto puede llevar a que la gente piense en que uno carece respetabilidad (...) el rector al verlo a uno tan "pollito" era ni siquiera de pedir el favor sino de mandar (...)				Lenguaje inadecuado, prejuicios y abusos contra el profesor
4	SENSIBILIDAD (EXPRESIÓN)	los amenacé, les dije que no le tenía miedo a ningún "hijo de puta". Hay días en que uno amanece desacomodado (...) me sañé de mis cabales y me desfiguré completamente.	Retar al estudiante: no tenerles miedo	Que yo no consideré ético hacer algo por alguien que no estaba haciendo algo por él mismo (...) Me pareció tan desagradable, tan indigno...	Desafío en la ética del maestro	1. 2. Tomar una postura contraria a ellos. 3. Asumir una postura ética frente a eso de la cosificación sexual. 4. Como de asco por esa señora (...) Porque quería llevar su amargura y su infelicidad de mujer fracasada a los otros, se sentía imposibilitada de hacer algo por alguien porque significaría darle	Llevar la contraria como forma de resistencia ante los colegas	La desmotivación (...) reconstruir a inicio continuar como en ese ejercicio de la escuela, incomodidad, incompreensión (...) que la escuela es un mundo, es un universo tan amplio, tan basto, pero tan cerrado, que es desconocido para el que no lo habite, uno no llega a la escuela pensando que se va a				Desmotivación e incomodidad del docente con la labor
5	REFERENTES DE TEMPORALIDAD	En el 2018		2014 - 2015		2017		2014 - 2015				
6	REFERENTES DE ESPACIALIDAD	Instituto Ferrini / Aula de clase		Instituto Ferrini / Aula de clase		Instituto Ferrini / Sala de profesores		Instituto Ferrini / Patio, Biblioteca...				
	AZAR: SORPRESA/INESPER	Un exalumno que me escribió desde la cárcel / Chicos que quieren ser profesores de sociales como uno / Muchas gracias por tenerme	Manifestaciones	la acudiente de un chico que se llama Adrián Hernández (...) la señora vio en mí habilidades para ser maestro muy significativas, me dio en un día del maestro, un libro de poemas	Manifestaciones de	La sorpresa es como más negativa que positiva (...) un profesor acosaba a las estudiantes, las invitaba a salir... un hombre de casi 50 años diciéndole a señoritas de 16 o 17 años que así era la mujer de sus sueños / Otro	Actitudes inadecuadas	El rector Javier siento que llegamos a un punto de la relación laboral en la que esté señor crea plenamente en mi ejercicio profesional y me dejaba hacer cuantas cosas a mi se				Confianza en la labor del

Nota. La figura es una muestra de cómo se vació la información fundamental de cada categoría por maestro entrevistado. Se logra apreciar en la primera columna del lado izquierdo las categorías como lucha, azar, muerte y culpa para uno de los maestros; así como la expresión sensible de cada una. Elaboración propia (2024).

- Luego de organizar la información para cada maestro entrevistado, se creó otro archivo de Excel para agrupar todas las variaciones de respuesta en cada categoría y así realizar el proceso de subcategorización final según las líneas comunes de respuesta halladas todos los maestros entrevistados, como se evidencia a continuación:

Figura 2

Agrupamiento de respuestas por categoría y subcategorización final de todos los maestros

	A	B	C	D	E	F
1		CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ESTUDIANTES	SUBCATEGORÍA EMERGENTE		PADRES DE F.
		MAESTRO 1 2023: MUERTE	hay un poco más de sabiduría cuando un estudiante te rete, que un estudiante esté en un mal día, aprender a diferenciar que no es un asunto personal / A identificar el comportamiento en el otro: una mala palabra hacia vos no es ni siquiera personal: es hambre / Aprender no a tomar partido, ni opinar, sino simplemente escucharlo / la soberbia, propio del recién egresado (...) hoy ya no busco protagonismo / Manejar mejor el carácter (...) a ser un apoyo emocional para los chicos / La serenidad, siento que uno en esos primeros años es muy disparado, que es muy acelerado	Ser un apoyo emocional, no tomarse personal las situaciones		Uno inicia con mucho tem relaciones veo en los principalmente en los que proceso: coequiperos pa procesos con los chicos / N tengo clarísima esa difere puede tramitar con los chic
2		SENSIBILIDAD (EXPRESIÓN)	Quererlos mucho, pero no alcahuetearlos nada. / El mundo de la escuela tiene muchos papeles protagónicos, pero la mayoría de los partícipes en la escuela no somos protagonistas, somos actores de reparto (humildad) / sin pensarme como un superhumano o como un salvador sino como un personaje que debido a la experiencia, a la formación, a la reflexión en la vida, viene aprendiendo a manejar emociones	Reflexionamiento de las vivencias para manejar mejor las emociones		Hay una forma de complicid de familia / una persona un unas habilidades profesio sientan seguridad de que manos de
3		MAESTRO 2 2024: MUERTE	yo era quizás de los profesores estrictos, les generaba temor... tiendo a ser un poco parco y directo para decir las cosas... Me he puesto en la tarea de ser un poco más comprensivo, de tratar de mediar mucho más con los estudiantes, escucharlos muchísimo más... me vean como el docente en el que pueden confiar... he fortalecido esa parte	Fortalecerse en la comprensión, la mediación, la escucha		uno de los cambios princip esa buena relación con los tratar de pedirles cons colaboración para el acompl los jóvenes
6			esa parte de Viviana tan romántica. lo dijo yo, sí la			

Nota. La imagen es una muestra de cómo se agruparon las respuestas de cada entrevistado según cada categoría por pestaña dentro de la hoja de Excel. En la columna “B” están las respuestas por maestro, en las filas la categorización y subcategorización emergente —tanto para la Situación-Límite en cuestión como para la expresión sensible de la misma—. Elaboración propia (2024).

Una vez detallado lo anterior, se dio inicio al proceso de escritura de resultados haciendo uso de estrategias de producción escrita en la que se vinculan organizadores gráficos, citas y otro material demostrativo que dio cuenta de la síntesis de hallazgos. Para la organización de este apartado se tomaron como elementos orientadores: el proceder del método y los objetivos planteados, a partir de los cuales se construyeron dos líneas de sentido escritural. La primera, reúne los hallazgos de los objetivos específicos uno y dos, que correspondieron a la descripción de las Situaciones-Límite. La segunda, se relaciona con el tercer objetivo, en donde se produce una interpretación de las formas en la que se expresaron las sensibilidades maestras contenidas en

las Situaciones-Límite descritas en la investigación desde la comprensión de quien investigó en conversación con los autores propuestos:

5.1. Nombres de las Situaciones-Límite *lucha, muerte, azar y culpa* desde los maestros: localizaciones y deslocalizaciones de su oficio

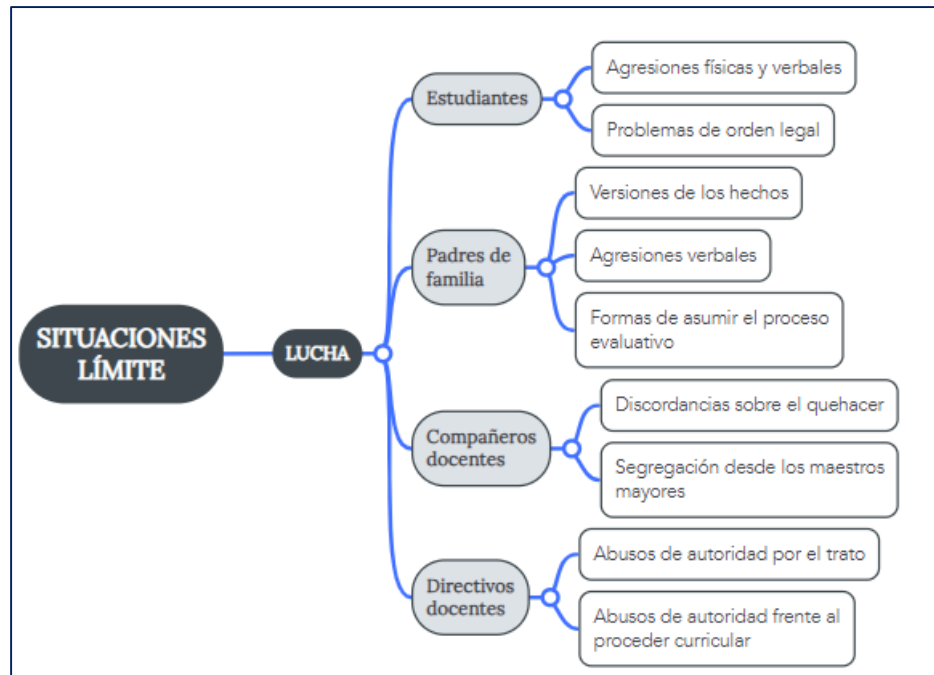
En clave fenomenológica, fue fundamental el relato sobre cómo se desplegaron las aristas que rodearon a las Situaciones-Límite estudiadas en las experiencias vividas de los maestros, a partir de su relacionamiento con algunos de los sujetos que han participado de diferentes prácticas en la escuela (estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes). Por ello, el centro de este relato recayó en que el lector pudiera reconocer las formas de nombrar que dieron los maestros entrevistados, por medio de su experiencia vivida, al fenómeno central: Situaciones-Límite (*lucha, muerte, azar y culpa*) y describir a qué aluden cuando lo nombran de las maneras particulares en que se presentará.

5.1.1. Manifestaciones de *lucha*: tensiones en las relaciones de poder.

Esta primera descripción corresponde con la delimitación de la Situación Límite *lucha*, de la forma que tomó la categoría a partir de las entrevistas realizadas y su posterior análisis. Por esta razón, se añade el siguiente esquema que refleja los puntos comunes que se hallaron en la subcategorización emergente:

Figura 3

Esquema de la Situación Límite: Lucha



Nota. El esquema sintetiza las subcategorías que emergieron sobre *lucha* con relación a estudiantes, padres de familia, compañeros docentes y directivos docentes desde todos los maestros entrevistados. Elaboración propia (2024).

En la figura 3, se evidencia que en las entrevistas realizadas a los maestros la categoría de *Lucha*, en clave de los estudiantes, estuvo concentrada en dos subcategorías emergentes, como: “Agresiones físicas y verbales”, y “Problemas de orden legal”.

En el caso de la primera subcategoría “Agresiones físicas y verbales”, los maestros nombraron que en su experiencia vivida con los jóvenes han recibido golpes, insultos, amenazas y han sido desafiados en múltiples ocasiones. Para esto describieron experiencias vividas en las que aparecieron situaciones como: “[...]me pegaron con una tapa de gaseosa en el pecho” (Maestro1, 2023); otro docente mencionó: “[...]un estudiante bajo efectos de sustancias psicoactivas comenzó a insultarme, el estudiante le da una patada a la puerta...” (Maestro2, 2024); otro indicó que “[...] cuando uno le llamaba la atención o algo así, reaccionaba de manera agresiva” (Maestro4, 2023) y en otro profesor se encontró que “le entregué el taller de nivelación y él me lo tiró a la cara...” (Maestra3, 2024).

Es valioso ver cómo esas agresiones físicas y verbales pudo derivar en que otros estudiantes quisieran asumir la posición de defender al maestro agredido y esto lo que generó fue agudizar aún más la lucha enfrentada por este, como ocurrió con la situación del Maestro2 quien agregó que, en medio de la disputa, otro estudiante luego de mostrarle que llevaba en el bolso un arma de fuego, le dijo que si “le diera la orden para el otro día el joven que me estaba insultando iba a estar como ‘afinadito’” (Maestro2, 2024).

Esta subcategoría de “Agresiones físicas y verbales” evidenció que el lugar de autoridad o liderazgo que representan los maestros en su quehacer, se ve arrebatado en ocasiones por acciones violentas desde los estudiantes. Es decir, los maestros entrevistados dieron cuenta de que su lucha en clave de estudiantes se ha traducido en actos de violencia física y verbal como realidad contingente.

En la segunda subcategoría correspondiente a “Problemas legales”, un maestro expresó que estuvo una temporada en la cárcel y termina siendo judicializado por denunciar e indagar de forma inadecuada una red de prostitución que descubrió al solicitar una tarea en CD-Room o USB, sobre el hecho dice que: “[...]me encuentro con un montón de fotografías de jóvenes semidesnudos y desnudos, pero no se veía el rostro. Esto generó pues a partir de allí una denuncia de mi parte” (Maestro5, 2023).

Aquí, se revela la importancia que adquiere para los maestros reconocer cuáles son los límites y posibilidades de sus funciones, porque como el Maestro5, una de las luchas que puede vivir un docente con relación a los estudiantes, está relacionada con la extralimitación de sus funciones. Algunas veces por curiosidad u otras por desconocimiento del llamado “debido proceso” deben lidiar con situaciones de orden legal que pueden cambiar radicalmente sus vidas.

De otro lado, en la misma Figura 3 se observó que la *lucha* en torno a padres de familia o cuidadores, se agrupó en tres subcategorías emergentes: “Versiones de los hechos”, “Formas de asumir el proceso evaluativo” y “Agresiones verbales”.

En cuanto a la subcategoría denominada “Versiones de los hechos”, se encontraron señalamientos hacia el docente por la manera en que los estudiantes cuentan los hechos o llevan la información a sus casas sobre lo que les ocurre en la escuela con los maestros. Al respecto, un docente comentó que “[...] la mamá, digamos que pensó que yo estaba atacando la sexualidad de su hijo a causa de ese comentario tergiversado [...] cuando no era cierto” (Maestro2, 2024).

Esta subcategoría, permite reconocer que los maestros luchan constantemente con tener que hacer creíble su versión de las situaciones ante los cuidadores o padres de familia, porque habitualmente estos tienden a creer a ciegas las formas acomodadas o “tergiversadas” en que los estudiantes les cuentan los hechos. Dicho con otras palabras, no significa que la versión de los estudiantes no deba tener el mismo nivel de credibilidad respecto a la del docente, sino que algunas veces los docentes se enfrentan con la bochornosa situación de tener que buscar medios que le demuestren al padre de familia cómo ocurren realmente las cosas en el aula, cuando realmente el maestro como profesional tiene un saber pedagógico que le permite actuar éticamente.

En cuanto a la siguiente subcategoría, denominada como “Formas de asumir el proceso evaluativo” los maestros revelaron que deben enfrentarse con exigencias, atribuciones de responsabilidad y súplicas por parte de los cuidadores cuando dan a conocer los resultados del proceso académico de los estudiantes. O sea, en cuanto a las atribuciones de responsabilidad sobre la pérdida. Un primer docente informó que, los padres de familia: “[...] pocas veces suelen asumir su responsabilidad frente al éxito o el fracaso de los chicos, argumentan que nunca se les informó, argumentan que nunca se les buscó, argumentan que uno se la tiene montada” (Maestro1, 2023). Un segundo profesor, añadió desde la anterior dirección, pero referido al caso de una madre que tenía una estudiante con muchas inasistencias, que: “[...] ella siempre me decía que sí, que la hija estaba muy enferma y yo le decía envíanos los comprobantes y no lo hacía, por lo cual le tocó repetir el grado noveno e insinuó que la culpa era mía” (Maestro4, 2023).

En otro sentido, cuando los padres no señalan directamente a los docentes como los culpables del fracaso escolar, estos recaen en la figura de la súplica. Es decir, la súplica aquí es otra manera de no aceptar los resultados académicos de los hijos. Uno de los docentes entrevistados manifestó que “una señora me lloró y se me arrodilló para que le firmara unas nivelaciones a un chico que no había hecho nada, que ni siquiera tenía los talleres, pero que simplemente la mamá quería que él se graduara” (Maestro1, 2023).

También, se encontró otra cara de la situación, en donde el docente no se enfrentó ya a una atribución de la responsabilidad, la súplica o ruego, sino que ya se enfrentó con una exigencia directa por parte del padre de familia. Al respecto, un maestro indicó que algún papá fue “a exigir que su hijo debía tener notas altas, cuando el proceso realmente no le da para tener una buena nota...” (Maestro2, 2024).

En suma, la subcategoría descrita como “Formas de asumir el proceso evaluativo” revela una *lucha* casi impotente —y a veces absurda— que tienden a vivir los maestros a la hora de brindar los informes parciales o finales a los padres de familia. Impotente, en el sentido de que el docente no puede cambiar la situación tal cual está dada. Absurda, en el sentido de que los resultados académicos son el reflejo de un proceso que los docentes no deciden siempre arbitrariamente, pero que algunos padres, en medio de su imposibilidad para asumir su responsabilidad en el desempeño de sus hijos, lo que hacen es trasladar y ubicar —de forma injustificada— la causa del fracaso escolar en los profesores: a veces con enojo, a veces con llanto y ruegos o a veces recibiendo órdenes (exigencias) directas.

La tercera subcategoría emergente sobre *Lucha* con los padres de familia, tuvo que ver con “Agresiones verbales o amenazas”. Una profesora entrevistada manifestó que una madre le dijo: “[...] no sea ‘hijueputa’, vieja ‘malparida’ que para eso le están pagando, para que califique bien los niños y la niña mía es excelente, ella se merece un cinco” (Maestra3, 2024). Otro docente reveló una situación similar, ya que se ha encontrado con papás que, según él, llegan a: “[...] amenazas en oportunidades y tratando de hacer alarde a los barrios de la zona donde viven.” (Maestro5, 2023), para este último docente, existen cuidadores que no actúan como protectores

sino que: “[...] solapan muchas conductas de los hijos, ellos defienden y son excesivamente permisivos” (Maestro5, 2023).

Estas “Agresiones verbales y amenazas” por parte de los padres de familia hacia los maestros, también son actos de violencia que estos deben sobrellevar —adicionales a los que puede vivir con los estudiantes—. En este caso, se trata de una lucha con otra figura de autoridad para los estudiantes que ha llegado a superar el respeto y la razón sobre los procesos evaluativos de los estudiantes.

Ahora bien, en lo referido a la categoría *Lucha* respecto a los compañeros docentes, se ubicaron dos subcategorías emergentes: “Discordancias sobre el quehacer” y “Segregación por maestros antiguos”.

Frente a la subcategoría “Discordancias sobre el quehacer”, una maestra entrevistada informó que para ella es habitual “[...] no estar de acuerdo en determinados trabajos o tareas...” (Maestra3, 2024) con sus compañeros. Otro docente dijo que: “[...] existen muchas desaveniencias [...] discutir con compañeros en sala de profesores por ser clasistas y pensar entonces que los ‘pelaos chirretes’ no valen la pena y que es como perfumar un ‘bollo’” (Maestro1, 2023).

Con lo anterior, se evidencia que los docentes pueden tener dificultades con sus colegas frente al quehacer en dos sentidos, primero en el hecho de enfrentarse con la postura del otro en una función asignada, lo cual da cuenta de una lucha entre dos figuras de autoridad que puede no encontrar puntos comunes ya que cada docente puede considerar tener la razón frente a la resolución de las tareas asignadas; segundo, respecto a la visión y/o concepción que tienen sobre sus alumnos, hay docentes que no están de acuerdo con la idea de humano que habita su compañero, simplemente que no creen que ciertos estudiantes tengan oportunidades de hacer algo diferente con su vida, pero hay otros que no todo está perdido.

En la misma línea de *lucha* con los colegas, está la subcategoría “Segregación por maestros antiguos”, uno de los docentes expresó que en sus primeros años tuvo un compañero de área que no sabía que él era egresado de una universidad pública y comenta:

Yo al principio no le caía en gracia al señor, todo lo que yo opinaba, todo lo que yo hacía en pro del área no le parecía [...] el señor tenía cierto resentimiento hacia los estudiantes de universidades privadas. Era muy soberbio, era muy déspota. (Maestro2, 2024)

Igualmente, otro profesor se sumó a esta subcategoría contando que en el inicio de sus labores “[...] muchos de los maestros adultos decían que yo había llegado como un alfabetizador a hacer las prácticas, cuando en realidad yo era contratado. Los maestros mayores no querían que alguien nuevo presentará nuevas cosas e hiciera cosas diferentes” (Maestro5, 2023).

Los dos casos descritos, constatan de manera común tensiones cuando los maestros inician sus labores al enfrentarse con colegas que pueden llevar mucho más tiempo. Esto deriva en dos situaciones: la primera, es que pueden ser acogidos como recién llegados por los docentes con más experiencia; pero la segunda, es que por el contrario deben luchar contra la soberbia de los compañeros más antiguos, bien sea por un carácter intelectual —de qué universidad viene...— o la de ocupar una especie de lugar como recién llegados a la labor. Es decir, generacional —una lucha por tener un status entre sus compañeros—. En otras palabras, se presenta una especie de competencia y rivalidad dentro del grupo, referida a la tensión que surge cuando un miembro veterano del grupo percibe la llegada de un nuevo integrante como una suerte de amenaza a su posición y estatus dentro de la jerarquía del grupo. Por lo cual, el miembro antiguo busca reafirmar su dominio e influencia frente al recién llegado, marcando su territorio previamente “conquistado”, por así decirlo, ve al nuevo miembro como un rival potencial que podría, simbólicamente, desafiarlo, por lo que intenta neutralizarlo o menguar su impacto para mantener su posición de poder en el grupo.

Finalmente, está la descripción de las experiencias de *Lucha* que los maestros han vivido con sus directivos docentes. En este caso, se ubicaron dos subcategorías emergentes sintetizadas como “Abusos de autoridad por el proceder curricular” y “Abusos de autoridad por el trato”.

Inicialmente, en lo que correspondió a los “Abusos de autoridad por el proceder curricular” los maestros nombraron desde encerronas con padres de familia, sobrecarga de tareas, hasta memorandos por elegir otro tipo de material de lectura al establecido. En cuanto a las “encerronas” un maestro detalló que en una citación programada con el coordinador y una madre: “[...] ambos me hicieron la encerrona, la señora dijo que yo era mal docente, que agredía a los estudiantes por su condición sexual y curiosamente el coordinador sabía que no era así, pero estuvo siempre a favor de la mamá” (Maestro2, 2024).

Por su parte, frente a las sobrecargas de tareas, un maestro dijo que a su antigua coordinadora académica le molestaba que calificara rápido o cumpliera rápido sus tareas, al respecto comenta que: “[...] estaba todo el tiempo supervisando, no podía ir a calificar en otro espacio que no fuera la sala de profes porque pensaba que uno no iba a hacer bien su trabajo [...] Comenzó a asignarme tareas simplemente por asignarme.” (Maestro4, 2023). Otro maestro añadió haber tenido inconvenientes con el rector de su colegio por el cuidado en las zonas de acompañamiento durante los descansos, al respecto dijo que este:

No entendía que como profe se tiene poco tiempo en los descansos y casi nunca tiene tiempo de desayuno, su tiempo de desayuno es en el descanso [...] muchas veces si usted quería calentar su desayuno, había una incomprensión por parte del otro que quería que usted estuviera ahí como guardia pretoriana, la guardia de la reina victoria, como la guardia del Vaticano, ahí como insufrible. (Maestro1, 2023)

En lo concerniente a los memorandos, uno de los maestros expresó que estuvo en un colegio donde los directivos le pasaban el listado con el nombre de los libros que debía asignar para leer a los estudiantes de manera obligatoria y “[...] no me permitían escogerlos y cuando yo

bajo cuerda, leía algunos de los libros me sancionaban, me llegaron a pasar hasta memorando por eso” (Maestro5, 2023).

En síntesis, esta subcategoría de “Abusos de autoridad por el proceder curricular” que han vivido los maestros con sus directivos docentes dan cuenta de un variopinto catálogo de incomodidades en su quehacer. Esto es, como existen jefes inmediatos calurosos y comprensivos, no siempre es ese el escenario. Este escenario real, desde las voces de los maestros, también revela acosos con tareas por mantenerlos ocupados, acosos de orden intelectual y hasta legal porque no pueden hacer ejercicio pleno de su libertad de cátedra y acosos que dan cuenta de la anulación que vive el cuerpo del maestro como sujeto de necesidades vitales. Ello, evidencia la forma de relacionamiento que se da a la manera del jefe y el “subordinado”, donde algunos jefes abusan, de alguna manera, de su autoridad e imponen su poder más allá de los límites apropiados de su profesión, al desconocer la autonomía y el profesionalismo de los maestros y, en lugar de respetarles sus espacios y responsabilidades y tejer con ellos una relación equilibrada, en lo que recaen es en una imposición de voluntades de manera excesiva.

Para el cierre de esta subcategoría, están los “Abusos de autoridad por el trato” que han experimentados los docentes entrevistados con algunos de sus jefes. Uno de los maestros informó que sufrió dificultades con el rector por su apariencia física. A saber, por verse joven el directivo: “[...] pensó que uno carece respetabilidad, [...] el rector al verlo a uno tan ‘pollito’, era ni siquiera de pedir el favor sino de mandar” (Maestro1, 2023). De igual manera, la docente entrevistada agregó haber padecido el acoso de un rector quien: “[...] quería tener una relación sentimental conmigo y yo no lo quería [...] comenzó una persecución laboral con sobrecarga de trabajo [...] fue un acoso muy fuerte durante ocho meses” (Maestra3, 2024).

Llama la atención, reconocer que los maestros y maestras pueden encontrarse con tratos inadecuados por parte de sus directivos docentes, que evidencian en el caso del Maestro1 la falta de respeto y confianza que han vivido profesores jóvenes por su aspecto físico, como si ello incidiera o no en el éxito de su labor; y en el caso de la Maestra3 una lucha que se traduce en aguantar para esperar que en algún momento la situación de acoso parara y no tener que acceder a

las demandas afectivas de su directivo. En pocas palabras, se trata de una lucha de aguantar (por la maestra) vs presionar (por el directivo) hasta que uno de los dos tuviese indignamente que ceder. Adicionalmente, esto lleva a plantear que también la capacidad de los maestros para hacer frente a estos abusos dependerá de su propia autovaloración y disposición para establecer límites ante las imposiciones arbitrarias de sus directivos, o sea, se destaca cómo los desequilibrios de poder pueden conducir a situaciones de hostigamiento que los docentes deben defender en aras de su autonomía y dignidad frente a los abusos de autoridad.

- **Análisis a los que se arriba frente a la categoría Situación Límite: *lucha***

Las experiencias vividas por los maestros entrevistados en torno a esta categoría revelaron que el maestro existe inevitablemente luchando desde múltiples frentes en su profesión y, lo que hay en el fondo de ese vivir inevitablemente luchando, es lo que Jaspers (1967) señalaría como una búsqueda constante de crecimiento entre quienes ejercen relaciones de poder. A saber, se trata no de un crecimiento en el sentido exponencial de la expresión, sino en el sentido de colocar un orden —dominar— dentro de la relación de poder, por ello, estas manifestaciones de *lucha* que han vivido los maestros entrevistados, demostraron una suerte de desplazamientos, de intentos de deslocalización frente al lugar que este ocupa con las personas que rodean su quehacer, un intento de desplazamiento de su existencia o de las otras existencias.

Lo anterior, se sustentó de diversas maneras, por una parte, cuando los estudiantes son quienes directamente han intentado arrebatarse el lugar de poder de los maestros a través de la violencia física y verbal; por el otro, cuando es directamente el maestro quien se mete en problemas con los estudiantes por tomar decisiones que lo extralimitan en sus funciones.

De igual manera, cuando los maestros han luchado con la engorrosa idea de rendirle cuentas a los padres de familia porque sus hijos usan formas acomodadas para darles informaciones y entra inmediatamente en tensión la versión del maestro vs la versión del estudiante. Adicional a ello, aquellos padres de familia o cuidadores que no se involucran para atender los procesos académicos de sus hijos de forma objetiva y terminan trasladando de modo injusto y absurdo el

fracaso académico en los profesores, en algunos casos; o en otros, acudiendo a la violencia verbal. En resumen, el maestro termina teniendo que lidiar con ganarse el respeto y la credibilidad ante estudiantes y/o padres de familia.

Simultáneo a las situaciones de *lucha* que expresaron los maestros entrevistados, donde se evidenció, básicamente, una disputa por ocupar un lugar de respeto y credibilidad en las relaciones que los rodean, aparecen otros dos actores importantes: los compañeros y los directivos docentes. Con los compañeros las constantes tensiones por las posturas diferenciadas, por la imposibilidad a veces de encontrar puntos comunes, por el trato discriminatorio que han ejercido sus colegas más antiguos y, sobre todo, por las discrepancias con la forma en la que asumen a sus estudiantes: algunos colegas creen en sus chicos, otros ya los dieron por perdidos.

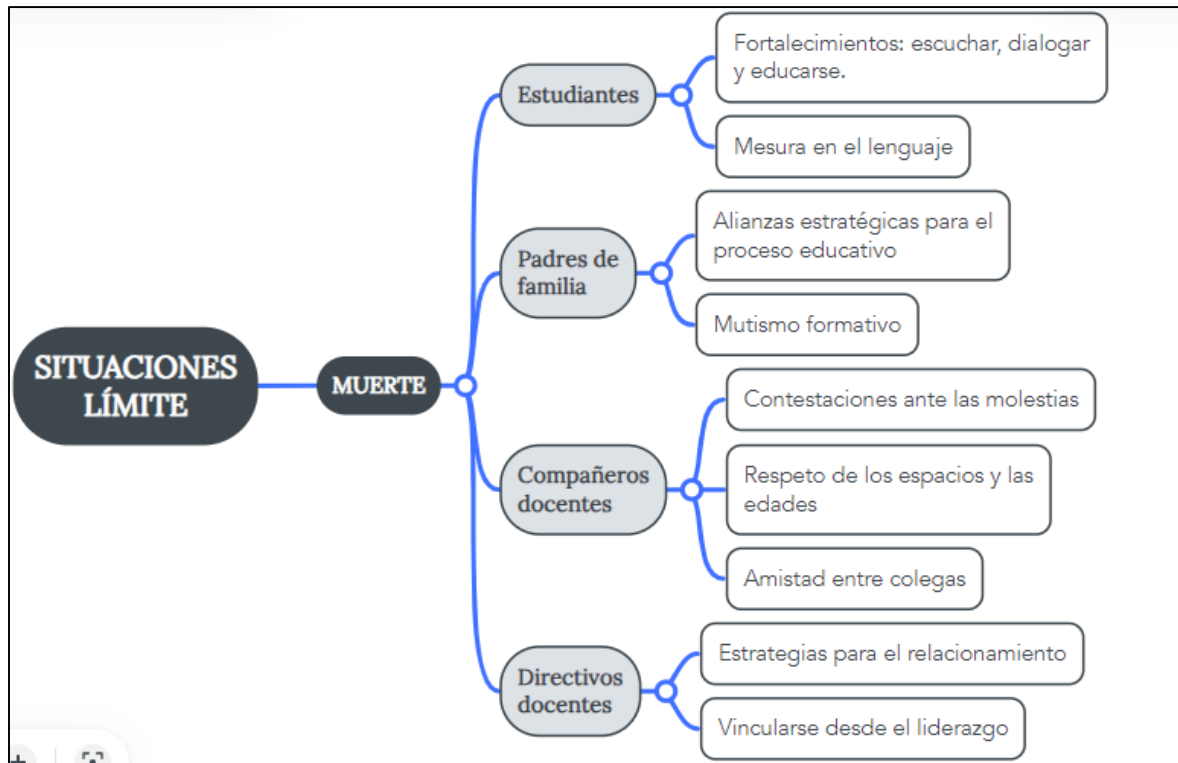
Finalmente, con los directivos docentes los maestros luchan con protegerse, con cuidar de sí mismos, de su dignidad como profesionales en la medida de sus posibilidades. Esto es, de luchar con la forma en que a veces los pueden llegar a maltratar o acosar sus jefes cuando estos ejercen como vigilantes del cuerpo del maestro: si podrán desayunar tranquilos, si podrán calificar rápido para avanzar en otras tareas, si podrán elegir los libros que quieren enseñar a los chicos, si podrán — en el caso de las maestras— no tener que acceder ante los placeres irrespetuosos de algunos directivos docentes.

5.1.2. Manifestaciones de la *muerte*: aprender de lo vivido para un renacer constante.

Esta segunda descripción correspondió con la delimitación de la Situación Límite *muerte*. Es decir, se trató de la forma que tomó la categoría a partir de las entrevistas realizadas y su posterior análisis. Por esta razón, se añadió el siguiente esquema que es reflejo de los puntos comunes que se hallaron en la subcategorización emergente:

Figura 4

Esquema de la Situación Límite: Muerte



Nota. El esquema sintetiza las subcategorías que emergieron sobre muerte con relación a estudiantes, padres de familia, compañeros docentes y directivos docentes desde todos los maestros entrevistados. Elaboración propia (2024).

En la figura 4, se evidenció que en las entrevistas realizadas a los maestros la categoría de “muerte”, en clave de los estudiantes, estuvo concentrada en dos subcategorías emergentes, como: “Fortalecimientos: escuchar, dialogar y educarse”, y “Medida en el lenguaje”.

En el caso de la primera subcategoría “Fortalecimientos: escuchar, dialogar y educarse”, los maestros entrevistados sostuvieron que las experiencias vividas con los estudiantes, los han hecho reflexionar la importancia de ser un apoyo emocional, ser más “humano”, mediar a través de la escucha y el diálogo; y ver el valor que tiene para el docente continuarse formándose. El primer docente, dijo para esta subcategoría que en su caso hoy lo habita

Un poco más de sabiduría para cuando un estudiante te rete, que un estudiante esté en un mal día, aprender a diferenciar que no es un asunto personal [...] identificar el

comportamiento en el otro, una mala palabra hacia vos no es ni siquiera personal: es hambre [...] Aprender no a tomar partido, ni opinar, sino simplemente escucharlo [...] ser un apoyo emocional para los chicos. (Maestro1, 2023)

Un siguiente maestro comentó al respecto que, antes le daba un trato más impersonal a las relaciones con los estudiantes: “[...] no hablemos más allá de lo necesario, más allá de lo que es ya una clase [...] mi relación se ha vuelto un poco más personal al punto de que creo que me he vuelto más humano” (Maestro4, 2023). Otro maestro informó que los estudiantes tenían una imagen estricta y temerosa de él porque

Tiendo a ser un poco parco y directo para decir las cosas [...] Me he puesto en la tarea de ser un poco más comprensivo, de tratar de mediar mucho más con los estudiantes, escucharlos muchísimo más [...] me vean como el docente en el que pueden confiar. He fortalecido esa parte. (Maestro2, 2024)

Y a esos fortalecimientos se sumó la maestra entrevistada quien dijo: “[...] fortalecerme como mujer, como profesora educarme más, más paciencia, más actuar, más actuar en cuanto a conocer el entorno [...] salir con los niños, hacer recorridos, apropiarme de ellos” (Maestra3, 2024).

Hasta acá, esta subcategoría de “Fortalecimientos: escuchar, dialogar y educarse” construyó la categoría de “muerte” con relación a los estudiantes, como una especie de capacidad que adquieren los maestros —casi que a modo de defensa natural desde su rol— para robustecer positivamente el encuentro cara a cara con sus jóvenes. Por ello, aquí la Situación Límite “muerte”, desde las entrevistas, se delata como reflexividad, es decir, como un cambio en la forma de venir asumiendo y haciendo las cosas con los estudiantes. Se trata de un morir preventivo para acercarse al estudiante más allá del saber académico.

En la segunda subcategoría correspondiente a “Medida en el lenguaje” referida a estudiantes, un maestro expresó que: “El aprendizaje más grande en mi proceso ha sido la

prudencia, aprender a controlar la hipersensibilidad [...] no guardar silencio, pero sí ser más prudente para manejar el lenguaje [...] guardar silencio cuando sea necesario” (Maestro5, 2023)

En consideración, esta segunda subcategoría emergente con los estudiantes, continúa perfilando la “Muerte” como un proceso de aprendizaje anclado a esa reflexividad que se enunció antes en la subcategoría de fortalecimientos, pero que, en esta ocasión, hace énfasis especial en la autorregulación, el silencio como amigo, como pausa para la moderación en los momentos indicados con el fin de evitar cometer errores con los estudiantes.

De otro lado, en la misma Figura 4 se observa que la *Muerte* en torno a padres de familia o cuidadores, se agrupó en dos subcategorías emergentes: “Alianzas estratégicas para el proceso educativo” y “Mutismo formativo”.

En cuanto a la subcategoría denominada “Alianzas estratégicas para el proceso educativo”, se encontraron que cuatro de los docentes entrevistados coinciden en aceptar hoy a los padres de familia como coequiperos y puentes dentro el proceso educativo de los jóvenes. El primer docente, reconoció que al inicio sentía temor en sus primeras relaciones, pero ahora dice que

Veo en los padres de familia, principalmente en los que se quieren vincular al proceso, coequiperos para sacar adelante procesos con los chicos. No caer en la queja [...] tengo clarísima esa diferencia de qué cosas se puede tramitar con los chicos y que con el adulto. (Maestro1, 2023)

El segundo, informó que: “[...] uno de los cambios principales es entablar también esa buena relación con los padres de familia y tratar de pedirles constantemente esa colaboración para el acompañamiento con los jóvenes” (Maestro2, 2024). La maestra entrevistada complementó, en tercer lugar, que ahora: “[...] les acepto que estén más con nosotros en ese interactuar educativo. En el momento que me necesitan estoy ahí. Pongo límites, sí, a las seis de la tarde trato de que no me llamen” (Maestra3, 2024). Por último, en esta subcategoría, un cuarto

maestro manifestó que: “Antes no llegaba al punto como de llamarlos, preguntarles, preocuparme [...] ahora ellos notan que yo tengo cierta preocupación, estamos muy ligados como a ese puente que es el estudiante” (Maestro4, 2023).

Esta subcategoría, permite reconocer la categoría de *Muerte* en los maestros con relación a los padres de familia, desde una postura de transformación en la manera de asumir el papel de dichos cuidadores en el interior del proceso educativo de los estudiantes. Particularmente, los cuatro docentes han adquirido una idea de estar disponible para el otro, de ver en el padre un aliado en el sentido de la cooperación para tramitar aquello que en ocasiones los desborda con los estudiantes. Inclusive, la muerte se manifiesta en no ver solamente en los padres de familia como simples receptores pasivos de los resultados escolares, sino puentes de comunicación para ampliar el reconocimiento de los estudiantes a partir de la preocupación.

En cuanto a la siguiente subcategoría, denominada “Mutismo formativo” uno de los maestros reveló en su entrevista que, desde su experiencia vivida, aún hay distancias en el relacionamiento con los padres de familia, al respecto dijo: “[...] ahora noto un mutismo formativo en parte de ellos, guardan tanto silencio con la realidad, son tan excesivamente permisivos que sienten lástima por sus propios hijos” (Maestro5, 2023).

Dicha subcategoría descrita como “Mutismo formativo” permite entender la categoría de “Muerte” con los cuidadores, no necesariamente como un cambio y/o transformación generado por una reflexividad, sino como una toma de consciencia en el papel que los acudientes tienen dentro del proceso de educación de sus hijos. Esto, lleva a cuestionarse el papel de la escuela en la delimitación y entendimiento del rol que tiene el padre de familia en la educación de sus hijos: ¿se asume como gestor de recursos? o ¿se asume como participante activo en el proceso?, porque para el segundo interrogante se requiere evidentemente una formación para dichos cuidadores.

Ahora bien, en lo referido a la categoría de *Muerte* respecto a los compañeros docentes, se ubicaron tres subcategorías emergentes: “Contestaciones ante las molestias”, “Respeto de los espacios y las edades” y “Amistad entre colegas”.

Frente a la subcategoría “Contestaciones ante las molestias” los maestros aluden a maneras que implementan hoy en día en su quehacer a la hora de relacionarse con aquellos compañeros que definitivamente no les generan agrado. Uno de los maestros expresó: “He aprendido a no ser tan sincero y amarrarme la lengua frente a escenarios que me puedan parecer incómodos, antes uno simplemente decía lo que pensaba y se llevaba por delante a todo el mundo” (Maestro1, 2023). Otro maestro, explicó el manejo que da a la relación que tiene con una compañera antigua que lleva más de 20 años en su colegio y suele opinar en los asuntos grupales de los docentes sin ser de su incumbencia: “[...] ella cree que puede manipular a todo el mundo, entonces hemos chocado demasiado, yo no soy un profesor que se deja manipular tan fácilmente [...] yo tengo totalmente la autonomía y la capacidad para manejar los asuntos de mi grupo.” (Maestro2, 2024)

Con los anteriores dos maestros, se evidencia en esta primera subcategoría de *Muerte* con colegas que, se trata de adoptar formas de contestación: de dar respuesta ante las incomodidades que les causan sus compañeros. Han desarrollado — para evitar tener problemas con sus pares —, en el caso del primer maestro, la sabiduría que brinda el, nuevamente, el silencio. En el caso del segundo maestro, la capacidad de reconocerse como sujeto autónomo, de palabra y voz plena en su ejercicio docente. Aquí, ya la “Muerte” es transfiguración del relacionamiento.

En la misma línea de *Muerte* frente a los colegas, está la subcategoría “Respeto en las edades y los espacios” en la cual dos docentes coincidieron desde sus experiencias vividas. Uno de los docentes describió: “[...] he aprendido a respetar mucho las edades de aquellos maestros que me dieron tanta ‘leña’ cuando era más joven” (Maestro5, 2023) y la docente entrevistada agregó para su caso que: “[...] uno respeta los espacios del otro, es sagrada el aula. Aprendí a respetar los espacios del otro y a hacer respetar mis espacios. Si se puede trabajar de una forma colaborativa, genial, si no se puede, también se respeta” (Maestra3, 2024) .

Los dos casos descritos, vinculan la *Muerte* desde una perspectiva del aprendizaje. En este caso, el hecho de aprender a respetar los lugares de los compañeros y los propios, e inclusive a

ver con respeto a los compañeros mayores frente a las formas en que eligieron para relacionarse con el recién llegado a la labor.

Para terminar, se presenta la subcategoría en clave de los colegas denominada “Amistad entre colegas”. Aquí, se expresaron dos visiones diferenciadas: la de un maestro entrevistado quien dijo que ahora hay hacia sus colegas: “[...] un poco de cercanía, antes pensaba como bueno colegio aquí y mi vida aparte, ahora he llegado a considerar a varios de mis compañeros amigos cercanos” (Maestro4, 2023) y la contrapartida, con la maestra entrevistada que indica: “[...] aprendí que la gran mayoría son compañeros. No son amigos, los amigos que uno tiene en el trabajo son muy poquitos, pero sí son compañeros y son buenos compañeros” (Maestra3, 2024).

En esta última subcategoría sobre “Amistad entre colegas”, la *Muerte* aparece como el cambio que se da en cada maestro a medida que van reflexionando sus formas de relacionamiento con sus compañeros. Por un lado, está el maestro que llega a la escuela con la idea de que no necesita hacer amigos entre sus colegas, pero que luego se encuentra con un escenario que los hace nombrarlos como tal. Por el otro lado, está la maestra que, sin considerar necesariamente a sus compañeros como amigos, los identifica simplemente como buenos compañeros.

Finalmente, estuvo la descripción de las experiencias de *Muerte* que los maestros han vivido con sus directivos docentes. En este caso, se ubicaron dos subcategorías emergentes sintetizadas como “Estrategias para el relacionamiento” y “Vinculación desde el liderazgo”.

Inicialmente, en lo que corresponde a la subcategoría de “Estrategias para el relacionamiento” respecto a los directivos docentes, hay cuatro maestros entrevistados que comulgaron con ella. Un primer maestro, indicó que prefiere hoy en día

No tomarme las cosas personales, he aprendido a defender mi posición de forma radical, sin ser grosero o de pronto acalorarme, a escuchar sugerencias [...] ahora soy más receptivo con lo que me puedan decir [...] a ser muy precavido con el halago y a prestar oído a las recomendaciones. (Maestro1, 2023)

Se unió seguidamente la maestra entrevistada, al manifestar respecto a su experiencia de acoso por parte de un exjefe que

Ya sé cómo ponerle límites a todo lo que está sucediendo a mi alrededor [...] el hecho de que sea mi jefe inmediato no me puede pisotear y así como mujer no me puede pisotear y que yo me puedo hacer respetar y me puedo hacer valer sin necesidad de gritar, sin necesidad de pelear y sin necesidad de irme. (Maestra3, 2024)

Un tercer docente comentó por su parte que, antes solía representar los sentires de los compañeros ante los directivos docentes. Dicho de otro modo, era quien tomaba la vocería por sus compañeros, pero ahora indica que: “[...] me he dado cuenta que eso no está bien, porque entonces el directivo me empieza a señalar como el peleador, el disociador, el fastidioso” (Maestro2, 2024), y el cuarto docente, considera que se ha adquirido la habilidad de desaprender: “[...] he potencializado algo todos los directivos que han pasado por mi camino me han enseñado todo lo que no tengo que hacer” (Maestro5, 2023).

Como consecuencia, esta subcategoría de “Estrategias para el relacionamiento” respecto a los directivos docentes por parte de los maestros, posicionan la categoría de “Muerte” desde dos miradas, una referente a la sagacidad que los docentes adquieren para vincularse con sus jefes a partir la precaución que van tomando para hablar con ellos, así como la pérdida del miedo para marcarles las distancias cuando sea necesario. Otra mirada, tiene que ver con la habilidad que adquieren para no arriesgarse en vano con los jefes por compañeros que luego los dejan solos, así como aprender a reconocer que existen comportamiento en algunos directivos docentes que sirven para reflexionar el propio y desaprenderlos como referentes.

En lo concerniente a la subcategoría nombrada como “Vinculación desde el liderazgo” respecto a los directivos docentes, uno de los maestros expresó que en experiencia con el coordinador académico que: “A pesar de que yo realmente tengo una relación de trabajo muy formal, siempre lo he visto a él como un apoyo, como una persona a la cual pedirle consejos. (Maestro4, 2023).

Este último maestro, nutre de igual manera la categoría de *Muerte* como cambio en la forma de percibir al otro, en este caso a los jefes inmediatos, porque da cuenta de que los directivos no siempre están persiguiendo o acosando a los docentes en sus labores, sino que también existen directivos que puede ser coequiperos y consejeros.

- **Análisis a los que se arriba frente a la categoría Situación Límite: *muerte***

Entender para esta investigación las Situaciones-Límite desde la categoría de *Muerte*, es adentrarse en la reflexividad sobre las experiencias vividas que devienen en aprendizajes. Es decir, varios de los maestros entrevistados cuando miraban en el tiempo algunas de sus experiencias vividas lo hicieron para enunciar en ellos lo que han cambiado con relación a los sujetos que rodean su quehacer. Morir en las situaciones vividas es aprender algo de ellas, es renacer diferente ante las circunstancias o inclusive, para algunos casos, reconocer que aún no se ha podido decidir morir ante algunas. Si se prefiere, cabe recordar con Jaspers (1967) que la muerte no es algo definitivo, porque origina nueva vida. Se vive la vida plena y abundantemente para acrecentarla, las almas desaparecen solamente para nacer de nuevo con otra figura. La muerte se supera con más vida de allí su tendencia al cambio.

Por ello, es un hallazgo importante ver que esta categoría esta nombrada por los maestros en el caso de los estudiantes como una capacidad: la de fortalecerse ante el control de sí mismos, casi como un síntoma de supervivencia natural para continuar con el desempeño del rol. Para el caso de los padres, esa *Muerte* adquiere una especie de transfiguración cuando algunos docentes aprendieron a ver en ellos: aliados, coequiperos, o puentes.

Por su parte, con los compañeros ese renacer del relacionamiento aparece cuando, algunos de los maestros entrevistados, antes de enfrentarse con sus colegas acuden a la moderación que a veces brinda el silencio. Silencio, no de callar el sentir, sino de saber, como en la música, cuando ingresar con el tono de la palabra. Inclusive, cuando ellos mismos se otorgan un lugar entre sus compañeros al reconocerse como sujetos autónomos dentro de su labor y, en otros casos, cuando

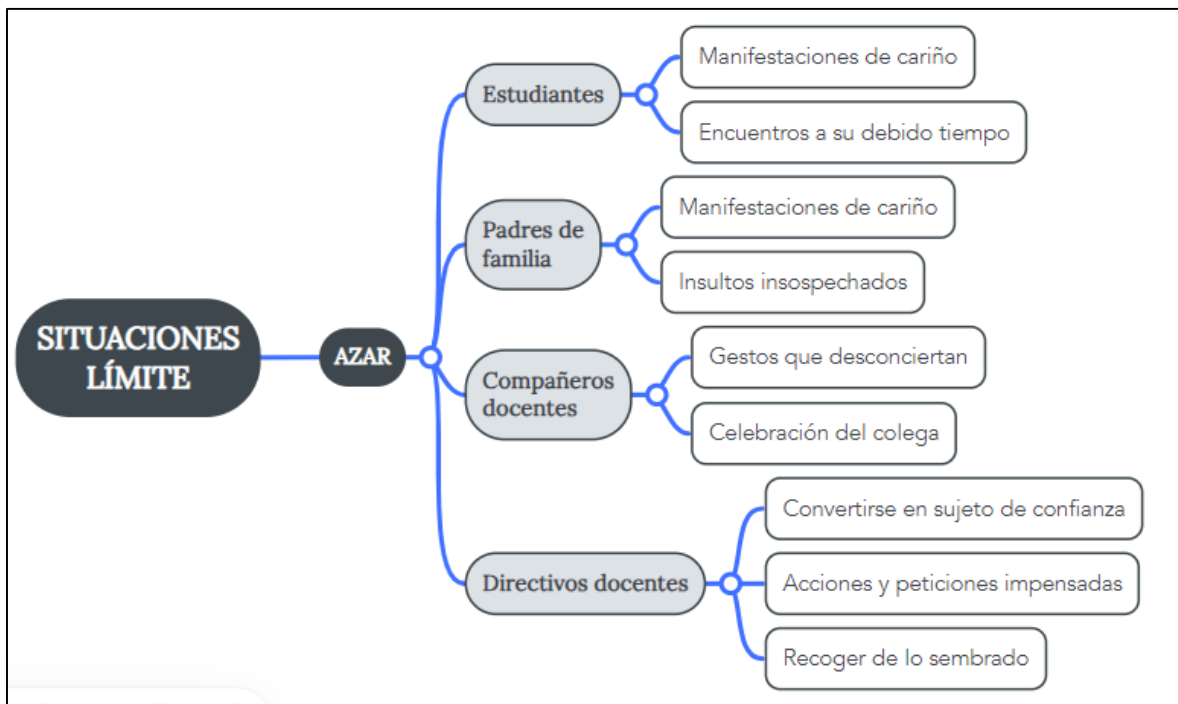
aprenden a discernir la diferencia entre ser amigo y ser un buen compañero de trabajo. Por último, con los directivos docentes que se han encontrado en su camino, algunos han aprendido a ser sagaces como el zorro, a moverse estratégica y precavidamente, a reconocer que los derechos ayudan a limitar el accionar de aquellos que se quieran sobrepasar, pero que también, en su camino se han encontrado con los directivos que son líderes, consejeros y hasta compañeros.

5.1.3. Manifestaciones del *azar*: la única certeza es lo inesperado.

Esta tercera descripción correspondió con la delimitación de la Situación Límite *azar*. Se trató de la forma que tomó la categoría a partir de las entrevistas realizadas y su posterior análisis. Por esta razón, se añadió el siguiente esquema que reflejó los puntos comunes que se hallaron en la subcategorización emergente:

Figura 5

Esquema de la Situación Límite: Azar



Nota. El esquema sintetiza las subcategorías que emergieron sobre *Azar* con relación a estudiantes, padres de familia, compañeros docentes y directivos docentes desde todos los maestros entrevistados. Elaboración propia (2024).

En la figura 5, se evidenció que en las entrevistas realizadas a los maestros la categoría de “azar”, en clave de los estudiantes, estuvo concentrada en dos subcategorías emergentes, como: “Manifestaciones de cariño”, y “Encuentros a su debido tiempo”.

En el caso de la primera subcategoría “Manifestaciones de cariño”, tres de los maestros entrevistados sostuvieron que, en las experiencias vividas con los estudiantes, también se han encontrado con gestos valiosos hacia ellos. El primer docente, dijo para esta subcategoría que en su caso ha recibido comentarios especiales de estudiantes que le dijeron: “que querían ser profesores de sociales como uno [...] muchas gracias por tenerme paciencia [...] yo a usted siempre lo respeté y lo vi como un señor porque usted tiene códigos y porque usted no fue abusivo con nosotros” (Maestro1, 2023).

Un siguiente maestro comentó al respecto que, de manera sorpresiva, hubo en su experiencia vivida estudiantes que le celebraron su cumpleaños: “[...] se enteraron que yo cumplí años, finalizando la jornada reunieron dinero y compraron una torta y gaseosa para que compartiéramos” (Maestro2, 2024). Otro maestro informó que, en su caso, en algún momento una estudiante

Me entregó una carta que decía como que a partir del discurso con el que yo manejaba las clases ella había comenzado, no necesariamente a sentir gusto por la ciencia, pero a ver la vida de otro modo [...] hacerse pues preguntas al respecto a cuestionarse situaciones a implantar como dudas sobre las cosas. (Maestro4, 2023)

Es interesante para la categoría de *Azar*, lo que se dibuja a través de las palabras de los maestros en cuanto a la subcategoría de “Manifestaciones de cariño”, porque muestra el rostro amable que también habita en la profesión con respecto a los estudiantes y que, en medio de la

contingencia, ellos muchas veces no esperan. Por lo tanto, el *Azar* aquí es la sorpresa en el regalo, las palabras o las cartas, eso que no se veía venir en el camino y que también va perfilando lo curricular o lo que algunos denominan como lo oculto del currículo, aquello que no se deja atrapar en medio de la planeación.

En la segunda subcategoría correspondiente a “Encuentros a su debido tiempo” referida a estudiantes, dos maestros entrevistados expresaron respectivamente que:

Un niño de 14 años con autismo se quedó mirándome, me tocó la cara. Yo dije: me va a pegar, pero no me pegó, me tocó, yo me sonreí [...] él no miraba, no se encontraba con mis ojos, pero de pronto un día él me volteó a mirar y los ojos de él se encontraron conmigo. (Maestra3, 2024)

Y el otro maestro refirió para su experiencia

Soy delicado en mis movimientos [...] un estudiante me hacía mucho daño con los comentarios, lanzaba comentarios bastante dañinos yo sabiendo que también en el aula había personas de la comunidad LGTBIQ+ y era bastante amenazante [...] empecé prácticas del campo de la psicología en aquel entonces y me tocaba hacerlo en el búnker de la Fiscalía vieja me encuentro a ese joven en un calabozo, él llevaba sin comer y le di mi coca. (Maestro5, 2023)

En consideración, esta segunda subcategoría emergente con los estudiantes, perfila el *Azar* como un episodio que está atravesado por el paso del tiempo y ocurre con quien menos se espera. En el caso de la maestra, encontrarse con la mirada y la caricia del estudiante que menos esperaba y en el caso del maestro, encontrarse en un bunker con el estudiante que en algún momento lo hizo sentir mal para terminar brindándole de comer. Podría pensarse que, para estos dos maestros, el *Azar* tiene un tanto de absurdo.

De otro lado, en la misma Figura 5 se observa que el *Azar* en torno a padres de familia o cuidadores, se agrupó en dos subcategorías emergentes: “Manifestaciones de cariño” —como el caso de los estudiantes— e “Insultos insospechados”.

En cuanto a la subcategoría denominada “Manifestaciones de cariño”, se encontraron que tres de los docentes entrevistados han recibido también gestos valiosos, pero por parte de los padres de familia. El primer docente, describió que dos acudientes tuvieron manifestaciones de cariño así, primero una acudiente: “[...] me dio en un día del maestro un libro de poemas sobre maestros, escritos por maestros o que hablaban sobre maestros” (Maestro1, 2023) y luego, unos padres de familia en una ceremonia de grados: “[...] me dieron un ramo de flores” (Maestro1, 2023).

El segundo maestro, informó haber recibido múltiples expresiones de cariño de cuidadores así:

Algún padre de familia llega con un detallito, un postrecito, un dulcecito o que por el solo hecho de acercarse y decir profe muchas gracias: gracias por el apoyo, gracias por haber llevado a Tomás donde la psicóloga... usted logró que Tomás dejara de ser tímido. (Maestro2, 2024)

Un tercer maestro entrevistado complementó:

El papá del estudiante se me acercó en la entrega notas y me dijo: “vos vas a seguir con los muchachos en 11 [...] ojalá sí, porque no había visto a Pedro tan contento con un director de grupo como está ahora con vos, está súper ‘empelculado’ con la física, con las matemáticas, la ciencia. (Maestro4, 2023)

Esta subcategoría de “Manifestaciones de cariño”, permite reconocer que esta forma del *Azar* para los maestros con relación a los padres de familia, se ha tejido efectivamente haciendo uso de regalos como libros, flores, postres o simplemente palabras — como bien lo expresan ellos en sus entrevistas —, pero que simbólicamente lo que reflejan es la gratitud por la labor cumplida en el maestro, la cual consideran especial en esos docentes, bien sea porque son

considerados como profesores comprometidos con la enseñanza o porque impactaron en un momento dado desde una situación que afectaba la salud emocional de sus hijos. El *Azar* radica en una especie de conmoción imprevisible que se generó en pasado y que llega en futuro a los maestros en forma de regalo por parte de los padres.

En cuanto a la siguiente subcategoría, denominada “Insultos insospechados” la maestra entrevistada reveló la contrapartida de la subcategoría anterior. Desde lo vivido, ella referenció nuevamente a la madre de familia que la insultó en la subcategoría de “Lucha”, porque para ella, esta situación de insultos fue, además, inesperada. La maestra amplía que se trata de una madre de familia que le exigió todas las notas de su hija en 5 y cuando dicha maestra le pidió razones la madre le expresó: “[...] porque me da la gana y yo quiero que mi hija sea de 5 [...] la mamá era demasiado terca y grosera, utilizaba un vocabulario no adecuado” (Maestra3, 2024)

Esta subcategoría descrita como “Insultos insospechados” permite entender la categoría de *Azar* con los cuidadores entrecruzada con la categoría de *Lucha*. Es decir, evidencia cómo una vivencia para ellos puede ser una lucha de poder que es sorpresiva, en este caso, con el encuentro entre la maestra y una madre de familia que, desde su capricho, cuestiona la forma de calificar de la docente no desde argumentos sino desde agresiones que no tienen lugar para la maestra. Ahora bien, en lo referido a la categoría de *Azar* respecto a los compañeros docentes, se ubicaron dos subcategorías emergentes: “Gestos que desconciertan” y “Celebración del colega”.

Frente a la subcategoría “Gestos que desconciertan” dos maestros aludieron a ciertas actitudes o comportamientos de algunos compañeros que, para ellos, no tuvieron razón de ser, teniendo en cuenta que se trató de comentarios o acciones procedentes de profesionales de la educación. Uno de los maestros expresó al respecto que para él:

La sorpresa es como más negativa que positiva. Un profesor acosaba a las estudiantes, las invitaba a salir, un hombre de casi 50 años diciéndole a señoritas de 16 o 17 años que así era la mujer de sus sueños. Otro profesor que pedía que la recuperación con el profe era que se dieran besitos en la sala de sistemas. Un compañero que salió de la institución

porque se había quedado con un dinero de unos zapatos de una madre de familia, porque le había recogido un dinero para unos uniformes a los estudiantes de un equipo y ese dinero nunca llegó y los uniformes nunca llegaron. (Maestro1, 2023)

En la misma subcategoría, se inscribió a la maestra entrevistada cuando explicó no dejar de sorprenderse con los compañeros, cuando estos llevan muchos años en un colegio porque: “[...] nos apropiamos de la silla, de la mesa, del salón, de las llaves del pocillo [...] Me quitaron el pocillo porque no era mío y me dijeron descarada (Maestra3, 2024)

Con los anteriores dos maestros, se evidencia en esta primera subcategoría de *Azar* con colegas, que se trata de una incómoda sorpresa, de actos que ellos de algún modo no se esperan o no se explican en sus compañeros. En el caso del primer maestro, puede ser el momento para volver a reconocer que puede llegar a encontrarse en las escuelas maestros que aún no logran entender ese respeto generacional por sus estudiantes, esa diferenciación de los niveles éticos de consciencia y ese descuido en la forma de dirigirse hacia ellos. Es una realidad que no se puede seguir desconociendo, ni justificando bajo sofismas de distracción como “es que yo también soy humano”, “es que también soy débil”, porque no tiene que ver con un asunto del control del cuerpo, sino con un discernimiento por el derecho que tienen los estudiantes a ver en la escuela y el docente un lugar de confianza.

En la misma línea de *Azar* frente a los colegas, está la subcategoría “Celebración del colega” para la cual tres docentes coincidieron desde sus experiencias vividas. El primero de los docentes describió encontrarse con compañeros que se han preocupado por la salud él: “[...] cuando uno está enfermo o incapacitado [...] me hicieron una cirugía de la pierna, yo no había podido ingresar unas notas y una compañera me digitó las notas para ese periodo” (Maestro2, 2024).

El segundo docente, agregó a este respecto para su caso que un compañero: “[...] el profesor Juan Camilo dijo que me veía como una persona muy humana [...] los aplausos, expresiones y gesticulaciones de los compañeros de acuerdo con eso del profe Camilo”

(Maestro4, 2023). De igual manera, el tercer docente, expresó haber recibido un reconocimiento en la comuna noroccidental por su participación en una revista escolar y: “[...] varios profesores empezaron a aplaudirme. Han pasado muchos años que me retiré de allá, hay una maestra que me escribe mucho, ella me aplaudía y alagaba por eso” (Maestro5, 2023)

Los tres casos descritos anteriormente, vinculan al *Azar* desde el apoyo, la preocupación, la ayuda en momentos críticos y hasta el aplauso que no se espera recibir por parte de los compañeros. Pero que, cuando llegan estas sorpresas, se nutren y estrechan las esperanzas entre los colegas para constituirse como coequiperos dentro de la labor, más que como rivales por estar desempeñando un mismo rol de autoridad o liderazgo.

Finalmente, estuvo la descripción en las experiencias de *Azar* que los maestros han vivido con sus directivos docentes. En este caso, se ubicaron tres subcategorías emergentes sintetizadas como “Convertirse en sujeto de confianza”, “Acciones y peticiones impensadas” y “Recoger de lo sembrado”.

Inicialmente, en lo que correspondió a la subcategoría de “Convertirse en sujeto de confianza” respecto a los directivos docentes, hubo dos maestros entrevistados que se ubicaron aquí. El primer maestro, contó referente a su primer rector que

Llegamos a un punto de la relación laboral en la que este señor creía plenamente en mi ejercicio profesional y me dejaba hacer cuantas cosas a mí se me ocurrieran [...] me dieron el reconocimiento al mejor maestro del Ferrini, y que fue él fue quien tomó la decisión y fue él quien me lo quiso reconocer. (Maestro1, 2023)

Se unió seguidamente otro maestro, al manifestar respecto que en su experiencia se ha encontrado en el camino con directivos que: “[...] confían pues en el profesional que yo soy [...] me delegan las tareas con toda la seguridad de que pues voy a hacer el trabajo tal cual es debido [...] que no necesitan estar supervisando mi trabajo” (Maestro4, 2023).

Como consecuencia, esta subcategoría denominada como “Convertirse en sujeto de confianza” para los directivos docentes por parte de los maestros, sitúa a la categoría de *Azar* desde el hecho de recibir reconocimientos por parte de sus jefes inmediatos de manera imprevista, desde el hecho de sentir que confían en su labor por medio de símbolos que los diferencian del resto del grupo de maestros y por el acto de no relacionarse con sus directivos desde una mirada vigilante, sino desde la confianza en la forma que el docente hace las cosas.

En lo concerniente a la subcategoría nombrada como “Acciones y peticiones impensadas” respecto a los directivos docentes, uno de los maestros expresó encontrar extrañeza en una acción cuando: “[...] el rector me colocó en la lista de los docentes que iban a recibir computadores cuando se supone que solamente le iban a dar a los docentes nombrados...” (Maestro2, 2024). Por su parte, la maestra entrevistada añadiría que su extrañeza la vivió cuando su actual jefe

Entra al aula a pedir una sonrisa, a pedirle a uno abrazo [...] que lo abrace porque tenía muchos problemas [...] un rector delante de los niños y los niños ahí mismo pararse y abrazarlo —porque él lo dijo y ellos escucharon— que necesitaba un abrazo. (Maestra3, 2024)

Estos dos maestros, permiten entender el *Azar* como la extrañeza que habita en la sensibilidad de quien a veces desempeña un rol de poder respecto al de los maestros. Dan cuenta de que esa otra figura de autoridad también puede tener actos de solidaridad con el otro, que también puede tener necesidades emocionales que lo superan y ver en los profesores una posibilidad de refugio.

Para cerrar, se explicó la subcategoría “Recoger lo sembrado” en clave del *Azar*, esta se expuso desde lo vivido por otro de los maestros entrevistados, el cual recordó haber tenido una exjefe monja que le exigió hacer bitácoras de su labor docente durante los años que trabajaron juntos. Agrega que: “[...] algún día esas bitácoras sirvieron en una feria de la ciencia y fue una experiencia significativa” (Maestro5, 2023)

Esta última subcategoría se vincula como situación de *Azar* en el sentido de que a veces los maestros tejen cualquier cantidad de herramientas dentro de las responsabilidades que atañen a su oficio y con el pasar del tiempo vuelven inesperadamente a dichas herramientas para constituir las como recursos llenos de valor en el tiempo presente.

- **Análisis a los que se arriba frente a la categoría Situación Límite: *azar***

La categoría de *Azar* es quizá una de las más fascinantes y clave dentro de estos resultados investigativos. Fascinante, porque pone en tensión la tradición que llevan muchos maestros con la idea de estar siempre preparados para todo, de planearlo todo. Ello no significa que el maestro no deba tener un guion que le ayude a enrutar sus encuentros de clase, significa que, por un lado, el guion debe expandirse más allá del aula, porque existen otras relaciones escolares como las de: padres de familia, directivos docentes o colegas, que también implica sentarse a pensarlas. Por el otro, que realmente el ingrediente que se debe añadir a la vida escolar es: lo inesperado, la inevitable sorpresa que llega con la contingencia de cada encuentro.

A su vez, el *Azar* es clave porque precisamente por esas Situaciones-Límite que se presentan sin avisar es que muchos maestros sufren o se decepcionan de la profesión, porque no se prepararon para que esos días y esas personas con las cuales, sencillamente, no va a funcionar lo preparado. Desde Jaspers (1967), el *Azar* se concibe como esa incertidumbre e irracionalidad que se presenta ante la existencia de cualquier ser humano, porque como humanos no se puede tener el control absoluto de cada devenir, de cada encuentro, de cada existencia. En ese sentido, para él el ser humano a veces decide y actúa sobre esos acontecimientos que se le presentan como casualidades o a veces pasa de largo ante ellos.

Dentro de la sustentación que dio este ejercicio investigativo a la categoría, se trae a colación, las formas inesperadas de cariño y gratitud que muchos docentes han recibido por parte de estudiantes y padres de familia como rostro amable de la profesión; y también, el entrecruzamiento que puede existir con las sorpresivamente con conflictos o actos de violencia, a las que tampoco se les podrá tener premeditado el dónde y el cuándo.

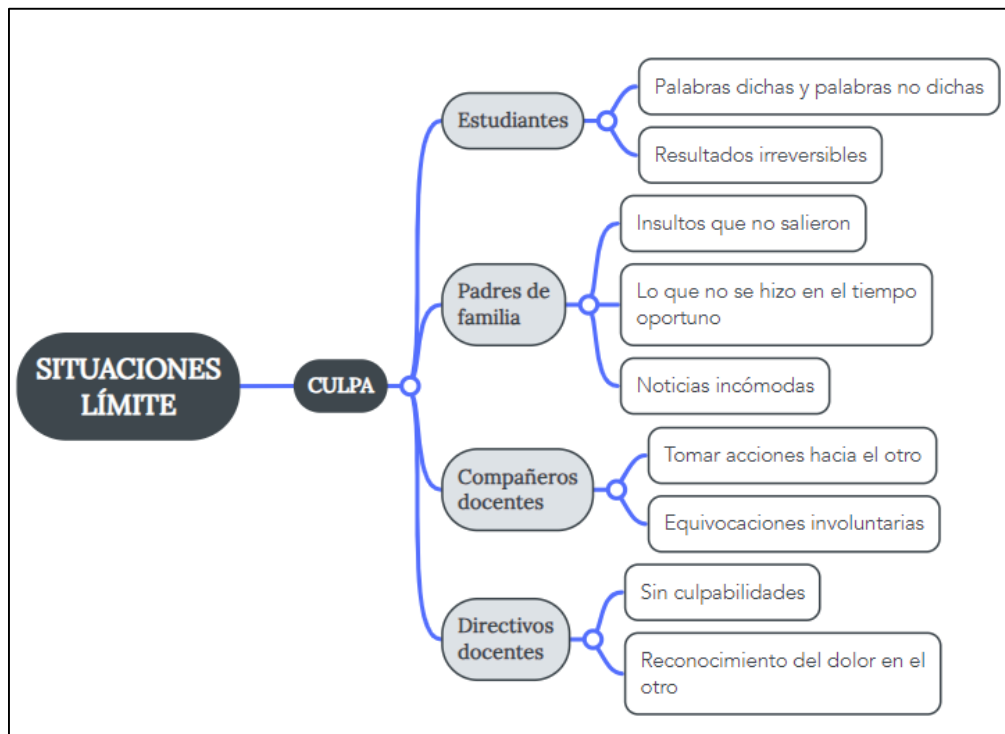
Adicionalmente, los maestros entrevistados cuando recordaron a sus colegas en esta categoría, expresaron una cómoda extrañeza por aquellos compañeros que se han alegrado de sus triunfos o por aquellos directivos que han depositado en ellos su confianza, sentimientos y/o reconocimientos por la labor cumplida, pero también, un resignado asombro por encontrarse aún con colegas que no dejan de sorprenderlos con comentarios o acciones que no esperan o no se explican desde la profesión.

5.1.4. Manifestaciones de la culpa: el tiempo es irreversible.

Esta cuarta y última descripción correspondió con la delimitación de la Situación-Límite *Culpa*. Se trató de la forma que tomó la categoría a partir de las entrevistas realizadas y su posterior análisis. Por esta razón, se añadió el siguiente esquema que reflejó los puntos comunes hallados en la subcategorización emergente:

Figura 6

Esquema de la Situación Límite: Culpa



Nota. El esquema sintetiza las subcategorías que emergieron sobre *Culpa* con relación a estudiantes, padres de familia, compañeros docentes y directivos docentes desde todos los maestros entrevistados. Elaboración propia (2024).

En la figura 6, se evidenció que en las entrevistas realizadas a los maestros la categoría de “culpa”, en clave de los estudiantes, estuvo concentrada en dos subcategorías emergentes, como: “Palabras dichas y palabras no dichas” y “Resultados irreversibles”.

En el caso de la primera subcategoría “Palabras dichas y palabras no dichas”, uno de los maestros dijo que, en su experiencia con los estudiantes, recuerda a un chico que cayó en consumo de drogas y al respecto considera que:

No lo tramité de la forma que era por esos niveles de coincidencia que tenía en ese momento [...] yo dije como no, pues yo qué me voy a comprometer si es un estudiante, yo no le voy a decir qué tiene que hacer o qué no tiene que hacer o hablar o aconsejarle. Fue un gran error. (Maestro1, 2023)

El Maestro5 rememora para esta subcategoría la situación descrita en “Lucha” sobre la denuncia que hizo en su anterior colegio sobre una red de prostitución. Ante ese hecho agregó:

Me pongo de investigador privado [...] empiezo a analizar las manos de los jóvenes, pues al fin y al cabo eran cuerpos desnudos y solo se les veía del cuello hacia abajo y cuando los llamo a ellos para indagarlos porque les reconozco las manos, eran niños que yo había visto desde el grado sexto y ya estaban en undécimo [...] haberles llamado como a retarles o a enfrentarlos a esa realidad de aceptación fue muy duro y más cuando se va a un proceso legal [...] fue muy duro que ellos frente a sus padres tuvieran que enfrentar conductas en una época en la que no se hablaba de eso. (Maestro5, 2023)

Es importante ver en esta subcategoría desde ambos maestros que hay una asociación de la *Culpa* con arrepentimiento, bien sea por aquellas palabras que no se alcanzaron a decir para

intentar ayudarlo a un estudiante —como en el caso del primer docente— o por el simple hecho de haber dicho a los acudientes informaciones sobre sus conductas cuando estos últimos podrían no estar preparados para darle un manejo adecuado —en el caso del segundo docente-.

En la segunda subcategoría correspondiente a “Resultados irreversibles”, un primer maestro expresó un suceso con una estudiante de grado undécimo a la cual él le orientaba 5 materias y según él: “[...] no logró graduarse porque perdió 2 de esas 5 materias conmigo, yo juraba que la comisión le iba a ayudar y no fue así, prefirieron ayudarlo a otras personas que quizás no se lo merecían” (Maestro2, 2024). Un segundo docente, expresó haber tenido una estudiante con un diagnóstico que le impedía asistir a clase de manera regular y manifestó que

Entre los cambios de tantos medicamentos muchas veces ella se vio como superada por toda la medicación y aunque principio siempre estuve muy detrás de ella, no pudo alcanzar el objetivo de ser promovida [...] se acercó a mí hacia lo último diciéndome que si tenía de pronto la oportunidad de entregar las cosas le dije que no, porque ya habíamos cerrado todos los procesos. (Maestro4, 2023)

Para esta subcategoría la *Culpa* estuvo relacionada con situaciones que ellos ya no pueden cambiar, donde los resultados y circunstancias estuvieron definidas y son irreversibles en la realidad concreta. En el primer profesor, la culpabilidad brota en el sentido de no poder devolver el proceso de evaluación para resarcir la incomodidad de ver graduar a otros en lugar de la chica. En el segundo profesor, la culpabilidad brota como un lamento porque la chica no organizó su situación académica cuando él la buscó.

De otro lado, en la misma Figura 6 se observó que la *Culpa* en torno a padres de familia o cuidadores, se agrupó en dos subcategorías emergentes: “Lo que no se hizo en el tiempo oportuno” y “Noticias incómodas”.

En cuanto a la subcategoría denominada “Lo que no se hizo en el tiempo oportuno”, aparecen las experiencias de tres de los maestros entrevistados. El primero, dijo:

No poderle decir a una a una mamá en particular, las cosas que realmente pensaba porque la señora era muy despectiva con el colegio y con la labor de nosotros [...] no poderla vaciar como se merecía, la pude haber insultado de otra forma (Maestro1, 2023)

El segundo docente, expresó para esta misma subcategoría: “[...] quedé en ayudarle a una mamá con una cita de Psicología para la hija y pasaron como 2 o 3 meses [...] me volví a encontrar con la señora en el colegio, inmediatamente la vi, me acordé de la cita. (Maestro2, 2024). Y la maestra entrevistada agregó a este respecto frente a una mamá sustituta “[...] yo le iba a dar a ella un reconocimiento por su labor y toda la maravilla que yo quería hacer con ella, pero se me olvidó, se me pasó, yo lo pospuse, pero resulta que le dio un infarto.” (Maestra3, 2024)

Esta subcategoría, sitúa la *Culpa* en un tiempo cronológico particular, en una temporalidad específica que no admitió esperas. Con el primer maestro, el anhelo e impotencia de haber puesto en su sitio a una madre en el momento exacto. Con el segundo, haber incumplido el compromiso de pedir una cita para el tiempo oportuno. Con la tercera, el cronos devorador que se come sus hijos y a través de la muerte biológica anula toda posibilidad de haberle dado al otro un reconocimiento, unas palabras o un sueño.

Para la siguiente subcategoría, denominada “Noticias incómodas”, un maestro reseñó lo vivido con una madre a la cual tuvo que informarle que su hija había perdido el año: “[...] tener que darle como la noticia de que perdió [...] que ya no había tiempo como para tratar de salvar.” (Maestro4, 2023) y otro docente agregó para la misma subcategoría: “Hay papás que se han llevado mensajes muy fuertes [...] el hijo me había pedido que le hablara al papá y el papá no aceptaba a su hijo por haber decidido que era bisexual” (Maestro5, 2023).

La anterior subcategoría descrita como “Noticias incómodas” con énfasis en los padres de familia, rodea la *Culpa* desde una postura en la cual los docentes deben transmitir mensajes que ni para ellos mismos son fáciles de recibir. Es decir, aquí el docente es un emisor que tiene bajo su encomienda mensajes que marcarán puntos de inflexión en la vida del padre de familia: no hay

vuelta atrás cuando se pierde el año, quedará siempre en sus memorias, no hay vuelta atrás cuando el padre se entera de que su hijo no es capaz de hablarle sobre su orientación sexual.

Ahora bien, en lo referido a la categoría de *Culpa* respecto a los compañeros docentes, se ubicaron dos subcategorías emergentes: “Lo que se siente por el otro” y “Equivocaciones involuntarias”.

Frente a la subcategoría “Lo que se siente por el otro”, tres maestros manifestaron situaciones que los han hecho padecer culpa con sus compañeros. El primer maestro dijo: “[...] mi forma de ser con ellos, siento que a veces me excedo en mi intolerancia o en los desagradados que me generan” (Maestro1, 2023). Por su parte, un segundo maestro relató una experiencia que tuvo con una compañera monja, dijo: “[...] el insulto más grande que se le puede hacer a una hermana o una monja es retirarle la manta que cubre su cabello [...] le quité la mantilla, ya había leído que era un insulto para ellas” (Maestro5, 2023). La tercera maestra que cerró con su experiencia esta subcategoría, comentó que: “[...] empecé a sentir algo diferente por uno de mis compañeros [...] sentí que me estaba enamorando de ese docente” (Maestro5, 2023).

Con lo anterior, se evidencia que la *Culpa* referida a los colegas está vinculada con lamentar ciertas emociones que se les despertaron hacia sus compañeros en medio del relacionamiento. Por una parte, lamentar el hecho de excederse en la intolerancia o lamentar el hecho de enamorarse, por la otra, lamentar el impulso que llevó a actuar en contra de la sacralidad del otro.

En la misma línea de *Culpa* con los colegas, está la subcategoría “Equivocaciones involuntarias”, uno de los docentes expresó que regañó a un grupo otro compañero por hacer ruido: “[...] yo pensé que estaban solos, estaban haciendo muchísimo ruido y no podía dar mi clase [...] No me percaté que mi compañero estaba ubicado en una esquina del salón rodeado por estudiantes.” (Maestro2, 2024), Igualmente, otro profesor se sumó a esta subcategoría cuando contó que en algún momento le solicitaron reemplazar a una compañera pero él se negó y dijo: “[...] yo siempre soy el que cubre pero esta semana estoy muy ocupado, entonces, enviaron a otro

profe a un grupo un poco pesado y le dio un ataque de ansiedad, se hiperventiló, lloró, se puso roja.” (Maestro4, 2023)

Los dos casos descritos constatan de manera común que, los maestros pueden llegar a cometer errores hacia sus compañeros que los harán sentir esa *Culpa* como un cargo de consciencia porque, de alguna manera, no deseaban hacer sentir mal a sus compañeros. En el primer caso, por invadir el espacio del compañero y en el segundo, por considerar que su compañera se enfrentó con un grupo difícil de gestionar para ella.

Finalmente, está la descripción en las experiencias de *Culpa* que los maestros han vivido con sus directivos docentes. En este caso, se ubicaron dos subcategorías emergentes sintetizadas como “Sin culpabilidades” y “Reconocimiento del dolor en el otro”.

Inicialmente, en lo que corresponde a la subcategoría “Sin culpabilidades” dos de los maestros entrevistados expresaron no recordar alguna experiencia con los directivos docentes frente a esta categoría. Al respecto dijeron, en primer lugar: “No siento como remordimientos.” (Maestro1, 2023) y, en segundo lugar: “[...] no que va, nada. Si uno hace su trabajo y está bien, no. Que la sientan ellos por ser tan abusivos a veces con los docentes, pero yo no siento nada.” (Maestra3, 2024)

En consideración, esta subcategoría titulada “Sin culpabilidades” permite situar la *Culpa* dentro de las relaciones de poder o autoridad. Es decir, hay unas experiencias vividas en torno de los jefes inmediatos con quienes las rivalidades o tensiones han hecho que los maestros no se deban tener necesariamente conmiseración o pena por algo hacia ellos. Aquí, esa *Culpa* se sitúa casi que como una cualidad de justicia porque si el maestro siente que cumple su deber ¿por qué habría de sentir pena o temor por incumplimiento ante el directivo?

Para el cierre de esta subcategoría, está el “Reconocimiento del dolor en el otro” que han experimentados los docentes entrevistados con algunos de sus jefes. El maestro que relató para la categoría de *Lucha* el caso de su antigua coordinadora — que lo sobrecargaba de trabajo por

calificar rápido—, la volvió a recordar con otra experiencia en donde ella perdió a una de sus mascotas. Ante el hecho, el docente dijo que

Uno de los gatos se le voló y lo atropelló un carro, le vi una parte muy humana a ella y creo que por un segundo me generó como esa compasión, esa debilidad, como de como de pensar: qué parte tan humana, o sea qué dolor más sincero de pensar que siempre la estaba juzgando desde el punto de vista que era un poco atosigante. (Maestro4, 2023)

Adicionalmente, el docente que dijo haber denunciado una presunta red de prostitución en un colegio, recordó referente al cura-rector de dicho colegio que: “[...] sufrió mucho [...] el sacerdote me llamó a la casa cural, ya está retirado, tiene 92 años, y me pidió perdón” (Maestro5, 2023)

Es interesante reconocer que, en estos dos maestros esa *Culpa* hacia los directivos docentes, por un lado, aparece como un compadecerse hacia el otro, inclusive como si fuera una novedad que la figura que representa una especie de autoridad racional (el directivo docente) pudiera sentir dolor. Por el otro lado, está esa suerte de *Culpa* compartida cuando el otro solicita redención frente a las acciones o decisiones que afectaron al maestro, donde este último siente casi vergüenza por ello.

- **Análisis a los que se arriba frente a la Situación Límite: *culpa***

La categoría de *culpa* entre los maestros entrevistados adquirió muchos nombres. Con los estudiantes: “lamento y arrepentimiento” por aquello que se dijo o se dejó de decir en el momento indicado. Con los padres de familia: “anhelo e impotencia” por no haber decidido y actuado en determinados tiempos. Con los compañeros docentes: “compadecimiento o cargo de consciencia” por aquellos a quienes afectaron involuntariamente. Con los directivos: “pena” por alguna responsabilidad que se sintió compartida.

Se trató de una *culpa* que varió entre la melancolía y la nostalgia. Melancolía, por aquellos docentes que se extraviaron en la impotencia de un recuerdo con algún estudiante que pudieron

haber ayudado o con algunas decisiones que tomaron incorrectamente en su trasegar. Nostalgia, por aquellos docentes que rememoraron ciertas experiencias vividas de las cuales pudieron salir ilesos frente al otro y que hoy pueden contar. Jaspers (1965) entendería que estas formas de la *Culpa*, son culpa en tanto tocan al ser humano en su propia raíz y se ve abocado a realizar una valoración ética sus acciones y las consecuencias de estas. Por ello, es comprensible que algunos maestros enunciaran esas vivencias como actos de los cuales se sienten, de algún modo, responsables y aspiren consciente o inconscientemente a ser redimidos en el tiempo.

5.2.Sensibilidades maestras: las Situaciones-Límite como expresión de experiencias sensibles

Los anteriores análisis realizados mostraron cómo se manifestaron las Situaciones-Límite en clave de Lucha, Muerte, Azar y Culpa desde la experiencia vivida en los maestros entrevistados. Estas manifestaciones, constituyeron la filigrana que permitió realizar este segundo análisis, el cual corresponde con la dimensión Sensible que habita en dichas Situaciones-Límite. Inicialmente, se planteará en qué sentido dichas situaciones constituyen expresiones sensibles y, seguidamente, se localizará al maestro como sujetos de situaciones sensibles.

5.2.1. La Situación-Límite como situación sensible: lo dramático y lo retórico

En este punto del proceder investigativo cabe preguntarse o pensar en cuál es esa particularidad que tienen las Situaciones-Límite para ser propuestas como situaciones sensibles. En primer lugar, habría que problematizar por qué “Situación-Límite” y no simplemente “Situación. Tratar de comprender entonces, por qué no todo lo que se vive compete necesariamente a una Situación-Límite. La diferencia radica en que en una “situación” los seres humanos pueden intervenir de alguna manera o por lo menos llegar a imaginar innumerables ideas sobre esta: la pueden roer, planear, actuar, inclusive llegar a calcularla con alguna certeza de que algo de lo que han imaginado se puede dar. En suma, una “situación” comúnmente se puede influenciar, abstraer, controlar y hasta crear. Por su parte, con la “Situación-Límite” es diferente porque tiene precisamente al *límite* que, por excelencia, no permite intervención o ideación inmediata, dicho *límite* representa la total impotencia, la completa indefensión, la falta de habilidades, de recursos o de fantasías. Jaspers

(1991) plantearía al respecto que, más allá de la amenaza se trata de una suerte de impotencia del ser que se hace evidente en las Situaciones-Límite, donde la conmoción no es indiferente y puede llevar a que quien las enfrente se sienta destruido o abandonado y todo lo que le parecía real sea luego una nada, porque él mismo se convierte en nada.

El anterior párrafo, lleva al entendimiento de que las Situaciones-Límite son situaciones que afectan la realidad de quien las padece, es decir, se mueven los lugares de enunciación de aquella persona que las vive y, es precisamente ese movimiento, esa afección y ese padecimiento, lo que hace que dichas situaciones sean experiencias expresables en referentes de sensibilidad. Porque si bien esta idea procede de una concepción de orden espacial, para Jaspers, la “Situación” significa algo más que una localización, esto es, significa una relación, una vinculación y, si se tiene en cuenta que los seres humanos están siempre en relación, la alteración de sus realidades concretas se ve abocada a reconfigurarse de múltiples formas.

En efecto, ningún lugar de enunciación es definitivo, es seguro, es total o indubitable. El encuentro con las Situaciones-Límite es el encuentro con la plasticidad de toda forma de pensamiento. En palabras de Jaspers (1960) todo fluye, todo está en constante movimiento de ser-ponerse-en-cuestión, todo es relativo, finito, fragmentado en contradicciones, nunca el todo, lo absoluto, lo esencial. De aquí, que sea posible analizar que esas fisuras que deja el encuentro con dichas situaciones tienen una plasticidad y fragilidad que asientan sus marcas en la inmediatez de lo vivido, donde lo sensible, se presenta como una *expresión subjetiva* y, por lo tanto, valorativa de los sujetos implicados.

El sujeto de las Situaciones-Límite es un sujeto de sensibilidad, entendiendo desde Mandoki (2008) que el sujeto sensible está inmerso en una realidad que experimenta de múltiples formas y que causa en él una *carga valorativa*. Por lo tanto, comprender al sujeto sensible es también comprender la manera subjetiva o singular con la cual enfrentó las Situaciones-Límite vividas, es decir, comprender las diversas maneras cómo ese sujeto sintió esas situaciones en un espacio y tiempo determinados.

Para los anteriores fines y, siguiendo la propuesta de Mandoki (2008) se analizarán dos aspectos fundamentales de la expresión sensible de las Situaciones-Límite en los maestros entrevistados, en

primer lugar, se ubicará un componente “Dramático”, que la autora propone como la actitud o disposición de los sujetos y, en segundo lugar, se localizará un componente “Retórico”, que la autora entiende como un modo o forma particular de comunicarse:

- **El aspecto “dramático” de las Situaciones-Límite: la aporía del ser maestro**

Las Situaciones-Límite *Lucha*, *Muerte*, *Azar* y *Culpa* trazan cada una de ellas una coordenada dramática porque configuraron acciones, es decir, maneras de actuar inesperadas por parte de los maestros. Aquí, no debería entenderse dicho actuar como la interpretación que hace un sujeto de un personaje antes estudiado y previamente planeado para atender la situación, sino, como en el caso de los sujetos entrevistados que tuvieron que desplegar una energía para enfrentar unas Situaciones-Límite cargadas de extrañeza.

Es fundamental en el marco de esta investigación, comprender que si bien los maestros no planearon las Situaciones-Límite en las que se vieron enfrentados y, por lo tanto, no tenían un guion previo que orientara la razón de su acción, el drama vivido se expresó como una aporía delimitada por el Ethos de su rol, esto es, por unos rasgos y/o modos de comportamiento instituidos por el hecho de ser “Maestros”. Es aporético en el sentido en que, para varios de los maestros, las Situaciones-Límite representaron caminos sin salida, dicho de otro modo, una vez consumaron el acto, por más que fueran los “maestros” ya no hubo retorno para haber actuado diferente.

Ahora bien, también se constituye aporético por el hecho de ser actos que se inscriben en la incertidumbre de dos argumentos opuestos, pero igualmente defendibles o entendibles: por un lado, el ethos del rol que imprime un razonamiento al actuar y por el otro, la subjetividad del individuo que se transfigura desde la energía que le inscribió la Situación-Límite.

Véanse algunos ejemplos que amplían esta explicación en el marco de lo aporético. Inicialmente, recordar en la manifestación de *Lucha* al que expresó que los estudiantes le pegaron con una tapa de gaseosa en el pecho y su reacción fue: “los amenacé, les dije que no le tenía miedo a ningún “hijo de puta” ... Hay días en que uno amanece desacomodado (...) me salí de mis cabales y me desfiguré completamente.” (Maestro1, 2023). Seguidamente, recordar a la maestra que expresó haberle mordido la mano a uno de sus estudiantes, quien al respecto dijo:

Fue una reacción, una reacción que yo no controlé (...) me dio mucha pena (...) años más tarde le ofrecí disculpas pero él me dio un abrazo (...) Sentí miedo y yo era la docente yo era la que tenía que controlar mis emociones... por ser yo la mayor... nadie sabe qué tormenta tienen también los docentes, yo tenía un hijo hospitalizado. (Maestra3, 2024)

Esos dos casos frente a la Situación-Límite vivida dan cuenta de esa dramática aporética porque revelan aspectos tales como, el actuar inesperado que tuvieron los maestros, la reacción desde su individualidad más que desde el ethos de su rol –amenazar, morder...– y que, no por ello, se deben condenar o entrar a juzgar desde una carga moralizante ya que, como ellos, los demás maestros actuaron en las Situaciones-Límite con lo que sintieron en medio de la contingencia de lo vivido.

Por último, las Situaciones-Límite evidenciaron un rasgo dialógico desde el aspecto dramático en las actitudes y en los impulsos que irremediablemente movieron a los maestros, estas personas dan cuenta de que independientemente del rol los seres humanos actúan movidos también por su individualidad en la vida cotidiana, porque se trató de un actuar de ida y vuelta, donde tanto receptor como destinatario provocaron con sus acciones efectos sensibles en el otro.

- **El aspecto “retórico” de las Situaciones-Límite: seducidos o intimidados**

Mandoki (2008) considera que la “Dramática” impulsa a la “Retórica” y la termina de configurar, para ella, la primera incita a la segunda para vincularlas en un plano de comunicación. Adicionalmente, insiste en que la dramática es el medio de la retórica para poder comunicar, es el puente gestual que une la sensibilidad de uno con la del otro, bien sea para nutrirla o vulnerarla.

Antes, es relevante dejar claridad frente a cómo se va a concebir la “Retórica”. Esta última no tiene que ver con la visión común de fingimiento sobre la realidad o sobre la veracidad o falsedad, sino como un *enunciar algo* ante un destinatario, enunciado que no solo expresa al sujeto, sino que imprime su identidad individual o colectiva. Dichos enunciados desde Mandoki (2008) son modos retóricos que provocan efectos sensibles en el interlocutor, bien sea para persuadirlo, controlarlo o emitir una carga valorativa sobre este.

Para ilustrar mejor este punto, se puede volver a recurrir a los dos ejemplos que se tomaron para la “Dramática”. Aquí, el plano retórico se explica en medio del para qué se actuó como se actuó. Dicho de otro modo, cuál era la finalidad detrás del acto de los maestros, quienes más allá de intentar ponerle fin a la agresión de sus estudiantes, estaban implícitamente en medio de la negociación de su identidad como maestros y destinatarios de un mensaje: sus enunciantes (los estudiantes) utilizaron estrategias para poner en jaque la autoridad de sus destinatarios (los maestros) quienes se rehusaron a través del cuerpo —en el caso de maestra que mordió la mano del estudiante cuando este le tiró el taller de recuperación en la cara — o por medio del desafío con las palabras —en el caso del maestro que agredieron con una tapa en el pecho y les dijo que no le tenía miedo a ninguno... —.

Por su parte, lo anterior es interesante en el sentido de que la enunciación apunta hacia un convencimiento que se puede dar por medio de lo verbal, lo corporal, los sonidos, los objetos, el espacio. Entre otros elementos. Mandoki (2008) plantea que la enunciación busca concretar el objetivo de convencimiento o persuasión desde acciones que pueden causar fascinación, seducción, captura o —como en el caso de los dos ejemplos — intimidación.

Finalmente, *Dramática* y *Retórica* conforman un acto de valoración que puede ser o no consciente, positivo o negativo para sus actores cuando se encuentran ante la contingencia que les presenta cada Situaciones-Límite. Son experiencias sensibles porque expresan la manera de sentir la vida de cada participante, es decir, cada docente sintió de manera única e incuestionable las Situaciones-Límite experimentadas, aun cuando estas aparezcan como un lugar común y, es en la subjetividad de su proceder donde se encuentran las razones del actuar y el decir sensible ante cada situación vivida.

5.2.2. Discutir las Sensibilidades maestras: lo isotópico de las Situaciones-Límite

Hasta aquí, el estudio de las Situaciones-Límite (Lucha, Muerte, Azar y Culpa) de Jaspers sirvió como bastón para nombrar unas experiencias que los maestros entrevistados han vivido de manera diferenciada, es decir, por medio de las manifestaciones de cada una de las situaciones descritas y analizadas en los objetivos 1 y 2, se logró evidenciar que, por ejemplo, la *lucha* tiene muchos

nombres, la *muerte* tiene otros tantos nombres y así sucesivamente para el *azar* y la *culpa*. Cada una de estas subcategorías está acompañada por una especie de diáspora diferencial frente al fenómeno vivido, en el sentido de que cada categoría adquirió una dispersión particular.

La anterior referencia, que apunta a una dispersión particular, significa que, precisamente en ese efecto diaspórico reposa la riqueza sensible de las vivencias que tuvieron los maestros: la lucha, la muerte, el azar y la culpa son fenómenos situados en la experiencia vivida de cada maestro. Se pluraliza su expresión sensible en cada categoría porque lo vivido fue singular, descentrado, si se prefiere, porque rompieron el canon, porque no siguieron patrones y delataron la constante tensión entre el ser y el deber ser.

Hablar de Sensibilidades Maestras en este proyecto de investigación, es hablar de la manera diferenciada de experimentar dichas Situaciones-límite y de cómo los maestros atendieron esas situaciones como sujetos sensibles que actuaron y enunciaron cada situación desde sus condiciones de posibilidad inmediatas, desde su capacidad de interpretar e inventar el sentido para crearse a sí mismos ante cada situación vivida.

Por todo esto, en este proyecto se deja claro que las Situaciones-Límite no fueron más que un marco de referencia para escribir de lo que solo a veces se habla en los pasillos, no para decretar que las Situaciones-Límite (Lucha, Muerte, Azar y Culpa) tienen una esencia que se comporta igual entre los maestros, todo lo contrario, lo común de las Situaciones-Límite radica en su carácter isotópico, esto es, que deberían ser asumidas como lugares comunes para estudiar la experiencia vivida de los maestros –inclusive– pensar en otras isotopías como el amor, la vejez o la enfermedad.

Considerar pues, que la expresión sensible de los maestros ante cualquier Situación-Límite es maleable y que toma la forma de cada experiencia vivida, que se adapta a un espacio, un tiempo y a un relacionamiento singular. Cada maestro entrevistado expresó una manera diferente de sentir cada categoría, por lo tanto, de actuarla y de enunciarla y, es precisamente en ese actuar y decir como argumentos de sensibilidad, que se debe entrar a cuestionar, porque el rol del maestro está inscrito en una comunidad cultural que le imprime unas formas de sentir -por lo tanto de actuar y de enunciar-, unas modalidades de sensibilidad sobre su ser, pero que se ven destinadas a un derrumbamiento constante, porque en medio del ser “maestros”, son hombres y mujeres que no

sienten igual el vivir, que también llegan al escenario escolar como cuerpos enfermos o sanos, ciegos o sordos, amados o rechazados, que también expresan una actitud ante la vida, a veces alegre o recelosa, a veces arriesgada o prudente.

Por último, no se pretende con todo este ejercicio justificar sensibilidades maestras que desbordan la mirada ética sobre la educación, lo que se busca es que se comprenda el ethos de los maestros como quien está en el umbral de una puerta, es decir, ni tan adentro que asuma el quehacer desde la frustración porque a veces se desbordará ante el *deber ser*, ni afuera, que transgreda unos mínimos éticos de la profesión desde el cuidado de sí para el cuidado del otro, en suma, la invitación a que como maestros se pueda estar en una incomodidad reflexiva constante frente a lo contingente de la labor.

5.2.3. Lo cercano y lo distante: aportes desde la experiencia vivida

Este apartado tiene como propósito ampliar la discusión de manera reflexiva sobre la tensión que habita en la forma tradicional de entender la relación que construyen los maestros con otros sujetos del acto educativo –estudiantes, padres familia, colegas, directivos–. Es decir, los antecedentes estudiados para este proyecto dieron cuenta de una forma de entender las sensibilidades de los maestros desde algunas distancias y algunas cercanías. No obstante, esta discusión centra su énfasis más allá de lo cercano o lo distante, esto es, en lo que quien escribe este proyecto ha considerado nombrar como el “Umbral”.

La cercanía con lo hallado en los antecedentes recoge investigaciones como la de Farina (2005) quien plantea la idea de que existe un “régimen sensible” que genera unas formas específicas de experiencia capaces de producir visibilidad y capacidad de expresión, al establecer un vínculo entre lo sensible y las posiciones/funciones que adquiere el sujeto en lo colectivo; la de Gallo (2014) quien señala que repensar la educación implica atender a unas “condiciones de sensibilidad” dadas por el entorno; la de Cadavid (2022) con una concepción del cuerpo inmerso en un “mundo sensible” que interpela y afecta continuamente al ser humano, lo que le confiere una dimensión política; la de Caldo (2011) sobre la sensibilidad como algo que se regula, dirige y enseña socialmente, generando divisiones de lo sensible entre hombres y mujeres; la de Cadahia (2016) quien sugiere que el mundo actual busca instaurar nuevas formas de percepción colectiva,

una “sensibilidad de las masas”; la de Aguirre et al. (2013) quienes abordan los modos de subjetivación de docentes condicionados por normas y políticas educativas y, por último, la investigación de Giraldo y Rivillas (2019) quienes proponen que hay formas expresivas que estructuran la sensibilidad del docente orientando sus modos de percibir —por recordar algunas investigaciones ampliamente tratadas en este proyecto —, que abrieron el camino desde la problematización y resistencia hacia las formas totalizantes que existen en términos institucionales para los modos de vida de los sujetos, cuestionando los regímenes que condicionan su expresión y evidencian que la identidad del maestro es una construcción subjetiva moldeada por la mirada en medio de un relacionamiento que lo reconfigura constantemente.

Para resumir, las anteriores son algunas muestras investigativas que permitieron extender la mirada hacia las experiencias educativas de los maestros como fuentes de fragilidades propias y ajenas, como revelaciones de humanidades que siempre están en tensión y en cuestión. Dicho de otra forma, esos ejercicios investigativos tienen una relación desde la construcción de la subjetividad y las formas de ser de los maestros cuando analizan que dichas formas están condicionadas por diversos factores sociales, culturales, normativos y las propias experiencias y trayectorias.

Por otra parte, en los antecedentes también se hallaron líneas de distancia, sobre todo, con aquellas investigaciones como la de Rosales (2014) que vincula la sensibilidad con la educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales; la de Castillo y Montoya (2015) quienes plantean que la formación sensible permite reflexionar y orientar los sentimientos pedagógicos que nacen de la sensibilidad docente; la Sánchez (2015) donde sugiere que el docente debe minimizar la insensibilidad para promover una sensibilidad entendida como esencia social; la de Madriz y Navarro (2014) que destacan la sensibilidad como una cualidad propia del docente para lograr interacción y proximidad afectiva con los estudiantes; la de Ramírez (2014) quien desarrolla la sensibilidad desde un como una forma de trato delicado con el otro; la de Burbano y Betancourth (2017) que resaltan la importancia del vínculo afectivo y la comunicación basada en la sensibilidad en la relación docente-alumno y, finalmente, la investigación de Yedaide y Porta

(2017) quienes concibieron la sensibilidad desde la necesidad de restituir los modos de ser y conocer vinculados a afectos y emociones en la formación docente.

En síntesis, varias de estas propuestas investigativas apuntaron a entender la idea de lo sensible como sinónimo de emoción o de sentimiento y, por lo tanto, dotaron de una suerte de sacralización al rol de los maestros, de una visión ideal de su labor en donde ser sensible significaba despertar emociones y sentimientos para guiar la práctica pedagógica y mejorar las relaciones sociales en el entorno escolar de dichos maestros. Inclusive, alguno de estos autores —como se detalló— considera que los maestros deben erradicar la insensibilidad para poder ser protagonistas de una sensibilidad, postura que deja entender de manera clara una visión de la sensibilidad como una cualidad que debe poseer el maestro en tanto ser bondadoso para ayudar de forma positiva a los otros, pero que deja por fuera esas otras manifestaciones sensibles como las planteadas en esta tesis desde las Situaciones-límite.

Las anteriores apreciaciones son respetables y en ningún sentido se pretende desacreditar sus posturas en este ejercicio escritural. Todo lo contrario, acudiendo a una mirada democrática sobre lo investigado y, como se mencionó al inicio de esta discusión, se busca desde esa ejemplificación, no quedarse con los antecedentes únicamente desde lo que dista o es común, ya que esta corta pero sentida investigación no se direccionó a falsear o validar esas líneas de trabajo, sino visualizar que el camino andado permitió ubicarse en una especie de “umbral epistemológico” como posibilidad de no estar ni adentro ni afuera de esos ejercicios investigativos, esto es, localizarse en un punto de transición entre lo que se sabe y lo que se ignora de la experiencia vivida, lo conocido y lo desconocido, permitirse estudiar las sensibilidades maestras desde las Situaciones-límite como una invitación incómoda para desarrollar pensamiento nómada en clave del rol de los maestros, donde estos sujetos de carne y hueso se encuentran con otros semejantes y el resultado de dicho encuentro puede ser a veces amargo o, a veces, dulce; permitirle al maestro y a quienes investigan la experiencia vivida de los maestros, en palabras de Deleuze (2005) apelar al derecho al contrasentido, a dejar que sucedan las cosas, sobre todo aquellas que no se dejan y que jamás se dejarán codificar, atrapar o controlar.

Ahora bien, ese encuentro amargo o dulce adquirió en el marco de este ejercicio investigativo un tono particular, un estilo que permite ubicarlo en eso que se denominó en el primer párrafo como el “umbral” referido al límite o frontera entre el ser y lo que existe, en esa fisura que resultó de caminar por el pensamiento nómada para encontrar los indicios que modelaron el contrasentido que habitó la existencia del ser maestro y dejó una huella diaspórica que en cada caso se desplegó de modo especial:

El efecto diaspórico que habita en cada expresión de las Situaciones-Límite de la *Lucha* de los maestros expresada como: las “Agresiones físicas y verbales” reflejó que en la realidad habita una falta de respeto por la figura de los maestros y un ambiente hostil en algunas aulas, que las agresiones físicas y verbales son inaceptables y ponen en riesgo la integridad de estos sujetos, por lo cual es necesario abordar las causas profundas de este tipo de comportamientos y fomentar el respeto mutuo en las comunidades educativas; los “Problemas de orden legal” mostraron la importancia de conocer los límites y procesos legales adecuados para manejar situaciones delicadas, porque a veces los maestros actúan con buenas intenciones pero su forma de proceder puede llevarlos a tener problemas legales graves, haciéndose fundamental que los maestros reciban capacitación sobre cómo actuar ante cierto tipo de casos: las “Versiones de los hechos” evidenció la falta de confianza de algunos padres hacia los maestros, que a menudo puede deberse a prejuicios o experiencias negativas previas y donde es importante que las instituciones fomenten una comunicación abierta y transparente entre todas las partes, para evitar malos entendidos y versiones distorsionadas de la realidad escolar.

Seguidamente, las “Formas de asumir el proceso evaluativo” reflejaron una falta de aceptación de la responsabilidad compartida en el proceso educativo donde algunos padres no asumen su rol y trasladan toda la responsabilidad al docente y es crucial que los colegios trabajen en involucrar más a las familias y hacer comprensible el proceso evaluativo; las “Agresiones verbales o amenazas”, también se presentaron como una situación que es inaceptable y va en contravía del respeto que debe existir en la comunidad educativa, al derivarse de padres sobre protectores o con dificultades para el manejo de problemáticas asociadas a sus hijos, en este sentido, los colegios deben tener protocolos claros para lidiar con estos casos y no permitir la violencia verbal bajo ninguna circunstancia; las “Discordancias sobre el quehacer” evidencian que es natural que haya

diversas perspectivas pedagógicas entre los maestros, siempre y cuando se mantenga un diálogo respetuoso y se puedan encontrar puntos en común en beneficio de los estudiantes y en ello buena gestión directiva podría facilitar la resolución de estas discrepancias; la “Segregación por maestros antiguos” reflejó que hay culturas laborales poco inclusivas con los maestros y con rezagos de mentalidades de diversos tiempos, donde los maestros más experimentados deberían ser mentores y facilitar la integración de los nuevos para enriquecerse entre sí; los “Abusos de autoridad por el proceder curricular” muestra que se va en contravía de la autonomía que deben tener los docentes en su labor, es el reflejo también una falta de confianza y valoración del criterio profesional de los maestros y se debe apostar a una gestión directiva más horizontal y colaborativa; y, los “Abusos de autoridad por el trato” constituyeron un claro atropello a la dignidad de los docentes y una violación de sus derechos laborales.

Por otra parte, el efecto diaspórico de la *Muerte* en los maestros se ve expresado como: “Fortalecimientos: escuchar, dialogar y educarse” el cual reflejó un cambio positivo en la forma en que los maestros perciben su rol y se relacionan con los estudiantes, mostrando una mayor disposición para comprender las situaciones que pueden estar detrás de ciertas conductas desafiantes, al acrecentar la escucha activa, el diálogo y su propia formación continua; la “Mesura en el lenguaje” denotó una madurez y autorregulación por parte de los maestros, donde se comprende que las palabras tienen un gran poder y que en ocasiones es mejor optar por un silencio reflexivo para favorecer relaciones más armónicas y respetuosas; las “Alianzas estratégicas para el proceso educativo” habló una suerte de cambio paradigmático donde prevalece una visión más colaborativa e inclusiva de los padres de familia valorable, como piezas clave para enriquecer y facilitar el proceso educativo; el “Mutismo formativo” apuntó a la preocupación por el exceso de permisividad por parte de algunos padres que podría redundar en conductas problemáticas de los estudiantes; las “Contestaciones ante las molestias” expresó que la necesidad de evitar roces y poder convivir en paz con compañeros que pueden resultar molestos o prepotentes, los maestros optan por moderarse, ser cautelosos y reafirmar su independencia profesional, como una forma inteligente de gestionar los conflictos interpersonales.

Se añade a este efecto diaspórico, el “Respeto de los espacios y las edades” que expresó el respeto mutuo, tanto por los espacios laborales como por la experiencia que otorga la edad, como base para sostener relaciones armoniosas entre docentes, como muestra de madurez y comprensión que cada uno merece en sus ámbitos de autonomía; la “Amistad entre colegas” destacó que la amistad es algo personal, y que no se debe ser amigo para que exista un buen ambiente de compañerismo y respeto profesional entre los maestros, más bien, cada quien debe sentirse cómodo con el tipo de vínculo que decide entablar con sus colegas; las “Estrategias para el relacionamiento” demostró que en los maestros también existen los diálogos asertivos, la marcación de límites con respeto y el aprendizaje desde la reflexión de sus propias experiencias; y, por último, la “Vinculación desde el liderazgo” señaló que algunos directivos ejercen un verdadero liderazgo y buen acompañamiento a los maestros, al ver en ellos figuras cercanas de consejería y respaldo para facilitarles la comunicación, la confianza y la colaboración en beneficio de toda la comunidad educativa.

Continuando, el efecto diaspórico del *Azar* en los maestros se vio expresado desde: las “Manifestaciones de cariño” como representación de momentos reconfortantes e impactantes para los maestros, pues evidencian que su labor trasciende y deja huellas positivas en los estudiantes y/o padres de familia, son muestras de humanidad que llenan de sentido su labor y los alientan a seguir formando; los “Encuentros a su debido tiempo” denotaron que, con paciencia y comprensión, las conexiones más difíciles pueden llegar a establecerse, se eliminan barreras en los procesos y emergen señales esperanzadoras de que su labor pedagógica impacta la vida escolar; los “Insultos insospechados” constituyeron una forma más de violencia a la que lamentablemente se ven expuestos los docentes de modo inesperado; los “Gestos que desconciertan” resultaron muy lamentables y preocupantes, al tratarse de conductas que van en contravía de un tono ético de la profesión, comportamientos o actitudes inapropiadas, cuestionables e inesperadas que algunos maestros han observado en sus propios compañeros de labor, como el acoso a estudiantes.

Asimismo, a este efecto diaspórico se suma la “Celebración del colega” gestos inesperados de apoyo, celebración, reconocimiento y preocupación que algunos maestros han

recibido por parte de sus compañeros, en momentos especiales o difíciles; el “Convertirse en sujeto de confianza” expresó actos azarosos de confianza representan un reconocimiento al compromiso y capacidades de los maestros, donde se ven alentados y orgullosos profesionalmente; las “Acciones y peticiones impensadas” se trató los giros que a veces toman las relaciones jerárquicas y recuerdan a los maestros que sus directivos son personas con necesidades y situaciones particulares; y finalmente, el “Recoger de lo sembrado” referenció a aquellos maestros que realizan actividades o generan recursos como parte de sus responsabilidades laborales, que con el tiempo y de forma inesperada, adquieren un valor significativo o se convierten en experiencias valiosas.

Finalmente, el último efecto diaspórico de esta tesis alude a la *Culpa* que expresó: las “Palabras dichas y palabras no dichas” reflejaron la culpa que sienten los maestros por no haber intervenido oportunamente con consejos o por haber revelado información sensible que pudo afectar a los estudiantes; los “Resultados irreversibles” evidenciaron que los maestros pueden sentir culpa por no haber logrado evitar resultados académicos negativos para algunos estudiantes, a pesar de sus esfuerzos; “Lo que no se hizo en el tiempo oportuno” nombrado por aquellos maestros que no aprovecharon momentos clave para comunicarse efectivamente con los padres; las “Noticias incómodas” en el caso de los maestros que deben comunicar noticias difíciles o sensibles a los padres sobre sus hijos; “Lo que se siente por el otro” referido a ideaciones culposas por experimentar emociones o sentimientos inapropiados hacia sus colegas; las “Equivocaciones involuntarias” en maestros que cometieron errores involuntarios que afectaron negativamente a sus compañeros; y por último, el sentirse “Sin culpabilidades” desde algunos maestros que expresan no sentir culpa alguna hacia sus directivos, reflejando una relación donde sienten que cumplen con su labor y no deberían sentir remordimientos.

Todo los anteriores efectos diaspóricos son el punto de quiebre que hace interesante este ejercicio investigativo, es el aporte que revela a ese sujeto que se rompe en el encuentro con los otros desde las experiencias vividas de los maestros, que no puede seguir siendo estudiado desde la generalidad, sino desde la singularidad, escuchando las voces para entender cómo nombran sus mundos de la vida escolares en el encuentro cara a cara, para plantear la necesidad de una educación que no descuide los aspectos sensibles frente a lo racional.

6. Consideraciones finales

Se consideró tratar especialmente aquellos aspectos que se desarrollaron en la justificación en el ámbito la Maestría en Educación, en de lo pedagógico y en de los maestros. Primero, en lo que concierne a la Maestría en Educación, se sembró la semilla y ella supo echar raíz en el camino andado. Hay una maestra aquí con capacidades para gestionar y liderar su propia labor desde las necesidades que se le vayan planteando en el ir siendo con el rol. Luego de dos años, se puede leer en ella una palabra plena y una voz autorizada en sentido crítico y reflexivo para observar y cuestionar la aparente realidad que alberga la escolaridad. Es posible para ella hoy saberse como una maestra sujeto de saber u objeto de conocimiento.

Por su parte, en el aspecto pedagógico esta propuesta de investigación resaltó la importancia de comprender a los maestros como sujetos de sensibilidad, inmersos en realidades que experimentan de múltiples formas y que causan en ellos cargas valorativas susceptibles de ser estudiadas y evidenciadas en las comunidades académicas, por más incómodas que puedan resultar para aquellos que han idealizado o endiosado la figura del maestro. Ello, implica realizar acercamientos investigativos que reconozcan la subjetividad y singularidad desde la forma que cada maestro le imprime a su existenciarío, desde lugares de comprensión como los que se aportó con las Situaciones-Límite.

Por eso, con este estudio de las Situaciones-Límite (lucha, muerte, azar y culpa) se aporta al campo pedagógico el universo de las “isotopías” como se nombró en este trabajo, dicho de otro modo, el aporte consiste en no buscar desde el método fenómeno-hermenéutico esencias en las experiencias vividas, sino dejarse encontrar por los *lugares comunes* (isotopías) para acercarse a dichas experiencias en clave de los maestros, ya que esta inflexión metódica permitirá abrir un camino que se puede nutrir desde otras formas de pensamiento, desde la ubicación en un umbral epistemológico y ontológico, para permitirse ampliar la mirada más allá de concepciones idealizadas o reduccionistas acerca de la sensibilidad de los docentes. Se revela la necesidad de indagar la educación como un fenómeno que no descuide los aspectos sensibles de sus actores, que reconozca la plasticidad que habita en la experiencia vivida de quienes se encuentran en el acto educativo.

De igual manera, esta tesis contribuye a que los maestros puedan preguntarse por qué a menudo se hace difícil para las personas entender que ellos cuando se encuentran cara a cara con padres de familia, estudiantes, colegas o directivos ante Situaciones-límite, puede llegar a transfigurar su rol de múltiples formas, es decir, cómo se está concibiendo la relación entre los maestros y el mundo que los rodea, analizando la forma en como las personas conciben tradicionalmente la labor del ser maestro, donde se delata una mirada más de orden metódico que de orden ontológico, o sea, cuando se alude una mirada metódica se refiere a que se ha cargado la profesión de unos principios de los que a veces ni los mismos maestros pueden dar cuenta.

Conforme a esto, se hace necesario hacer un llamado a la reflexión sobre los principios lógicamente subyacentes del rol, dicho de otro modo, extender la invitación a ver críticamente los principios con los que se ha estado comprendiendo la sensibilidad de los maestros, porque como plantearía Collingwood (2006) cuando las personas adquieren conciencia de los principios con los que ha venido pensando o actuando, se percatan también de lo que han intentado hacer con esos pensamientos y acciones.

Así pues, no se trata solo del maestro que medita sobre su sensibilidad cuando está atravesada por cualquier Situación-Límite, sino de que los sujetos implicados en dichas situaciones puedan apostar desde sus lugares de enunciación y por lo tanto *lugares comunes* a una conciencia otra donde todas las partes implicadas saldrán irremediamente afectadas. Lo que significa entender la reflexividad acerca de los principios del rol docente desde la comprensión de un yo propio, desde el hecho de poder ser conscientes de que se es un cuerpo, que se afecta, que tiene límites, en síntesis: adquirir una consciencia de fragilidad entre cuerpos, porque todos los seres humanos están arrojados al mundo, pero están arrojados abiertos a cualquier contingencia y como propondría Ballén (2024) en el momento exacto que ambos entran en el acto, el beso tuyo siembra un impacto, a saber, algo se moviliza simultáneamente entre los sujetos cuando se encuentran.

Pero, una cosa es el movimiento en sí mismo y otra el orden o el ansia de orden para dichos movimientos. Pensar entonces que en todas las acciones que realiza el maestro habita únicamente una "cabeza", una mente, es concebir en la naturaleza de su rol un elemento gobernante, dominador o regulador que le impone un ordenamiento sobre su cuerpo y sobre su expresión

subjetiva, es admitir la mente como elemento gobernante y por lo tanto que los movimientos que se esperan del rol del maestro le son impuestos desde fuera y su regularidad se debe a principios que también son impuestos desde fuera del rol y no desde la fragilidad de dicho rol.

Con lo antes enunciado, el ansia de orden al querer determinar los movimientos que dan cuenta de las expresiones sensibles de los maestros ante las Situaciones-Límite, revelan que colectivamente el ser del maestro es cuestionado como el de una máquina que persigue unas leyes naturales, leyes que le son impuestas por una profesión y por lo tanto si este maestro-máquina falla pues debe ser reparado, corregido o cuestionado por el ojo moral de la sociedad. Al maestro-máquina, metódicamente configurado, se le disponen, diseña y ensambla su corporalidad para poner en marcha un ideal de profesional que pretende hacer creer que en la naturaleza de su ser reposan las respuestas ante los problemas que se le puedan presentar, y es quizá ahí donde se esté jugando socialmente a crear sensibilidades para los maestros: las admitidas y las no admitidas por los dispositivos cargados de normas que aspiran a engranar y condicionar las sensibilidades del maestro en los espacios de la escuela donde despliega su ethos, como espacios siempre al borde para este.

En suma, el problema que tienen las personas de juzgar la forma de relacionarse de los maestros con los sujetos que acompañan su labor, está vinculada con creer que hay modelos o ejemplos sobre la forma para que estos expresen su sensibilidad y, habitualmente se hace a través de analogías, es decir, de las normas, de los manuales, de las instituciones sociales que construyen macrocosmos de valoración que usan análogamente para valorar el microcosmos de los maestros, por esta razón, se cae en una especie de idealismo donde se cree que A esta hecho de B, pero la realidad —como las Situaciones-límite— demuestra la manera en que —siguiendo a Collingwood (2006) — la naturaleza se revela al intelecto humano y lo que se toma por idéntico en el rol de los maestros no puede ser visto más que como algo semejante e incompletamente conocido.

Finalmente, una vez identificado que es un despropósito comprender el relacionamiento del maestro con los demás sujetos de una manera metódica, es decir, como si fuera una máquina programada para conseguir fines, queda regresar a la mirada reflexiva sobre el relacionamiento sensible del rol desde el recogimiento de estas tensiones desde una gramática que acoja tanto a los maestros como a los otros sujetos con los que se encuentra en su labor. No se puede reducir quizás a una conjetura simplista en la cual se da por obvio que al maestro lo habita una sensibilidad que toma muchos rostros y muchos nombres, ya que lo que habita en el fondo de esta discusión es un llamado al uso de la razón como medio para comprender los márgenes en los que se despliega la sensibilidad de los maestros con sus contemporáneos. Respetar la profesión del maestro reconocimiento su Dasein, donde siempre se está siendo ahí y nunca está acabada su reflexión profesional porque se ve estimulada por la extrañeza del otro. Los maestros nos son iguales sensiblemente ante el mundo, sino que la mirada del otro lo condiciona, no pensarlos, ni tratarlos como una masa, sino como singularidades, con diferencias y subjetividades, dándoles la posibilidad de existir desde el marco de interpretación del mundo que habita en cada uno, porque sus pensamientos no están en el centro sino que habitan en una periferia, esto es, dejar de tener pensamientos céntricos sobre los maestros y su modo de relacionamiento permitirá localizar la mirada en las condiciones que realmente están afectando su cuerpo y el del otro en el acto educativo.

7. Anexos

- **Cronograma de actividades**

ACTIVIDAD	SEM. I	SEM. II	SEM. III	SEM. IV
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Búsqueda de antecedentes. ✓ Formulación del problema. ✓ Objetivos: generales y específicos. 				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cconstruction del Marco conceptual. ✓ Delimitación de metodológica: enfoque, método, técnicas e instrumentos. 				
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diseño y aplicación de instrumentos de investigación. 				

- ✓ Análisis de la información y entrega de resultados.

- **Instrumentos aplicados**

Entrevista semiestructurada

MEMORIAS DE LAS SITUACIONES LÍMITE: EL VIAJE MAESTRO

1. *Experiencias sobre la idea de lucha con estudiantes y padres de familia / Docentes y directivos*

Preguntas detonantes con relación a los sujetos

- ¿Qué relaciones problemáticas/tensiones/complejidades ha vivido con sus *estudiantes*?
- ¿Qué relaciones problemáticas/tensiones/complejidades ha vivido con *padres de familia*?
- ¿Qué relaciones problemáticas/tensiones/complejidades ha vivido con sus *colegas*?
- ¿Qué relaciones problemáticas/tensiones/complejidades ha vivido con sus *jefes (directivos)*?
- ¿Cuáles lo han marcado y por qué?

Preguntas complementarias

- ¿Dónde ocurrió? *Espacialidad*
- ¿Cuándo y en qué momento (hace cuánto)? *Temporalidad*
- ¿Cómo se sintió? *Cuerpo vivido*

2. *Experiencias sobre la idea de muerte con estudiantes y padres de familia / Docentes y directivos*

Preguntas detonantes con relación a los sujetos

- ¿Qué ha cambiado o transformado de su quehacer con *sus estudiantes*?
- ¿Qué ha cambiado o transformado de su quehacer con *los padres de familia*?
- ¿Qué ha cambiado o transformado de su quehacer con *sus colegas*?
- ¿Qué ha cambiado o transformado de su quehacer con *sus jefes (directivos)*?
- ¿Por qué realizó esos cambios o transformaciones?

Preguntas complementarias

- ¿Dónde ocurrió el cambio/transformación? *Espacialidad*
- ¿Cuándo y en qué momento lo hizo? *Temporalidad*

- ¿Cómo se ha sentido con esos cambios/transformaciones? *Cuerpo vivido*

3. Experiencias respecto a la idea de azar con estudiantes y padres de familia / Docentes y directivos:

Preguntas detonantes con relación a los sujetos

- ¿Qué situaciones inesperadas o repentinas le ha ocurrido con sus estudiantes?
- ¿Qué situaciones inesperadas o repentinas le ha ocurrido con padres de familia?
- ¿Qué situaciones inesperadas o repentinas le ha ocurrido con sus colegas?
- ¿Qué situaciones inesperadas o repentinas le han ocurrido con sus jefes (directivos)?
- ¿Cómo ha afrontado esas situaciones inesperadas?

Preguntas complementarias

- ¿Dónde ocurrió esa situación inesperada/repentina? *Espacialidad*
- ¿Cuándo y en qué momento se dio? *Temporalidad*
- ¿Cómo se ha sentido con esa situación inesperada/repentina? *Cuerpo vivido*

4. Experiencias sobre la idea de culpa con estudiantes y padres de familia / Docentes y directivos:

- ¿Qué situaciones que le hayan hecho sentir culpa (errores, deslices...) ha vivido con sus estudiantes?
- ¿Qué situaciones que le hayan hecho sentir culpa (errores, deslices...) ha vivido con padres de familia?
- ¿Qué situaciones que le hayan hecho sentir culpa (errores, deslices...) ha vivido con sus colegas?
- ¿Qué situaciones que le hayan hecho sentir culpa (errores, deslices...) ha vivido con sus jefes (directivos)?
- ¿Cómo ha resuelto o tramitado esos deslices o errores?

Preguntas complementarias

- ¿Dónde ocurrió ese error/desliz? *Espacialidad*
- ¿Cuándo y en qué momento se dio? *Temporalidad*
- ¿Cómo se ha sentido con ese error/desliz? *Cuerpo vivido*

Número de Ficha:
Fecha de lectura:
Referencia bibliográfica: Formato de referenciación APA
Ubicación: Dónde se encuentra el recurso bibliográfico
Título del texto: Si se especifica
Intertextualidad: Relaciones que la experiencia vivida sobre la Situación Límite hace con otros textos, ya sean contemporáneos o anteriores. Textos con los que se vincula explícita o implícitamente el texto –que va a constituir un tipo de contexto del texto-, el cual influye en la elaboración y en la comprensión de la Situación Límite. El propósito de éste espacio: Tener una mirada global del texto, incorporando: citas directas, indirectas, síntesis, interpretaciones. Entre otros.
Tesis y/o ideas centrales que se describen 1. 2. 3.
Tesis y/o ideas secundarias que se describen s 1. 2. 3.
Principales conclusiones –o consideraciones- planteadas 1. 2. 3.
<u>Categorías</u> de análisis y/o <u>conceptos</u> centrales desarrollados en el texto relacionados 1. 2. 3.

Observaciones personales e interpretación (de quien investiga):

Indicaré con qué estuve de acuerdo, con qué ideas definitivamente no estuve de acuerdo y expondré brevemente los argumentos que soportan dicha postura y/o ideas en clave de la voz de quien plantea este ejercicio académico.

- **Consentimiento informado**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Maestro:

Mi nombre es Cristina Vanesa Hoyos Sierra, en la actualidad me desempeño como estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. El trabajo que me encuentro desarrollando para optar a tal título tiene por nombre **Situaciones Límite y Sensibilidad maestra: el bien y el mal encadenados juntos en el alma**, este tiene como objetivo principal *Comprender la manera en que los maestros de escuela han experimentado Situaciones límite como lucha, muerte, azar y culpa en su relación con los estudiantes, los directivos, los padres de familia y otros maestros para la configuración de Sensibilidades maestras.*

Por ello le invito a hacer parte de dicha investigación como maestro sujeto de reflexión, su participación consiste en brindar una entrevista semiestructurada que permitirá construir una semblanza sobre sus experiencias vividas en torno a las situaciones límite, posibilitando la reflexión del objeto de estudio. Para ello, se garantiza completa confidencialidad y tratamiento ético sobre el uso de la información suministrada. El estudio no conlleva ningún riesgo porque este se realizará bajo el conocimiento previo de las preguntas y de una manera respetuosa con su palabra. Si bien no recibirá ninguna remuneración por su colaboración, sí atravesará la posibilidad de expresar experiencias que son comunes en el devenir del maestro de escuela y permitirá seguir recordando la importancia de los estudios sobre el ser de los maestros con el fin de dignificar y comprender su rol en sociedad. Los resultados estarán disponibles en el repositorio del Centro de Documentación de la Facultad de Educación, CEDED, de la Universidad de Antioquia por si desea solicitarlos, o puede pedirme una copia directamente. Si tiene alguna duda respecto al trabajo y su contribución se puede comunicar conmigo al correo electrónico Vanessa.hoyos@udea.edu.co

Cristina Vanesa Hoyos Sierra

Estudiante Maestría en Educación

He leído lo descrito anteriormente y voluntariamente deseo participar en la tesis de Cristina Vanesa Hoyos Sierra, Sensibilidad maestra: el bien y el mal encadenados juntos en el alma. He recibido copia de este procedimiento.

Firma del participante: _____

Fecha: _____

8. Referentes Bibliográficos

- Aguirre Orozco, D., González Muñoz, P. A., López Aristizábal, C., Ortiz Arbeláez, C., Rivillas Molina, C. A., & Suárez Vallejo, J. P. (2013). Experiencias de innovación educativa: una apuesta por la construcción de la subjetividad docente . *Institución Universitaria Salazar y Herrera*, 45-52.
- Alzate, V. (2022). *Gesto pedagógico: posibilidad narrativa entre lenguajes estéticos*. Medellín : Universidad de Antioquia.
- Areiza, E. (2020). La formación de maestros y maestras en un mundo quebrantado: un acontecimiento político urgente. *Facultad de educación Universidad de Antioquia*, 10-15.
- Arias, J. D., & Cano, V. (2019). Sensibilidad del docente como pedagogo: caso de Héctor Abad Gómez. *ESCENARIOS: empresa y territorio vol. 8, No. 11, enero-junio de 2019, Medellín, Colombia*.
- Ayciriet, F., & Riccardi, N. (2021). Sensibilidad, conjunción y conexión en la formación docente. *Revista Argentina de Educación Superior*, 210-220.
- Ballén, J. (2024). *Conjunción* .
- Barraza, C. A. (2019). *Certificado de existencia memoria de un enfrentamiento*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología Número 37. Febrero – Julio 2017*.
- Barrientos, L., & Gómez, J. (2021). *Cartografías de lo sensible en la formación de maestros de lengua y literatura*. Medellín, Antioquia: Universidad de Antioquia.

-
- Betancourt , A. (2020). *Situaciones Límites en Procesos Educativos de un Niño con Autismo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación. *Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE*, 163-191.
- Burbano , D., & Betancourth, S. (2017). El afecto en la relación docente-estudiante. *MedUNAB*, vol. 20, núm. 3, 2017, -Marzo, 310-318.
- Cadahia, M. (2016). Dispositivos estéticos y formas sensibles de la emancipación . *Ideas y Valores*, 267-285.
- Cadavid, Á. (2022). Corpobiografías de la guerra tejidas desde el arte: saber y sentir de los maestros. *Plumilla Educativa*, 53-74.
- Caldo, P. (2011). Las maestras como Damas y Damitas. Construcción de la sensibilidad de las docentes a partir del correo de lectoras de una publicación semanal exclusiva de mujeres, Argentina 1939-1944. *XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca*, 1-20.
- Camats, R., & Ramos, A. (2017). Consideraciones generales respecto a la necesidad de practicar una pedagogía sobre la finitud humana en la educación formal. Estudio de caso. *Educación*, vol. 55/1.
- Castillo, M., & Montoya, J. (2015). Dinámica ideo-espiritual de la formación estético-pedagógica del docente. *Alteridad. Revista de Educación Vol. 10, No. 2*, 190-204.
- Collingwood, R. (2006). *Idea de naturaleza*. Fondo de la cultura económica.
- Cortina , M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Madrid: facultad de formación de profesorado y educación. Universidad autónoma de madrid.
- Cristancho Sanabria, C. P., & Pulido Cortés, O. (2019). Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones. *Educación y ciudad*, 105-115.
- Deleuze , G., & Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?*
- Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos. Pre-textos*.
- El fakih, Y. (2001). Las situaciones límite: una visión existencial desde Karl Jaspers. *Universidad de los Andes , Venezuela* , 1-95.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad: estética de la formación y pedagogía de las aficciones*. Universidad de Barcelona.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

-
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia.
- Gallo, L. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educ. Pesqui., São Paulo*, v. 40, n. 1, 197-214.
- García, B., & Gonzáles et al., S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín .
- Giraldo, M., & Rivillas, C. (2019). Devenir múltiple y surreal: reflexiones sobre la formación estética de maestros de ciencias sociales. *Educación y Ciudad*, 117-126.
- Gómez, R. (2011). Situaciones Límite en la sociedad líquida. *Revista latinoamericana de psicología existencial*, 8-16.
- Heidegger, M. (1936). El origen de la obra de arte.
- Hernández, L. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado . *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 229-236.
- Jaramillo, D. A., & Restrepo, L. G. (2018). El cuerpo y el tiempo márgenes y el no lugar en las experiencias educativas. *Ediciones Universidad de Salamanca*.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo* . Madrid.
- Lugmaña, J. (2020). *Situaciones límite y su incidencia en el desempeño académico*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Madriz, M., & Navarro, S. (2012). Sensibilidad, afectividad y reflexión en las aulas: una carencia en la labor docente. *Revista Ensayos Pedagógicos Vol. VII, N° 2*, 57-66.
- Maestra3. (02 de 2024). Entrevista Situaciones Límite y Sensibilidades Maestras. (V. Hoyos, Entrevistador)
- Maestro1. (11 de 2023). Entrevista Situaciones Límite y Sensibilidades maestras. (V. Hoyos, Entrevistador)
- Maestro2. (02 de 2024). Entrevista Situaciones Límite y Sensibilidades Maestras. (V. Hoyos, Entrevistador)
- Maestro4. (11 de 2023). Entrevista Situaciones Límite y Sensibilidades Maestras. (V. Hoyos, Entrevistador)
- Maestro5. (11 de 2023). Enrevista Situaciones Límite y Sensibilidades Maestras. (V. Hoyos, Entrevistador)
- Mandoki, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México D.F.

-
- Martínez Boom, A. (2007). *Los maestros en cuestión y la cuestión de los maestros: insinuaciones y claves contemporáneas* .
- Martínez, N., & Rodríguez, A. M. (2021). actitudes positivas o negativas frente a la finitud propia y ajena: una pedagogía del envejecimiento para el aula permanente de formación abierta. *Foro de educación*, 249-262.
- Melich, J. (2015). Educación, ética y finitud. Una entrevista a Joan-Carles Mèlich. *Entrevistas y Debates*, 111-118.
- Melich, J. C. (2003). Por una pedagogía de la finitud. *Aula de Innovación Educativa*.
- Melich, J.-C. (1992). Situaciones límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas. *Enrahonar*, 85-86.
- Melich, J.-C. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Educación y Pedagogía*, 11-27.
- Montenegro, L. (2020). Filosofía y situaciones límite en tiempos de pandemia. *I simposio internacional virtual de filosofía y educación*, 33-44.
- Parra, R., & Castañeda, E. (2016). *La vida de los maestros colombianos. Interculturalidad y ciudadanía en la escuela* . Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Posada, J. (2016). Impulso formal e impulso sensible, algunas consideraciones sobre la educación estética desde Friedrich Schiller. *Sophia*, 279-289.
- Quiceno, H. (2010). *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina*. Magisterio Editorial.
- Ramírez, J. (2014). Personas extraordinarias en la trayectoria de vida de dos docentes: mirada del otro y sensibilidad moral en el vínculo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, vol. 53, núm. 2, 112-128.
- Ramos, A., & Camats, R. (2016). Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 527-538.
- Rivadeneira, J. (2001). Situación límite. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, vol. VII, núm. 1, 301-303.
- Rivara, G. (2010). Apropriación de la finitud: Heidegger y el ser para la muerte. *En-claves del Pensamiento*, 61-74.
- Rodríguez, O., Paz, E., & Osorio, D. (2020). Pedagogía de la muerte en la escuela: una tarea pendiente.
- Rosales, M. (2014). El docente que quiero ser: humano, sensible. *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad*, 003 - 007.

- Sánchez, M. (2015). El docente como protagonista de la Sensibilidad: Un modo de Libertad. *Revista Iberoamericana de Ciencias*.
- Seibt, C. (2016). Finitude – raiz da educabilidade do ser humano. *Acta Scientiarum - Maringá, Brasil*, 173-179.
- Sinitavé, A. J. (2019). *Aproximaciones a la enseñanza de la finitud: una mirada desde la educación inicial*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Smith, R. (2008). Abstracción y finitud: educación, azar y democracia. *Ethos educativo* 41, 7-25.
- Torralba, F. (2004). Pensar desde el límite. En torno a Karl Jaspers. *Ars Brevis*, 235-255.
- Urzúa, A. L. (2016). Hacia una autonomía encarnada: consideraciones desde un ethos de la finitud y vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 162-187.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona.
- Vargas, J. A., & Ramírez, C. (2015). *Finitud, cuerpo y escuela*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Yedaide, M., & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 1–13.
- Yepes, W. A. (2021). Educar en la finitud. Contribuciones para pensar el fundamento de la educación con Heidegger y Sartre. *Revista Guillermo de Ockham*, 25-38.
- Zambrano, M. (2011). *Escritos sobre Ortega*. Madrid.
- Zuleta, L., Cardona, M., Muñoz, V., & Tamayo, V. (2020). La escuela ante la finitud: narración y subjetividad política en contextos urbanos afectados por la violencia. *Universidad de Antioquia*.