



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

La Crónica pedagógica: Una posibilidad de investigación y creación de saber pedagógico.

**GIOVANNI YEPES PAMPLONA
LADY LAURA GARCÍA GRISALES**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con énfasis en
Humanidades, Lengua Castellana**

Asesora

MARIA ALEXANDRA VILLA URREGO

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, Lengua Castellana

Medellín

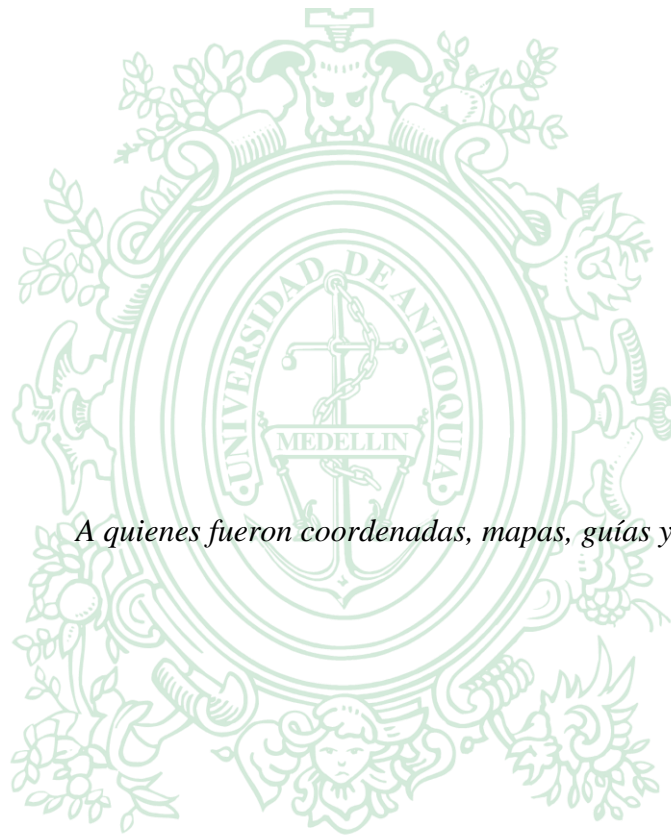
1 803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

II



Dedicatoria

A quienes fueron coordinadas, mapas, guías y senderos en este viaje.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Agradecimientos

Más allá de pensar en el título por el que se opta, cada paso en este camino fabrica un eslabón que construye una escalera ilimitada.

Cada persona que ha caminado a nuestro lado en la configuración de este sendero, cada encuentro furtivo, cada uno de los avatares que nos quitaban la fe en algún momento, cada palabra de aliento y cada golpe en la espalda es lo que realmente ha permitido que estemos arribando al destino planeado.

Este trabajo es sólo una parte frente al recorrido que hemos transitado y ahora, cuando pensamos que por fin hemos llegado, sabemos que se nos abren inagotables posibilidades de reflexión y acción en nuestra vida profesional.

Gracias infinitas a quienes aportaron palabras, preguntas, reflexiones, sonrisas, referencias y experiencias a este trabajo, que hoy es la pieza que completa un extraordinario rompecabezas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen

Una de las grandes victorias lograda por los maestros en Colombia a lo largo de sus incontables luchas, es sin duda haber hecho de su intelectualidad condición necesaria para la estructuración y configuración de la educación en nuestro país. Esto ha sido posible gracias al valor de la voz del maestro y de su escritura, puestas de manifiesto cuando se convoca al acto de reflexionar en torno a la pedagogía. Es justamente a partir de dichas reflexiones que se erige el saber pedagógico y es a través de la escritura como este saber es difundido y por ende perpetuado, convirtiéndose en objeto de estudio y punto de referencia para quienes están inmersos en el universo de la educación. Sin duda, los textos pedagógicos escritos por maestros investigadores son portadores del sustrato que soporta la pedagogía; pero, ya sea por las condiciones impuestas por la academia o por los rigurosos preceptos requeridos por las revistas indexadas, por fuera de dichas producciones se queda un sinnúmero de elaboraciones hechas por otros maestros a lo largo de su trasegar. Dichas narraciones, que nacen de la experiencia más íntima del maestro con su profesión, son portadoras de un saber digno de ser reconocido y legitimado. La crónica pedagógica es una suerte de subgénero narrativo por medio del cual el maestro, en concordancia con la historia que lo antecede, encuentra la posibilidad de poner nuevamente de manifiesto su voz y sus escrituras en pro de la construcción y producción de saber pedagógico; las condiciones que otorga la crónica pedagógica, por sus características y potencialidades, abren en sumo el panorama de cómo y sobre qué escriben los maestros, a la vez que se tejen nuevas formas de relacionamiento entre los textos de pedagogía y quien los lee, permitiendo una particular interlocución.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

V

Palabras clave: Narrativas, Crónica, Crónica pedagógica, Saber pedagógico, Maestro investigador, Reflexión pedagógica.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Tabla de Contenido

Presentación: Cartografía del viaje.....	1
Una imagen a modo de mapa	2
La motivación de este viaje	7
El propósito del viaje	13
Propósito esencial.....	13
Propósitos del trasegar	13
La brújula, en busca de un norte.....	14
La escritura como eje articulador ¿Qué escriben los maestros?.....	15
El saber pedagógico, la reflexión y la investigación pedagógica.....	17
Hacia la construcción de saber pedagógico.....	17
Reflexión pedagógica: El maestro conspicuo.....	20
Maestro investigador: Una reivindicación necesaria.....	24
La escritura del maestro: narrativas y crónica.....	28
El arte de contar para crear.....	28
La crónica: Un género con identidad difusa.....	31
Las coordenadas: Trazando la ruta	36
El equipaje: Mundología adquirida	42



“Aperturas” a la crónica pedagógica.....	42
Camino a la utopía.....	47
El deambular de las prácticas profesionales, un embarque dubitativo.....	52
El choque con la escuela.....	52
La práctica profesional: Una experiencia en relación con el hacer y el sentir.	55
<i>Atelier</i> , un espacio para construir.....	58
Enfrentarse a la escritura, un salto al vacío.....	66
El Arribo. El encuentro que gratifica	70
Referencias bibliográficas o Faro	75

Presentación: Cartografía del viaje

La vida del maestro es un viaje que, en teoría, inicia cuando llega a la Facultad de Educación, sin embargo en la práctica está configurado por un sinnfín de travesías que, a lo largo de su propia vida lo han llevado hasta él.

El maestro es un constante aventurero, viajero y conquistador que transita por diferentes asignaturas dentro de la facultad, por diferentes escuelas alrededor de su práctica como docente y, cuando está ejerciendo atraviesa diversas instituciones y por ende un sinnúmero de experiencias que configuran su ser.

Nuestro trabajo de investigación muestra metafóricamente el viaje transitado por dos maestros en formación que, ávidos de romper con algunas convenciones se han embarcado en un aventurero y arriesgado trasegar en el cual, coincidiendo en un arribo, proponen mostrar la Crónica Pedagógica como posibilidad de investigación y creación de saber pedagógico.

Para esto hemos recogido algunos elementos propios del desarrollo de un viaje a nivel de planeación, orientación y llegada.

Es por lo anterior que los componentes del presente trabajo están nombrados en clave de recursos de viajero, orientando además al lector para que haga una ruta de viaje que le permita transitar junto a nosotros las discusiones, construcciones, deconstrucciones, aperturas y potencias de nuestro proyecto.

Elementos como mapa, brújula, coordenadas, propósito, motivaciones, faro, equipaje y finalmente el arribo son los recursos que dan forma a la experiencia de viaje que se presenta a continuación. Sean entonces bienvenidos a este viaje, donde su destino de llegada es antes que nada una posibilidad.

Una imagen a modo de mapa

Convencionalmente un mapa se concibe como una representación gráfica donde se identifican diferentes medidas longitudinales y que permite visualizar determinado territorio, además permite identificar rutas y destinos; en esa medida el planteamiento del problema orienta la discusión de lo que será nuestro proyecto de investigación.

La historia de la educación en Colombia tal y como la entendemos en la actualidad es una historia que ha estado acompañada de la mutación y la transformación. Son diversos los giros que ha tomado la educación en nuestro país desde sus primeras formulaciones remontadas al siglo XIX, especialmente en lo referido al papel del maestro y su participación en la construcción de saber para la estructuración e implementación de la pedagogía en el contexto colombiano.

Es posible sostener que la profesión del maestro ha ido ganando terreno en cuanto a su reconocimiento y participación en la formulación de las problemáticas y soluciones que demanda la educación; es justamente esta reivindicación del rol del maestro uno de los vértices que ocupa nuestro interés en tanto que al ser una problemática actual aún se encuentra fértil y dúctil para trabajar. Hacemos referencia a la escritura del maestro y a la construcción de saber pedagógico, particularmente a sus posibilidades.

La producción de saber pedagógico por parte del maestro y las formas como dichas producciones se dan en la actualidad abre la discusión en torno a la manera como dichas producciones repercuten tanto en la formación de maestros como en su participación intelectual para la

construcción de los saberes que configuran la pedagogía en nuestro contexto. Es decir los alcances que permiten las vigentes formas de hacer tangible el saber.

Hacer una pausa en la carrera de producción y publicación de textos se hace necesario en tanto que la masificación productiva de los mismos ha llevado a una homogenización tanto del discurso pedagógico como de los formatos de escritura. Así lo indica Rattero (2006)

El modo científico-técnico fabrica la idea educación en un registro despojado de metáforas. Así, deja sobre ella las marcas de este tiempo en que sus palabras, cercadas por el pensamiento instrumental, carente de poética, y alejadas de la política, no nombran sino lo previsible, lo dado, lo inexorable... El lenguaje de la ciencia perdió su poesía, en la tendencia a hablarse a sí mismo, ha ido perfeccionando su monotonía (p. 53)

Los textos producidos en la academia en la mayoría de los casos están delimitados por las demandas de la misma o a las exigencias de las revistas indexadas que han estandarizado la forma de escritura y producción de saber. “alejando de un pensamiento que intensifique la vida, emite formulismos e interrogantes preñados ya por las respuestas esperadas” (Rattero, 2006, p. 53).

Es por esto que la crónica pedagógica se nos presenta como una posibilidad de escritura por medio de la cual, sin perder la rigurosidad del trabajo escritural, es posible producir saber

pedagógico a la vez que compromete al maestro con un trabajo investigativo de campo que enriquece su quehacer y lo pone en tensión con la realidad en la cual está inmerso; identificar las características y utilidad de la crónica pedagógica abriría en suma la posibilidad de redescubrir un tipo de escritura apartada de las convenciones y las tradiciones de lo que supone la academia como conocimiento legítimo.

Es importante aclarar que al referirnos a textos pedagógicos hacemos referencia a los textos en cuyo contenido se hace reflexión en torno a la pedagogía y los cuales, son publicados generalmente por maestros comprometidos con la fundamentación de la pedagogía y todos los componentes que la configuran.

Las problemáticas que se analizarán tienen raíz no solamente en la forma en que los textos están estructurados sino en la manera como estos se relacionan con el lector. Así pues, el principal fundamento del presente trabajo es proponer la crónica pedagógica como una alternativa válida para la investigación y la producción de saber, no como un intento de resistencia a lo académicamente aceptado sino como una alternativa válida ávida de ser valorada y trabajada.

Es muy poca la producción de crónica pedagógica y menos aún la teorización de la misma; por tal razón ha sido un tipo de escritura poco reconocido en el campo de la pedagogía, especialmente en nuestro contexto académico; en este sentido se presenta como un terreno fértil en el cual es necesario ahondar. Entre las pretensiones que nos movilizan a realizar este trabajo está dilucidar en lo posible las fronteras de la crónica pedagógica tanto desde lo teórico del subgénero como en los alcances dentro del campo pedagógico (sus posibilidades como objeto a

través del cual es posible construir saber pedagógico), y exponer su utilidad como discurso académico potente y apropiado para el momento histórico que nos convoca.

La crónica como posibilidad de construcción de conocimiento y saber pedagógico permitiría entre muchas otras cosas un acercamiento más personal entre lo que se escribe sobre pedagogía y el maestro, un panorama más familiar entre teoría y realidad, y en definitiva permitiría una lectura más sincera de lo que supone las problemáticas de la educación.

En un campo tan amplio como es la producción de saber pedagógico es imprescindible preguntarse por el rol del maestro y su función en la producción de saber pedagógico, el maestro productor ¿Desde dónde habla? ¿Para quién y para qué escribe? ¿Qué tipo de textos escribe? ¿Cuál es la relación entre lo que escribe y su diario vivir y cómo influye esto en su forma de escritura? ¿Por qué la crónica pedagógica como alternativa? ¿Si la crónica es el más humano de los géneros cómo podría esta aportar a la pedagogía? Estas son tan solo algunas de las incógnitas que se abren en el camino que transitaremos y a las cuales trataremos de dar una posible respuesta.

Se hace necesario abrir este campo en tanto que el discurso pedagógico convencional ha caído en una homogenización escritural, impactando de forma perniciosa no solamente la formación de futuros maestros sino el interés de los mismos por la producción de conocimiento pedagógico; asunto que se vuelve preocupante en tanto que el desplazamiento del saber pedagógico supondría la decadencia del oficio del maestro, el cual ha sido objeto de lucha desde hace cerca de dos siglos en nuestro país. Tal y como lo menciona el profesor Rafael Ríos Beltrán (2006) la pedagogía debe ser entendida como una “ciencia central y foco de los conocimientos teóricos y



prácticos sobre la escuela, la formación y la enseñanza” (p.19) en este sentido plantear una alternativa responsable a las formas de reflexionar en torno a ella es apropiado en un momento de nuestra historia donde las formas de pensar demandan formas alternativas de expresión.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

La motivación de este viaje

La motivación moviliza las decisiones y los actos de vida que usualmente están orientadas por el deseo y la razón. De esta manera encaminarnos en este problemático sendero se justifica en el anhelo de viajar a través de las posibilidades que permite las diferentes formas de escritura del maestro, entre ellas las narrativas como una forma de construcción de saber pedagógico.

Existe una pregunta que constantemente convoca a los docentes y tiene que ver con el papel del maestro como creador de conocimiento y no como simple reproductor de este. Es por ello que a partir de la indagación en la crónica pedagógica, el presente trabajo pretende evidenciar que la creación de saber pedagógico no se suscribe sólo a la teoría que se sistematiza del mismo, sino que surge a partir de la experiencia docente y que, a partir de una reflexión continua y una escritura literaria puede tejer un saber hacer pedagógico.

En ocasiones por la imperante necesidad de sustentarlo todo, perdemos nuestra voz que está también cargada de conocimiento y experiencias previas que permiten la construcción de la realidad actual. Las formas de creación de conocimiento convencionales nos exigen ser subsidiarios del conocimiento. Se nos exige investigar, sin embargo con límites claramente marcados por los conocimientos y teorías que otros crearon y que en algunas instancias parecieran irrefutables; es así como la voz del maestro investigador pierde fuerza y queda desprovista de validez académica, máxime si esta se manifiesta a través de discursos poco convencionales como la narración y no el lenguaje académico.



Pensarse la crónica pedagógica como posibilidad para la investigación y creación pedagógicas, desmarca el estigma del saber pedagógico como un asunto de conceptos sistemáticos y etéreos que resultan de la complementariedad de la teoría aplicada posteriormente a la práctica. Permitir que se revierta la fórmula de creación, pretende lograr que sea la práctica la que ampliamente alimente la teoría, ese es uno de los principios fundantes de la presente investigación; pues a partir de esta indagación se da un papel relevante al maestro que está en el aula, el que no solo se forma en los libros de pedagogía para aplicar los conceptos adecuados para la buena enseñanza, sino que transforma su quehacer diario en insumo de reflexión y creación de saber pedagógico.

Concebir una nueva forma de investigar y dar cuenta de las dinámicas educativas, permite que el maestro tome un papel protagónico en su práctica docente, más allá de la puesta en marcha de todas las herramientas previamente adquiridas para dar su cátedra, pues de este modo no solo está suscrito a un sistema administrativo que exige el diligenciamiento de una serie de formatos y la lectura de un sinnúmero de teorías, sino que permite a partir de su experiencia diaria pensar y dar forma a lo que evidencia en ella, llevando consigo los aprendizajes de sus experiencias y dándoles forma individual con reflejo colectivo, de este modo lo hace entender Delory-Momberger (2009)

Esa actividad de *biografización* aparece así como una *hermenéutica práctica*, un marco de estructuración y significación de la experiencia a través del cual el individuo se atribuye una figura en el tiempo, o sea, una *historia* que remite a *sí mismo*. Esos espacios-tiempos biográficos no son sin embargo, creaciones



espontáneas, nacidas únicamente de la iniciativa individual; llevan la marca de su inscripción histórica y cultural, y tiene origen en los modelos de figuración narrativa y formas de relación del individuo consigo mismo y con la comunidad, elaborados por las sociedades a las que pertenecen. (p.31-32).

El abordaje de la crónica pedagógica desde esta posición, permite la dinamización de la figura del maestro y el avance de la escritura pedagógica a un nivel que de alguna manera se deja permear por la literatura, “la narrativa literaria “subjuntiviza” la realidad... da lugar no solo a lo que existe, sino también a lo que hubiera podido ser” (Bruner, 2005, p.76); por lo anterior propone desarraigar de la vida docente la automatización con la que se abordan los temas propios del aula y las experiencias dadas día a día en el contacto con los estudiantes.

La propuesta que aquí se plantea, surge de la experiencia vivida en los talleres desarrollados en el marco del primer concurso de crónica pedagógica llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, del cual fuimos partícipes en función de talleristas. A partir de ella y en interacción constante con maestros en formación logramos identificar que la voz del maestro es valiosa en tanto sujeto que experimenta y está en constante relación no solo con la comunidad académica, sino con la sociedad misma; escuchar cada una de las experiencias de los maestros que encarnaban el papel de cronistas, nos permitió evidenciar que la palabra del maestro está cargada de saber pues se construye de la vivencia misma y, cada suceso que se hace consciente, a partir del cual se reflexiona y se convierte en literatura, es una semilla que termina germinando en saber pedagógico.

Tener esta interacción con maestros de carne y hueso, en constante relación con la escuela nos ha llevado a volver la mirada hacia la pedagogía, analizando que en muchas ocasiones se ha convertido en una estrategia teórica, cuya traducción se presenta en formatos preestablecidos que poco o nada invitan al maestro a focalizar de situaciones con sus estudiantes, situaciones que son insumo para fecundar importantes cavilaciones de las que emergen reflexiones y cuando el maestro mira su experiencia diaria y la traduce en reflexión pedagógica, tiene la posibilidad de llevarla a una escritura literaria que encarna un aporte ético sino también estético.

Es por lo anterior que se crea la necesidad de remover algunas formas de escritura convencional que se encuentran arraigadas y que pueden anquilosar la creación del maestro; no con esto descalificando o queriendo desplazar teorías y formas que han aportado a la pedagogía, pero sí con la intención de buscar nuevas alternativas.

Con base en lo ya mencionado, es importante aludir al beneficio que obtiene el maestro como partícipe directo de la propuesta, toda vez que la creación de la crónica pedagógica tiene surgimiento en la experiencia de su quehacer diario, lo que lo convierte en pieza fundamental para el desarrollo de una forma diferente de concebir la investigación y la producción de saber pedagógico. Además a nivel de las instituciones educativas pueden lograr construir conocimiento que no está exportado de otro contexto, sino que se elabora a partir de la experiencia cotidiana. Tal como lo menciona Luis Bernardo Peña Borrero, es importante reivindicar el conocimiento de

los maestros “Darle importancia a la escritura de los maestros significa reconocer que tienen cosas importantes que decir, y valorar sus formas propias de conocimiento”(2007, p.2). El mismo autor agrega:

El saber propio de los maestros debe ser considerado como parte constitutiva del conocimiento pedagógico. La idea central que subyace a esta concepción es que los maestros también tienen teorías que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre la enseñanza. (Peña, 2007, p.3).

Finalmente, el presente proyecto tiene como objetivo indagar y demarcar la posibilidad que tiene la crónica pedagógica de convertirse en un recurso de creación de saber pedagógico, posibilidad que puede suscribirse al desarrollo del quehacer de todos los docentes, particularmente los que se encuentran en proceso de formación, de modo que sus interacciones y producciones inicien con una apropiación clara del discurso que acompañará el ejercicio de su profesión y que, en esa medida se vaya transformando, haciendo de la crónica pedagógica un recurso de construcción y de-contrucción de saberes.

Esta propuesta pudiera ser replicada en instituciones educativas en las que se desarrollan prácticas docentes en espacios formales y que, a mediano plazo pueda configurarse como un espacio de saber hacer materializado en seminarios, talleres y/o cursos que se encuentren incluidos en el plan de estudios de la facultad de educación en los cursos transversales a cada programa. No con esto se indica la viabilidad de la propuesta o el estudio de posibilidades evaluadas en otras instituciones, sin embargo el proyecto en sí es una apertura, una provocación



a la investigación en torno al tema. Como lo sostiene Carlos Skliar (2006): “Ni siquiera se verá un rápido contorno, tampoco un argumento asequible, ni mucho menos una huella que defina así, en singular y así, en definitiva, la relación entre pedagogía y literatura.(p.18).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

El propósito del viaje

Aunque solo sea una imagen mental al inicio, siempre que se emprende un viaje se tiene claro cuál será el destino, a continuación los nuestros en esta travesía.

Propósito esencial

Reconocer las condiciones de posibilidad que ofrece la crónica pedagógica y comprender sus alcances en el campo de la pedagogía.

Propósitos del trasegar

- Demarcar las características significativas de la crónica pedagógica, en aras de reconocerla como texto legítimo.
- Exponer la pertinencia de la crónica pedagógica, en función de reconocerla como posibilidad de investigación y construcción de saber pedagógico.
- Implementar la escritura de crónica pedagógica en talleres desarrollados en el marco del primer concurso de Crónica pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La brújula, en busca de un norte

Tal como la brújula es la encargada de señalar el norte, cada uno de los conceptos que indagamos y abordamos ha sido fundamental para orientar las concepciones y discusiones que se ponen de manifiesto en nuestro trabajo de investigación.

Cuando se habla de las narrativas en educación, sin duda, el campo de acción que se abre es bastante amplio. Narrar es contar, y cuando es el maestro quien decide ponerse en función de hacer de su narrativa un producto escrito, las distintas posibilidades de forma y fondo que admite el género narrativo hace de su producción una particularidad que denota, entre muchas otras cosas, su condición como sujeto portador de un saber digno de ser transmitido.

Son numerosos y ampliamente conocidos los trabajos que sostienen y argumentan las narrativas como una alternativa de investigación y producción del maestro; autores como Jorge Larrosa, Hunter McEwan, Kieran Egan, Christine Delory-Momberger, Jerome Bruner, entre otros, coinciden en que:

La narrativa es tanto el *fenómeno* que se investiga como el *método* de la investigación. ‘Narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio. (Larrosa, 1995, p. 12).

En este sentido hay una reivindicación de aquellos escritos que permanentemente los maestros producen en el transcurrir de su cotidianidad y, en los cuales es común encontrar profundas reflexiones de orden pedagógico que resignifican el ejercicio docente.

Para lo que compete a profundidad con nuestro trabajo es importante comprender que dentro del espectro amplio de las narrativas subyace un género digno de ser escudriñado, tal es la crónica pedagógica. En ella entran todos aquellos elementos y condiciones que han hecho de las narrativas en educación una metodología de investigación apropiada para el campo educativo; a la vez que es portadora de particularidades que le permiten convertirse en un dispositivo discursivo potente por medio del cual es posible la construcción y producción de saber pedagógico.

En este marco de ideas, proponer la crónica pedagógica como posibilidad de creación y producción de saber pedagógico implica un ejercicio epistémico que delimite en gran medida sus alcances, para lo cual no se cuenta con mucha documentación, en parte por el poco uso de la misma en el contexto académico. Al pertenecer al campo de las narrativas nos valdremos de algunos conceptos clave de dicha metodología que sustentan su vigencia y que ayudarán a estructurar por un lado un acercamiento al concepto de crónica pedagógica, y por otro sus alcances en el ámbito educativo.

La escritura como eje articulador ¿Qué escriben los maestros?

Desde el proceso de formación el futuro maestro entra en un plano de lo académico que le demanda producción escrita que dé cuenta del conocimiento adquirido. A partir de esos primeros



peldaños que le significan su cultivo intelectual, el docente se enmarca en un horizonte de intelectualidad del cual hará parte el resto de su vida en el oficio. Esas primeras producciones no son menos interesantes, en tanto que desde allí comienza a tejerse un discurso que le pertenece y, desde el cual se empiezan a configurar posturas políticas que no son otra cosa que el brote de una mirada crítica cargada de componentes objetivos y subjetivos que sustentan la relación de lo teórico con la experiencia propia.

La complejidad y pertinencia de dichas producciones se van transformando a medida que la relación del maestro con el mundo también se transforma. En este proceso dinamizador el docente comienza a debatir sus propios conocimientos y a cuestionar teorías que antes fueron aplicadas y livianamente objetadas por él. Esa discusión epistémica se convierte para el maestro en incógnitas profundamente relacionadas con su quehacer y en una posibilidad para transformar su práctica. Es en este punto donde sus producciones escritas, aquellas que desde muy temprano en su proceso formativo comprendió como una práctica necesaria en tanto artefacto reflexivo, prosperan en pro de la construcción de saber pedagógico. Ahora, ¿Cómo escribe el maestro hoy?, ¿En qué tipo de saberes se soporta para producir?, ¿Cómo llega a los tópicos de los cuales se compone su producción? En palabras de Luis Bernardo Peña (2007)

La escritura tiene un enorme potencial, no solo como forma de divulgar este saber de los maestros, sino también como herramienta intelectual para ayudarles a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla, enriquecerla o transformarla. Lo que el maestro nos comunica no es simplemente el registro de su experiencia, es el resultado de un ejercicio reflexivo en el que la escritura actúa

como elemento mediador. El saber del maestro es el objeto de la escritura, pero esta es un instrumento intelectual que constituye y aquilata ese saber. (p.2).

Para responder a estas preguntas es necesario entonces ahondar en conceptos que están direccionados a comprender ese camino por el cual transita todo docente y, en particular aquellos que han hecho de la producción de textos académicos parte fundamental de su labor.

El saber pedagógico, la reflexión y la investigación pedagógica

Hacia la construcción de saber pedagógico.

...el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe “aproximarlo” a ella al máximo. (Freire, 2009, p.40).

Ser maestro implica una serie de saberes que configuran y determinan no solamente su imagen sino el accionar del mismo en las funciones que lo convocan. La apropiación de dichos saberes demanda la sumersión teórica que toda disciplina comprende, a la vez que involucra al sujeto en tanto portador de una subjetividad construida a partir del medio que lo rodea. En esta relación teoría-subjetividad se erige un modo particular de receptividad en donde la transposición teórica

queda rebatida y, en cambio, se hace necesario por parte del maestro una reconfiguración de la misma; lo cual lleva sin más a una nueva comprensión de sus realidades.

Esa participación del maestro en la configuración de saber se le reconoce como *saber pedagógico*, la construcción de posibilidades para que su práctica se convierta en un ejercicio significativo, en tanto permite una asertividad en la forma como debe ser comprendida y llevada la educación en el contexto particular en el cual se encuentra inmerso. Así lo comprende el profesor Bernardo Restrepo (2004)

El saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar. Es más individual, más personal, y relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva. (p.17).

En este sentido el saber pedagógico y el saber hacer están fuertemente vinculados y tienen una razón de ser común sustentada en la práctica. Ahora bien, el maestro en su praxis puede verse motivado de forma intuitiva y deductiva a movilizar su actividad en el aula gracias a las complejidades que de ella vayan emergiendo; pero, hablar de saber pedagógico implica hacer de lo implícito del accionar algo explícito. Bernardo Restrepo (2004) referenciando a Ricardo Lucio comenta:



Como lo afirma Ricardo Lucio, existe un saber intuitivo de educar que todo pueblo aplica, pero que: “En la medida que ese saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía... cuando el ‘saber implícito’ se convierte en un ‘saber sobre la educación’ (sobre sus cómo, sus por qué, sus hacia dónde). El desarrollo moderno de la pedagogía significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y de la delimitación de su objetivo” (Lucio, s. f.)”. (p 46)

De acuerdo con lo anterior es posible entrever que la construcción de saber pedagógico tiene como principio y fin último el acto de enseñar y, que este tiene como parte de su génesis un trabajo reflexivo por parte del maestro a través del cual brotan los asuntos que lo conducen a deconstruir sus saberes previos y a construir saberes nuevos. Este giro en la perspectiva de lo que significa ser maestro nace de la necesidad de reconfigurar la concepción de su rol, donde la reflexión pedagógica entra a convertirse en un pilar fundamental de su labor en tanto que de ella surge el saber pedagógico; Pérez & Fonseca (2001) citando las profundas reflexiones de orden pedagógico de Eloísa Vasco Montoya comentan al respecto:

Eloísa Vasco Montoya ubica sus planteamientos, en una dirección opuesta a la enseñanza como instrucción, para considerarla como eje articulador y sobre la cual se puede construir el saber pedagógico como saber propio del maestro, saber que surge de la reflexión sobre su propia práctica (p 230).

A partir del giro en la concepción del rol del maestro, este asume un nuevo estatus que lo enfrenta a la posibilidad de construir, lo cual es posible hacer desde la experiencia y la reflexión; en torno a dicha transición Olga Lucía Zuluaga (1984) comenta: “No aceptar más el principio de autoridad, lo tradicional, el hombre debe observar por sí mismo, utilizar sus sentidos y buscar por la vía del ensayo las leyes de la naturaleza” (p. 19).

Así pues pensar en saber pedagógico es reconocer al maestro como sujeto intelectual, político y por ende portador de un conocimiento profundo de su oficio, y en tanto conocedor, es un sujeto capaz de transformar su propia práctica y compartir la experiencia de su saber. Hablar de saber pedagógico implica necesariamente hablar de reflexión pedagógica, no es posible construir un saber si antes no se reflexiona acerca de las condiciones que se tienen y las que se necesitan para construir algo nuevo; para lo cual se hace necesario ahondar en dicho punto.

Reflexión pedagógica: El maestro conspicuo.

El cambio paradigmático de la imagen del maestro en Colombia se dio a partir de una suerte de resistencia a los modelos educativos imperantes que fueron implementados a mediados del siglo XIX en el país. Dichos modelos, provenientes de Europa, limitaban el ejercicio del maestro a la mera ejecución de actividades prediseñadas y que estaban claramente pensadas fuera del contexto educativo colombiano. La ejecución de estos modelos respondía a una diversa serie de problemáticas a nivel nacional que demandaban configurar la escuela en pro de responder a las

dinámicas políticas y sociales que imperaban en la época y, que tenían una sustentación primordial basada en la construcción de la naciente nación.

De esta manera el modelo educativo del país fue sufriendo una serie de transformaciones gracias a excelsas discusiones de orden político y pedagógico en torno a lo que debía responder el sistema educativo; es así como se empiezan a gestar alternativas a la institucionalidad, en donde grupos de maestros piensan en procesos educativos y pedagógicos de orden contextual, es decir, el propio contexto provee unas maneras particulares de hacer escuela (Pérez & Fonseca, 2001).

Por primera vez el maestro comienza a tener participación directa en la organización y estructuración del sistema educativo y comienza a gestarse el interés particular de los mismos por reivindicar su labor. Es así como el maestro surge paulatinamente como pilar fundamental en la edificación del modelo educativo colombiano; la pedagogía y los nuevos discursos en el campo de las ciencias dotaron de alternativas al maestro para re-pensar la educación y cuestionar su quehacer haciendo reflexión en torno a lo que su práctica demandaba.

Dichas reflexiones permitieron al campo de la pedagogía el fortalecimiento de un discurso propio interesado por las cuestiones netamente pertenecientes a la educación tales como el método, la didáctica, la práctica, la enseñanza, entre otros. A esta reflexión es a lo que se le conoce como *reflexión pedagógica* y tiene su sentido más amplio en la constante cavilación que hace cada maestro de su práctica; pues de dicha reflexión depende su saber hacer,



Este saber hacer se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural de estos últimos. (Restrepo, 2004, p.47)

Cabe destacar que al igual que el modelo educativo, la reflexión pedagógica ha ido transformando su razón de ser, es decir, se ha ido convirtiendo en un objeto de análisis en aras de sustentar el campo de posibilidades que ella permite. En este sentido, son diversos los pedagogos que han aportado a su comprensión como una suerte de concientización de lo que significa y de su importancia en el campo educativo.

Uno de los argumentos mejor planteados en torno al tema de la reflexión pedagógica, y que tiene validez en nuestro contexto, es sin duda el del profesor Bernardo Restrepo, quien afirma que el trabajo reflexivo de todo maestro hace parte fundamental de su ejercicio y que fluye desde su parte más primitiva o instintiva hasta su parte más concreta “Así, del hacer empírico el maestro pasa a un hacer reflexivo, a una práctica reflexiva, que le permite remontar la rutina repetitiva, para objetivar su práctica por escrito, con miras a continuar reflexionando y transformándola en la misma acción” (Restrepo, 2004, p. 49).

Es este sentido la *reflexión pedagógica* se plantea como un ejercicio en primera instancia individual, y por ende subjetivo, que yace en la acción de observar, analizar y comprender las situaciones en las cuales está inmerso el maestro y tiene una intencionalidad definida que no es



otra que la construcción de saber pedagógico. La reflexión pedagógica, para el profesor Restrepo, tiene un componente de criticidad que parte del maestro, quien debe abogar por la solución de problemáticas presentes en su ejercicio, lo cual solo es posible a través el acto reflexivo:

Esta solución comienza con la crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes. Esta fase de deconstrucción es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica (2004, p. 51)

De esta manera todo maestro conspicuo es aquel que lejos de hacer de su labor algo pasivo, está en constante búsqueda para mejorar las circunstancias que se le presentan en su cotidiana función; es un individuo inquieto, un indagador, alguien preocupado por reflexionar acerca de las problemáticas de su quehacer, interesado en mejorar las condiciones que se le presentan; un maestro conspicuo es ante todo un maestro investigador. Hablar de reflexión en pedagogía se reduce a un mero acto introspectivo por parte del maestro, lo cual pertenece más propiamente al

primer eslabón de la reflexión pedagógica; en su sentido más franco hablar de reflexión pedagógica demanda un ejercicio investigativo que fortalezca la construcción de saber. Es en este sentido en el que se evocan los principios fundamentales que se cimentaron en la academia y el maestro se ve en la necesidad de investigar, consultar, indagar, de-construir y construir.

De acuerdo con lo anterior, el concepto de reflexión pedagógica no es un concepto aislado, pues en su construcción es indispensable abordar no solo su carácter etimológico sino su episteme en el sentido más amplio, es decir, su razón de ser, sus implicaciones, sus resonancias en el campo de la pedagogía; es por ello que abordarlo implica hablar de saber pedagógico y maestro investigador y en este sentido comprenderlos como una unidad inherente a la labor del maestro.

Maestro investigador: Una reivindicación necesaria.

Hablar de maestro investigador implica sin duda reconocer al maestro como un individuo portador de conocimiento. El giro hermenéutico ha contribuido fuertemente al concepto de maestro investigador, y más que al concepto, se refiere a la acción del maestro, la cual se sumerge en las bases más profundas de la pedagogía para cuestionar, analizar y discutir en torno a su quehacer.

En el ligero recorrido histórico que se hizo al iniciar el apartado *Reflexión pedagógica: El maestro conspicuo*, se habló un poco acerca de la evolución del estatus del maestro y las condiciones de posibilidad que él mismo fue labrando a lo largo del tiempo; pues en este trayecto una de las grandes victorias ha sido el reconocimiento del maestro como portador de un saber y un discurso propio en gran parte producto de su labor investigativa. Esta valoración no es

meramente un asunto ególatra sino que tiene una fuerte incidencia en la transformación de la pedagogía y la evolución de la misma en aras del mejoramiento de metodologías y formas de comprensión de la educación de nuestro país. Pérez & Fonseca (2001) analizando el trabajo realizado por la maestra Eloísa Vasco Montoya comentan al respecto

En el recorrido por las ideas de la autora podemos encontrar diversos aspectos que aportan a la comprensión del sentido y significado de ser un maestro investigador. Uno de estos aspectos está relacionado con el estatus del maestro en su ejercicio profesional, al considerarlo como sujeto de saber, es decir, un maestro que reflexiona sobre sus propias prácticas, al poner en juego un conjunto de conocimientos que encuentran su expresión en una conciencia de sí mismo y en la trama de saberes que se dan en el proceso de enseñanza. De esta manera, reconoce al maestro como sujeto productor de saber, que trasciende la perspectiva de un maestro ejecutor de programas y plantea como una ruta la investigación en el aula. (p. 241)

No está de más subrayar que la investigación parte de la reflexión, de la relación con el otro, del ejercicio de observación, análisis, escucha. Pérez y Fonseca (2001)

Así, se configuran nuevas lógicas de construcción del saber, ya no desde el «experto» hacia los maestros, sino desde un diálogo fecundo entre las maestras y maestros, y los «intelectuales», quienes como Eloísa, visibilizan al otro y lo



reconocen legítimo. Por tal razón, no son las normas prescriptivas el horizonte de sentido para construir el saber, sino la posibilidad de escuchar, de emocionar, de la voluntad y del deseo, las categorías que no estaban en los libros, sino en la experiencia vivida por cada uno de los maestros con quienes desarrollaba sus trabajos. (p. 231).

Así mismo entonces, debe tenerse en cuenta que el acto investigativo del maestro está direccionado por una parte al mejoramiento de la práctica docente en su sentido más específico - enseñar-; pero, también es a través del acto investigativo que el maestro cambia la historia y las concepciones nacionales de la educación, no en vano han sido los grupos de investigación los que han permitido profundas transformaciones del sistema educativo en nuestro país, reivindicando no solamente la relación del maestro con los profesionales de otras disciplinas sino también poniendo en escena la materialidad histórica de la práctica y el saber pedagógico en Colombia (Beltrán, 2006).

Des-automatizar la imagen del científico como aquél a quien se le atribuía casi de forma unánime la condición de portador de saber y a quien quedaba relegado el ejercicio investigativo al espacio del laboratorio o la biblioteca, puede resultar una labor un tanto compleja, pero, si se piensa por un instante en la razón de ser del investigador que no es otra más que observar, analizar, identificar para comprender y transformar un objeto particular o una situación, es posible entonces visualizar al maestro. En este plano el maestro es portador, desde su trayecto formativo, de preguntas, de teorías, de ideas y además está en condición de hacer de su conocimiento un dispositivo transformador. Siendo el aula su campo de fogueo cotidiano, el

espíritu del maestro se moviliza hacia el fortalecimiento de su práctica, en este sentido Pérez y Fonseca (2001) comentan:

En relación con el espíritu investigativo, lo caracteriza como ese espíritu inquieto que no se cansa de hacer preguntas y de asombrarse, que vive en la cotidianidad, que quiere compartir sus asombros, que desconfía de las certezas y de las verdades universalmente establecidas para siempre, y señala que si este espíritu se manifestara en la educación –y particularmente en la enseñanza– posibilitaría otras condiciones como preferir la incertidumbre a la certeza, hacer preguntas en lugar de responderlas, dudar de sus propias respuestas, ensayar maneras inéditas de enseñar, escuchar a sus estudiantes en lugar de escucharse a sí mismo, tomar en serio lo que dicen los niños y jóvenes, reconocer que cada uno de sus logros es provisional, ser capaz de guardar silencio. (p. 247)

En conclusión es posible comprender que a través de la articulación entre la reflexión pedagógica y la investigación del maestro se logra la construcción de saber pedagógico, todos direccionados a una misma causa que no es otra distinta que el apalancamiento de las prácticas del docente y el mejoramiento de su quehacer. No es posible pensar por separado estas tres categorías que hacen parte de la configuración del rol del maestro y lo ubican como un profesional portador de un saber legítimo, digno de ser divulgado, estudiado, y si es el caso llevado a la práctica.

La escritura del maestro: narrativas y crónica

El arte de contar para crear.

Se cuentan historias aquí y allí, algunas con el objetivo de informar, otras con la mirada fija en la creación. Si bien cada contador tiene una intención distinta, algo es evidente en el presente trabajo y es que, en el contar del maestro subyace el interés de crear, más allá de la historia, un saber que lo ponga en el lugar de inventor, de investigador y de sujeto reflexivo frente a su quehacer diario y al saber pedagógico que lo convoca.

De acuerdo con los planteamientos de Jerome Bruner, es necesario pasar del hacer intuitivo al saber y esto se logra mediante un impulso externo, es decir un escalón que nos permita pasar del mero hecho de contar a la teoría de las narrativas como creación de saber. “Una cosa se hizo evidente: contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez” (Bruner, 2013, p.16).

Los seres humanos por naturaleza encontramos en el contar historias una manera de ir construyendo y deconstruyendo saberes, lo que permite la metamorfosis de estos; si bien la teoría que se ha adquirido a la largo de la vida y, en particular de la formación de los maestros desde la academia aportan ostensiblemente al desarrollo de la práctica diaria, la experiencia vivida día a día en el aula tiene un valor incalculable que, la convierte en la mayor fuente de creación de saber pedagógico; esto teniendo como base que la teoría por más orientada y objetiva que pueda parecer, no llega a la cobertura de las diferentes aristas que se presentan en cada espacio

educativo. La teoría estandariza y homogeniza ciertos comportamiento y formas de hacer, sin embargo la experiencia permite moldear los saberes y adecuarlos a cada contexto.

En esta medida es posible preguntarse si al elaborar un relato se modela el conocimiento que en él se imprime, es decir, si el maestro con sus bases pedagógicas empieza a modelar a través de la crónica las posibilidades de aplicabilidad de ese saber en el contexto en que ahora se presenta su experiencia como docente, “Y finalmente empezamos a preguntarnos cómo el relato mismo modela *eo ipso* nuestra experiencia del mundo”. (Bruner, 2013 p.23).

Podemos decir de acuerdo a los planteamientos de Bruner que, la forma en la que se narra la crónica es como se concibe el saber pedagógico. Es decir que será en la medida en que su concepción de pedagogía lo permita que el maestro pueda construir reflexión pedagógica desde su narración, “el modo en que la narrativa crea realidades tan irresistibles como modelar la experiencia no solo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real”. (Bruner, 2013 p.24).

Ahora bien, si tomamos como base que en este punto vemos la narrativa como la forma en la que el maestro no solo expresa su experiencia diaria en el aula, sino que además crea saber pedagógico, esto nos pone de manifiesto que el ejercicio del maestro en esta narración es de tipo biográfico, pues a través de la crónica narra una serie de hechos que evidencian situaciones y personajes por él identificados y que además se mezclan con su accionar para configurar escenarios que permiten la reflexión pedagógica, de ese modo como lo plantea Delory-Momberger (2009) este ejercicio biográfico narrativo, permite una actividad de reflexión y de activación mental que genera la evaluación de sí mismo. En este mismo sentido sustentan Gregorio Valera Villegas y Gladys Madriz (2006, p.206).



La autobiografía, en términos de una antropología educativa, ofrece como medio literario un medio eficaz para el conocimiento del sí-mismo, por la reconstrucción y la comprensión de una vida humana en su totalidad. Ella se convierte así en una re-lectura de lo vivido que hace posible encontrarle un sentido a aquella experiencia de la que en su momento, por su inmediatez y por su carácter impredecible, no podríamos dar cuenta

Con base en lo anterior, al encontrarse el maestro en un escenario de creación, se permite reformular no solo prácticas cotidianas sino teorías que aplica a su quehacer diario y en esa medida retomamos nuevamente a Bruner (2013) cuando dice: “La narrativa, si bien es un evidente placer, es una cosa seria” (p.125), ya que se permite la deconstrucción y reconstrucción de saber a partir del arte de contar.

No obstante, el maestro también puede tomar el papel de externo, que observa cada una de las dinámicas que se configuran a su alrededor, en esta medida puede mirar como un narrador exógeno y esto le permite cierta omnipotencia para hacerse preguntas, para indagar acerca de la acomodación de una cosa u otra en su espacio de participación diaria, preguntarse si su práctica diaria está anquilosada en los saberes construidos por otros o por el contrario han ido mutando para convertirse en los recursos necesarios de construcción de su quehacer pedagógico.

Finalmente por medio de la narrativa “en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (Bruner 2013, p.130),

es decir que en la medida en que recogemos insumos de la realidad vivida, se instauran en el discurso las creaciones propias del sujeto que precisamente responde al interés de abrir la puerta a nuevas preguntas y cuestiones que responderán al quehacer de mañana.

La crónica: Un género con identidad difusa.

“En el principio fue la crónica. Y se llamó crónica (del griego *kronos*, tiempo), porque relataba los sucesos según acaecían con el transcurso de los días” (Samper, 2003). Desde el inicio de la humanidad, la crónica se constituyó en el relato que contaba las cosas que acontecían tanto al individuo como a la comunidad; antes con menos formalidad que ahora y con una estructura un tanto desordenada, sin embargo por medio de ella se formaba la historia.

A lo largo de los años la crónica se convirtió en un género que ha sido reclamado por el periodismo, pero también por la literatura. Desde siempre se ha tomado como un género que informa, que se basa en un hecho y personajes reales y, a través de la focalización logra llevar a los lectores un hecho informativo con una narración especializada en algunos detalles. Sin embargo a través de los tiempos la crónica ha sufrido una metamorfosis que la ha llevado a combinarse con la literatura, para dejar de ser la información simplemente dada y se ha convertido en la narración de hechos con un aporte estético, pasando de un lenguaje informativo a uno que permite el disfrute de una prosa finamente elaborada sin perder la esencia de contar. Así permite reflexionarlo Juan Villoro (2012) en su texto *La crónica, ornitorrinco de la prosa*, en el que le otorga a la crónica una serie de características que permiten hacer medianamente aprehensible un concepto que es complejo de definir:



Si Alfonso Reyes juzgó que el ensayo era el centauro de los géneros, la crónica reclama un símbolo más complejo: el ornitorrinco de la prosa. De la novela extrae la condición subjetiva, la capacidad de narrar desde el mundo de los personajes y crear una ilusión de vida para situar al lector en el centro de los hechos; del reportaje, los datos inmodificables; del cuento, el sentido dramático en espacio corto y la sugerencia de que la realidad ocurre para contar un relato deliberado, con un final que lo justifica; de la entrevista, los diálogos; y del teatro moderno, la forma de montarlos; del teatro grecolatino, la polifonía de testigos, los parlamentos entendidos como debate: la "voz de proscenio", como la llama Wolfe, versión narrativa de la opinión pública cuyo antecedente fue el coro griego; del ensayo, la posibilidad de argumentar y conectar saberes dispersos; de la autobiografía, el tono memorioso y la reelaboración en primera persona. (p.2).

Y es así que entre combinaciones y metamorfosis empezamos a hablar de crónica pedagógica. Con una evidente insipiencia a nivel teórico, no hay abundancia de trabajos de investigación que la conceptualizan o intentan teorizarla, no obstante los elementos otorgados por los diferentes periodistas y literatos permiten crear este híbrido que a bien se tiene para ser incluido en el mundo de la pedagogía. Uno de los investigadores que se acerca al asunto de la crónica pedagógica es Humberto Quiceno Castrillón (2002), quien en *Novela, crónica y educación: Escritura e identidad*, introduce la obra así:

A partir de finales del siglo XIX y principios del XX, en Colombia la literatura, la crónica y las cartas se ocupan del presente, reconocen la transformación de la



cultura y se constituyen en nuevas formas de representar la naturaleza, el lenguaje y al hombre. Para aquéllas, la educación se produce cuando el hombre se vale de sus propias fuerzas y de su experiencia como factores de formación, cuando el sujeto se convierte en autor de sí mismo (p.2).

Con esta última afirmación, en la que pone al hombre como productor de educación a partir de su experiencia, podemos decir que Quiceno introduce lo que será la crónica pedagógica como la narración que permite poner en la palestra el saber del maestro, producido a partir de su contacto con cada uno de los actores educativos y de los espacios que los convocan. Además, reconoce las crónicas como el espejo que permite vislumbrar los cambios que se gestan en la escuela

Fueron las crónicas las que describieron realmente los cambios y las transformaciones de la realidad, pues ellas se dirigieron a la escuela, a los niños, a los conocimientos y, en general, al mundo de la educación. Los discursos realmente nuevos en educación fueron estas crónicas. (p.9).

Es así que empieza a reconocerse la crónica como parte fundamental de la relación realidad-escuela y en ella la inclusión del saber del maestro a través de la narrativa, poniendo de manifiesto su sentir y su complementariedad con los saberes adquiridos en la academia, pero que ahora más que subsidiario de conocimientos extranjeros, se permite explorar a través de su propia creación la gesta de conocimientos aplicables a su contexto. (Quiceno,2002)

Los discursos realmente nuevos en educación fueron estas crónicas, que no podían circular dentro de los establecimientos oficiales o privados y tampoco



dentro de los centros de poder, leyes, normas y controles oficiales. Su lugar de circulación fue lo público, el afuera, el periódico, pues era este lugar el mejor medio para salir afuera, al exterior, al mundo (p.9).

La crónica cuenta, narra cronológicamente acontecimientos que surgen alrededor del maestro, en ocasiones más visibles que en otros, pero en todo caso con una potencia extraordinaria para convertirse en puntos de exploración de saber.

No es sólo sentarse en el aula para convertirse en reproductores de una educación que ha sido bancaria por muchos años, que nos ha convertido en sujetos adaptados y maleables a las necesidades del mercado, “en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire,2005, p.52), el objetivo de la crónica en la mano de los maestros es permitir que, a través del contar se sumerjan en saberes que a veces los libros no aportan y, solo a partir del momento en el cual el maestro tiene un encuentro personal con el lápiz, el papel y el recuerdo del día que acaba de pasar, es que los acontecimientos cobran poder, cobran saber. El propósito de la crónica pedagógica es movilizar los saberes y las experiencias vitales del maestro para que no se queden archivados sino que cobren la dinámica suficiente para transformar paradigmas, convenciones y formas de hacer pedagogía.

1 8 0 3

Fundir la literatura y la pedagogía va más allá de convertir la primera en instrumento de información en la que se transitan por autores, escuelas, géneros y formas de escritura; cuando la

literatura se conjuga con la pedagogía “es para completar una parte de la educación” (Quiceno, 2002, p.3).

Humberto Quiceno plantea la concepción de autor y lo hace más allá del que escribe un libro, para él, autor es el que tiene autoridad de contar y construir sus días, bajo esa concepción se fundamenta nuestra imagen de maestro autor de crónica pedagógica, pues a través de la literatura el maestro logra imprimir su vivencia formativa y educativa. Pensar en la escritura del maestro a través de crónica es pensarla en clave biográfica, pues él es autor y personaje de los hechos que narra y allí pone de manifiesto su vida diaria:

Una vez la escritura encuentra la biografía, pasa de ocuparse de las descripciones de las cosas y de los espacios, a narrar lo que le pasaba al ser del hombre y al ser de la mujer. Ya no se trataba de describir las distintas actividades que hacían los individuos en su vida diaria. Ser autor es volver escritura la vida de un hombre o de un mujer. (Quiceno, 2002, p.4).

En este orden de ideas retomamos también a Christine Delory-Momberger cuando afirma que “pensar lo “biográfico” como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva, a través de la cual el ser humano se representa y comprende a sí mismo, dentro de su ambiente social e histórico” (Momberger, 2009 p. 31), así la actividad de escritura biográfica representada por la crónica pedagógica permite que el maestro reflexione y comprenda su quehacer enmarcado en la pedagogía.

Las coordenadas: Trazando la ruta

Paso a paso las coordenadas dan la referencia para transitar el camino, como si de un sistema se tratase, la metodología indicará el enfoque por el cual ha de moverse el presente texto y de esa manera descubrir cuál es la intención que subyace en él.

Hablar de métodos en relación con la investigación educativa implica estar abierto a estrategias fuera de lo convencional, es decir por fuera de la perspectiva positivista. Investigar en la educación significa estar presto al movimiento, a la desautomatización y si se quiere al malestar. Como si de un oasis se tratara, los conceptos que se descubren y se construyen son cúmulo de experiencias reunidas que emergen del trayecto caminado, más que de ejercicios que buscan comprobar una tesis a partir del seguimiento de estructuras investigativas predeterminadas.

Jan Masschelein (2006) en *Educación la mirada*, dice que una de las cosas que se debe tener en cuenta al investigar en educación es estar siempre atento. Para él, estar atento significa:

El estado mental en el que el sujeto y el objeto juegan el mismo juego. Es un estado mental que se abre al mundo de modo que el mundo se “presentifique” delante de mí y (que “llegó” a ver) que puede transformarme. La atención abre un espacio posible para la transformación del sujeto, es decir, un espacio de libertad práctica (p. 296).

Para investigar en educación es necesario estar abierto al mundo para poder aportar a una transformación que impacta no solamente al maestro investigador sino al objeto mismo de la



investigación, en este caso al campo educativo en su nivel más profundo que es la pedagogía . Es dejar que el mundo se presente, que las categorías previas se difuminen ante lo que él mismo relata. Lo que implica, bajo la visión del autor, “una mirada investigativa crítica”.

Bajo esta premisa, la indagación que moviliza el presente trabajo tiene como horizonte el foco de investigación cualitativa desde lo hermenéutico, que permite acercarse a lo analítico interpretativo, que está integrada como uno de los métodos de investigación social. Según Miguel Martínez M (1996)

El enfoque cualitativo rechaza la pretensión, en gran parte irracional, de cuantificar toda la realidad humana, consciente de la frecuente irrelevancia de la cuantificación y de la importancia que tiene, en cambio, el contexto, la función y el significado de los actos humanos (p.5).

Esta metodología se basa en una metodología biográfico-narrativa, la cual parte de un interés particular de indagación desde adentro, sin exclusión de quien investiga frente a lo investigado, tal como lo refiere Antonio Bolívar Botía (2002)

El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad (p.1)

Sumado a esto, la investigación cualitativa aborda fenómenos sociales desde la propia experiencia del investigador, lo cual demanda una sumersión en el plano real del contexto analizado y en este sentido el investigador pondrá de manifiesto su forma particular de leer el mundo. Como explica Miguel Martínez Miguélez (1998) la metodología cualitativa

No reduce la explicación del comportamiento humano a la visión positivista, que considera los hechos sociales como “cosas” que ejercen una influencia externa y causal sobre el hombre, sino que valora también, y sobre todo, la importancia de la realidad como es vivida y percibida por él: Sus ideas, sentimientos y motivaciones. (p.8).

Con base en lo presentado, el trabajo dirige su ruta metodológica en la investigación cualitativa (IC) con foco especial en lo biográfico-narrativo. En este, de acuerdo a los argumentos de José Ignacio Rivas (2009), la importancia está centrada en la subjetividad, es decir la perspectiva presentada por los diferentes actores de la investigación, en contravía de las teorías estáticas y positivistas que se basan en verdades inamovibles, cualificadas y objetivas. Es a su vez una forma de resignificar el valor de lo subjetivo en tanto que se inscribe de forma directa en lo humano y cobra especial valor en las investigaciones pertenecientes a las ciencias sociales y de la educación. Tal y como lo menciona Antonio Bolívar Botía (2002) la subjetividad debe ser entendida como “la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales (afectivas, emocionales y biográficas”(p.5) y que por consiguiente debe estar presente en toda pregunta por el sujeto y su relación con el mundo que lo rodea.

A diferencia de los enfoques positivistas, la investigación biográfica-narrativa reconcilia el objeto con el sujeto que lo investiga, poniendo la voz de este último en un plano de importancia tanto conceptual como de interpretación. En este mismo sentido se pone de manifiesto que *lo investigado* tiene relación directa con *el investigador* pues el sujeto que investiga ha tenido relación con la realidad y es a partir de ese contexto próximo es que se forma el objeto investigado, así lo aclara Rivas (2009):

Los sujetos sociales elaboran y otorgan significado a los hechos que tiene lugar en la sociedad en un cambio esencial en la teoría del conocimiento: La realidad no es algo a descubrir sino que es construida por los sujetos que participan de una misma situación cultural (p.20)

Adicional a lo mencionado, es importante precisar que las narrativas no solo se caracterizan por la forma en la que se abordan o el tipo de lenguaje que se usa en su elaboración, sino que en ella subyace la construcción de conocimiento y se logra dilucidar los procesos de desarrollo social que emerge en el investigador.

Se hace pertinente entonces para nuestra investigación este tipo de metodología ya que no solamente nos sirve como estrategia organizativa del contenido sino que está acorde a los intereses mismos de lo investigado, es decir, está fuertemente relacionada con el argumento de nuestra tesis que presenta la posibilidad de construir desde lo narrativo saber pedagógico. Esto en

definitiva permite la construcción de “nuevas estructuras de significado” (Rivas,2009,p.21). tan necesarias en el campo pedagógico que parten de la episteme misma de la realidad académica.

Esta metodología al resignificar conceptos clave como el conocimiento, el subjetivismo, el individuo, la legitimidad del conocimiento, la narración, la voz de los sujetos, el saber; no busca necesariamente rechazar de lleno la investigación cuantitativa sino que abre la posibilidad de llevar a cabo otro tipo de investigación más democrática, accesible, natural y que está más acorde al campo al que pertenecemos.

Lo narrativo y lo biográfico se convierten en el mejor modelo de presentación para nuestro trabajo investigativo, es por esto que para la construcción misma de nuestros argumentos nos valdremos de ello para desarrollarlos. No solo como un elemento estético de presentación sino como ejemplificación misma de las motivaciones que nos convocan, pues “para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia”(Y Gasset, 1971. p.17).

Considerando lo anterior es importante precisar que la metodología propuesta tiene desarrollo desde dos perspectivas. En primera instancia el *Primer concurso de crónica pedagógica. En conmemoración al vigésimo aniversario de la muerte de Paulo Freire*, constituido por estudiantes (asistentes y talleristas) y egresados (asistentes) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en esta medida se convierte en un espacio pensado para orientar la metodología biográfico-narrativa en tanto construcciones subjetivas que emergen de la experiencia de los participantes y la orientación de los talleristas en clave de Bolivar (2002): en las “narraciones biográficas se hacen continuas referencias a acontecimientos externos en relación con los cuales se va inscribiendo la vida” (p.17).



Como segundo panorama se presenta la narración del presente texto, en el que ambos investigadores intervenimos desde la narración para argumentar su importancia como potencia de investigación y creación de saber. En el desarrollo del cuerpo del trabajo se hallan relatos que dan cuenta del camino trasegado en el que avanzó la investigación y además se convierte en sí mismo en la potencia para retomar formas diferentes de investigar en educación.

Ambas perspectivas brindan los instrumentos de análisis. Por una parte se mencionan fragmentos de crónicas elaboradas por los participantes del taller de crónica pedagógica, las cuales no solo son potentes narraciones sino que dan cuenta de la creación de saber pedagógico. Por otro lado nuestros propios relatos, que son la muestra de la peregrinación en nuestro proceso formativo y como talleristas, mostrando experiencias de vida que han dado lugar al formato e intención en el cual se desarrolla nuestro trabajo de grado.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

El equipaje: Mundología adquirida

Cuando se habla de equipaje se hace referencia al contenedor en el que el viajero almacena todo lo necesario para su itinerario. En eso se ha convertido nuestro corpus, en él se hace evidente toda nuestra propuesta, la cual es producto de una serie de lecturas, experiencias, indagaciones que nos han puesto en tensión y que finalmente se transformaron en el argumento central que defiende la concepción de la Crónica pedagógica como posibilitadora de creación y producción de saber pedagógico. Será común encontrar en el recorrido por nuestras narraciones voces en primera persona del singular que son producto de reflexiones de índole personal emergentes de nuestra experiencia particular; en otros casos, la voces se transforman en primera persona del plural dando cuenta del sentimiento común que nos relaciona y afianza como un par de maestros con ideas compartidas. Es este pues el equipaje común de dos viajeros que compartieron por años diversos caminos y hoy convergen en una misma idea.

“Aperturas”¹ a la crónica pedagógica.

Son diversas las reflexiones que han surgido a lo largo de mi proceso universitario. Recuerdo, entre muchas otras cosas, que en mis primeras semanas en la academia tuve una fascinación especial por el lenguaje, particularmente por los discursos de los maestros que dirigían mis primeras asignaturas; la potencia, la solidez, la elegancia de sus palabras y la forma tan

¹ Concepto tomado de Carlos Skliar (2005) , Entre pedagogía y literatura: “Sin más detalle que lo que sugiere la palabra “aperturas” creíamos que no debían tratarse casi nunca, de aperturas hacia adelante, en dirección a esa aparente calma y esa claridad de una noción que se volvería revelador; aperturas casi nunca en el sentido habitual del progreso conceptual, de la superación del pensamiento, del vale más la idea nueva que aquella idea que en apariencia, le precede.

convinciente como a través de sus aseveraciones lograban capturar las más complejas ideas. No tardé demasiado tiempo en darme cuenta que tras esa potencia discursiva había una larga y compleja relación entre el sujeto y el saber; una carrera acompañada de lecturas, de búsquedas, de escritura y sobre todo de reflexión. Fue así como me fui volviendo particularmente atento, más que a los contenidos de las materias, a las formas discursivas con las cuales los maestros se presentaban ante el grupo; no lo hacía por un asunto netamente pedagógico, debo reconocerlo, sino por el asombro que me producía esa fascinante capacidad de comprensión que aparentaban tener de las cosas. De su hablar, de su exponer, pude construir perfiles, pude imaginar inclinaciones ideológicas, pude identificar influencias filosóficas, políticas, literarias etc. Descubrí entonces que en mi viaje por la academia el lenguaje sería mi mayor ocupación.

Mis lecturas hasta entonces eran párvulas, lecturas un tanto inocentes, lecturas infantiles podría decir, pero imprescindibles como punto de inicio para lo que sería mi carrera hacia la construcción de un discurso propio. Fue en esos inicios cuando, por primera vez, problematicé la palabra “concepto”, no como una cuestión que me fuera propia, sino como el tiempo justo para reflexionar en torno a ella. ¿Qué de complejo puede tener una palabra aparentemente tan simple?; pues bien, haber empezado a tejer una posible explicación ante la complejidad de la palabra “concepto” y haber comprendido las posibilidades que de dicha explicación se desprenden, me ha permitido evitar la ligereza y la futilidad con la cual se abordan ciertos temas. El paso por la academia no significó para mí la adquisición de infinidad de saberes sino, la oportunidad de saberme portador de un pensamiento crítico con el cual leo, reflexiono, problematizo y trato de construir.

De esta manera entonces, la palabra “concepto” ha estado siempre presente deambulando como posibilidad. He recogido en mi memoria momentos en los cuales el “concepto” aparecía en el aula y algún maestro se veía en la azarosa necesidad de abordarlo; recuerdo maestros para los cuales el “concepto” es la más severa de las verdades, otros, en cambio, aún más convencidos de su complejidad que de sus verdades, ponían un interrogante ante toda cuestión que se tratase de conceptualizar; “es complejo porque las palabras mutan” dijo alguna vez otro maestro ante la frustración de abordar el “concepto” de cultura. Pues bien, decir “concepto” parece una buena alternativa para hacer compleja cualquier discusión, por banal que sea. Eso lo veo reflejado permanentemente en la academia, todos hablamos de “conceptos” en tanto verdades.

El reto más íntimo entre “concepto” y yo se dio justamente en la realización de mi trabajo de grado. Pues bien, es mi turno para conceptualizar me dije, ¿qué tan difícil puede ser?. Conceptualizar la crónica pedagógica se nos presentó, a mi compañera de trabajo de grado y a mí, como una primera posibilidad de trabajo, tratar de capturar el “concepto” y definirlo parecía una buena apuesta en tanto trabajo objetivo. No obstante el reduccionismo al que nos vimos enfrentados y el abandono a toda nuestra formación subjetiva hicieron necesario re pensar la apuesta. Nuestra metodología de trabajo suscrita al campo de lo biográfico-narrativo y algunas motivaciones que nos incitaron a tomar la crónica pedagógica como centro de nuestro trabajo, nos llevaron a contemplar lo necesario de una coherencia entre contenido y forma.

Fue entonces como nuestra búsqueda nos llevó a la idea de hacer de nuestro trabajo más que un compendio de definiciones indiscutibles sin posibilidad de discusión por medio del cual se pudiera encontrar una definición absoluta del concepto de crónica pedagógica, una “apertura” o

“invitación” a reflexionar en torno a una práctica de escritura poco trabajada en la academia, y la cual carece (hasta el momento) de un reconocimiento como posibilidad para transformar las maneras como escriben los maestros. De esto se desprende una cantidad de elementos que es necesario explicitar y tienen que ver justamente con nuestra íntima relación con conceptos como saber pedagógico, reflexión pedagógica y maestro investigador; conceptos que sí han sido ampliamente trabajados y que a lo largo de nuestra formación docente han sido abordados desde distintos autores; pero, que han sido expuestos en textos caídos en el terreno de lo homogéneo y se tornan alejados no solo de la realidad de nuestros contextos sino de la experiencia misma del lector con la obra.

Podemos decir que el carácter tecnicista con el cual son escritos muchos de los textos pedagógicos ha creado una brecha relacional entre el lector y la obra, esto teniendo en cuenta que quien lee, en la mayoría de los casos, es un individuo que encuentra en lo alternativo una posibilidad de construir; es decir, el maestro es un profesional que ha reevaluado las funciones de lo científico y las ha puesto en cuestión; así las cosas, su forma de apropiación de sentido tiene como génesis el terreno de la subjetividad, resignificando, reevaluando, poniendo en práctica e investigando.

El maestro ha comprendido que producir y construir saber no necesita de forma imperiosa de la verdad objetiva que supone el discurso científico, sino que la construcción de saber parte de la experiencia, de la relación con el otro, con lo otro, de la búsqueda documental, y de su propia apuesta por el saber. Haber comprendido esta relación entre el maestro y el saber nos llevó a pensar nuestro ejercicio de escritura como una reivindicación a nuestro propio saber. Así, entonces, llegamos a la conclusión de que la verdadera función de nuestro trabajo no estaba

dirigida a conceptualizar sino a dar “aperturas” al lector hacia la crónica pedagógica como posibilidad de construcción de saber pedagógico. La propia idea de aperturas se nos hizo fascinante ya que en ella encontramos la relación con nuestro propio sentir; Carlos Skliar se nos apareció de una forma un tanto mágica para decirnos que aquello que encontremos en estas aperturas es más que nada una sigilosa intención, una búsqueda algo profana para no hundirse más en esa oquedad de palabras que define y que, a la vez abandona el pensar a su suerte y deja casi huérfano el decir. De igual manera, es necesario precisar, que nuestra intención no está dirigida a desconocer saberes ni metodologías de trabajo, sino más bien hacer uso de aquello que nos permita en el sentido más acertado comprender y apropiar la noción de crónica pedagógica. De esta manera he comprendido que mi cuestión por el “concepto” no tiene que tratarse necesariamente de un determinante de mis verdades; abordar un “concepto” en su sentido más amplio implica comprender todas sus posibilidades, por eso la captura de un “concepto” es esquiva e inevitablemente incompleta. Nuestra apuesta es justamente alternativa a ello, apostamos por hacer de nuestro trabajo un ejercicio por medio del cual el lector y al escritor de textos pedagógicos logre una comprensión de la crónica pedagógica desde lo holístico, siempre teniendo como horizonte la crónica pedagógica como posibilidad de construcción de saber pedagógico; una comprensión donde la crónica, en tanto historia real de la vida, permita una relación más íntima y cercana del lector con el texto, donde se vea reconocido, donde vean reflejadas realidades que pueden coincidir con la suya, donde encuentre alternativas para producir saber, donde logre dar cuenta de un discurso propio, construido a lo largo de su propia experiencia sin tener que verse limitado o circunscrito a formas de producción académicas consideradas legítimas.

Mi propia experiencia con la palabra me convierte en una posibilidad de saber, es por ello que el ejercicio narrativo en educación, el que permite la crónica pedagógica, es una de las formas más francas de dar cuenta de los propios saberes. En educación un relato que parte de la intimidad, de la subjetividad, no debe quedar relegado al desprecio del objetivismo, pues separar el saber del individuo y ponerlo en el plano de lo indeterminado es un error cuando estamos en el plano de las humanidades. Por ello ha sido grato para nosotros descubrir que el maestro investigador en muchos de los casos habla desde lo experiencial y es así como esos discursos potentes del maestro que hace años me causaban especial fascinación cobran relevancia, en tanto que logro comprender que son producto, además de las cosas mencionadas anteriormente, de su propia construcción de saber; pues maestro que construye su propio discurso es un maestro persuasivo, es un maestro encantador.

Camino a la utopía

Preguntarse recurrentemente es la apertura al descubrimiento, quien no se pregunta está condenado a pensar, decir y actuar como siempre lo ha hecho y, en caso de cambio, lo hará por lo que otros digan a partir de sus propias preguntas. Sin embargo, pese a la pregunta, antes de llegar al resultado es necesario transitar por algunos caminos que nos permitan ir añadiendo una serie de experiencias en nuestra maleta y al final, con todas las piezas del rompecabezas, armar lo que se quiere o tal vez no; quizá la pregunta se hace para darnos cuenta que la respuesta es el camino.



A menudo nuestra senda como maestros, bien sea en formación o en ejercicio, está llena de cuestiones, actuaciones, resultados y valoraciones que se convierten en espinos y empiezan a obstaculizar la necesidad de palpar y de oler la rosa que se desea.

Cuando empezamos nuestra formación académica como docentes, frecuentemente escuchábamos el primer día de los cursos la pregunta ineludible: ¿Y, cuéntanos cuáles son tus expectativas con el curso? ¿Qué te trajo hasta este programa?; así como la pregunta no variaba asignatura tras asignatura, las respuestas tampoco lo hacían y casi siempre estaban asociadas a un mundo idílico en el cual la educación es la solución a todos los males que se albergan en el mundo, especialmente en nuestro país. Todos dijimos alguna u otra vez: “Quiero ser un maestro del que mis estudiantes nunca se olviden”. “Quiero ser un maestro investigador que pueda contribuir a la pedagogía y que transforme las formas de enseñanza”. “Quiero cambiar los métodos tradicionales que nos enseñan a obedecer y no nos permiten pensar”. “No quiero ser como mis maestros de la escuela” y así, cada quien da la respuesta que considera el motor para estar sentado en el aula.

Al pasar los meses, los semestres y los años el combustible se agota; nos enseñan a odiar algunas dinámicas de la escuela, pasamos de tradición en tradición a partir de textos teóricos que en ocasiones quisiéramos quemar, nos muestran que el cambio no solo depende del deseo sino también de políticas públicas y, descubrimos que quienes legislan no tiene interés alguno por transformar ni en un ápice la educación de nuestro país, así que vamos desmontando un poco la utopía y algunos olvidamos por qué decidimos estudiar una profesión que sí tiene poder de cambio; muchos entonces terminan su formación repitiendo las convenciones que odiaban

cuando entraron a la facultad, discutimos con las reglas en el salón de la universidad, pero cuando entramos del otro lado como profesores al colegio bien que pedimos silencio con amenazas de hojitas en blanco; otros nos dedicamos a oficios que no se relacionan con la escuela directamente y que aplican la pedagogía desde otros ámbitos e infortunadamente solo un mínimo porcentaje produce conocimiento pedagógico durante y después de finalizar su formación.

Es a partir de lo anterior que para nuestro proyecto hicimos un alto en el camino y nos preguntamos: ¿Y qué pasó con el sueño? ¿En qué momentos dejamos de pensar para decidir repetir? ¿Será que la facultad que promulga la creación, de a poco nos ha ido condenando a la reproducción?.

Recordamos entonces cuando un ensayo no podía tener menos de 10 citas bibliográficas, cuando por razones protocolarias en algunas intervenciones nos decían: “Y... en qué autor te sustentas para decir eso”. Así, y en medio de recomendaciones de forma cómo usar siempre un estilo impersonal para escribir, no exceder el número de páginas, evitar poner de manifiesto asuntos subjetivos en las producciones textuales, entre otras, el espíritu de la creación se fue albergando y desdibujando tras la cortina de los muchos textos de pedagogía ya producidos por las corrientes germanas, francófonas y anglosajonas, de vez en vez también se revisaban las corrientes latinoamericanas y el saber producto de investigaciones arduas de algunos colombianos con cuna en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, pero sin mucha posibilidad de emergencia de ideas propias, dejamos de apoyarnos en los teóricos para relucir nuestras ideas y preferimos empezar a esconder nuestra voz en citas que por supuesto estarían mejor planteadas que las nuestras.



En este punto es preciso recordar el curso de Ensayo, en el que hubo una sesión que permitió que germinara el descontento que ya estaba sembrado en nosotros por ese afán incontenible del positivismo en las ciencias humanas y en la escritura de los que seríamos docentes creadores e investigadores. Nuestro maestro rompió con muchas convenciones que teníamos instauradas, siempre exigiendo una escritura adecuada y con la rigurosidad propia de un texto impecable, nos enseñó a escribir libremente, a permitir que el ensayo saliera de la fibra sensible de nuestra perspectiva de vida. En esa ocasión nos dijo: -Muchachos, no podemos escondernos en los autores para escribir, los citamos para pararnos en sus hombros y que se vea nuestra voz-. Ese paraje en el camino nos permitió recobrar la esperanza y 4 años después nos encontramos con José Ignacio Rivas (2009), que a través de sus letras nos recuerda: “La construcción de conocimiento público desde las biografías suponen dar valor a las voces propias de los sujetos participantes, como portadoras de sentido y de contenido” (p. 20).

Cuando llegamos casi a la recta final de nuestro camino de formación académica como licenciados, hicimos una mirada retrospectiva y nos enteramos que algunas de nuestras producciones no fueron más que reproducciones y que, aunque pensáramos que nuestra voz estaba presente, tal vez solo éramos narradores que contamos lo que otros ya pensaron. Nuestra incertidumbre era si tendríamos que seguir con los mismos conocimientos y prácticas de antes, aprendidos durante más de 5 años y que se crearon en contextos diferentes, insertos en épocas y lugares que ya no tenían la misma vigencia en la sociedad actual.

Con miles de preguntas y de sinsabores tras los recuerdos que nos restringen en un camino de repetición, logramos un encuentro con el Salón de la Palabra; un espacio que busca dinamizar los procesos de aprendizaje a través de la palabra, concibiéndola entre otras cosas como creadora de

posibilidad y alrededor de la cual se gestan espacios y dinámicas diversas que aportan a la magnificación de la profesión docente; a partir de ella se puede crear más allá de lo creado caminando hacia la utopía de la que nos vamos olvidando a medida que avanzamos, pensando entonces que el camino se ha convertido solo en el sendero del que la fortuna es mantenerse.

En medio del encuentro en el Salón de la Palabra y mientras juntos construimos lo que sería el Primer concurso de crónica pedagógica en conmemoración al vigésimo aniversario de la muerte de Paulo Freire, supimos que ese sería el medio y fin que nos demostraría que el maestro puede, debe y tiene el insumo para construir conocimiento, por supuesto ligado al saber pedagógico que es el que lo atraviesa diariamente pese a que en ocasiones lo haya naturalizado.

Una noche, tras terminar la sesión de práctica pedagógica nos miramos pensativos, meditando cuál sería el norte y orientación de nuestro trabajo de grado; ya habíamos pensado un semestre atrás en realizar un rastreo de la escritura humanista en los trabajos de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, pero esa idea se había esfumado con la llegada del Taller de crónica pedagógica; estábamos inmersos en la construcción de este nuevo concepto, entonces, intentando no desligarnos de nuestra chispa inicial frente al interés por la escritura y, en medio de disertaciones y cavilaciones llegamos a la conclusión de que la crónica pertenecía a la narrativa y que la escritura del maestro, en este sentido, lo obligaría a la cercanía con sus experiencias y por ende a buscar en su baúl de conocimientos y encuentros en el aula, la reflexión que le daría la posibilidad de crear saber pedagógico.

El deambular de las prácticas profesionales, un embarque dubitativo

El choque con la escuela.

Las prácticas profesionales marcan una compleja diversidad de sensaciones para el maestro en formación. Para cuando nos enfrentamos a ellas, ya podemos decir que tenemos un recorrido como maestros, pues las prácticas tempranas nos han ido abriendo de forma paulatina las puertas al oficio de la docencia; ya podemos reconocer entonces que las dinámicas que se tejen en la escuela; las exigencias, los vicios, las dificultades, pero también las posibilidades.

Sin duda la escuela no es para todos; en lo personal no puedo evitar recordar la sensación de vaguedad que recorría mi mente cada que terminaba una de mis sesiones en las instituciones educativas en las cuales hice mis prácticas. En mis reflexiones pensaba en las falencias de las prácticas tempranas, en la imposibilidad de hacer un trabajo serio con los estudiantes, en las limitantes y condicionamientos con los cuales nos enfrentamos para afrontar la responsabilidad de enseñar.

Recuerdo una frase de uno de mis maestros en los primeros semestres: “las prácticas tempranas son un filtro, con ellas sabes si te quedas o te vas”. La realidad que supone la escuela es una realidad que implica la lucha. La escuela para muchos se ha convertido en un escenario de confrontación y por ende se ha perdido el gusto por ella; creo que la forma poética de abordarla desde la academia se vuelve un anhelo cuando estando el maestro parado frente a un grupo numeroso de estudiantes la voz se le desgarraba tratando de conseguir un mínimo de atención, tal

vez esté equivocado y mi experiencia nuble una parte de la realidad, pero, ¿Quién me enseñó a enseñar?.

Me di cuenta que esta sensación no es solo mía, en el Taller de crónica pedagógica logré compartir esa vaguedad con alguien más:

“Sin embargo, ahora todos era diferente, él estaba al frente, ahora él era el que se debía esforzarse para que unas miradas se dirigieran hacia él. 40 contra 1, era injusto, ¿Cómo podría captar su atención? El plan A había fracasado

[...]El plan B debía ponerse en acción lo más pronto posible, encendió el computador, puso el vídeo Beam, y evidentemente todos fijaron su atención en la pantalla, en estos tiempos era fácil que los estudiantes pusieran atención a las pantallas más que a sus profesores, esa, sería una salida fácil.

[...]El timbre sonó. El taller había acabado. Era un alivio para él. Muchas preguntas surgían en su mente, lo confrontaban y lo frustraban, pero por ahora se dedicaría a montarse en el bus, disfrutar del paisaje e imaginar su futuro, una vez más, camino a Medellín”

El desencanto de algunos con la escuela no es pues, otra cosa que la prueba más diáfana de que el oficio del maestro es el oficio de un soñador. Y cuantos soñadores necesita el mundo para transformarlo. Pero mi pregunta es ¿Quién es el verdadero soñador, el maestro que está dentro de la escuela luchando por transformar el futuro de la sociedad , o aquel que estando fuera de ella escribe sobre pedagogía basado en recuerdos de su propia experiencia?. Tal vez, quien más propiedad tenga para construir saber pedagógico, investigar y hacer de dicho saber material que

merezca ser estudiado, sea el propio maestro en ejercicio; discutiendo desde su propia experiencia, desde su sentir, desde su trasegar. Pero hablar en la escuela de maestro investigador o reflexión pedagógica parece una ocurrencia bastante osada, pues la escuela se mueve a ritmos vertiginosos y las demandas que tienen los maestros parecen estar direccionadas a otros intereses distintos al de la pedagogía. La improvisación, los libros de texto, los recortes de páginas web, la falta de didáctica; lo básico de la escuela refleja la inmensa separación de la academia con la realidad. La vorágine de una jornada escolar y el evidente desganó con que trabajan la mayoría de maestros desdibuja casi de forma absoluta cualquier reflexión en torno a la imagen del maestro, la preocupación por asuntos disciplinarios en lugar de asuntos pedagógicos ha contribuido a la construcción de esa escuela opresora que con frecuencia criticamos. En este sentido, cuando hablamos de maestro investigador, saber pedagógico o reflexión pedagógica creo que hacemos referencia a académicos que teorizan desde afuera de la escuela; ya sea porque están retirados de la caótica experiencia del día a día en la escuela o porque nunca la vivieron. Un maestro, que trabaje en las condiciones en las que trabajan nuestros maestros hoy y, que de forma personal y concienzuda se entregue a la intelectualidad que supone su ejercicio, construyendo saber, investigando, reflexionando y produciendo, parece una verdadera hazaña. Aun así la pedagogía sigue problematizando, sigue avanzando, sigue hilando posibilidades para hacer de la escuela un espacio donde el aprendizaje y el saber primen como condición necesaria para el desarrollo de cada ser. Seguirán siendo los maestros desde sus olvidados pupitres quienes sigan tratando de comprender las vicisitudes del oficio, seguirán los académicos soñando desde su lejana utopía con una escuela perfecta; tal vez, desde alguna crónica pedagógica nazca una grandiosa idea por medio de la cual la escuela deje de ser vista como un problema y en cambio

se parezca más a esos paisajes Freirianos bañados de optimismo que tanto leemos en la academia. Porque como lo afirma Freire, la educación es una forma de intervención en el mundo, no puede concebirse neutra frente a las dinámicas sociales. (2009, p.95).

Si bien es cierto que el maestro de escuela empieza a transitar un camino que lo lleva a la falta de interés u oportunidad de producir conocimiento, también lo es el hecho de que su experiencia es un gran baluarte a partir del cual es posible empezar a construir una transformación educativa; tal vez, si los maestros tuvieran la posibilidad de contar, utilizando su voz más personal, las dificultades y las victorias que tienen en su día a día, y que dicha producción tuviera una trascendencia que fuera más allá de su simple diario del olvido, la academia haciendo uso de dicho material mitigaría la amplia brecha que actualmente tiene con la realidad escolar. Esto abriría la posibilidad de que la llegada a la escuela en las prácticas deje de ser para algunos un desencanto y en cambio se convierta en verdadero reto profesional; para esto la crónica pedagógica es un buen lugar del cual beber. Un lugar propicio para narrar, para develar, para recordar y contextualizar, un lugar para problematizar, nombrar y señalar; un lugar que escapa al formalismo, al estructuralismo y que permite posibilidades de estilo y forma, un lugar donde el maestro puede seguir siendo la misma persona que se pone enfrente de sus estudiantes y no necesita bañarse de etiquetas ni de altisonancias para presumir objetivismo; un lugar para el diálogo con lo otro, un lugar para la sinceridad.

La práctica profesional: Una experiencia en relación con el hacer y el sentir.

Entiendo que desencantarse de la escuela no es en sí un problema, pues nuestro oficio no es solo escuela; hay quienes pensamos nuestro accionar educativo en otros espacios que se nos presentan más acordes a nuestras personalidades, a nuestras ambiciones y a nuestras proyecciones; tal vez, por este motivo en nuestras prácticas profesionales vimos la posibilidad (anhelada) de pertenecer a un proyecto que saliera del espacio de la escuela y se configurara en un territorio más propio, con el cual nos sentiríamos identificados. El Salón de la Palabra se nos abrió como la posibilidad para foguearnos en un ejercicio pedagógico dentro de la Universidad de Antioquia; un proyecto que se nos presentó como una abstracción a la cual le iríamos dando forma y del cual seríamos partícipes directos y activos.

Entre diversos oficios que ocuparon nuestro año de prácticas profesionales estuvo la construcción de un proyecto llamado: *Primer concurso de crónica pedagógica. En conmemoración al vigésimo aniversario de la muerte de Paulo Freire*. Dicho taller tuvo como propósito reivindicar un tipo de escritura pocas veces trabajada en la academia y en la cual, consideramos, podrían emerger profundas reflexiones pedagógicas hechas por los estudiantes de licenciaturas y egresados del programa. Los participantes al concurso asistieron a talleres semanales en los cuales se discutió acerca de la crónica pedagógica y se les brindó elementos para la comprensión y construcción de la crónica. Como producto final los participantes hicieron su propia construcción y se premiaron las tres mejores.

La construcción y diseño del taller nos demandó una inmersión en el subgénero de la crónica, y un ejercicio dialéctico por medio del cual la pudimos conectar de forma positiva con la pedagogía. ¿Qué había pues de novedoso en este tipo de escritura? ¿Qué posibilidades nos

permitía la escritura de crónica pedagógica? ¿Qué receptividad tendría en la comunidad académica?. Pues bien, estas preguntas hacían parte de las jornadas de planeación del concurso y el taller; hablar de lo desconocido hizo que tuviéramos una participación aceptable por parte del público y a la vez nos exigió el compromiso necesario para abordar el tema con propiedad. Fue de dichas discusiones en los talleres semanales y de ese ejercicio constructivo colaborativo cuando comprendimos que evidentemente detrás de cada producción escrita que hace un maestro está ese interés por desbordar los condicionamientos. Cuando el maestro escribe se le hace notoriamente difícil separar su sentir, su experiencia con aquello que dice, pues es desde allí, desde su perspectiva personal desde donde se lanza a la posibilidad de concretar una idea, de capturar una verdad, de dar solución a una problemática. Cohibir al maestro de nombrarse, de hacerse evidente en el texto, de hablar en primera persona es mutilar su experiencia.

Ya es ampliamente sabido que las narrativas en la educación son un manantial para el maestro; pero cuando éstas son construidas con una base sólida que escapa al mero ejercicio anecdótico y se insertan en el corazón de la pedagogía, se convierten en producciones legítimas en tanto portadoras de saber pedagógico. En este plano ubicamos entonces la crónica pedagógica; crónica en tanto narración real fruto de una experiencia digna de ser contada y, que su componente pedagógico le exige, implícita o explícitamente, una reflexión de orden pedagógico que aporta a la construcción de saber. Al ser producto de la experiencia y al tener como yacimiento la realidad la crónica pedagógica se torna heterogénea y por ende placentera, no descansa en un discurso homogenizado y estandarizado impersonal; una crónica pedagógica es una conversación directa del lector y el escritor, donde el punto en común entre ambos es la pedagogía.

***Atelier*², un espacio para construir**

El papel del maestro no se restringe a presentación de términos, conceptos y teorías durante el tiempo de su alocución; la labor va más allá y compromete el tiempo de preparación que de ninguna manera corresponde meramente a las horas en las que lee para preparar una clase, sino que pasa por una formación integral que ha ido permeando su vida y que comienza incluso desde antes de identificar su afinidad por ser docente.

El maestro que se pone en escena y hace realidad su discurso, previamente ha sido permeado por una cantidad de experiencias vitales que lo han llevado a hablar de cómo lo hace, a tomar postura de lo que dice y a presentar sus argumentos. “Las biografías, por tanto no hablan solo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo” (Rivas, 2009, p.21).

Esto me trae a la memoria una de las prácticas tempranas, en la que fui casi maestra titular de Lengua Castellana, pues por 4 o 5 sesiones un grupo de décimo grado estuvo a mi cargo por déficit en la planta docente en la institución. Era mi primera experiencia con adolescentes en colegio y pese a que mi tiempo con ellos se restringía a una hora, la preparación de los encuentros pasaban por más de 5 horas semanales, pero mi experiencia vital me ayudó a resolver el asunto de llevar al aula El Realismo como movimiento literario; presenté un fragmento de la película Ana Karenina, vista por la estudiante en 2013 y retomada por la maestra en 2015; leímos unos fragmentos de Madame Bovary degustado desde 2014, pero llevado a escena de aula 1 año

² Este vocablo significa taller, pero hay que indicar que no se refiere a cualquier tipo de taller, sino exclusivamente al espacio empleado por los artistas para realizar su actividad creadora. El término atelier es sinónimo de estudio o taller artístico.

después y con estos dos ejemplos algunos otros que muestran en definitiva que la construcción del maestro no se hace a partir de teoría solamente, sino que la teoría se conjuga con la vida misma para crear saber.

Ser maestro es en sí mismo ser lector, investigador y curioso; en cada hora de clase, taller, cátedra o como quiera nombrarse, subyace la preparación de un sujeto que debate sus propias creencias y que reinventa sus concepciones cada que pasa nuevamente por una teoría.

Para el maestro en formación el asunto no es distante, sin embargo, en nuestro caso, como noveles son muchas más las cuestiones que pasan por la mente, asuntos que pueden tomarse como inseguridad, miedo, falta de tolerancias a la frustración, entre otras sensaciones que por supuesto habitan a todos los novatos de cualquier disciplina y, en esa medida el afán y la necesidad de hacer investigaciones más precisas se incrementan.

Para el caso del taller de crónica pedagógica asumir nuestro rol como talleristas implicó la necesidad de la investigación y el empoderamiento de los conceptos; sin embargo, el asunto se tornó complejo cuando tras realizar algunas indagaciones no encontrábamos mayores avances en la conceptualización de la crónica pedagógica. Si bien se halló bibliografía abundante que hablaba de la crónica en Colombia y encontramos bases teóricas importantes en Alberto Salcedo Ramos, Juan Villoro, Daniel Samper Pizano, Maryluz Vallejo, entre otros, nuestra labor ahora no solo correspondía a la de talleristas, sino a la de ingenieros de obra que a partir del momento empezamos a construir un concepto hasta ahora poco explorado y con una potencia sin igual.



Sesión tras sesión vimos avances maravillosos y enlaces que se hacían entre los que asistíamos a cada encuentro en la configuración de ese nuevo concepto tan atrayente. Empezamos a hilar, a compartir experiencias y a construir no solo el concepto sino la materialización del mismo convertido en crónicas que contaban la experiencia de cada uno, los avatares que no cuenta el maestro al momento de la clase, las incertidumbres que lo abruman días antes de poner de manifiesto su saber en el aula; entre todos conceptualizamos y llevamos al papel una nueva forma de creación de saber.

En ese camino que transitamos, no solo como talleristas sino como aprendices, ratificamos nuestro interés de investigación, pues en cada una de las discusiones supimos que a través de la escritura de crónicas los asistentes al taller reflexionaban frente a su quehacer como maestros, frente a su saber hacer pedagógico y no siempre desde la escuela sino desde la interacción con el arte de enseñar, así pudimos evidenciarlo en el siguiente fragmento de crónica, en el que la formación no se ata únicamente a la educación formal sino que trasciende a otras esferas:

Después de mucho tiempo, hable con la niñera, sobre lo sucedido ese día, y me dijo, que mientras estaba lloviendo, ella le enseñaba al niño sobre lo que eran el viento y los árboles, le enseñaba los fenómenos climáticos, que cuando venía a cuidar el niño, se sorprendía que esos juguetes no hicieran nada con él, pero ella por medio del teatro y la mímica, le fue impregnando de curiosidad al niño, por las simples cosas de la vida, incluso por la lluvia, que ese día estaba dañando árboles en la zona nororiental de Medellín, nunca había escuchado una historia tan divertida y suspicaz, que luego me hizo como docente pensar, en métodos de

Comenio, y sus usos de enseñar todo a todo el mundo, ahora pensé ¿sí se acaba la lluvia, qué puedo enseñar?

Transitamos por la historia de la crónica y paralelo empezamos a comparar las diferentes formas de crónica con la posible escritura de crónica pedagógica, del mismo modo con las características de la crónica periodística cuando se equipara con la crónica pedagógica, se logró evidenciar todo el recurso que tenemos de creación en la interacción con nuestros estudiantes.

En el tablero escribimos los 20 verbos que plantea Salcedo Ramos para la escritura adecuada de una crónica, y en evocaciones de experiencias pedagógicas cada uno construía su crónica tomando como recurso formal y metodológico los verbos propuestos por el periodista, pero que en ella reposaba toda una carga de teorías y experiencias pedagógicas de los maestros en formación.

Algunos de los verbos propuestos por Salcedo Ramos se exponen a continuación, pero más allá de ellos se pone de manifiesto en cada uno la conexión indiscutible que permitió con la escritura pedagógica.

1. **“Preguntar:** Pero entender que las preguntas no pueden ser la única herramienta de aproximación a la realidad” De la cuestión emerge la reflexión pedagógica y de la desautomatización de las condiciones diarias se evidencian los puntos álgidos que debe revisar el maestro para reinventar su oficio.

2. **“Acompañar:** Pasar con los personajes tanto tiempo como sea posible. Ser testigo de sus acciones. Verlos en diferentes momentos y en diferentes espacios” Reconocer a los estudiantes

en todos los espacios y momentos permite analizar las situaciones que generan ciertos contextos y, en esa medida configurar prácticas y formas de enseñanza diferentes.

3. “**Anotar:** Es importante llevar diarios de campo día a día. Apuntes actualizados y bien organizados” En ocasiones las situaciones del día a día nos absorben como maestros, sin embargo en nuestros deberes diarios debe estar tomar nota de los acontecimientos que tienen lugar en el espacio escolar. Al pasar el día y su agitación, es posible que volviendo la vista a nuestras anotaciones encontremos fenómenos que deben ser explorados y profundizados a través de la indagación y la escritura, de modo que puedan surgir de ellos saberes que resignifiquen las prácticas diarias.

Como ya lo mencioné y ejemplifiqué con los tres verbos citados, las teorías de algunos autores lograron que hiciéramos paralelos interesantes para dar fuerza a nuestra intención de mostrar la crónica como un potente recurso de creación de saber pedagógico, a través de la conciencia hecha de la reflexión pedagógica y la materialización de la misma a través de la literatura encarnada en crónica.

La crónica es el acontecimiento contado y nuevamente Alberto Salcedo Ramos (2005), a través de *La crónica: el rostro humano de la noticia* dio pie a que como maestros nos permitiéramos analogías con algunos de sus planteamientos, de modo que pudieran ser incorporados al mundo de la creación de saber pedagógico.

1. “**La elección del tema.** Elige un tema que sea de interés humano y que, para bien o para mal, afecte al mayor número posible de personas” (Salcedo, 2005, p.3). Cada micro

suceso que tiene lugar en el aula, no es más que un diamante en bruto del que pueden tener aparición varios destellos de saber. Elegir este suceso representa una toma de postura como maestro, una apuesta por la indagación ante una pregunta, es la duda que surge al no saber actuar o simplemente ante el actuar reiterativo y sin reflexión. Elegir el tema debe representar para el maestro, en primera instancia una pausa que evoca a la reflexión y a la elección de un asunto sobre los demás que tienen lugar en el aula.

2. *“El trabajo de campo.* Una vez tienes el tema, lo que sigue es la investigación” (Salcedo, 2005, p.6). Pudiera pensarse que está dado por el contacto diario con la experiencia pedagógica, sin embargo la narrativa, en perspectiva de Bruner (2013), es un asunto de sumo cuidado y la elaboración de una crónica pedagógica no debe ser tenida a menos.

Posterior a la elección del tema de la crónica pedagógica es necesario agudizar los sentidos para identificar cada uno de los movimientos que se gestan alrededor de él; las miradas, los sonidos, los olores y colores que bailan frente al tema seleccionando. Es entonces, con el aguce de la percepción que surge a partir de la observación la creación de la atmósfera necesaria para fusionar teoría y experiencia.

Es necesario saber observar. Todo el que tiene ojos, mira. Pero observar va más allá de las meras pupilas. No es un ejercicio del ojo sino de la inteligencia y de la sensibilidad. Es poder ver más de lo aparente. (Salcedo, 2005, p.7).

3. **“Qué contar y cómo enfocar.** Una vez has desarrollado la investigación, debes plantearte unas inquietudes necesarias. Por ejemplo, ¿y ahora qué cuento y cómo enfoco todo este material?” (Salcedo, 2005, p.10) Si bien la experiencia en el aula es un mundo de infinitas posibilidades y acontecimientos, después de seleccionado el tema es necesario tener una focalización clara no sólo en el suceso que se pretende narrar, sino en la reflexión que subyace en él y posterior el saber que emerge de la combinación acontecimiento-reflexión-narración.

Puesto de manifiesto lo anterior, es posible decir que el concepto de crónica no hiberna, sino que por el contrario se transforma y permite movimientos que aportan al ámbito histórico, periodístico, literario y ahora pedagógico. Es en esta elaboración, que no solo permitió la investigación, sino el desarrollo del taller y el contacto con los asistentes ,en lo que se fundamentó nuestra pregunta de investigación.

Ese contacto que menciono con los asistentes, permitió un intimismo que develó los sentimientos y la construcción de saber por medio de la emergencia de emociones. Uno de los momentos más conmovedores en nuestro *Atelier* fue ver en una de las sesiones cómo brotaban las lágrimas de una de las participantes mientras escuchaba su experiencia relatada en una crónica. En esa ocasión el ejercicio estaba orientado a escucharnos los unos a los otros como portadores de vivencias. Cada pareja, tras escuchar el relato de su compañero debía llevarlo a la crónica y posteriormente compartirlo con todos. Manuela y Camila llevaron el ejercicio a la fibra más sensible; una de ellas empezó a relatar cómo su compañera caminaba de la universidad hasta el lugar de encuentro con su práctica, camino que se hacía interminable y agotador por el sol de

mediodía, cada paso pesaba más que el anterior por las largas cuerdas que debía atravesar, sin embargo al llegar a su destino y poder compartir con quienes le esperaban, el sol refrescaba “los colores danzaban” y allí recordaba que pese a que detrás del maestro existen sendas que se transitan con fatiga, al final el encuentro con el Otro compensa cada gota de sudor. Esta experiencia permite entender que la narración va más allá del saber meramente dicho y, por el contrario logra tocar las fibras emotivas que es lo que finalmente componen nuestra experiencia vital como maestros.

Emergieron de allí también crónicas que nos cuestionaron las conductas correctas o no de los maestros en determinados escenarios, en los que el placer del docente desaparece y en cambio se aviva una angustia que está relacionada con la disciplina y la manera correcta de abordar los momentos álgidos de enérgica desobediencia:

[...]Prosiguieron los días y con ellos el sol, pero también las tempestades como la que se desató en aquel instante en que el maestro encontrándose a solas, en el aula, con el niño en cuestión, rogándole se quedara quieto y se sentara en un determinado lugar, no conseguía dicha petición. Una mano grande que se levanta, una pequeña cabeza, un golpe sobre ella, unas diminutas lágrimas que se escurrían por una piel aún muy tersa y delicada. Acto seguido, ya no las súplicas de aquel maestro para que el niño se quedara quieto, sino ahora callado, para que no fuera a denunciar este acto en el que, tantas veces, las situaciones se nos escapan de las manos y que, sin lugar a dudas, nos puede pasar a todos, en esta ardua profesión, en cualquier momento. Fue así que para fortuna del maestro este suceso no salió



de aquella aula de clase, en la que sus paredes, para esta vez, no tuvieron oídos; sólo quedaron allí y en los corazones de ambos, las sensaciones de lo ocurrido y el eco de las palabras que con nostalgia y arrepentimiento le pronunciaba el profesor a su tan inquieto y ahora frágil niño.

En definitiva nuestro *atelier* se construyó en doble vía, por una parte logramos enriquecernos a partir de experiencias ajenas, narradas por otras voces y vividas en otros cuerpos pero, recordadas por todos como si fueran nuestras. Por otro lado, para nosotros como talleristas este taller artístico fue una gran crónica que nos ha permitido narrar el presente trabajo y soñar con que la voz del maestro está cargada de inmensa posibilidad.

Enfrentarse a la escritura, un salto al vacío

“La angustia de leer: cualquier texto, por importante, ameno e interesante que sea (y cuanto más parece serlo) está vacío - no existe en el fondo, hay que cruzar un abismo, y no se entiende si no se da el salto” (Blanchot, 1983, p.17).

Tal vez uno de los momentos más problemáticos para todo estudiante es enfrentarse a la escritura de su trabajo de grado. Antes de llegar a este reto, las conversaciones de pasillos y los comentarios que se escuchan con respecto a la escritura del trabajo, parecen estar en función de crear un imaginario pernicioso en torno a la idea de investigar y escribir. Pensar una idea de

trabajo, una metodología de investigación y un formato protocolario a través del cual se da cuenta de la calidad del producto realizado conduce antes que nada al terror. ¿Será esta la causa por la cual muchos maestros deciden no escribir?

Nuestra experiencia, en un principio, no fue muy distinta al común denominador de los estudiantes del programa; pero la realidad se nos presentó un tanto más aventurada. La experiencia recogida en el ciclo de la práctica profesional y haber liderado en función de talleristas el proyecto de escritura de crónica pedagógica nos hizo tener claridad en cómo queríamos escribir, bajo qué tonos, con qué matices y lo más importante de todo, en qué tipo de formato nos presentaríamos; pero la materialización de las ideas en palabras fue un choque con nuestros propios paradigmas, los cuales han sido construidos a lo largo de toda una vida académica atravesada por la normatividad.

Siempre he tenido la impresión de que empezar a escribir es un salto al vacío. Se tiene una aparente claridad de cómo empezar y qué ruta seguir, luego, en la misma clarividencia de la palabra escrita algunos caminos se van abriendo como posibilidades prometedoras y otros se van cerrando ante la inviabilidad de su destino; se transita por lugares oscuros donde la única alternativa de redención es seguir escribiendo confiando antes que nada que tras el nacimiento de toda idea hay una fortuna por descubrir. Seguir dicha idea sin abandonarse al destino azaroso es entregarse a la gravedad de una convicción y es lo que en definitiva nos hace recordar la inmensa posibilidad que brinda lanzarse al vacío de escribir.

Nuestra experiencia con la escritura fue un verdadero salto; pues nuestra propuesta de trabajo es un asunto de forma y fondo. Una de esas largas tardes en las que debatíamos cómo escribir el trabajo de grado, nos propusimos hacer de él una gran crónica pedagógica. Tener claro los

elementos que la constituyen y presentarla como posibilidad de construcción y saber pedagógico nos facilitaría la escritura. Pero como reza el párrafo anterior, una cosa es la idea con la que se inicia (dar el salto) y otra muy distinta es hacer el recorrido. Se hicieron evidentes a lo largo de nuestro ejercicio de escritura nuestros hábitos escriturales, bañados de tonos un tanto mecanicistas y con afanes científicos. Nos enfrentamos con la dificultad de liberarnos de un discurso académico que pesa sobre nuestro propio intelecto y nuestra forma de decir. Para algunos sonará un tanto contradictorio el decir que para nosotros mismos (los exponentes de un tipo de escritura alternativo) hacer reflexión pedagógica y construir saber a partir de la crónica fue inmensamente complejo.

Las razones pueden tener un origen en nuestra propia formación. Siento que hemos tomado como consigna segura que un buen escrito debe portar ciertas características, la imposibilidad de contar desde lo personal y experiencial haciendo uso de la primera persona y entrando en reflexiones que para algunos pueden ser vagas, se nos presentó como una gran barrera. El miedo y la desconfianza al subjetivismo, a lo literario, a lo anecdótico nos han ido arrebatando el placer de imaginar y crear. Narrar es contar, decíamos en un apartado anterior, pero cuando el panorama se hace extenso y lo narrativo deja abierta tantas posibilidades aparece el temor del destino final. La preocupación por llegar a algo concreto, convincente, a un resultado, a una frase célebre o a una reflexión salvadora se convierte en un verdugo que amenaza la vida de aquello que se escribe.

1 8 0 3

Si para hablar de crónica pedagógica se hace necesario contar con un suceso detonante, en esta crónica el suceso es el acto de escribir; los personajes son dos estudiantes de la licenciatura en

lengua castellana que se embarcaron en un viaje hacia lo desconocido intentando escribir desde su propio trasegar, en un formato al que pocas veces se le dio la oportunidad, intentando escapar a la convención de su propia formación. Nuestra reflexión pedagógica atraviesa todo nuestro trabajo como una crítica y una propuesta a las oportunidades de escritura que nos da la academia, a nosotros y a todos los maestros que ven en su sentir una posibilidad de transformar, nuestra conclusión no es un punto concreto de esos que se buscan y se encuentran con rapidez en un escrito, sino un punto suspensivo ante la carrera de producción de textos académicos de corte pedagógico que han hecho que la relación entre lector y texto un asunto inapetente.

Hemos vivido en carne propia la experiencia de la lectura de textos pedagógicos, hemos reconocido sus virtudes y evidenciado sus falencias, hemos problematizado sus temáticas y nos hemos apropiado de sus palabras para construir nuestros propios argumentos, hemos resaltado los aportes de algunos académicos que han sembrado con sus palabras las raíces que fundamentan los conceptos que constituyen en general a la pedagogía; pero pocas veces hemos visto movilizar tantos sentimientos desde lo escrito como lo vimos y lo vivimos en los talleres de crónica pedagógica, vimos lágrimas, emociones, interés, motivación, vimos seres humanos dotados de habilidades escriturales ansiosos de contar, de narrar; maestros con ganas de escribir, vimos reflexiones dignas de ser divulgadas y leídas, por esto y por mucho más, la crónica pedagógica debe ser más que una simple alternativa de escritura. Por esto nos lanzamos al vacío de presentarla como producto final en nuestro viaje por la universidad.

El Arribo. El encuentro que gratifica

Y finalmente hemos arribado tras recorrer diferentes páginas, tomar palabras prestadas y beber de diversas fuentes. Arribando hemos entendido que nuestra meta se configuró a lo largo del camino.

En este viaje, en el que nuestro destino trazado es reconocer las condiciones de posibilidad que presenta la crónica pedagógica y comprender sus alcances a nivel de recurso para la creación de saber pedagógico, hemos podido ampliar el espectro a nivel de concepciones y ruptura de paradigmas, no solo desde lo teórico sino también desde lo práctico.

Al iniciar el viaje supimos que sería complejo pensar en clave de la crónica pedagógica pues su abordaje era limitado a nivel de desarrollo teórico, sin embargo iniciamos convencidos de la potencia que tiene nuestra investigación pensando que “nadie lo ha propuesto. Nadie se lo ha propuesto” (Skliar, 2006, p.18).

No obstante a medida que fuimos caminando y reconociendo el sendero entendimos que si bien la crónica pedagógica no estaba nombrada de manera explícita, muchos ya habían intentado y logrado llevar la narrativa al orden de la investigación y del reconocimiento académico, allí se empezó a ampliar el espectro y nuestro equipaje se llenó de elementos que nos permiten sustentar nuestra idea inicial; a través de diferentes autores dimos estatus a la voz del maestro desde su subjetividad. En esta línea de sentido comprendimos que a partir de las teorías de crónica periodística y literaria era posible fundamentar la propuesta de crónica pedagógica, partiendo de la base del maestro como espectador y protagonista de un suceso que se focaliza, analiza y registra a través de la escritura de la crónica; así en cada acontecimiento, el maestro es

actor en tanto tiene una labor de observación, reflexión e investigación. Aunado a ello su conocimiento se gesta a través de vivencias, desautomatizando situaciones cotidianas que al ser atravesadas por una reflexión pedagógica se materializan en la escritura, es decir el saber es un constructo de su trasegar académico y experiencial, lo cual lo dota de capacidad para visualizar e identificar particularidades en su ejercicio diario, dignas de ser analizadas. En este sentido, la imagen del maestro como intelectual o profesional portador de conocimiento legítimo, a saber, la pedagogía, se reivindica por medio de aquello que produce. Es en este punto donde la crónica pedagógica funge como una posibilidad de visibilizar por medio de la narrativa, y con un alto componente estético, el saber pedagógico.

Aquí volvemos las miradas atrás, recordando las preguntas iniciales y confrontándolas con nuestra propia forma de escribir.

Es claro para nosotros que las diferentes formas de escritura instauradas por las disposiciones académicas e incluso de mercado permiten que la voz del maestro se desdibuje. Si bien las investigaciones son vastas y sustentan de manera poderosa la importancia de las narrativas, no restringidas a la anécdota, los maestros en formación en muchas ocasiones nos imbuimos en los múltiples textos académicos, los diferentes avatares universitarios y de la práctica misma, de modo que se hace difícil encontrar un punto en el que se detenga un instante y se dimensione el saber que hay en nuestras manos a partir de cada experiencia vivida, por lo anterior nos concentramos en la elaboración de informes y formatos con una escritura estándar que no deja ver más allá de lo meramente formal. Esta práctica que se adquiere en primera instancia desde la formación en las Facultades de Educación, se reproduce en los espacios escolares y allí se relega

el saber subjetivo que está en manos del maestro y se da prioridad a la teoría exportada, en algunas ocasiones, de otros contextos.

Pensar en cambiar la perspectiva de escritura incluso desde la formación de los maestros, es darle lugar a la voz del sujeto en formación y/o ejercicio. Agudizar la mirada desde la formación como maestros es permitir que cuando se esté en la escuela, cada situación y experiencia vivida sea una oportunidad de creación y transformación en las prácticas pedagógicas.

A las preguntas iniciales que cuestionaban ¿Por qué la crónica pedagógica como alternativa? y ¿Si la crónica es el más humano de los géneros cómo podría esta aportar en la pedagogía? hemos logrado considerar que si la experiencia misma del maestro está plasmada en la crónica permite que él se piense como sujeto, pero a la vez que brinde la posibilidad de reconstruir sus prácticas pedagógicas.

Frente a lo anterior emerge la voz de uno de los maestros en ejercicio, egresado de la Facultad de Educación y asistente a los talleres de crónica pedagógica, quien en medio de su formación y experiencia, ávido de hacer relucir su saber escribió lo siguiente:

“Camina al despacho de su casa, se sienta frente al escritorio y piensa -tengo a cargo dos grupos de grado once desde hace nueve meses, con cada uno se trabajan seis horas a la semana, en cambio, con el tal *Loko* ese sólo son dos horas.

Además, empezó hace sólo cuatro meses y su actuar es extraño. ¿Por qué le defienden? ¿Son tan tontos para no ver que lo que hacía estaba mal? ¡Yo sé por qué se los digo! ¿Seré yo el equivocado? Buscó entre las notas y en su diario qué malo había en su obrar: Presentación, objetivos de la actividad y explicaciones de



rigor. Formar grupos para que aprendan a trabajar en equipo. Consultas al diccionario para ampliar el vocabulario. Precisar distintos aspectos del lenguaje que sean claves para la presentación del examen Icfes. ¡Todo está en orden! Repasó la metodología de las sesiones. Todo en orden-pensó-. Sopesó la dificultad de las evaluaciones; verificó las estrategias para que los alumnos reforzaran. Revisó si se utilizaron correctamente los recursos planeados en cada clase. En el discurso no reparó pues su experiencia era garantía. No halló error. Había considerado esas y otras indicaciones que se habían convertido en rigor para su ejercicio docente. Conmocionado salió de su despacho, su idilio vocacional se hallaba en jaque. Tomaría un descanso y luego volvería a llamar.

Estando en reposo su mente aceleró, ya no eran solo las letras en aquel papel, ahora el texto tomaba vida. Les imaginaba en ese pasillo, discutiendo, manotando, gritando. Sentía que disvariaba, parecía escucharles”

Bajo el relato anterior es claro que más allá de la teoría que se evidencia en la labor del maestro diariamente tras la preparación, la presentación y evaluación de su cátedra interviene un asunto que sobrepasa todo formalismo y tiene que ver directamente con lo humano, la resistencia o adecuación del sujeto que está del otro lado, el estudiante no está adecuado al molde de la teoría sino que él mismo es la construcción constante de su relación con lo otro, con los otros. Volver al suceso y plasmarlo en el papel, como se visualiza en el relato anterior permite hacerse preguntas en clave de precisión y pertinencia de nuestro actuar diario como docentes, ahí susurra algo en nuestro interior que nos dice: ¿Será suficiente “Presentación, objetivos de la actividad y explicaciones de rigor. Formar grupos para que aprendan a trabajar en equipo. Consultas al

diccionario para ampliar el vocabulario. Precisar distintos aspectos del lenguaje que sean claves para la presentación del examen Icfes” para una formación integral de nuestros estudiantes?

Nosotros mismos, cuando escribíamos el presente trabajo de investigación, en muchas ocasiones debimos volver atrás y darnos cuenta que nos encontrábamos atados al paradigma, que nuestra forma de escritura en algunos puntos respondía a los métodos de escritura instaurados desde siempre. En muchas ocasiones reconocimos nuestro miedo por desnudar nuestras narraciones y caímos en el punto común de estandarizar para no ser desafortunados en los intentos de ruptura. Pero después de este bello camino, en el que no se ha desconocido de ninguna manera la teoría, hemos podido dar voz a la experiencia vital, logramos nuestro cometido de tiempo atrás en el que pensamos que nuestro trabajo de grado tenía que salir del estándar y si bien el mismo no es una crónica, es posible identificar sucesos vividos a lo largo de nuestra formación que son narraciones cargadas de reflexión, que orientan justamente el sendero que nos ha traído hasta este punto; cada una de esas experiencias ha permitido que en cuerpo propio podamos dar fe de la importancia de la crónica pedagógica en la construcción de saber pedagógico y como posibilitadora de investigación.

Referencias bibliográficas o Faro

A continuación cada uno de los faros que iluminaron este recorrido.

Blanchot, M. (1990). *La escritura del desastre*, trad. P. de Place. Caracas: Monte Avila.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 25 de febrero de 2018 en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/49/91>

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la facultad de Filosofía y Letras.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo veintiuno editores.

Larrosa, J. y otros, (1995), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*.

Barcelona: Editorial Laertes

Martínez, M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. Bogotá: Ediciones Gráficas Herrera Asociados Ltda.

Masschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En Dussel, I., & Gutiérrez, D. (Coord.) Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Peña Borrero, L. (2007). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. Recuperado el 29 de septiembre de 2017 en: http://www.oei.es/fomentolectura/escritura_reivindicar_saber_maestro_borrero.pdf.

Pérez Mesa, M. R. Fonseca Amaya, G. Acerca del saber pedagógico: Una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya, Revista colombiana de educación, núm. 61,2011, pp 221-251

Quiceno, H. (2002) "Novela, crónica y educación: escritura e identidad". En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, (32) (enero-abril) pp. 55-81.

Rattero, C. (2006). ¿Alguien tiene hoy algo de sí para contarnos? El ensayo como lenguaje de la experiencia en educación. En Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (Coord.) Entre pedagogía y literatura (pp 51-64). Buenos Aires: Editores Miño y Dávila

Restrepo Gómez, B. La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico, Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 45-55

Ríos Beltrán, R. "De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), 2006, pp. 11-31

Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, José Ignacio & Herrera Pastor, David (Coord.) Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (pp 17-36). Barcelona: Editorial Octaedro

Salcedo, A. (2005). La crónica, el rostro humano de la noticia. EN: Manual de géneros periodísticos, pp 89-120

Skliar, C. (2006). Aperturas entre pedagogía y literatura. En Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (Coord.) Entre pedagogía y literatura (pp 17-23). Buenos Aires: Editores Miño y Dávila

Valera Villegas, G. y Madriz, G. (2006). Las letras en el tejido de la vida. Literatura del yo y educación. En Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos (Coord.) Entre pedagogía y literatura (pp 201-219). Buenos Aires: Editores Miño y Dávila

Y Gasset, J. O., & Novella, J. (1971). Historia como sistema. Espasa-Calpe.

Zuluaga Echeverry, O. L. (1984), El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848, Medellín Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.