

**EL SENTIDO DE SER MAESTRO
EN UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA INNOVADORA.
ESTUDIO DE CASO DEL COLEGIO GIMNASIO INTERNACIONAL DE
MEDELLÍN**

**Luis Felipe Henao Londoño
Carlos Mauricio Hernández Arboleda
Juan Guillermo Paniagua Castrillón
Olga Lucía Posada Hincapié**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES
SABANETA, ANTIOQUIA
2009**

***EL SENTIDO DE SER MAESTRO EN UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA
INNOVADORA. ESTUDIO DE CASO DEL COLEGIO GIMNASIO
INTERNACIONAL DE MEDELLÍN***

**Luis Felipe Henao Londoño
Carlos Mauricio Hernández Arboleda
Juan Guillermo Paniagua Castrillón
Olga Lucía Posada Hincapié**

**Asesora:
Ofelia Roldán Vargas**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES
SABANETA, ANTIOQUIA
2009**

Nota de Aceptación

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Sabaneta, _____

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA.....	7
Planteamiento del problema.....	7
Justificación	12
Objetivos	16
<i>Objetivo General</i>	16
<i>Objetivos Específicos</i>	16
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA.....	17
¿Por qué fenomenológico?.....	18
¿Por qué estudio de caso?	19
Técnica de Investigación utilizada: Entrevista en profundidad.	19
Sujetos o actores de la investigación.....	21
Contexto institucional en el que se realiza la investigación.....	23
Construcción y Análisis de los datos	24
CAPITULO III. HALLAZGOS.....	27
El maestro como testimonio de humanidad realizada.....	27
<i>Sabiduría, pasión y dignidad como legitimadores de la autoridad del maestro. ...</i>	27
<i>La coherencia en la vivencia cotidiana</i>	31
Ser maestro, es ser aprendiz.....	45
<i>El maestro, un aprendiz en el contexto de su práctica pedagógica</i>	45
<i>Aprender en la práctica, aprender de la práctica</i>	49
<i>La lectura como medio de aproximarse al acervo cultural, pedagógico y científico</i>	57
<i>Desarrollo del tacto pedagógico, un aprendizaje esencial para ser maestro</i>	60
Ser maestro es ser constructor de sentidos.....	66
<i>Construcción de otro sentido de Escuela desde la lectura y escritura de la práctica cotidiana</i>	66
<i>Lectura y escritura de historias personales como trasfondo en la construcción de subjetividades e intersubjetividades</i>	73
<i>El papel del maestro en la construcción subjetiva de felicidad y bien común.</i>	81
<i>La confrontación, una manera de tomar conciencia y construir nuevos espacios de relación.</i>	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXO I	119
El movimiento pedagógico en Colombia. Un antecedente histórico necesario	119
ANEXO II	131
Consentimiento informado.....	131

RESUMEN

La presente es una investigación comprensiva de tipo fenomenológico cuya intención es comprender la experiencia de ser maestro(a) de cuatro docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, con sede en el municipio de La Estrella, Antioquia. La importancia de dicha experiencia radica en ser testimonio de otros modos posibles de comprender el rol del maestro y su práctica pedagógica, coherentes con algunos de los planteamientos que hiciera el movimiento pedagógico colombiano desde mediados de la década de 1970, algunos de los cuales siguen siendo pertinentes en el contexto histórico actual. Los datos se construyeron a partir de entrevistas en profundidad que fueron grabadas y transcritas en su totalidad. Con este material, se inició el proceso de *Codificación Abierta* y posteriormente, de *codificación axial* con respecto a la categoría maestro. Se establecieron cuatro tendencias de sentido: *Maestro como testimonio de humanidad realizada, reconocimiento de subjetividades, aprendices de la práctica pedagógica y construcción subjetiva de felicidad y bien común.*

Hay algo que mueve a los maestros en los dos siglos, algo que se puede llamar la menesterosidad de la práctica pedagógica. Ayer, en el siglo XIX era una lucha por las condiciones de existencia de la práctica pedagógica, en otras palabras, la lucha por la presencia del maestro como ser social, en particular en la práctica económica, y la lucha del maestro por diferenciarse ya de otros sujetos como el cura, el doctor en leyes o medicina, ya de instituciones como la iglesia, ya de discursos como la moral, la ley, la gramática; en síntesis en el siglo XIX las luchas apuntan a ganar las condiciones de existencia para una práctica que como la pedagógica funda su identidad en la existencia de un sujeto, una institución y un discurso específico. En el siglo XX las luchas hacen referencia a las condiciones de ejercicio y de resolución de la práctica pedagógica, ya sea en sus articulaciones con la práctica económica, con prácticas no discursivas, lo que valida tanto las luchas económicas y políticas como la estrategia que frente al saber pedagógico trata de definir en estos momentos el movimiento magisterial.

(Echeverri, 1984, p. 48)

¿No serían medidas de sentido común disminuir el número de estudiantes, aumentar el tiempo de interacción maestro-alumnos y el tiempo requerido por el maestro para su propia formación?

(Mockus, Hernández, Guerrero, Granes, Castro, Charum, y Federici, 1985, p. 73)

CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA¹

Planteamiento del problema

El magisterio ha pasado por diferentes momentos históricos, en la búsqueda del reconocimiento de su oficio y autonomía. La época actual, caracterizada por el establecimiento y aplicación de políticas neoliberales en Educación, plantea retos y amenazas a dicha búsqueda y a las condiciones de la práctica docente. Desde la década de 1970 en la que se desarrolló el *Movimiento Pedagógico*, no han dejado de sucederse unas a otras las reformas en Educación. De acuerdo con Mejía (2006, p.42), hemos asistido “en 20 años a tres generaciones de reformas educativas” en un proceso de reforma y contra reforma de las Leyes de Educación nacionales y de reestructuración del sistema educativo, en términos de eficacia y eficiencia. Ha sido un proceso acorde con las nuevas necesidades económicas que crean políticas internacionales (impulsadas por el Banco Mundial) para orientar cambios no sólo en Colombia sino en toda la región.

Además, con la consolidación del capitalismo en su forma neoliberal (desde la década de 1990 hasta nuestros días) se cuestionaron las premisas del capital humano del período histórico anterior y, en todos los sectores económicos, se aumentaron el desempleo y las modalidades de contratación flexible como una manera de aumentar el capital; capital que ya no está circunscrito a los límites geográficos de un país sino que “se ha llegado a consolidar como capital transnacional” (Mejía, 2006, p. 47). Los cambios económicos y sociales han tenido una profunda incidencia sobre la situación de

¹ Para comprender el problema de la presente investigación es necesario conocer los antecedentes históricos relativos, principalmente, a las cuestiones que planteó el Movimiento Pedagógico. El ANEXO I es una síntesis elaborada a partir de textos seleccionados de la Revista Educación y Cultura, con el fin de ubicar a aquellos lectores que desconocen la historia reciente del magisterio colombiano y las cuestiones relativas al oficio de maestro que éste se ha planteado. Para aquellos lectores que conocen dicha historia, recomendamos pasar directamente a la formulación del problema.

la educación y los educadores. Las condiciones de vida de los trabajadores cambiaron dramáticamente con respecto a las décadas de 1950, 1960 y 1970. El trabajo se *desmaterializó* en la medida en que hubo un significativo avance técnico en la producción y se redujeron las líneas de producción al estilo taylorista.

El sujeto requerido por el capitalismo globalizado y base de la nueva subjetividad, plantea ahora un predominio del *cerebro* sobre la *mano* y la importancia del *saber-hacer* en contexto. Esto hace necesarias un conjunto de competencias que van más allá de la formación técnica y profesional y permiten el trabajo colectivo en grupos de proyecto o trabajo (UNESCO, 1996, p. 100). De este modo, en la actualidad se exigen nuevas competencias en los trabajadores y los sistemas educativos deben responder a esa necesidad. Estamos en un nuevo contexto social y económico que impulsa un currículo, en el cual, la base de la educación está en la disciplina que se enseña y en las competencias predominantemente cognitivas que se desea desarrollar. La educación es vista como un servicio en un mercado de oferta y demanda, mientras el educando tiende a ser homogenizado como si fuese un producto dentro de un proceso productivo.

Así, las expectativas de mayor eficacia y eficiencia son introducidas en el contexto latinoamericano, en condiciones de racionalización de la escuela y la educación que serían inaceptables para los defensores del *enfoque instrumental de la calidad* en los países industrializados. Como recuerda Mejía (2006, p.76) “se aumentan horas de trabajo/aula y se aumentan el mínimo de niños y jóvenes atendidos por aula de clase ("metro cuadrado)”, es decir, se busca mayor calidad sin recursos adicionales.

Tal como sucedía en la época del *Movimiento Pedagógico*, la pedagogía sigue siendo entendida como habilidad técnica en el nuevo discurso de *Calidad en Educación*. Se la entiende como “competencia del docente para administrar

el tiempo y el espacio educativos desde un programa que sintetiza el saber de la disciplina a enseñar” (Mejía, 2006, 75). Además, se sigue considerando que los docentes tienen un rol subalterno frente a los expertos, los investigadores e intelectuales que estudian los ambientes escolares y la educación, pertenecientes por lo general a las *Ciencias de la Educación*.

En la actualidad, el diseño detallado basado en objetivos (*Diseño Instruccional, característico de la década del 70*) ha cedido su lugar a una programación y diseño menos específico, a partir de los estándares y competencias básicas que los estudiantes deben alcanzar. Ahora, el aprendizaje termina siendo entendido como la adquisición de un “repertorio” de aptitudes, conocimientos y destrezas (especialmente cognitivas) evidenciables en conductas previamente determinadas, algo que hace eco del estilo de los primeros reformadores conductistas del país. Estas competencias luego tienen que ser evaluadas por medio de pruebas obligatorias aplicadas por el Estado (SABER, ICFES y ECAES, aplicadas respectivamente en educación básica, media y universitaria). Aunque, el conductismo ha cedido protagonismo a las competencias y logros cognitivos, no ha dejado de tener importancia.

Dos aspectos perviven desde el período histórico anterior. En primer lugar, el uso de la producción económica como modelo para comprender la educación, continúa promoviendo una subdivisión del trabajo educativo, en la que hay funciones diferentes y grados distintos de responsabilidad y toma de decisiones. Ahora, los expertos o asesores no hacen un diseño detallado ni formulan unos objetivos determinados sino que deciden y prefiguran las competencias y logros generales que deben alcanzar los estudiantes. Mientras tanto, los docentes se encargan de decidir cómo establecer un programa, desarrollar una clase y hacer una evaluación acordes con dichas competencias establecidas por otros. En segundo lugar, la evaluación misma, hace parte de una nueva fragmentación de la enseñanza en **logros/competencias-actividades-evaluación de indicadores de logro**, con la cual, se mantiene la

instrumentalización de la enseñanza y de la práctica pedagógica (la fragmentación antes era en **objetivos-actividades-evaluación**).

De manera consecuente con lo anterior, el nuevo enfoque de educación establecido por el discurso neoliberal de la calidad implica también, nuevas cualidades del maestro, las cuales son difíciles de desarrollar en las condiciones profesionales y laborales de la mayoría de los docentes latinoamericanos. Según Montenegro (2001, p.5) se necesita un docente con competencias para interactuar con los estudiantes, amplio dominio del conocimiento específico, un enorme compromiso con su labor y que no se deje abatir por el pesimismo de la época. Por su parte, Gimeno Sacristán (2005, p.160) agrega que se exige motivación por el oficio, conocimientos del mundo y los jóvenes, seguridad en sí mismo, cultura, vocación y equilibrio.

Todos los requerimientos y expectativas expresadas anteriormente entran en contradicción con las condiciones laborales y de reconocimiento social de los docentes, que generan lo que Marco Raúl Mejía (2006) denomina la *pauperización*. Este fenómeno se puede notar: en lo económico, pues los salarios entran en el libre juego del mercado y se introducen sistemas flexibles de contratación, lo cual exige múltiples vinculaciones laborales u otras ocupaciones paralelas; en lo social, porque otros profesionales sin formación pedagógica se disputan los pocos puestos de trabajo estable; en lo cultural porque pierden el contacto con las comunidades donde trabajan y en lo ideológico en la medida en la que se tiene un imaginario social negativo sobre la calidad de la preparación profesional y el trabajo de los maestros.

Ante este panorama, aparecen propuestas educativas audaces y originales, generalmente de carácter privado, en las cuales se trata de establecer una práctica pedagógica distinta a la oficial, a lo establecido por la institucionalidad del Estado. Al menos en teoría, se podría esperar que estas escuelas sean escenario de innovaciones pedagógicas que muestren otros

modos de comprender y enfrentar las exigencias que plantea la globalización a la educación en general y al oficio de maestro en particular

De acuerdo con lo anterior, se investigó una de estas escuelas, el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, institución que explicita como interés fundacional la toma de cierta distancia de la educación convencional, por considerarla autoritaria y no libertaria, ya que se limita a desarrollar las potencialidades del individuo en función del éxito, es decir, en función de una armoniosa adaptación del alumno a las condiciones dominantes del entorno socioeconómico. En una época en la que se establecen normas, competencias y estándares homogeneizadores, con el ánimo de garantizar la *Calidad en la Educación*, el Gimnasio Internacional de Medellín promulga, por el contrario, el derecho fundamental de *Libertad de Cátedra* por medio del cual aspira a convertirse en una escuela de vanguardia.

Aunque eran muchos los aspectos que se podían estudiar en el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín como propuesta educativa alternativa, basada en la libertad, la autonomía, el fortalecimiento del carácter, la felicidad y el ejercicio de la voluntad; el interés investigativo se centró en la experiencia de ser maestro y el sentido que a ello le atribuyen algunos miembros del equipo docente. En consecuencia, las búsquedas estuvieron orientadas a reflexionar y comprender ¿qué significa para estos docentes ser maestro y cuáles son los referentes prácticos desde donde construyen esta concepción?, ¿qué transformaciones sufre su rol y como se evidencia esto en la experiencia escolar cotidiana?, ¿cómo se sienten ante los cambios y los nuevos modos de ser maestro?, ¿cómo cambian sus concepciones de educación, estudiante y escuela?, ¿cuál es la percepción que tienen sobre los procesos de formación?

Justificación

Los maestros están viviendo una situación paradójica pues mientras han perdido condiciones laborales y profesionales que tienden a afectar negativamente la calidad de su oficio, se les exigen ciertas cualidades y competencias personales difícilmente alcanzables en tales condiciones. En la literatura educativa es común encontrar un discurso ideal acerca de lo que los maestros deberían llegar a ser y de cómo las escuelas podrían organizarse para responder a las exigencias contemporáneas, discurso que frecuentemente no tiene apoyo en experiencias concretas en las cuales hayan sido puestas en marcha innovaciones guiadas por dichos ideales y expectativas. Por esta razón, es necesario tomar como objeto de estudio experiencias que actualmente están en marcha, es decir, que *están siendo*, para así, evitar conscientemente la tentación, tan habitual en la formación y capacitación de los docentes, de prescribir lo que la educación y los maestros *deberían ser*.

La investigación de experiencias no convencionales, como las del grupo de docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, permite dar visibilidad a prácticas y concepciones sobre el maestro, la educación y la escuela diferentes a las que tienen protagonismo en la mayoría de las instituciones escolares, la legislación actual y el sistema educativo. Visibilidad necesaria en cuanto se trata de experiencias audaces y con intención de formar parte de tendencias de vanguardia pero prácticamente desconocidas dentro del contexto regional en que suceden. Es fundamental investigar sobre otros modos posibles de entender el oficio de maestro y de estructurar la escuela en una época en la que la educación es afectada por diversas problemáticas e influenciada por las políticas internacionales, lo que en la práctica limita significativamente la autonomía de cada institución, de los administradores educativos y de los maestros. Es por medio de esos otros modos posibles de educar que se mantienen las aspiraciones democráticas de preservar, para la

sociedad y no sólo para los docentes, la libertad de enseñanza como derecho fundamental e inalienable.

En este sentido, es factible entender la experiencia del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín vinculada con la problemáticas señaladas por el movimiento magisterial colombiano en relación con las condiciones que, todavía, siguen reduciendo su autonomía profesional e intelectual. La reflexión sobre el oficio de maestro, aspecto de capital importancia para el *Movimiento Pedagógico*, debe seguir siendo promovida, pues los cambios en las políticas educativas y las regulaciones estatales tienen profundo impacto en el rol e identidad de los docentes. Por lo tanto, la experiencia de los docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín promete encontrar alternativas a la forma unidimensional de entender el oficio de maestro, propia del discurso oficial y con ello, motivar innovaciones de las prácticas docentes en otros escenarios educativos. Esta investigación es relevante socialmente en la medida en que se orienta al reconocimiento de otros aspectos del oficio que reciben menor atención o están ausentes de la formación de maestros, en la legislación educativa y en la bibliografía especializada. En particular, pueden ser de importancia capital aportes con relación a la relación pedagógica, la cotidianidad, la relación de los maestros con el saber, las relaciones e interacciones cotidianas con otros docentes y, en general, todo lo concerniente a la práctica pedagógica desde la óptica de los mismos educadores.

Al respecto, es importante recordar que desde la visión técnica e instrumental de la educación, la calidad es comprendida de modo utilitario y pragmático, tal como se hace en el mundo de la empresa y el mercado. Por lo tanto, las políticas educativas y la organización del sistema educativo actual requieren ser contrastadas con experiencias cuyos criterios intrínsecos (Carr, 1993) aporten nuevos modos de entender el oficio de maestro, la organización escolar y la calidad de la enseñanza. Así, se haría posible abordar apropiadamente problemas de fondo que tienen que ver con la formación, la

autoformación, las condiciones de vida y las condiciones de trabajo de los maestros (FECODE, 1984).

Para terminar, queremos exponer la pertinencia de la presente investigación desde nuestra experiencia como participantes de la Maestría de *Educación y Desarrollo Humano* del CINDE y de la convergencia de cuatro subjetividades. En la propuesta del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín creímos hallar una buena excusa para pensarnos como educadores y ciudadanos que desean condiciones más democráticas en la sociedad.

La curiosidad por comprender las diferencias en las prácticas de esta institución con respecto a la mayoría de colegios que conocíamos, constituyó la semilla de este proyecto investigativo. Curiosidad y desconcierto, especialmente porque desde nuestras experiencias educativas, no había un referente con el cual comparar dichas prácticas que despertaban interés por su originalidad y aparente sentido democrático. Desde el inicio, eran notorias las diferencias en cuanto a la organización del tiempo escolar, la administración de la institución y la autoridad.

Con respecto a esta última, por ejemplo, en el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín sabíamos que no existe un *Manual de Convivencia* ni se promueven las clases magistrales y el docente no es el principal representante de las normas (comparte el orden y la disciplina del ambiente escolar, entre otros, con la *Guardia de Estudiantes*). Por tanto, nos cuestionábamos, entre otros asuntos, sobre las concepciones de autoridad y sobre la identidad de los maestros del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín en contraste con otras concepciones más familiares. Fue así como encontramos plenamente justificado el estudio de la experiencia de estos docentes, pues representaba la posibilidad de descubrir nuevas concepciones acerca de la educación y los maestros, relevantes para el estudio de Maestría

que terminábamos, en la medida en que serviría para complementar los conceptos previos acerca de la Educación, la escuela y los maestros.

Objetivos

Objetivo General

Comprender el sentido que tiene para el equipo docente del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín “ser maestro” e identificar los referentes empíricos a partir de los cuales lo han construido.

Objetivos Específicos

Develar los significados respecto a educación, estudiante y escuela que han construido los maestros del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín y las formas discursivas y prácticas que los soportan

Identificar la vinculación entre intereses personales y profesionales en la cotidianidad de “ser maestro” del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo de carácter *comprensivo* que consiste en el estudio de los modos particulares de estar siendo, actuar, relacionarse y experimentar las situaciones y el mundo por sujetos concretos, en un tiempo y espacio específicos. A diferencia de la investigación *empírico-analítica*, interesada en las generalidades o las proporciones en que los hechos observados se presentan en una población, la investigación comprensiva se interesa por lo singular para entenderlo en profundidad. Se comporta a la manera del artesano, pues como él, trabaja con las particularidades y no con procesos estandarizados.

Al investigar comprensivamente se trata de entender lo que el otro dice, no imaginándose a sí mismo en la situación de éste (empatía) sino llegando a un acuerdo sobre un asunto o tema de conversación, tal como se hace en los análisis de textos históricos, en un proceso que comienza con una traducción hasta llegar a una comprensión (Gadamer, 1984). Una traducción porque no se trata de un diálogo con personas con las que se comparta el mismo *universo de sentido* (aunque se comparta la misma lengua) y que son la expresión de otro mundo posible diferente al nuestro, pues las personas no vivimos en situaciones sino que construimos mundos, por lo tanto, al hablar con otros, la intención no es entenderlos como personas sino como proyectos, como posibilidades de ser-en-el-mundo (Ricoeur, 1985).

En la presente investigación, se tiene la intención de lograr *significatividad* de los hallazgos, en vez de *representatividad* de estos, además, se estableció un diseño flexible para facilitar el encuentro con los sujetos. Esto es, ante todo, la elección conciente de hacer una investigación en la cual se dé la palabra a otros y que ellos mismos desafíen nuestras categorías e ideas previas sobre concepciones de educación, maestro y estudiante. Tal como

recuerda Kemmis (1992), las elecciones acerca de los roles posibles que se asumen como investigadores y las condiciones en las que se ejerce la investigación, dependen de la relación de los investigadores con las estructuras de poder de la sociedad, es decir, la forma como se es portador de ideologías que reproducen o transforman los modos de vida, los intereses que nos mueven a investigar y las creencias sobre el cambio social.

¿Por qué fenomenológico?

La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia. Lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. En la fenomenología se desarrolla una investigación sistemática de la subjetividad, destacándose el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva.

En nuestra investigación, el enfoque fenomenológico permite la comprensión de la experiencia vivida por el equipo docente del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín y el sentido de ser Maestros en esta Institución Educativa, desde la perspectiva misma de los actores. Se trata de explicar los fenómenos dados a la conciencia de cada maestro cuando se les invita a reflexionar sobre lo que viven para, luego, cuestionar la naturaleza de las experiencias, es decir, intentar develar las estructuras que están dando significado compartido al *mundo de la vida*, describiendo y explicando los sentidos que se encuentran inmersos en la reflexión y relato de las interacciones y la vivencia dentro de este contexto específico. Además, se trata de responder, desde la conciencia de cada uno de los actores, qué representa para ellos ser maestro, relacionándolo con el conjunto de su vida.

¿Por qué estudio de caso?

Las definiciones coinciden en su gran mayoría, en que el estudio de casos es un proceso de investigación caracterizado por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de la particularidad y de la complejidad de un caso singular objeto de interés. El Estudio de Casos ha llegado a ser una de las formas más comunes de hacer *investigación comprensiva*.

Se ha escogido una estrategia de estudio de caso, pues se pretende hacer una descripción e interpretación de lo que implica la experiencia de un equipo docente en una propuesta educativa que tiene diferencias significativas con otras del contexto. Por medio de ésta, es posible acercarse a la complejidad de la experiencia única de los maestros del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, apoyada en una pedagogía libertaria, interpretada y apropiada de un modo particular. Por lo tanto, la investigación de caso facilita el acceso a múltiples categorías que están en juego en la situación educativa, en un mismo contexto espacial y temporal, al momento de construir el sentido de esta experiencia innovadora para los docentes.

Técnica de Investigación utilizada: Entrevista en profundidad.

Se obtuvo la información a través de las entrevistas en profundidad con los y las docentes. La técnica de *entrevista en profundidad* proporciona material verbal y no verbal sobre: comportamientos, actividades, acciones, experiencias, opiniones, sentimientos, ideas, creencias, supuestos, rituales y la vida cotidiana, a partir del discurso de los actores o sujetos de la investigación.

Con el fin de alcanzar mayor profundidad en la entrevista, y para hacer un diálogo menos directivo, se formularon preguntas amplias para guiar la conversación y encontrar indicios o pistas que condujeran al universo cultural o de sentido de los actores. Se trataba de superar la determinación que generan las preguntas del investigador, por ejemplo, en la forma del cuestionario, y así, prestar atención a temas y conceptos que son introducidos desde la perspectiva del informante, más que desde la óptica del investigador, es decir, participar en la entrevista *en términos de los sujetos informantes* (Guber, 2007). En otras palabras, partimos del supuesto de la provisionalidad de los temas generales propuestos para iniciar el diálogo, pues esto permitiría abrirse a la percepción de otros temas que introducirían los sujetos, en vez de interpretarlos como evitaciones, desvíos o pérdidas de tiempo. En nuestras entrevistas, esta nueva forma de diálogo implicó tres aspectos mencionados por esta autora: *asociación libre de ideas* de los entrevistados, *escucha flotante* de quien entrevista y la *categorización diferida* del investigador.

Con relación a los dos primeros, significó superar la tendencia inicial a dirigir las entrevistas solamente en términos de nuestros intereses de investigación. Al comienzo, considerábamos que las preguntas para los docentes estaban determinadas por las preguntas de la investigación y las categorías que se habían planteado para abordar el problema, por lo tanto, el primer *protocolo o guía de entrevista* que construimos hacía preguntas como ¿Cuáles son los aspectos que más le gustan?, ¿Cómo se evalúa en esta institución? o ¿cuál es la metodología de los profesores?, orientadas por categorías como rol docente, cambio, maestro(a), educación, currículo y escuela. Categorías que supuestamente abarcaban la variedad de experiencias posibles de los docentes, es decir, imaginables por nosotros, en el contexto educativo. Es decir, fue necesario aprender a no “ir al grano” o abordar la temática directamente, pues no se tenía conocimiento de cómo hacerlo ni qué era ir al grano en términos del mundo de sentido de los maestros del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín.

Gracias al avance del proceso fuimos llevados a cambiar las preguntas del primer protocolo de entrevista que no correspondían a la experiencia narrada por los primeros docentes entrevistados. Aunque esta primera guía de entrevista estaba construida con *preguntas abiertas* (que tienen la ventaja de recoger mayor información que las *preguntas cerradas* tipo cuestionario), tal como hemos señalado, la guía representaba lo que queríamos escuchar y no lo nuevo y desconocido que los sujetos entrevistados tenían por decir. Por el contrario, el segundo protocolo o guía para la entrevista, planteaba preguntas mucho más generales que facilitaban un diálogo fluido y espontáneo. Gracias a éste, fue posible establecer las tendencias de sentido en el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, las cuales son analizadas posteriormente.

Sujetos o actores de la investigación.

En las investigaciones puede haber un interés por establecer *generalizaciones* válidas para grupos poblacionales (para una comunidad más amplia) o un interés por profundizar en la comprensión de lo particular (y no generalizable) de unos sujetos en situaciones y contextos específicos, o sea, por comprender lo *significativo* para unos sujetos. Es en este segundo grupo donde cambia el concepto de *muestra representativa*, común en investigaciones interesadas en la generalización de los hallazgos, por el de *muestra significativa* (para comprender las categorías de investigación). Ésta es una cuestión fundamental que, en términos prácticos, se afronta cuando se toman las decisiones acerca del número y características de los *informantes*, *actores* o *muestra* con la que se va a trabajar, o dicho de otra manera, cuando se definen los criterios de inclusión.

Mientras en la *muestra representativa* hay necesidad de regirse por *criterios estadísticos* para garantizar mayores posibilidades de *generalización* al resto de la población estudiada o a otros grupos en condiciones similares, en

las *muestras significativas* se escogen unos cuantos sujetos hasta *agotar la comprensión* de las categorías de los actores sociales, porque ellas van a permitir entender el universo de sentido particular de estos. Es lo que en términos técnicos se conoce como *saturar* una categoría de trabajo, que implica tantos entrevistados, o tan pocos, como sea necesario para dar un **significado suficientemente claro, pertinencia y profundidad a cada una de las categorías**. Tal como se ha explicado anteriormente, la presente es una investigación comprensiva. El interés de los investigadores era lograr *significatividad* de los datos antes que representatividad. Por este motivo, no fue necesario establecer una *muestra representativa* de la población ni entrevistar a todos los docentes que estaban vinculados al Colegio, aún cuando el universo de la población no pasaba de veinte personas.

Según Sandelowski y otros (citado en Bonilla-Castro y Rodríguez, 2000) en los proyectos cualitativos (comprensivos) se emplean el *muestreo intencional* y el *muestreo teórico*. El primero de ellos, se realiza al iniciar la investigación y consiste en seleccionar inicialmente, unos cuantos sujetos que se espera tengan un conocimiento y experiencia suficiente sobre los temas que se pretende explorar y conocer. El *muestreo teórico* se lleva a cabo una vez se han obtenido y revisado los primeros datos (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2000) y han ido emergiendo las categorías de análisis, consiste en tomar decisiones sobre qué otras informaciones son relevantes y cómo obtenerlas.

En el caso del presente estudio, se tuvieron algunos acercamientos iniciales y conversaciones con el grupo de docentes (proceso al que se conoce como *mapeo*) y luego, se extendió una invitación a participar en la investigación a todos ellos. Se comenzó con dos entrevistas a los primeros interesados (*muestreo intencional*) y se decidió hacer algunas más hasta agotar la comprensión de las categorías que se habían construido (*muestreo teórico*). En total, se realizaron *cuatro entrevistas en profundidad* (tres mujeres y un hombre) dado que, a partir de la codificación y el análisis de varias horas de

grabación fue posible llegar a saturar las *tendencias de sentido* de la categoría *Maestro* y tener mayor comprensión del significado de algunas categorías relacionadas, tales como educación y escuela.

Hace falta explicitar otras características generales de los maestros participantes, como: tiempo de vinculación al colegio, rango de edad, años de servicio como docentes, entre otros..

Contexto institucional en el que se realiza la investigación

En lo que sigue, se hace una presentación general del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín tomada del sitio oficial de la institución en la WEB.

El Gimnasio Internacional de Medellín es una institución educativa de carácter privado mixto. Se encuentra ubicado en el sector de la Estrella, en la vereda San José. Inició labores en enero del año de 1999 luego de un proceso de conformación y formulación que tuvo origen el 18 de octubre de 1998. Comenzó a funcionar con un total de 17 alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años repartidos en los grados de primero a séptimo. El colegio obtuvo el reconocimiento legal mediante la resolución 17040 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional para ofrecer la educación formal desde preescolar hasta undécimo grado de educación media vocacional. Trabaja en jornada integral de 7:30 a.m. a 3:30 p.m.

¿Por qué Gimnasio? Porque el Proyecto educativo Institucional se inspira en la estructura europea de educación que reconoce en el término gimnasio dos características principales:

1. Educación de la más alta calidad académica
2. Educación especialmente orientada a la emancipación del adolescente

¿Por qué Internacional? Porque siendo Medellín una de las más avanzadas metrópolis latinoamericanas por su dinamismo industrial, financiero y

urbanístico, el servicio educativo de la ciudad es notoriamente inferior a sus posibilidades y necesidades. Se asume, entonces, el reto de ampliar la oferta de educación media competitiva dentro de los más altos patrones de calidad a nivel internacional.

¿Por qué Medellín? Porque su proyecto educativo está formulado como una propuesta de futuro para la ciudad de Medellín y el departamento de Antioquia, tendiente a reafirmar los valores y los principios de libertad, industria, nobleza y lealtad que inspiran el desarrollo antioqueño desde tiempos ancestrales y deben permanecer en las nuevas condiciones culturales.

Construcción y Análisis de los datos

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad. Con este material, se inició el proceso de *Codificación Abierta* (Strauss & Corbin, 2002) que consiste en la segmentación de la información, es decir, la diferenciación de partes del discurso de los docentes a partir de las propiedades o elementos comunes. Para esto, se condensa el grueso de datos en unidades analizables, creando conceptos o “etiquetas” con las cuales se agrupan los datos. Algunos de los conceptos trabajados inicialmente fueron: identificación con el proyecto, reflexión teórica, experimentación, confrontarse, exposición personal, aprendizaje por la experiencia, aprender a ser modelo de identificación y cambio personal. Este proceso se realizó por medio de un programa de análisis cualitativo de la información con el cual se asignaron códigos numéricos a cada fragmento relevante de las cuatro entrevistas, para facilitar su recuperación y ubicación. Esta es la razón por la cual todos los textos de los maestros, que se incluyen en el informe, tienen al final dos números entre paréntesis, separados por dos puntos, por ejemplo (6:15).

Codificar los datos es mucho más que separarlos de su contexto (descontextualización) y agruparlos por sus rasgos comunes en conceptos más generales y abstractos (recontextualización). En realidad, la codificación permite volver más complejos los datos, porque los une en un nuevo contexto que permite profundizar su sentido al darles nuevas posibilidades analíticas. Según afirman Coffey y Atkinson, “La descontextualización y la recontextualización ayudan a reducir y luego a expandir los datos en formas nuevas y con nuevos principios rectores” (2003, p. 37).

Luego de la *codificación abierta*, se introducen categorías con un mayor nivel de generalidad y abstracción, las cuales, agrupan los temas o conceptos que han sido establecidos con la descontextualización y la recontextualización. A este proceso en el que se ligan las categorías a otras mucho más incluyentes y abstractas se le denomina *Codificación Axial* “porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría” (Strauss & Corbin, 2002, p.134). En la presente investigación, *Maestro* era la categoría objeto de estudio. Con la codificación abierta se hallaron subcategorías específicas de la experiencia de los maestros de este colegio y luego con la *codificación axial* se establecieron las relaciones entre ellas, dando como resultado una categoría con tres subcategorías y varias tendencias cada una de ellas, tal como se ilustra en el siguiente cuadro:

CATEGORÍA: SENTIDO DE SER MAESTRO	
SUBCATEGORÍAS	TENDENCIAS
EI MAESTRO COMO TESTIMONIO DE HUMANIDAD REALIZADA	Pasión, sabiduría y dignidad como legitimadores de la autoridad del maestro.
SER MAESTRO, ES SER APRENDIZ	El maestro, un aprendiz en el contexto de su práctica pedagógica.
	La lectura como medio de aproximarse al acervo cultural, pedagógico y científico.
	Desarrollo del tacto pedagógico, un aprendizaje esencial para ser maestro
SER MAESTRO ES SER CONSTRUCTOR DE SENTIDOS	Construcción de otro sentido de Escuela desde la lectura y escritura de la práctica cotidiana.
	Lectura y escritura de historias personales como trasfondo en la construcción de intersubjetividades.
	Papel del maestro en la construcción Subjetiva de felicidad y bien común.
	La confrontación, una manera de tomar conciencia y construir nuevos espacios de relación.

CAPITULO III. HALLAZGOS

El maestro como testimonio de humanidad realizada

Y, en último extremo, uno admira a sus profesores por haberse comportado ejemplarmente y por ser un modelo de competencia. Es así como se forma la autoridad y como se aprende a aprender. Pues en definitiva, aprender es siempre un proceso que promete una nueva libertad y acaba dándola (Gadamer, 2002, p.64)

Sabiduría, pasión y dignidad como legitimadores de la autoridad del maestro.

El ingreso al Colegio Gimnasio Internacional de Medellín está caracterizado por un choque con la concepción que trae el maestro de la autoridad:

En la *pedagogía de mando* (...) eso es lo primero que desacomoda porque le quita al maestro la posibilidad de regañar solamente por ser adulto (5:1).

Para fundamentar la autoridad, en una relación pedagógica en la cual el docente no cumple funciones prioritariamente disciplinarias, es necesaria la legitimidad intelectual. Es decir, para ser reconocido como docente con autoridad por sus estudiantes, debe reconocerse como un intelectual, debe vivir el aspecto intelectual del oficio:

Si usted no tiene esa autoridad basada en la legitimidad de su intelectualidad, de su productividad y su felicidad, usted aquí no tiene como exigir que le hagan caso,

simplemente porque usted es profesor (5:2)

La autoridad puede concebirse a partir de las rutinas escolares, los horarios y el respeto a los reglamentos pero así se crea un ambiente coercitivo tanto para los estudiantes como para los mismos docentes (Cajiao, 1995). Si se desmontan los sistemas de control y vigilancia sobre el maestro y los estudiantes, los roles centrados en actitudes policivas o autoritarias pierden su efecto, porque a quien más se respeta

no es el bravo ni el que grita más, todo lo contrario, ese es al que menos respetan (1:32)

En consecuencia, cabe preguntarse ¿Cuáles son los docentes que más recordamos en nuestra educación? Al abordar esta perspectiva vamos a explorar la experiencia de los docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, en lo que tiene de reveladora sobre la práctica pedagógica aplicable, incluso, en otros contextos y con otros enfoques pedagógicos, pero con la perspectiva de brindar mayor autonomía a los docentes y la escuela misma. En otras palabras, cuando nos preguntamos por las acciones, expresiones y formas de relacionarse de aquellos profesores que dejaron huella en el recuerdo, buscamos otras formas posibles de legitimar la acción de los docentes, otras formas de entender y ejercer su autoridad:

Así pasa con los muchachos de bachillerato: ¿a quién respetan y quieren más? a los maestros más sabios, a los maestros cuya vida es digna de admirar, (...) es al que admiran, con el que se identifican, con el que siente pasión por lo que hace (1:32)

¿De quién te acordás más del bachillerato o la escuela? de los profes que vos más querías o más respetabas o los más admirados, o de los que más aprendiste, eso pasa en todas partes (...) Digamos que yo lo digo con tanta vehemencia es porque

yo me he dado cuenta de eso acá y para mi ha sido clarísimo (1:93)

Los factores comunes son el respeto y la admiración. La admiración produce respeto en sí misma y ayuda a recordar que el afecto positivo hacia un docente no es la única forma de respeto, pues hasta sentimientos negativos como la rabia o el temor pueden convivir con el respeto y la admiración. La admiración y el respeto de los estudiantes son el fundamento de una autoridad legítima, de un respeto que se ha ganado. Hay dos máximas que se trabajan en este colegio: “**Eres maestro si tu vida es lección**” y “**el maestro es el modelo de identificación de sus estudiantes**”. Seguiremos el rastro a estas expresiones que tratan de sintetizar las experiencias de los docentes y establecer una base sólida que explique su autoridad.

La primera de las dos citas anteriores, tiene tres elementos que podemos destacar y analizar detenidamente:

- Sabiduría de los maestros: “a los maestros más sabios”
- Testimonio de Existencia realizada: con una “vida digna de admirar”
- Interés y gusto por el oficio: “que siente pasión por lo que hace”.

La palabra **sabiduría** frecuentemente se asocia con conocimientos profundos o vivencias que se han vuelto experiencia acumulada o reflexionada. Una primera distinción es que esta sabiduría está en función de conocimientos que han sido apropiados por el maestro, contrariamente a lo que sucede cuando se saben muchos contenidos de los libros y se les transmiten a los estudiantes. De hecho, desde Comenio, por razones históricas diferentes a las actuales, los docentes han hecho uso de los manuales y estos se han convertido en una forma de relación habitual pero muy restringida de los maestros con el conocimiento y las disciplinas enseñadas (Zuluaga, 2003). En este sentido,

la mayoría de los profesionales son muy huérfanos, sobre todo, sobre todo en investigación. Entonces, como la mayoría de los profesionales en la docencia se conciben como reproductores de conocimiento, todo lo bajan de Internet o el librito está, el librito me prepara las clases y aquí es mucho más exigente el trabajo porque aquí es inventar el asunto, es la crítica (2:12)

Por lo tanto, cuando se habla de la sabiduría de un maestro que genera admiración, se hace énfasis en *conocimientos vivos*, que el maestro se esfuerza en transmitir, no porque los sabe fielmente de un texto o los haya aprendido mecánicamente sino porque son fruto del **ejercicio de su propia educación**. Al respecto, un pedagogo alemán de principios del siglo XX se preguntaba:

¿Cuál es el camino hacia la función educativa? Veamos cuál no es este camino. No se llegará a educador por el estudio de la pedagogía ni aún en buenos libros; aun menos por exposiciones sobre psicología infantil. Tampoco llegará a ser un buen educador quien se limite a la práctica pedagógica; he conocido a muchos con largos años de ella sin que en absoluto llegasen a ser pedagogos. Llegará a educador **quien ejercite su propia educación** y experimente en sí mismo el sentido del ennoblecimiento, de la humanidad completa (Spranger, 1943, p.81).*

Es pertinente, además, introducir otra distinción entre erudición y sabiduría. Una persona puede mostrar erudición en el sentido de tener dominio de muchos temas y no tener sabiduría. Es más, la *competencia enciclopédica* y la erudición alcanzan admiración y respeto cuando son muestra de una forma de vida, tal como se puede notar cuando se habla del rector del GIM como alguien digno de admirar y de ser modelo de identificación:

Él es modelo de identificación porque él es feliz siendo maestro y él sí ha dado la vida por ser maestro y hasta las últimas consecuencias ha sido libertario y le ha apostado a la lucha por la cultura. Entonces, él tiene esa fortaleza, es uno de los pocos seres

* Las **negrillas** son nuestras.

eruditos que son tan fuertes que tiene todo en la cabeza (4:26).

Retomando, es una persona feliz en tanto docente, ha llevado su acción como educador más allá de los límites de una profesión, al comprometerse “hasta las últimas consecuencias” con las convicciones que tiene: la libertad y los valores de la cultura. Es decir, ha ido más allá de saber sobre muchos temas porque su saber compromete su existencia y da muestra de su estilo de vida, de sus luchas, sus anhelos y convicciones.

En síntesis, la legitimidad de la autoridad de los docentes por la percepción de sabiduría está estrechamente ligada con la condición del maestro como un intelectual y con el hecho de asumirse a sí mismo en proceso de formación y aprendizaje continuo. Estos aspectos volverán a ser motivo de reflexión en el último apartado de este capítulo y en el capítulo relativo al aprendizaje en la práctica pedagógica.

La coherencia en la vivencia cotidiana

Otra de las fuentes para la autoridad legítima de los docentes hace referencia a las relaciones con las demás personas, las cuales, tendrán posibilidad de conocer sus estudiantes, a partir de las vivencias cotidianas y del vínculo que se establece con ellos:

El reglamento no se ha formado: “coja y hágalo y explíquesele a esos muchachos, ¡hicimos el reglamento!”. Aquí la formación no se escribe con normas, es la formación que se escribe con el seguimiento psicopedagógico, por la relación que establecieron el maestro y el alumno, por el proyecto de vida de ese alumno. (2:6)

Un docente educa con lo que **está siendo** y con la manera como está estableciendo relaciones con las personas que lo rodean, porque más

importante que lo dicho a sus estudiantes es la forma como se relaciona con ellos, **enseña más con lo que hace que con lo que dice:**

Cuando mi relación con los muchachos adolescentes empezó a cambiar, es decir, cuando yo empecé a descubrir lo que me pasaba con los adolescentes, mi relación con ellos mágicamente empezó a cambiar, y empecé a ser modelo de identificación de algunos, sin que yo me lo propusiera. (...) Pero, ¿cuándo? Cuando yo solita empecé a descubrir esas cosas, a trabajar en mis asuntos personales para que esa relación con ellos cambiara, para empezar a conocerlos, a meterme en el alma de una manera diferente.(1:37)

El docente educa al ofrecer “algo” a los estudiantes, algo de lo que él mismo **está siendo:**

¿Y cómo se identifica un muchacho? Si ve en vos, si siente por vos admiración, respeto ... y el respeto se gana en tanto que te admira, en tanto que vos podés ofrecerle cosas a ese muchacho, no por lo que sabés y nada más, por lo que sos (1:28).

Todo esto recuerda lo que Mèlich (2002) y Paulo Freire denominan **dar testimonio**. Para el primero, el arte de educar consiste en darse al otro en las palabras, en transmitir críticamente y dar testimonio sin “tener que dar ejemplo” (en el sentido de la perfección moral). Por su parte, Freire habla del testimonio que el docente debe dar con sus actuaciones éticas, con las decisiones que toma a cada momento con sus estudiantes, sin importar la asignatura que orienta. Al referirse al dar testimonio expresa:

Una de estas máximas, que me acompaña desde hace tiempo, es la que sostiene: cambiar es difícil pero es posible. ¿Qué testimonio podría dar a los jóvenes si mi posición frente al mundo fuera la de quien está convencido de que nada puede ser hecho, que nada puede ser cambiado? Yo diría que en ese caso es mejor que abandone el magisterio, que intente sobrevivir de alguna otra manera. Nadie puede dar clases sin tener la

convicción de lo que hace. No puede decir: yo soy simplemente un técnico, distante del mundo, de la historia. No solamente debo dar testimonio de mi voluntad de cambio, sino que además debo demostrar que en mí, más que una creencia, es una convicción. Si no soy capaz de dar testimonio de mis convicciones pierdo mi base ética y soy un pésimo educador porque no sé transmitir el valor de la transformación (2006, p. 43-44)

Es importante insistir que la forma de autoridad arriba mencionada puede parecer una invitación a la perfección moral y probablemente, tenga ese riesgo. Pero no se trata de ser una “persona modelo” o virtuosa en el sentido moral. Según estos dos autores, testimonio no significa *ser un modelo a seguir* o alguien con una *vida digna de admirar en tanto virtuosa*. Ésta es una delimitación necesaria porque es preciso reflexionar detenidamente sobre el carácter aparentemente persuasivo y la posible invitación tácita a un “sacerdocio educativo”, a una vida de sacrificio o casi perfecta. Se trata de una distinción sutil con relación a las exhortaciones moralizantes que se esgrimen habitualmente como invitación a una vida austera y moralmente correcta de los docentes. Recordemos que expresiones como “vida digna de admirar” o “ser modelo”, son usadas en otros contextos con la intención de señalar la perfección moral a la que supuestamente se debería aspirar.

En contraste con estas expectativas, no se desea que los docentes se conviertan en seres perfectos o en camino de perfeccionamiento moral, ni mucho menos, docentes que *saben el camino* por donde transitarán sus estudiantes o ellos mismos. Es más, la aparente *perfección* puede ocultar dificultades en las relaciones con los demás o en la manera de asumir la vida personal. El testimonio, tal como lo recordaba uno de los docentes, implica **enseñar** (en el sentido de mostrar a otros) algo auténtico de la propia vida, algo que está “encarnado”, no algo que se aparenta:

El maestro es el modelo de identificación de sus alumnos, es de verdad y es de verdad para todos. O sea que todos los maestros, si quieren enseñar algo de su vida, tienen

que cambiar o, digamos, algo en su vida tienen que encarnar. Ahora como esto no es un gobierno fascista que busca seres perfectos, sino que capta profesores en el medio, que tienen las dificultades que tienen, a cada uno le toca cambiar. Si este mundo fuera de Ángeles y de gente muy tesa pues... Y, es más, llega uno que se cree muy teso [Se está refiriendo a la experiencia que él mismo vivió] y es al que más mal le va porque lo teso es una neurosis, es una trinchera y fuera de eso es incapaz de ver el mundo. Entonces, ¿va ser maestro de quien? (4:22)

Cada docente puede dar testimonio si conserva una actitud crítica en su actuar cotidiano, con lo cual, más que mostrar un camino seguro, se presenta a sí mismo como un caminante que trata de ser coherente con sus palabras y afronta las consecuencias de las decisiones que toma a cada paso, una persona que toma en serio lo que dicen sus estudiantes y sus propias palabras. El testimonio implica **enseñar** (en el sentido de mostrar a otros) algo auténtico de la propia vida, algo que está “encarnado”, no algo que se aparenta:

Yo era director de grupo y estaba enseñando a un niño a que fuera juicioso, cuando yo no lo he sido. Un día me pasó con un niño: aquí, cada rato, yo estaba furioso con el papá porque no tendía la cama y el niño me dijo:

- Ah, es que yo no tengo por qué tenderla
- ¿y por qué?
- Si ni siquiera la destiendo

O sea, esa anécdota yo la cuento mucho porque yo que nunca he hecho oficio, nunca tendí mi cama, nunca barrí, nunca hice un esfuerzo por lo económico ¡nada!, yo también, yo nunca administré la plata porque la desdeñé.

Entonces, aquí cada uno, en cualquier momento, se ve enfrentado en una situación donde no tiene autoridad para ser... para formar nada (...) donde no es modelo de nada. (6:19)

Por lo tanto, el maestro es testimonio de una existencia realizada, no una vida ejemplar sino una vida vivida con lo admirable y lo despreciable moralmente, pues es una muestra *in vivo* de cómo una persona real, con valores e ideales reales, que se enfrenta a las contradicciones e incertidumbres

de la vida que tiene ante sí. Los maestros más que ser representantes de la sociedad o hablar en nombre de otros pueden hablar en nombre propio, porque como recuerda Böhm:

Lo único que podemos proporcionarles, con lo que se les puede preparar para la vida que tienen ante sí, no son, por consiguiente, reglas y leyes abstractas de la ciencia, sino ejemplos concretos de existencias vividas. (...) para Isócrates, el verdadero maestro es el orador, que merced a sus cualidades retóricas, está en condiciones de conjurar toda la realidad de la vida y proponer plásticamente en descripciones ejemplares todo el polifacetismo de virtudes y vicios humanos.

Vista desde el punto de mira de la concepción personal del hombre, la educación tan sólo puede entenderse como la responsable autorrealización de la persona, y la relación educadora únicamente como el encuentro siempre pluridimensional de personas, en el que dichas personas se encuentran como representantes de vida vivida, como testigos de valores y como argumentadores. Resulta obvio que, aquí, la persona del maestro adquiere un peso extraordinario, ciertamente no en el sentido de la “virtuosa personalidad del maestro”, sino en el sentido eminentemente humano de la humanidad ejemplar, en su respectiva unicidad e irrepetibilidad (1980, p. 9-10) *

Cuando se señala que dar testimonio no equivale a querer ser un *ejemplo de vida*, es porque no se pretende adoctrinar a otros como si fueran discípulos o seguidores, ni mucho menos, ser copiados en sus actos, estilo, creencias, apariencia o forma de vida, sino, que el efecto de identificación puede aparecer posteriormente sin intencionalidad:

Mira, yo no me lo propuse, yo no me interesé por mostrarles ciertas cosas a ellas. Yo era yo, ¿cierto?, normal. Y empezaron a cambiar las relaciones. Ahora que estoy acá me doy cuenta que todo lo que yo hice el año pasado sirvió para que estas niñas hoy

* Tal como se menciona más abajo, no se trata de ejemplo en el sentido de la virtud moral sino de lo que se ha planteado acerca del testimonio.

en día me vean a mí como modelo de identificación. (1:37)

En este punto se puede hacer una breve digresión histórica para precisar en qué sentido se dice que no se trata de adoctrinar a otros. Para ello, conviene diferenciar el adoctrinamiento de otros modos de autoridad o poder entre las personas.

La primera modalidad es el adoctrinamiento político o religioso, que, tiene implícita la metáfora del **pastor** y las **ovejas**, en la cual los estudiantes estarían a cargo de un docente que los guía, tal como el pastor dirige a sus ovejas. El *poder pastoral*, como lo denomina Foucault (2004), tuvo origen en el oriente precristiano y cristiano y su influencia continúa en las formas contemporáneas de gobierno de las personas. Es un poder finalista, es decir, se orienta hacia la consecución de un fin o meta superior, por ejemplo la salvación del alma, que justificaría el dominio de las personas en su vida cotidiana y el sometimiento de éstas como un valor en si mismo.

Por su parte, el modo de autoridad de los reyes o similares obtenía su poder de la superioridad dada por el origen, el estatus o lo extraordinario de las acciones. El rey tenía gobierno sobre los territorios y el pueblo, entendido como la unidad que formaban las personas como un todo. En muchas ocasiones, su figura inspiraba terror por su fuerza o violencia. Por el contrario, en el pastorado el poder se obtenía de la misión benéfica del pastor para salvar al rebaño; debía velar por el bien de todas y, a la vez, cada una de las ovejas. Así, cada persona, entendida como una oveja, debía ser salvada por su pastor, lo cual significa obedecer, someterse y, en definitiva, renunciar al ejercicio de la propia voluntad.

A diferencia de lo anterior, en Grecia se dio un tipo distinto de autoridad. Para los griegos habría sido inaceptable el sometimiento, pues en Grecia cada ciudadano se dirigía a sí mismo por el respeto al poder de convicción o

persuasión de otros y a la Ley. La obediencia se constituía en un medio, no en un fin en sí misma. Además, en aquellas situaciones en las que se aceptaba el dominio sobre la propia existencia o el examen de conciencia ante otra persona era para obtener algún resultado deseado, como el conocimiento de un oficio, la salud, la perfección, la curación o el mayor dominio de sí (en el caso del examen de conciencia). En todas estas situaciones, sin embargo, se trataba de un sometimiento limitado en el tiempo, fruto de una elección voluntaria y regulado por una intención racional de la persona (Foucault, 2004).

Según lo dicho se deduce que la autoridad de estos docentes viene del testimonio, no de alguna forma de poder pastoral. En vez de fomentar obediencia ciega de parte de los estudiantes, estimula su respeto, admiración y el control de sí mismos, en un estilo similar al de las ciudades griegas. El proceso no se reduciría en ningún momento a un propósito fijado con anterioridad porque los maestros descubrieron que otros llegaron a admirarlos sin que esto hubiera sido su intención inicial, personal o pedagógicamente hablando. Simplemente, descubrieron que algunos estudiantes los tomaron como punto de referencia para sus vidas.

Por último, para especificar aún mejor el sentido del respeto y la admiración, cabe agregar que con esta autoridad no se está buscando ser alguien que *marca tendencia*, como en la moda o la publicidad; contextos en los que se estimulan formas de vida que establecen tipos de consumo. En los términos de la sociedad de mercado, quien ha ganado una posición social de privilegio, éxito o prestigio es digno de imitar e impone nuevas formas de vida, de vestir, una nueva imagen o apariencia, unos hábitos y costumbres que se convierten en diferenciadores del lugar social alcanzado, es decir, las personas dignas de imitar lo son en tanto muestran un estilo propio y original. Esta originalidad, frecuentemente, es entendida como lo diferenciado e inédito que crea una tendencia innovadora, en el sentido de una imagen original a la cual se le pueden sacar innumerables copias. Entonces, la admiración cobra el

sentido de la elección de un molde o un documento original, sólo se admira a quien se desea imitar o copiar. Por lo tanto, cuando los alumnos se identifican con el maestro tampoco se trata del efecto comercial de seleccionar la persona a la que se desea imitar.

El último aspecto a destacar, habla de la relación del docente con su labor educativa y los objetos de conocimiento o contenidos que se enseñan. Desde la prioridad dada al **aprendizaje** por la Psicología Educativa, se ha hablado profusamente sobre la importancia que debe dar el docente a la relación del estudiante con lo que aprende, los conocimientos previos de los alumnos para mejorar el aprendizaje de los temas a enseñar y las diferencias entre los conocimientos que se aprenden dentro y fuera de la escuela. En todas estas cuestiones, el centro de atención está puesto en los estudiantes y la mejor forma de enseñarles y se deja de lado, como aspecto secundario, el punto de vista de los docentes, su relación con los saberes que enseña.

Pero los profesores pueden y deben reflexionar sobre la importancia que tienen para su propia vida los temas y contenidos que enseñan y sobre el interés que les despierta conocer, profundizar y aprender sobre algún contenido que luego deberán enseñar a sus estudiantes. Esto es una invitación a que los docentes, cuando mediten sobre el conocimiento escolar, además de pensar en los intereses y motivaciones de los alumnos, se habitúen a considerar su propia voluntad y deseo de saber.

Para comenzar se puede analizar la relación del maestro con el tema que ha de enseñar. Lo primero, es la necesidad de conocer sobre lo que se ha de trabajar. En el mismo sentido de una de las expresiones citadas anteriormente, un docente que no esté apegado al “librito”, al texto guía, debe tener un dominio de aquello que desea trabajar:

Digamos que nosotros ahora vamos a emprender un nuevo centro de interés, cada

período tenemos uno distinto, se llama **Vida**. Hay una profe que ha dicho:

- yo me quiero meter con la lectura de Mutis
- ¿ya la leíste, te gusta?
- No
- Bueno, ¡empezá ya! Y si no, abortá el asunto

Todas ya lo tenemos claro. O empezás a leerlo ya y te entusiasmás, o abortá la cosa y metete por otro lado (1:33)

Hay la necesidad de un conocimiento del profesor acerca de aquello que enseña. Por supuesto, no se trata de “saberse la lección” o conocer con anticipación el tema de un texto guía. Tal como afirman Mockus y otros, “la enseñanza exige un trabajo intelectual vivo en el momento de la interacción entre educador y alumno. De nada valen los mejores apuntes para el educador si lo que enseña no logra en el momento mismo que es enseñado, el carácter de un saber vivo que se reconstruye en ese momento” (1985, p. 77). El sentido de tener un conocimiento previo está en relación con la propia educación y formación del docente, la cual, por supuesto, tiene que ver con todo aquello que le interesa conocer en cuanto persona, es decir, más allá de su rol como maestro. Tal como lo señalamos más arriba, es un **conocimiento fruto del ejercicio de la propia educación**.

El siguiente aspecto a resaltar es el gusto por lo que se ha de enseñar y por la forma de promover el aprendizaje. Esto es a lo que se ha denominado *Voluntad de saber*, la cual, como dice Mockus (1984) no es un producto que se pueda llegar a generar en los estudiantes, no es algo que se hace con éstos sino algo que se vive, en tanto es la relación que con el saber, con lo que se enseña. La voluntad de saber se ejerce y se comparte con los demás en la práctica educativa. En una de las entrevistas, cuando se estaba hablando de los proyectos de aula, se expresó lo siguiente:

En la medida en que vos te apasionés y ya estés apasionado, tus niños se interesan por eso. Y claro, en la medida en que va avanzando el periodo, van saliendo cosas

diferentes de los mismos niños, que aunque uno no esté apasionado, por ahí se meten. Digamos que la base es esa, tu pasión o, por lo menos, tu conocimiento y gusto por lo que vas a enseñar o por donde vas a enfocar el trabajo (1:34)

La cuestión del gusto o la pasión del docente por lo que enseña merece una reflexión especial. Sabemos que los maestros tienen el encargo social de velar por la educación de los estudiantes en conocimientos y capacidades, resultado de la selección que hace la escuela de las tradiciones de una sociedad. En este sentido, sabemos que su rol es fundamentalmente público, pues, tal como lo recuerda Stenhouse, el maestro no enseña lo secreto que sólo él conoce: “Los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos” (2003, p.31).

En este punto, es bueno recordar que los contenidos de la educación son motivo de debate continuo en la reflexión sobre el currículo. Las decisiones que se toman a favor o en contra de ciertos contenidos tienen significativa relevancia para la educación y para la tarea de los docentes. Aunque la posibilidad de participar en la elección de los contenidos de la enseñanza puede variar en los distintos países, contextos e instituciones, es decir, el nivel de autonomía de los docentes puede ser muy diverso, la posibilidad de pensar la relación que se establece con el contenido y el modo de abordarlo debería ser objeto continuo de reflexión para cualquier docente. Cuando se niega o limita la autonomía de los profesores frente a las decisiones sobre el contenido de la enseñanza, se suele caer en propuestas de mejoramiento de la educación *desde fuera* de los docentes, pues se los concibe como transmisores de información o conocimientos y se los instrumentaliza. En palabras de Kemmis:

Los maestros y los alumnos no se comportan como trabajadores y materias primas en una fábrica. La educación es una actividad social y cultural que requiere una **forma muy activa de participación tanto de los maestros como de los alumnos cuyos propios intereses e intenciones tienen que ser tenidos en cuenta en el acto de la educación.** (...) Juntos, por la

forma en que interactúan, tienen que *hacer* que su encuentro sea educativo en donde el aprendizaje individual y el desarrollo de la sociedad puedan realmente ocurrir. ***Contrariamente a los procesos manufactureros, los educativos requieren que los trabajadores y la “materia cruda” opten ellos mismos, enseñar y aprender, y escojan no sólo hacer su trabajo bien sino mejorarlo cada vez que puedan.*** La educación requiere que las personas implicadas sean agentes activos en el proceso, no simples sujetos pasivos ni objetos de la intervención curricular de otros. (1992, p. 177-178)*

El gusto del docente por el tema tiene un poder de “seducción”, un gusto con capacidad de enamorar a otros:

Yo me di cuenta que mis niños aprendieron a leer y, digamos, se enamoraron de los Cuentos de Hadas, porque yo me enamoré de ellos. Y porque me gusta leer, tengo cierta pasión por la lectura. Si no, ellos sí te aprenden a leer pero no se enamoran y no se apasionan de la lectura. Yo logré hacer un proyecto bellissimo con *Las Mil y Una Noches*, sólo después de que me enamoré con *Las Mil y Una Noches*. Si no, no me hubiera dado el mismo resultado (1:31)

El tema de los Cuentos de Hadas permite explicar cómo el gusto por un tema o contenido transmite a los estudiantes algo más que datos o el aprendizaje procedimental de la lectura. ¿Qué es lo que enamora? Aquí se puede notar una relación clara entre los intereses de un profesor y el despertar interés en otros. Es posible enseñar a leer sin tener gusto por la lectura, sin embargo, es menos probable transmitir el gusto por leer sin sentirlo. Cualquier docente podría enseñar los procedimientos para aprender a leer pero este testimonio señala un interés más ambicioso: buscar que a los estudiantes les guste y sientan pasión por la lectura. Busca despertar un interés, un deseo, por un objeto de conocimiento o por un procedimiento por el cual no lo sentirían,

* Las *cursivas* y *la negrilla* en el texto son nuestras.

necesariamente. En esto hay una forma de legitimarse como docente que no requiere obligar a la otra persona, prefiere seducir y enamorar.

Esta contradicción entre *cultivar el deseo* en los estudiantes o dar la clase de lectura, simplemente, *porque se debe* aprender a leer, evidencia la distinción que hace el grupo de la Universidad Nacional de Colombia entre **pedagogías ascéticas** y **pedagogías hedonistas**. En las primeras, se da la oposición Kantiana clásica entre deseo y voluntad, responsable de formas de enseñanza en las que se privilegia la obediencia de los estudiantes y su disciplinamiento, por medio del aprendizaje de procedimientos y contenidos impuestos porque se decide que son necesarios, sin importar si hay un gusto o deseo de aprenderlos. Se supone que los deseos deben ser educados, en el sentido de reprimidos o limitados, para que aparezca la voluntad de aprender. En las pedagogías hedonistas, por el contrario, se desarrolla “la posibilidad de formar una voluntad sin contraponerla al deseo, en continuidad con éste” (Mockus y otros, 2001, p. 51). Es decir, cuando se busca desarrollar interés por la lectura o por el tema de un proyecto, se está tratando de despertar los deseos de aprender de los estudiantes en favor de una voluntad que busca formas menos inmediatas y más reflexivas de placer, una voluntad por el conocimiento que lo entiende como objeto de deseo, uno de los objetos de deseo que más placer puede ofrecer.

Del mismo modo que los alimentos que comemos, no los comemos sólo porque biológicamente nos nutren sino porque están llenos de significados e interpretaciones culturales, el deseo de aprender sobre algún tema o procedimiento nace por medio de la intervención del deseo de aprender de otros, en este caso, de los docentes. El gusto que la persona entrevistada siente por la lectura, su pasión por leer, además de la satisfacción que encuentra en el acto de estar enseñando (en este caso, Cuentos de Hadas o Las Mil y Una Noches) **señalan un objeto posible de deseo** para los estudiantes. Incluso, podríamos pensar el hedonismo más que como un

enfoque pedagógico específico, como una actitud que es posible y deseable cada vez que se pretenda transmitir deseo de aprender y gusto por conocer en cualquier contenido o tema educativo.

Avanzando en la reflexión, se hace claro que el gusto del docente no es el único en juego. También intervienen los intereses de los estudiantes que van apareciendo en el camino, durante las actividades pedagógicas, los cuales redirigen el proceso y crean un escenario dialógico donde se someten a reflexión comunitaria los intereses y deseos, lo cual da una dimensión social y democrática al proceso. Según Freire, “la educación auténtica (...) no se hace de A para B, o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él” (1983, p. 108)

Por último, para enseñar y aprender no se tiene que estar enamorado o apasionado por el tema, pero hay un componente estético y lúdico que es preferible. No es un deber-ser sino una posibilidad de hacer algo que deja una huella diferente en los estudiantes y en el docente. Sin proponérselo, esta profesora encontró en los Cuentos de Hadas algo nuevo:

Enseñé a leer y a escribir, sin tener esa pasión, yo no la tenía como la empecé a tener después de que leí *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*, de que encontré un libro maravilloso de *Los Hermanos Grimm* (que es la mejor versión que yo he leído). Pero mira que estuve un año sin esa pasión, enseñando a leer y a escribir. No es que si no parte de ahí no va a funcionar, pero digamos que es mejor. Y, entonces, me fui convirtiendo (uno aquí también se va formando) me fui volviendo experta en Cuentos de Hadas. Entonces, me encanta contar Cuentos de Hadas y todos quedan hipnotizados cuando yo les leo un cuento, pero es que eso fue saliendo, así se me fue saliendo solo (1:76)

En síntesis, la experiencia de estos docentes permite vislumbrar otros modos de relación consigo mismo, el conocimiento, los estudiantes y la

experiencia. Sirve para mostrar nuevas posibilidades de la práctica y relación pedagógica porque son testimonio de aprendizajes y vivencias que se producen gracias a una mayor autonomía. Además, hay mayor satisfacción personal y profesional, en cuanto se puede hallar más placer en el quehacer diario partiendo de los intereses y deseos de los actores de la relación pedagógica.

De este modo no se llega a ser maestro modelo. Al contrario, cuando se habla de ser *experta en Cuentos de Hadas*, por ejemplo, la situación equivale a lo vivido por la persona que ha logrado un nivel de virtuosismo al tocar un instrumento musical, pues es alguien que muestra en la ejecución del instrumento la dedicación a una actividad que le gusta, por la cual siente inclinación y a la que se ha entregado por voluntad y decisión personal. Esto hace que exista una satisfacción por la elección profesional dentro su proyecto de vida:

el estar aquí primero, me ayudó a convencerme de que yo soy maestra (...) eso me corre por las venas (1:78)

Ser maestro, es ser aprendiz

El maestro, un aprendiz en el contexto de su práctica pedagógica

Frente a la hegemonía reciente de discursos de psicólogos y administradores, frente a una exaltación abstracta de la importancia del niño que contribuye a un olvido del maestro, el Movimiento Pedagógico expresa nuestra voluntad de retomar la palabra, con el fin de recuperar el dominio teórico y práctico sobre nuestro quehacer. Los educadores vamos a pensar colectivamente sobre lo que hacemos y sobre lo que queremos hacer. Sobre la Formación de los profesores. (FECODE, 1984, P.38)

La experiencia y la práctica tienen un papel fundamental en los procesos de formación y aprendizaje de los docentes. Esta formación comienza en las Facultades de Educación o en las Normales, lugares en los cuales se obtiene el título profesional o el acceso al escalafón docente. Sin embargo, hay una formación posterior, durante el ejercicio de la docencia, a través de la cual es posible asimilar la experiencia del ambiente escolar. Las vivencias que tienen los docentes en la enseñanza brindan conocimientos de primera mano, de gran valor para estos. El aprendizaje logrado en el quehacer educativo, se diferencia del aprendizaje de conceptos y teorías, pues la experiencia es fuente de saberes prácticos que tienen una importante influencia en la *Calidad de la Enseñanza* y en la satisfacción personal que da el ejercicio de la profesión:

Ha sido para mi una ganancia, yo de cada experiencia he aprendido muchísimo, de hecho, yo siento que aquí he aprendido muchísimo más de lo que pude haber aprendido en La Normal (1:20)

Pero no se trata solamente de saberes técnicos, no sólo nos referimos a las habilidades adquiridas para usar herramientas o metodologías de enseñanza.

Es decir, el *Saber Hacer* es complementado con otros saberes y otros razonamientos que no son exclusivamente de tipo instrumental. Es necesario combinar las experiencias con la reflexión teórica, la meditación y la introspección. Los docentes pueden elaborar, esclarecer y criticar las experiencias y así, se puede llegar a construir un discurso pedagógico reflexivo cuyas principales virtudes son superar la inmediatez de la experiencia y establecer un campo de saber autónomo que toma reflexivamente teorías y métodos de otras disciplinas y es resistente a la asimilación precipitada de modas teóricas en educación (Mockus y otros, 1985).

La universidad también exige mucho...pero la experiencia día a día es la que le permite a uno poderse enriquecer con estos procesos y apoyados en la lectura de todos los documentos que Ernesto* nos ha dado, todas las conferencias, los seminarios, todo este trabajo de actualización pedagógica (6:8)

Uno aquí tiene que hacer el esfuerquito por aprender otras cosas, por leer otras cosas, por eso es demandante ser maestro acá, porque además, te toca estar vos aprendiendo cosas todo el tiempo, y actualizándote y yo no sé, moviéndote, te toca (1:75)

Según Mockus y otros, la *autoformación continua*, posterior a la formación profesional, es fundamental en campos como la educación, en los cuales, la experiencia y los saberes prácticos son parte esencial. Además, seguir con la formación personal es una de las características de cualificación de los intelectuales y de los grupos profesionales:

* Se refiere al rector del Gimnasio Internacional de Medellín

La necesidad de formación significa, (...) que el magisterio debe exigirse (individual y colectivamente) una AUTO FORMACIÓN constante. El término auto formación subraya el hecho de que en varios sentidos la formación del magisterio sólo puede ser obra del propio magisterio. Se trata de una labor permanente que pertenece esencialmente al oficio de educador: educarse para poder educar, estudiar para poder enseñar. La necesidad de esta labor ha sido ocultada en gran parte por la sobrevaloración de la educación formal confundiendo la formación con la obtención de títulos, solemos caer en la trampa de considerarnos educados de una vez por todas y no valoramos la autoformación permanente, por fuera de las instituciones de educación formal, por medio del estudio, la lectura y las discusiones (1985, p.87).

Sin embargo, es necesario insistir en que la creación de un discurso pedagógico autónomo y el enriquecimiento reflexivo a partir de las experiencias de enseñanza, no son solamente responsabilidad de cada docente aislado. De hecho, la asimilación de la experiencia es una dialéctica entre procesos de apropiación subjetiva y de intercambio dialógico con los colegas. Se requieren procesos de autoformación y de formación colectiva (o *Actualización Pedagógica, Autoformación Permanente*) que garanticen el mejoramiento y la cualificación profesional del magisterio, en el escenario mismo donde se lleve a cabo la enseñanza:

Cada ocho días tenemos capacitación y autoformación, y es el espacio de todos los miércoles, de dos a cinco más o menos, a veces hasta las seis (2:4)

Los procesos de aprendizaje colectivo pueden tener impacto en la intelectualidad de cada uno de los docentes y del magisterio, en la medida en que las capacitaciones, seminarios, conversatorios y otras estrategias de auto formación, puedan convertirse en escenarios de *Debate Racional*. En ellos se tratan las situaciones pedagógicas concretas y a partir de lo que se detecta en

la práctica de la enseñanza y la cotidianidad de la escuela, surgen necesidades de investigación y fundamentación conceptual.

Pero formarse en grupo, aprender colectivamente, es difícil porque se requieren rigor investigativo y diálogo crítico. Cuando los docentes se hacen cargo de su formación, primero, asumen el reto de indagar en teorías y proponer interpretaciones coherentes con las necesidades y problemáticas que se presentan en su quehacer. Luego, hacen públicas esas construcciones personales y las someten a la crítica racional, en un debate abierto en el que las experiencias pedagógicas concretas son mediadoras y garantes de la coherencia de la discusión. Así las cosas, el aprendizaje colectivo, tal como lo venimos entendiendo, equivale a formarse en la *Cultura Académica*, y según *Mockus*,

En nuestro contexto es frecuente que nos apropiemos de una sola de las dos caras de la cultura académica, su poder de distanciamiento, su poder de poner en cuestión, olvidando la otra: la del acuerdo laboriosamente alcanzado, la del acuerdo que obliga aunque implique una limitación de los intereses particulares de quienes han llegado a él.

Una formación mínimamente seria en la cultura académica significa necesariamente ambas cosas: apertura a la crítica, al cuestionamiento, pero también compromiso con el proceso de argumentación y con los acuerdos en que este proceso va desembocando. En estos dos sentidos la academia no necesita proponerse servir a la democracia: con ser buena academia le sirve (1987, p.11)

El carácter público de la construcción teórica tiene, por tanto, un valor democrático implícito. Sin embargo, no es fácil construir *Cultura Académica*, toda vez que por *Debate Racional* podemos estar tentados a entender *Diálogo Armónico* o ausencia de conflictos, cuando en realidad, el debate racional es una manera de entrar en conflicto con las ideas de los demás, obligándose las

partes a permanecer dentro de la argumentación lógica, en este caso, apoyada y mediada por la experiencia pedagógica concreta:

Esa es la capacitación que necesitamos (...) esa es muy exigente porque mire, con el método que utilizábamos, que seleccionábamos a uno o dos para que hiciera la ponencia, tenían que consultar, tenían que construir una tesis porque así era, la comunidad. De hecho, yo a ellos les digo que “nos falta mucho como *Comunidad Científica*”. El debate, por ejemplo, la crítica a los compañeros, que es difícil... “que se quedó corto en investigación”. Ese es el espacio de formación que necesitamos, o sea, es creado a través de qué necesidades [tenemos] (...).

Por ejemplo, un *Informe de Guardia** a los maestros les daba miedo porque los criticábamos (...), no por joder, sino por crecer: “qué lecciones sacamos de esta guardia a nivel pedagógico”, “qué tradición podemos fomentar a través del desarrollo esta guardia”, “qué hiciste mal, qué dejaste pasar fundamental en su formación, en su desarrollo cotidiano”, “qué eleva el modelo”, entonces, esos son los espacios que uno necesita (2:21)

Aprender en la práctica, aprender de la práctica

Tal como se ha señalado repetidas veces, la práctica del maestro se piensa en términos técnicos e instrumentales en el lenguaje predominante actualmente en la educación y por lo mismo, los aprendizajes de la experiencia de enseñar se entienden limitados al enriquecimiento en estrategias operativas o metodológicas. Sin embargo, hay que hacer un alto en este punto porque el poder reflexivo del maestro en la cotidianidad de su profesión va más allá de los saberes técnicos. Lo que debe leer, por ejemplo, cuando asume la enseñanza como testimonio o posibilidad de reconocimiento de subjetividades es mucho más que manuales o metodologías de enseñanza-aprendizaje.

* Los *Informes de Guardia* se hacen cada tres semanas por el profesor que lidera al grupo de estudiantes encargado de los asuntos de convivencia, moral de la comunidad y normas. Cada *Guardia* tiene libertad de conservar o cambiar algunas normas y hábitos en ese período de tiempo; al final, presenta un informe en el cual evalúa la convivencia del Colegio. Luego, los docentes evalúan la calidad de la *Guardia* misma.

Se hace necesario, por tanto, especificar el sentido del término *Práctica* para comprender el tipo de enriquecimiento profesional y colectivo del que hablan los docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín. Para ello, es necesario disociarlo de la dualidad entre *la Teoría y la Práctica*, introducida por las visiones técnico-instrumentales en la educación.

De acuerdo con esta dualidad, se da una clasificación de los oficios entre los *trabajos manuales* y los *trabajos intelectuales*. Se trata de una distinción ideológica que legitima una división jerárquica en la sociedad, tal como sucede cuando en la educación se establece que unos son los *expertos* y otros son los ejecutores, los prácticos, en el sentido de *técnicos*. Hemos hecho alusión anteriormente a los efectos nocivos que tiene esta concepción, pues reduce a los maestros a los aspectos operativos del aula y los instrumentaliza por medio de la “administración” de un currículo. En este sentido, los maestros se encargarían de lo práctico y los especialistas (o expertos) tendrían a su cargo las teorías educativas, despojando a los primeros de la capacidad de comprender globalmente el sentido de su actuar educativo. A esta perspectiva se puede denominar con Schwab (citado en Carr, 1993) “el lenguaje técnico dominante en el discurso educativo” o el “*lenguaje del teórico*” (p. 8-9). Con ella, se oscurece el significado original del término intelectual, que según Mockus y otros (1985) viene del verbo *inteligir*, es decir, elegir, optar racionalmente, “escoger de manera consciente, según el entendimiento del asunto. Intelectual sería pues quien tiene libertad para elegir” (p. 88). De modo que ver a los docentes como técnicos equivale a negar su libertad o limitar sus posibilidades y a que sea tanto más difícil para ellos identificarse como intelectuales en cuanto están en oposición jerárquica con los teóricos de la educación.

Por el contrario, es necesario proponer otro lenguaje posible, el “*lenguaje del práctico*” (Schwab citado en Carr, 1993) que genera una oposición entre la **Práctica** y la **Técnica**, diferente a la oposición procedente del *lenguaje del teórico* entre Práctica y Teoría. El *lenguaje del práctico* se apoya en el concepto

aristotélico de *Praxis*, según el cual, toda práctica racional tiene implícita una teoría. Según McEwan,

El concepto de Aristóteles de *praxis* plantea la cuestión de la conducta humana racional de una manera muy diferente, que es ajena a los hábitos técnicos y racionales de la mente y considera la teoría un elemento de la práctica. La gran intuición de Aristóteles en este punto fue ver que la acción humana requiere sus propios términos de explicación e interpretación y que esos términos son irreducibles a los de la explicación física (1998, p.252)

En realidad, la distinción entre los lenguajes prácticos y técnicos viene igualmente de una diferenciación que hace Aristóteles entre la *Razón Práctica* y la *Razón Instrumental*. Llevada al campo de la Educación, se convierte en dos tipos de discursos con repercusiones disímiles. El discurso técnico-instrumental tiene como propósito elegir los medios para alcanzar fines educativos específicos, en una secuencia medios-fines, en la cual los objetivos son claramente conocidos o establecidos y de lo que se trata es de hallar los mejores y más eficientes medios para conseguirlos. Por el contrario, el *discurso o lenguaje práctico* es el que se preocupa por emitir juicios morales, fundamentados racionalmente, para actuar concientemente en una situación práctica concreta, es decir, en la solución de dilemas morales para la aplicación de valores educativos abstractos en las situaciones prácticas de la enseñanza. Esto lleva a concluir que:

La enseñanza es prioritariamente una actividad “práctica” más que “técnica”, lo que implica un flujo constante de situaciones problemáticas que hacen que los profesores deban emitir juicios sobre cómo transferir mejor sus valores educativos generales (tales como “desarrollo de la comprensión” o “realización del potencial del individuo”) a la práctica de clase. Interpretada en el lenguaje de lo “práctico”, la “calidad de la enseñanza” tiene poco que ver con la habilidad de aplicar adecuadamente las normas técnicas, y mucho que ver con la capacidad de aplicar valores

éticos abstractos a la práctica educativa concreta (una capacidad que los profesores ponen en juego según su conocimiento de lo que, educativamente, se requiere en una situación concreta y en su voluntad de actuar de manera que este conocimiento pueda tomar forma práctica). Sin esta capacidad la enseñanza se hace indistinguible de la experiencia técnica (Carr, 1993. p. 8-9).

Entonces, ¿En qué consiste la práctica y los aprendizajes que se tienen en ella?, ¿Qué es lo que enseña la práctica?

Mi compañera, jamás había estado en *Primero*, jamás había enseñado a leer y escribir, ella estudió preescolar y siempre ha estado con niños chiquiticos, que las figuras geométricas y ya. "Y ¿cómo va aprender?" Le tocó: "métase, empiece a ir a las clases de otra profesora* y mire cómo es el método, léase el *Método Subjetivo de la Lengua Escrita* y listo, empiece", así le toca a uno aquí. Siempre a todos nos ha tocado así, todos nos hemos estrellado, pero esa es la única manera de aprender, pues, la única no, pero digamos que es una manera que garantiza que aprendes o aprendes... y no cualquier maestro, como te digo hay que querer el proyecto. No cualquier maestro se le mide a eso, "¿Cómo así que yo voy a llegar y me van a meter a una cosa que yo no estoy preparado?". ¿Yo cuándo me había preparado para tener un sicótico en el salón, a mí quién me había dicho cómo? Nada, nada nadie sabía, "creemos que es así, y empezá a hacer esto" y en la práctica vimos que esto no, que mejor funcionaba esto y a todas nos ha tocado así. (1:83)

Aprender de la Práctica no es fácil, se requiere una disposición especial, una actitud abierta a enfrentarse con lo que resulta ser inesperado, impredecible y con posibilidad de error. La forma de aprender de los docentes, igual que en otras profesiones u oficios donde tienen tanta importancia las situaciones prácticas, es por medio de una "inmersión" en dichas situaciones. Ya la expresión anterior nos da una idea de cómo aún teniendo un aprendizaje por medio de otro profesor que conoce el método (aprendizaje por modelado) y habiendo leído la teoría sobre éste (aprendizaje conceptual), es inevitable el

* El nombre real fue omitido del texto original.

sentimiento de no estar preparado. Por definición, la Práctica no puede ser reducida a las teorías o las estrategias metodológicas, porque para aprender de la experiencia docente hay que desarrollar un *Razonamiento Práctico*, según el cual, se decida lo que es conveniente a partir de los dilemas que plantea la enseñanza en cada situación concreta y con personas concretas.

El aprendizaje que se logra en la *Práctica* cuestiona profundamente la subjetividad de los docentes, su mundo de prejuicios, reglas y conocimientos previos.

Me tocó la experiencia con una niña* (en este momento está en bachillerato, ya es una niña grande) con unos temores increíbles y a mí me dijeron que esto funcionaba, yo me olvide que tenía que deletrearle, que tenía que enseñarle, ella era una asistente más en mi clase. Pero me olvide no, le hacia entender que ya era hora, que ella tenía que saber todo eso y que yo no iba a estar de lleno en el trabajo con ella (subestimando pues sus capacidades). ¿Qué era lo que le pasaba a la niña? Tenía unas dificultades a nivel personal que no le permitían acercarse a la escritura y la lectura pero nada que ver con su capacidad mental, en dos meses esa niña estudió [y aprendió a leer y escribir] y yo no me la creía (6:7)

Cuando se afronta la práctica reflexivamente, se genera convicción subjetiva y es menor la sumisión a la persuasión de otros o a las modas teóricas del momento. En estas condiciones, el maestro es sujeto activo de su propio aprendizaje porque, con su actuar en las situaciones concretas, reconoce las consecuencias de las opciones y decisiones tomadas y así, logra convencimiento e identificación con las teorías y métodos que tienen los efectos deseados:

Se aprende mucho, una de las cosas que más me impactó fue que yo empecé a enamorarme más del *Método Subjetivo de la Lengua Escrita* porque personalmente pienso que uno lo puede hablar por convicción cuando lo trabaja, cuando lo hace,

* El nombre real fue omitido del texto original.

cuando vive la experiencia y cuando uno lo ve muy real (6:18)

Y no sólo se trata de aspectos personales que están en juego, de hecho, en el quehacer educativo están puestos en juego sentidos que son intersubjetivos y pertenecen al cúmulo de sentidos posibles que dan las comunidades profesionales o los grupos de maestros. Es esto, precisamente, lo que justifica la reflexión colectiva del magisterio, pues no se trata solamente de los cambios que cada profesor debe tener como persona en el ejercicio de la docencia (tema que será profundizado aún más en otro capítulo) sino, también, del cuestionamiento colectivo de aquello que constituye la práctica común a todos, porque como dice McEwan,

las prácticas nunca están desprovistas de cierto nivel de comprensión teórica o preteórica. Por otra parte, la práctica está constituida por una serie de conceptos y sus relaciones, reglas, objetivos, valores, distinciones, y hasta por el lenguaje mismo en que la práctica se hace inteligible para nosotros y para los demás (1998, p.253).

Nótese, además, cómo el *Razonamiento Práctico* aristotélico no debe ser entendido de acuerdo con los parámetros empíricos y racionalistas que han establecido algunos investigadores anglo-americanos, quienes centran sus reflexiones en el *Pensamiento de los Profesores*. De acuerdo con ellos, si el docente cambia su modo de pensar en una situación, como consecuencia cambiarán sus interacciones y acciones en la relación pedagógica. Por lo tanto, el cambio y el mejoramiento en los procesos de enseñanza dependerá de las estrategias que se establezcan para cambiar los prejuicios y las nociones erradas de cada profesor, que justifican sus prácticas deficientes o menos eficaces, es decir, cambiar los procesos de raciocinio individual abstrayéndolos de las prácticas concretas en que se presentan. Por el contrario, la perspectiva de la *Práctica* retoma la tradición aristotélica y los aportes de la filosofía europea moderna, en particular, la Filosofía Hermenéutica, con autores como HansGeorg Gadamer, Paul Ricoeur y Charles Taylor (McEwan, 1998).

Desde la hermenéutica, se puede entender el sentido de la expresión anterior cuando se expresa que nadie sabía cómo actuar con sicóticos: "creemos que es así, y empezá a hacer esto" y en la *Práctica* "vimos que esto no, que mejor funcionaba esto". El primer aspecto a señalar es el sujeto de la expresión, pues no se trata de un docente solitario y sus operaciones mentales racionales o irracionales sino de un grupo de docentes que colectivamente reflexionan sobre su quehacer cotidiano. La otra precisión es sobre la relación entre el conocimiento previo (teórico o no) y la acción, en la cual, ambos tienen influencia recíproca a la manera de un círculo, es a lo que se conoce como *Círculo Hermenéutico* (McEwan, 1998). Por lo tanto, el *lenguaje de la práctica* implica reflexión y acción en un contexto de diálogo intersubjetivo.

Las dos consecuencias de la perspectiva del aprendizaje en la *Práctica Pedagógica* que se ha expuesto hasta ahora, son el grado de compromiso que se puede llegar a tener con el oficio de maestro y la satisfacción personal obtenida. La primera de ellas, se relaciona con la *Calidad en la Educación* pues hay una notable voluntad de los docentes por mejorar y mantenerse en aprendizaje y autoformación continuas. Dicha voluntad es menos probable a partir de las perspectivas de *Calidad en Educación* que promueven el cumplimiento de normas y estándares, tampoco es esperable en las capacitaciones docentes en las que se promueven aprendizajes conceptuales y técnicos descontextualizados de la práctica de los maestros participantes en ellas.

Nadie lo entiende, de hecho, los nuevos directores del Centro Infantil, se aterran, "pero esa voluntad de los maestros de aquí, por trabajar y hacer su trabajo bien, independiente de que les toque venir más tiempo, de que les toque madrugar más". Eso es una cosa que pasa aquí, ha habido quienes no, cierto, pero me caben en esta mano y me sobran dedos. Ha habido quienes no, pero la mayoría es así, yo me imagino que es por que de verdad aquí crecen mucho profesionalmente y

personalmente (1:86)

La segunda consecuencia es que las reflexiones sobre la experiencia y el aprendizaje logrado en la práctica, se convierten en satisfactores para los maestros. En este sentido, la invitación que hacían más arriba Mockus y otros (1985) cuando decían que los maestros deben educarse para poder educar y estudiar para poder enseñar, deja de ser un imperativo para convertirse en una actividad deseable en tanto es fuente de placer:

Aquí como profesionales estamos creciendo mucho, independientemente de que ganemos una millonada o una chichigua, o que sea el sueldo que es, independientemente de eso estamos aquí y nos mantenemos aquí a pesar de tanto trabajo, de jornadas tan largas (1:85)

La lectura como medio de aproximarse al acervo cultural, pedagógico y científico

Los docentes no sólo escriben sobre los estudiantes, podemos decir que son además, lectores. Un primer sentido, ya se ha expuesto más arriba cuando se dijo que hacen una lectura de la cotidianidad, por medio de la observación y el diálogo con los estudiantes y adultos significativos. Hay otro sentido, otro modo de lectura propiamente dicha, es la lectura de textos teóricos en los cuales se puede sustentar o descifrar lo que cuestiona de la práctica educativa. En síntesis, se hace una lectura en un doble sentido: "lectura" de la cotidianidad y de la historia (de lo observado y del relato histórico) así como, lectura frecuente de los textos teóricos.

En el segundo tipo de lectura, se propone una relación dinámica de los métodos y la teoría con la práctica, en la cual, no se trata de activismo ni de erudición teórica, o simplemente del dominio de competencias técnicas, sino de hacer una lectura, una reflexión sobre las situaciones cotidianas que se viven, a la luz de la teoría (este tema será ampliado en el capítulo relacionado con el maestro como aprendiz).

Se leen textos teóricos para poder interpretar. El momento de la interpretación en sentido estricto se da cuando hay el encuentro con la teoría, con las experiencias y conceptos de autores que han escrito sobre las problemáticas halladas en la práctica docente. El efecto es un enriquecimiento de la práctica a través de la teoría:

Reflexionar, meditar cada día, estudiar; cosas que de pronto uno en la educación tradicional no logra hacer con tanta facilidad, o por lo mismo, sí logra hacer pero no nos han creado ese hábito y esa rutina de que la actualización pedagógica debe ser constante, permanente. (6:3)

Son un montón de autores que uno tiene que conocer, por lo menos, por encima.
(1:69)

El trabajo del maestro se sirve de las teorías, de los valores culturales, los métodos y aspectos relacionados con la didáctica de los conocimientos específicos, pero no se reduce a ellas, porque como afirma Van Manen, “la esencia de la pedagogía se manifiesta en el momento práctico de una situación concreta” (1998, p. 62). Los docentes, además de su formación previa, están constantemente leyendo acerca de su práctica educativa, acerca de los interrogantes que les plantean las situaciones concretas.

Siempre hay algo para leer, siempre hay algo para estudiar (6:27)

Además, la historia de los estudiantes, entendida como una construcción del docente, plantea interrogantes sobre la relación de los acontecimientos históricos sus vidas con lo observado en cotidianidad de la escuela. Es decir, las teorías de disciplinas diferentes a la pedagogía pueden ayudar a comprender, a interpretar conceptualmente la relación entre lo pedagógico y las vivencias y contextos:

Entendiendo, en nuestro caso a partir del Psicoanálisis, todo ese asunto de la relación madre hijo, digamos que uno va aprendiendo a relacionar esas cosas y con la historia de los niños 1:61

Para los docentes, lo anterior supone estar dispuestos a consolidar el hábito de leer en su vida, hábito en el que se encuentra satisfacción porque abre su horizonte personal y profesional. En otra subcategoría (maestro como testimonio de humanidad realizada) se hizo énfasis en la relación del docente con aquello que está enseñando, es decir, su propia voluntad de saber puesta en juego cuando enseña algún tema. Ahora, no sólo limitamos su voluntad de saber a los contenidos que quiere enseñar sino a su labor misma. Es el maestro que encuentra en su práctica educativa un objeto de estudio y fuente de

curiosidad, convierte su hacer, sus interacciones cotidianas y lo que lee en los comportamientos y actitudes de sus estudiantes, en objeto de su voluntad de saber, todo lo cual, le brinda placer y cualificación profesional:

A mi ese trabajo me parece muy rico, muy productivo (...) yo he tenido momentos en los que [me] genera placer, se siente placer así. Voy y leo lo que plantea Ernesto* frente a la autonomía: bueno, voy a leer a ver a este niño que le está pasando (6:42)

Los hábitos complementarios de escribir y leer tienen que ver con el **maestro como intelectual** de la pedagogía. A partir de la lectura, se da un rol distinto de maestro, en la medida en que se comprende que es un deber profesional leer sobre la práctica cotidiana, que son los maestros quienes están llamados a teorizar sobre lo que hacen con los estudiantes y lo que pasa en la cotidianidad escolar. La invitación es a reconocer y estimular estos hábitos de lectura desde la institucionalidad, no a modo de exigencias burocráticas de la gestión administrativa de la escuela sino por medio de su reconocimiento y estímulo. Además, creando las condiciones efectivas que haga posibles este hábito intelectual. De este modo, no será causa de estrés o angustia, en la medida en que por medio de ella, los docentes pueden llegar a reconocerse como maestros diferentes. Así, se pueden superar las actitudes pasivas de reproducción de conocimientos, metodologías o prácticas y actuar desde el rol activo de intelectual de la educación y la pedagogía:

Por eso te digo yo, al que quiere ser educador le gusta estar aquí. Al que no, llega acá y [si] no tiene esa rigurosidad de leer [y] escribir, se va. Pero no porque sea tensionante, es porque eso es lo que siempre se ha transmitido aquí en el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín: un buen maestro debe estar preparado para leer y escribir, escribir todo el tiempo. Entonces, no es porque sea tensionante, es un deber de maestro. O sea, es algo muy claro, es un deber y una necesidad de todo

* Se refiere a los textos teóricos construidos en el Gimnasio Internacional de Medellín en los cuales se fundamenta **La Didáctica del Juego**. Esta didáctica es fruto de las elaboraciones y experiencias previas del rector y se utiliza como método de trabajo con los niños del Centro Infantil.

maestro [tener los hábitos] de leer y escribir constante[mente], [a] diario y actualizarse (6:29)

Desarrollo del tacto pedagógico, un aprendizaje esencial para ser maestro

Aquellos son hombres que leían en las almas infantiles cada día y cada hora durante muchos años (Dilthey, 1940, p. 80)

La experiencia en el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín trae un nuevo aprendizaje, especialmente para los docentes que trabajan con los estudiantes más chicos: aprender a conocer a cada uno de los estudiantes, “*meterse*” en el *alma de los estudiantes*. A lo largo del capítulo se verá lo que implica ese conocimiento del estudiante, que en última instancia es la posibilidad de reconocer la individualidad tanto del docente como de sus alumnos. Precisamente, en las condiciones particulares de trabajo de estos docentes, en las cuales, su labor deja de pensarse centrada exclusivamente en aspectos didácticos o metodológicos, se da un efecto de **intensificación** de la **relación pedagógica**. Al respecto, es interesante recordar cómo antes de imponerse el enfoque contemporáneo que trata de reducir la relación del educador con los educandos a un proceso más o menos estandarizado y neutral de *enseñanza – aprendizaje* de contenidos y competencias, esta relación se centraba en la formación del carácter y la moralidad, así como en el conocimiento de la personalidad de los estudiantes (García, 2005).

Más allá de dicho proceso, es necesario abrirse a nuevos aprendizajes:

Yo en el Gimnasio Internacional de Medellín he podido aprender a conocer [a] los niños y, digamos a salirme un poco de lo que implica ser maestra y ya, o sea, de llegar a tener "feeling" con los niños y tener dominio de grupo y saberles llegar.

Además de eso, que es lo que debe tener cualquier maestra, aprender lo demás y poder conocer tanto esas almitas, eso me ha apasionado más que cualquier otra cosa (1:79)

El rol del docente requiere establecer una buena relación con los estudiantes y el dominio de destrezas didácticas. Sin embargo, se abre la posibilidad de un conocimiento diferente por medio de una relación más estrecha con los estudiantes, que vaya más allá de la simple relación docente-alumno.

Se hace alusión a “lo que implica ser maestra y ya” frente a la cual puede surgir la duda sobre el rol de estos educadores, ¿se conciben con un rol distinto al de maestros?

uno va adquiriendo cierto tacto para darse cuenta de esas cosas , para tener otras maneras de darse cuenta sin entrar a hacer el papel de un psicoanalista, o de un psicoterapeuta, además porque yo tengo claro que mi labor es otra, yo no me puedo meter más allá (1:66)

En la expresión anterior y en la que sigue a continuación, es posible suponer una concepción de maestro previa a la experiencia del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, que hace parte, de lo transmitido por las Facultades de Educación. Esta concepción hace énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la disciplina del aula, mientras aquí se propone el desarrollo de un tacto pedagógico como parte constitutiva del rol docente:

Tuve que aprender a ... no lo llamemos desaprender, dejar a un lado, aprender otras cosas totalmente distintas, a meterse en el alma de los estudiantes; eso no te lo enseñan en la academia, a vos te enseñan metodologías y formas de enseñar (...) pero aquí vos te tenés que meter en el alma de tus alumnos, uno tiene que aprender a conocer a los alumnos (1:9)

En general, en condiciones institucionales particulares como las que permite el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín se construye un rol de maestro a partir de nuevos aprendizajes y del esfuerzo por desarrollar otras habilidades en la relación con el estudiante, con la práctica docente y con la teoría que explique dicha práctica. El esfuerzo extra requiere condiciones de posibilidad desde un proyecto institucional o desde un sistema educativo que comprenda la relación pedagógica como algo más que los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por decirlo de otro modo, una manera de dirigir el ojo del docente a otras cuestiones y dar importancia a otros aspectos de la relación con los estudiantes:

El proyecto exige mucho más dedicación, más formación, le exige a uno estar mucho más pendiente de los procesos y desarrollos psicopedagógicos de los muchachos, tener clara la historia de vida, conocer los alumnos en detalle, en el desarrollo de todos sus ámbitos (2:2)

Entonces, ¿qué significa la propuesta de *meterse en el alma de los estudiantes*? En lo que sigue, se describirá el proceso que se lleva a cabo para conocer a los estudiantes, del modo como es posible en esta institución y de acuerdo con la experiencia narrada sobre la práctica educativa concreta; relatos sobre la relación pedagógica que privilegian la individualidad y particularidad de cada estudiante; el proceso que se muestra pretende ser ilustrativo de dicha práctica. No es la intención de los autores, sistematizar la experiencia de los docentes (labor que les correspondería a ellos mismos) ni establecer un método. Al contrario, desde el análisis de los fragmentos de entrevista se han establecido unos pasos o momentos para facilitar la exposición y comprensión del proceso.

La atención y la mirada de los docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín están puestas en los estudiantes y en las situaciones de la vida cotidiana. En esto se comportan de acuerdo con la tradición pedagógica tal como fue desarrollada por algunos pedagogos clásicos como Pestalozzi y

Fröebel, para quienes era preciso leer día a día a los estudiantes como si fueran un texto escrito, tal como refiere la cita que da inicio a este capítulo.

En el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, al igual que en un antecesor histórico, el Gimnasio Moderno de Bogotá, se da una importancia singular a la observación de los estudiantes. Podemos recordar lo que sucedía en el Gimnasio Moderno:

En el Gimnasio, este conocimiento sobre la infancia se desarrollaba, más que a través de exámenes médicos y test psicológicos, por medio de la observación constante de los alumnos en el salón de clase, en los campos de recreo, en la biblioteca, en los laboratorios y en las excursiones escolares. Se practicaba una observación individualizada, que era analizada y discutida en las juntas de profesores; una observación que permitiera una enseñanza a la medida de las características individuales de los alumnos (Saenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 119-120)

A continuación se describe qué es lo que los docentes observan en sus alumnos y el modo como lo hacen.

Para poder conocer la individualidad de los estudiantes, se hace un proceso de observación detallada que podemos concretar en dos acciones: **Mirar** y **hablar**. Ver atentamente al estudiante resume el rol de observador del educador, la actitud abierta a lo que éste muestra en sus actos cotidianos, en sus expresiones e interacciones.

“Es que éste llegó triste”, “Llegó aburrido” entonces es uno sentarse a mirar a cada niño, que es lo que se plantea desde la *Didáctica del Juego*. La *Didáctica del Juego* no es el activismo, porque, [desde] la mirada didáctica, la gente trata de confundirlo, [se cree que] es hacer muchas cosas. No, la didáctica del juego es sentarse a mirar a los niños a través del juego (6:41)

Este rol de observadores no reclama el privilegio de la objetividad o el punto de vista neutro, sino que el observador descubre al acto mismo de observar como relativo a quien observa*, al contexto y a la relación entre observador y observado, de modo que **se pueda** afirmar con Maturana y Varela que

Al fenómeno del conocer no se lo puede tomar como si hubiera “hechos” u objetos allá afuera, que uno capta y se los mete en la cabeza. La experiencia de cualquier cosa allá afuera es validada de manera particular por la estructura humana que hace posible “la cosa” que surge en la descripción.

Esta circularidad, este encadenamiento entre acción y experiencia, esta inseparabilidad entre ser de una manera particular y como el mundo nos aparece, nos dice que *todo acto de conocer trae un mundo a la mano*. (2003, p. 13)

Por lo anterior, se apela a la palabra del estudiante. Es necesario complementar la mirada con la acción de **hablar**: hablar con los estudiantes para saber quienes son, para identificarlos y reconocer su subjetividad. Hablar con los estudiantes es una acción deliberada y consciente del docente, se requiere la actitud positiva para ofrecerles una escucha atenta e incluso, para ir hacia ellos y ellas en busca de diálogo, porque “un educador que tenga tacto se da cuenta de que no es el niño sino el profesor quien tiene que cruzar la calle para llegar al lado del niño” (Van Manen, 1998, p.165). En este orden de ideas,

ellos hablan de ese dibujo, y de ahí van sacando un montón de cosas, y aunque yo puedo de pronto interpretar, es mejor, yo trato que no. Pero uno ahí ve muchas cosas, uno logra ver más el alma de los niños: hablando con ellos, no más observándolos y

* Los observadores, así como el acto mismo de observar y conocer, pueden ser considerados relativos, a diferencia de otras posturas como los modelos representacionistas (los sentidos captan información del medio) o empírico analítico de la ciencia experimental que tratan de ver el acto de conocer como “objetivo”. Entre las concepciones que relativizan el conocimiento y al observador, tomando en cuenta sus condiciones subjetivas, están: el constructivismo, la epistemología biológica, los enfoques comprensivos, críticos y hermenéuticos y las elaboraciones de la cibernética de segundo orden.

viendo qué hacen, qué dejan de hacer (1:67)

La forma de observación de la que se habla tiene repercusiones diferentes de las observaciones estandarizadas (test y métodos experimentales) porque tiene efectos sobre la identidad, en la medida en que da importancia al reconocimiento de la subjetividad del alumno. La identidad se adquiere gracias al reconocimiento de sí mismo que ocurre en el intercambio dialógico con los otros, por medio de diferentes lenguajes (en la expresión anterior, por medio del dibujo y lo que de éste expresa el niño). Según lo recuerda Taylor:

El que yo descubra mi propia identidad no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno, con los demás (...) Mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás (1993, p.55).

El modo de observarlos, mirarlos, hablar con ellos y escuchar lo que expresan, en un amplio sentido, es *darles la palabra*, escuchar la *voz de los estudiantes* en lo que expresan con el lenguaje y a través de todos los otros modos de expresión no lingüísticos, como escuchar el silencio, reconocerlos en lo que se deja de decir o hacer, en los comportamientos y actitudes. Este aspecto de educar escuchando lo nuevo que los estudiantes tienen por decir, es lo que Mèlich (2002) denomina cuidar la *palabra viva del otro*, dejar que el estudiante sea diferente de su maestro en una relación deferente, solícita y responsable, es decir, una relación diferente al adoctrinamiento.

Cuando se da la palabra a los estudiantes se reconoce su subjetividad y se los trata más que como simples alumnos, como "*otros concretos*". Seyla Benhabib (1992) hace la distinción entre el *otro concreto* y el *otro generalizado* cuando analiza los enfoques teóricos existentes para explicar las relaciones humanas y la Teoría Moral. El punto de vista del *otro generalizado* supone una igualdad entre las personas a partir del marco de derechos y deberes

universales: la dignidad de la otra persona está fundada en que tiene deseos y necesidades tal como las nuestras. En esta medida, desde este punto de vista, existe un reconocimiento mutuo apoyado en la universalidad de los derechos y deberes que obliga (deber ser) a la reciprocidad en las relaciones, es decir, hacer a otros lo que se desea que se haga con uno mismo y evitar hacerles lo que no se desea. Por su parte, el punto de vista del *otro concreto*:

Nos hace ver a cada ser racional como un individuo con una historia, identidad y constitución afectivo-emocional concreta. Al asumir este punto de vista nos abstraemos de lo que constituye lo común entre nosotros y nos centramos en la individualidad. Tratamos de entender las necesidades del otro, sus motivaciones, lo que busca y lo que desea. (Benhabib,1992, 182-183)

De este modo, cuando se observa al estudiante y cuando se habla con él o ella, no sólo importa su dignidad en tanto es un ser humano (*Un estudiante*) sino aquello que lo hace único (*este estudiante*):

Aquí, la parte humana es extremadamente importante. Yo nunca había visto un lugar donde se mirara tanto humanamente a los niños, aquí se trabaja con ellos en su desarrollo, sobre lo que tiene que ver con su personalidad (6:11)

Ser maestro es ser constructor de sentidos

Construcción de otro sentido de Escuela desde la lectura y escritura de la práctica cotidiana.

Luego de la observación y escucha atenta, viene el momento de escribir, pero no es cualquier tipo de escritura, tiene unas características específicas. Los

maestros tienen la costumbre de hacer informes y llevar registros de distintos tipos, algunos de los cuales se reducen a simples procedimientos burocráticos dentro de la escuela. Sin embargo, pueden encontrarse nuevos sentidos a la escritura, en especial, si los registros escritos o informes escolares tienen estrecha correspondencia con prácticas pedagógicas intencionadas y diferenciadas.

El seguimiento individual que hacemos acá también es muy distinto, nosotros en el **Centro Infantil** cada tres semanas escribimos, hacemos un reporte de cada niño, de cómo está, cómo es su estado, qué ha pasado con él, qué ha sido de su proceso, tanto personal como académico. Eso se le envía a los papás a través del *Cuaderno de Mejoras* y esos son elementos para hacer una *Evaluación Psicopedagógica* al final del periodo. Los papás eso lo disfrutan mucho porque es el día a día, cuál es la evolución del niño (...) saber si ellos van bien. Hay niños que empiezan muy bien una semana y a las dos semanas tienen un bajón impresionante, a veces a nivel académico, otras veces sus estados de ánimo. Y los papás han estado como acostumbrados a ese trabajo y siempre han valorado mucho esta inclinación de nosotros por aportarles a su desarrollo personal, la comunicación con los papás es primordial aquí (6:43)

En primer lugar, hay una **escritura narrativa**, a través del *Cuaderno de Mejoras*, la cual, trata sobre la cotidianidad del aula y lo que acontece fuera de ella. Se debe tener en cuenta que en el momento de observar a los estudiantes y hablar con ellos, en una de las citas previas se nos recordaba la intención de ser fieles a lo que se observa:

aunque yo puedo de pronto interpretar, es mejor, yo trato que no (1:67)

Por lo tanto, hay un interés por quedarse inicialmente en la **descripción detallada de la cotidianidad**, (“no más observándolos”) y evitar los sesgos interpretativos porque, como aparece en otro apartado de este capítulo, el momento de la interpretación es posterior.

Se debe tener en cuenta la importancia que cobra escribir cada tres semanas sobre lo que está pasando con cada uno de los estudiantes. En este modo de escribir, importan el día a día tanto como los cambios observados, los aspectos relacionados con la academia tanto como los estados de ánimo. Nótese, además, el estilo narrativo del texto: lo constituyen historias sobre la cotidianidad escolar durante un período de tres semanas. Es un texto donde el estudiante está en el centro del relato, tal como sucede con las descripciones biográficas o cuando se describe a un personaje de un cuento (o un mito): interesa dar protagonismo al despliegue de la individualidad y el desarrollo personal, aspecto que reconocen y valoran las familias.

Estos textos narrativos sobre la cotidianidad tienen un fuerte sentido pedagógico para las familias y los estudiantes. En general, los relatos tienen un poder especial porque son formas públicas de dar cuenta de las vivencias o las situaciones de la vida y “más que reflejar, crean el sentido de lo que es verdad” (Gergen, 1994. p. 235). En este orden de ideas, las historias del *Cuadernos de Mejoras* tienen implicaciones sobre lo vivido por los estudiantes, en tanto dejan de ser simples hechos que se suceden unos tras otros. El docente los ubica en una secuencia, en una trama narrativa que los hace inteligibles en el proceso de desarrollo personal del estudiante. Además, estos relatos tienen un contenido moral implícito que “sostiene, intensifica o impide ciertas formas de acción de los estudiantes” (Gergen, 1994. p. 234), relacionadas con dicho proceso.

También, la narración cobra un sentido pedagógico porque determina un momento de la práctica docente, propiciado por el ejercicio de la escritura, en el que se da un distanciamiento de la inmediatez de la experiencia, del aquí y ahora de las situaciones vividas en la cotidianidad escolar. La escritura narrativa tiene el poder de volver concientes las acciones pedagógicas de la cotidianidad, las cuales sólo adquieren el significado de acciones - en el sentido

que da Hannah Arendt (citada en Bárcena y Mélich) al término acción - cuando son parte de un relato:

Es frecuente que los educadores -en el ámbito por ejemplo de la enseñanza formal- tengan provistas unas metas y unas finalidades, y en este sentido parece que sus “acciones” intentan conducir la actividad pedagógica hacia alguna parte. Se hacen una “imagen” de lo que pretenden conseguir o de lo que se supone que los aprendices deben lograr. Pero en el sentido arendtiano del término “acción”, el educador que actúa no sabe que lo hace hasta que esa acción ha finalizado y puede construir un relato o narración, a través de una especie de recuerdo reflexivo. (2000, p. 91-92)

Este poder reflexivo ocurre, además, porque cuando se hace un escrito, el texto se “libera” de la intención mental de su autor y adquiere lo que Ricoeur denomina *autonomía semántica del texto*, la cual, “deriva de la desconexión entre la intención mental del autor y el sentido verbal del texto, entre lo que el autor quiso decir y lo que el texto significa” (2005, 42-43). Así, cuando los docentes hacen ejercicios de escritura de la cotidianidad, logran un primer momento de distanciamiento de la práctica que facilita posteriores momentos de interpretación y crítica. Esto es posible, en tanto lo escrito sobre lo que se hace y vive como docente no es sólo la muestra de las intenciones del autor que las escribió, sino de las intenciones, valoraciones y concepciones de la época o del *mundo* pedagógico, cultural o institucional al que pertenecen. Al respecto, vale la pena recordar las palabras de Ricoeur:

Gracias a la escritura, el hombre y solamente el hombre, cuenta con un mundo y no solamente con una situación. (...) De la misma manera que el texto libera su sentido del tutelaje de la intención mental, libera su referencia de los límites de la referencia situacional. Para nosotros, el mundo es el conjunto de referencias abiertas por los textos, o cuando menos por el momento, por textos descriptivos. Es así como podemos hablar del “mundo” griego, que ya no consiste en imaginarse las

situaciones para aquellos que vivieron ahí, sino designar las referencias no situacionales exhibidas por los relatos descriptivos de la realidad (2005, p.49)

El segundo tipo de escrito, la *Apreciación Psicopedagógica*, se diferencia del anterior reporte narrativo porque lo constituyen apreciaciones y juicios sobre el proceso vivido por el estudiante desde el inicio hasta el final del período académico. Hacer juicios y narrar historias son dos procesos cognitivos diferentes, dos modos de conocer distintos. Recordemos que los informes cualitativos de final de período llegan después de un proceso de observación y descripción, materializado en la escritura narrativa de la cotidianidad (*Cuaderno de Mejoras*), por lo tanto, se pueden establecer dos momentos o prácticas de escritura que se corresponden con dos modos de comprensión e interpretación.

En este sentido, se logra un conocimiento exhaustivo de los alumnos y se facilitan procesos de comprensión y reconocimiento mutuo de los actores del proceso educativo: el docente y el estudiante. Hacer juicios corresponde a lo que el psicólogo Jerome Bruner (citado en Guidano, 2001) denomina pensamiento paradigmático, es decir, aquel en el que priman los procesos racionales y analíticos: los conceptos, las nociones y las ideas abstractas que están ordenadas por la lógica, la coherencia y la no contradicción. Por su parte, narrar corresponde a otro modo de razonar, relacionado con aspectos analógicos como la memoria episódica (o memoria de eventos), las sensaciones, las emociones y la imaginación. En este pensamiento narrativo importan las secuencias de acontecimientos (pasado, presente y futuro) y el contenido emocional o el sentido dado a las situaciones vividas; importan los eventos dentro del contexto que les da significado y sentido, independientemente de si son o no acordes con la lógica. Podemos afirmar con Gergen, que “tan predominante es el proceso de relato en la cultura occidental que Bruner ha ido tan lejos como para sugerir una propensión genética a la comprensión narrativa” (1994, p. 232).

Es sabido que en el contexto educativo, la intención que se tiene al realizar algunos informes escolares, convierten la escritura un ejercicio de adaptación de lo individual de cada estudiante a lo general esperado, adaptación a las categorías establecidas previamente por el docente, la institución o la tradición educativa, todo lo cual tiene el riesgo de caer en el formalismo, el activismo o los rituales que se han estudiado en algunas instituciones educativas (Sandoval, 1994). Por el contrario, cuando el interés de los docentes se centra en la relación pedagógica con los estudiantes, se evitan las fórmulas generales, ya que, lo que está en juego es su individualidad. Es por eso que no se puede convertir en un trabajo mecánico:

Al final del periodo se triplica el trabajo, aquí trabajamos mucho, porque los informes no son cualquier informe, o sea, vos no tenés *formulitas* (que ponés un código para todo el mundo) (1:57)

Para vos poder hacer una apreciación psicopedagógica como la que nosotros hacemos en cada informe, tenés que conocer al estudiante mucho, mucho, como entrando en el alma realmente. Vos tenés que saber por qué éste muchacho no te aprende a leer y éste [otro], en cambio, leyó desde el segundo día, pues cada uno tiene una historia diferente, vos tenés que conocerlo (1:35)

Continuando con el análisis, al diferenciarse dos tiempos distintos de escritura, se favorece la posibilidad de crítica, pues obliga al escritor (docente) a revisar la práctica educativa concreta, la relación pedagógica con el estudiante y su propio acto de escritura y ver todo esto en perspectiva, antes de escribir juicios acerca del estudiante en un informe final. Le sucede igual que al investigador social cuando hace registros escritos, ya que, el registro antes que una fotografía de la realidad se convierte en una radiografía del proceso cognitivo, pues el conocimiento de lo real no es independiente del conocimiento de sí mismo. En palabras de Guber, “un buen registro es a la vez una ventana

hacia afuera y otra hacia adentro” (2004, p. 262), que implican estar comprometido en la cotidianidad:

Pero es que vos a estos niños no les podés ... no es *copiar y pegar*, o poner un código, es hablar de ese muchacho, de lo que conocés del alma de ese muchacho y eso no es fácil; para hacer eso, durante todo el periodo tenés que hacer miles de cosas, no sólo llegar a dar tu clase (1:58)

En este punto se debe destacar que la observación del estudiante es un proceso que demanda observarse continuamente y esto no es fácil. Implica motivación personal y esfuerzo. Hay que considerar las consecuencias de observar desde un punto de vista que cuestiona la posición misma del observador.

Tal como ocurre en la investigación comprensiva (cualitativa) lo observado tiene efectos sobre la persona que observa, porque ella misma se encuentra sometida, ineludiblemente, a evaluación. En los estudios etnográficos a esto se le ha denominado la reflexividad (Guber, 2004), pues el encuentro con la perspectiva del actor social (los sujetos que se desea comprender en sus relaciones, ambiente y actividades) tiene un efecto de toma de conciencia de la propia perspectiva del observador-investigador como actor social, de sus determinaciones sociales e históricas (de su *mundo* diríamos con Ricoeur).

Si trasladamos este concepto a los docentes y su práctica, cuando se asume un punto de vista comprensivo (mirar, hablar y escribir) el docente se encuentra consigo mismo, logra autoconciencia crítica. Por esta razón, se requiere una disposición especial de parte del docente, pues su práctica y lo que es como persona, estarán implicadas en la misma acción de observar: constantemente repasa en su mente su quehacer, identifica su propia subjetividad en las vivencias cotidianas con los estudiantes. Se encuentra en contacto constante:

Uno como maestro, nunca (..) puede salir y desconectarse, uno siempre está pensando en los alumnos, qué hizo, qué dejó de hacer (1:54)

Al respecto, Van Manen recuerda cómo la labor pedagógica demanda reflexión posterior a las acciones, además, reflexión en el momento mismo en que se actúa. En sus palabras,

Algunas veces reflexionamos sobre lo que hicimos o dejamos de hacer porque algo de la situación nos preocupa o nos hace reflexionar. Otras veces reflexionamos sobre acciones pasadas simplemente porque la pedagogía exige una actitud reflexiva con respecto a la vida. Cuando estamos implicados en la pedagogía de los niños o de la gente joven, tendemos a reflexionar sobre los aspectos aparentemente insignificantes y triviales de las situaciones (1998, p. 127)

El efecto personal de muchas de estas reflexiones sobre la acción pedagógica, sobre lo que se hace o deja de hacer, tiene relación con el capítulo en el que se analizarán los cambios que puede experimentar un maestro cuando asume su práctica educativa, su rol de maestro y la relación pedagógica con los alumnos con reflexividad y perspectiva autocrítica.

Lectura y escritura de historias personales como trasfondo en la construcción de subjetividades e intersubjetividades.

Además de observar el proceso que ha vivido un estudiante durante el período académico, es importante conocer su historia de vida. Cada uno tiene una historia diferente. Al conocerla, las acciones, palabras, avances, limitaciones y todas las demás manifestaciones del estudiante, adquieren un nuevo sentido para el docente. En este orden de ideas, se concibe al estudiante como otro concreto: sexuado, con un origen social y familiar, contextualizado y afectado por muchos ambientes y vivencias, aparte de las que tienen lugar en la

institución social llamada escuela. Van Manen recuerda como la sensibilidad pedagógica de los profesores permite estar atentos a los antecedentes y los contextos de los estudiantes, de modo que las situaciones pedagógicas cotidianas cobren sentido a la luz de los contextos particulares:

Los niños que vienen a la escuela, vienen también de algún sitio. Los profesores deben tener alguna indicación de lo que los niños traen con ellos, de lo que define su forma de comprensión, su predisposición, su estado emocional y su preparación para abordar la asignatura y el mundo escolar. (1998, p. 23)

Por este motivo, nuevamente cobra importancia el diálogo, las acciones complementarias de hablar y escuchar, no sólo la observación. Para comprender a cada estudiante en su singularidad y reconocerlo como otro *concreto*, es preciso conocer su historia: hablar con él o ella, hablar con sus padres u otros adultos. En estos diálogos importa escuchar la forma como los padres o personas significativas han construido su historia y el modo en que él o ella se ha apropiado de estos relatos familiares y ha construido su autobiografía.

Cada persona hace un trabajo de construcción de su historia, la cual, no siempre está contada a manera de un relato claramente identificable. Es más, la transmisión de la historia personal es un proceso complejo que no termina en la vida y lo constituyen, entre otros aspectos, las omisiones, los comentarios en diferentes momentos de vida de la familia, así como las frases y expresiones de los adultos y seres queridos (a veces contradictorias, a veces con distorsiones y omisiones). Al respecto, Colín afirma que

Recogemos la versión o las versiones "oficiales" y recogemos también los restos, las pistas para una indagación detectivesca de una historia en la que se esconde y se muestra la verdad; algo que los padres no han podido transmitir abiertamente por vergüenza, angustia o dolor. La historia que

precedió a nuestro nacimiento y que se sigue construyendo habiendo nacido nos concierne en la medida en que hemos sido testigos o destinatarios de esos fragmentos; pero, sobre todo, porque no es posible saber cuál es nuestro lugar en el mundo si desconocemos esa trama (1998, p. 153)

Si lo anterior se refiere al estudiante en cuanto sujeto, para los docentes es igualmente necesario hacer un trabajo de elaboración de la historia de los estudiantes, de los acontecimientos vividos por él o ella y de lo narrado por los adultos. Es un esfuerzo de convertir los relatos (las historias contadas) en historia construida para orientar la labor docente, para dar mayor sentido a su práctica pedagógica y tener mejor comprensión de su labor. Es por eso que es necesario hacer una elaboración acerca del desarrollo de cada estudiante:

La apreciación psicopedagógica es un cuento, un cuento pero hondo (...) es penetrar en el alma de cada muchacho, saber cuáles son sus dificultades, qué recomendación [escribir] para el desarrollo personal. Entonces, es la historia de vida, es una elaboración profesional que se teje con relación al desarrollo del chico en todos los ámbitos (2:13)

Desde mi labor como maestra, (...) saber por qué un niño me pide quinientas veces que le lea el mismo cuento, uno relaciona: "ah claro, es que la historia de este niño ..." (...) Uno empieza a atar cabos (1:68)

El conocimiento del otro se convierte en la base para construir tejido relacional, a partir de un proceso de construcción intersubjetiva, que implica, aceptar al otro como es y entender lo que hace de cada uno un sujeto diferente. Todo esto permite el establecimiento de relaciones de reconocimiento mutuo, que hacen de la relación pedagógica el escenario propicio para el desarrollo personal.

Hasta acá se ha explicitado el significado de *meterse en el alma de los estudiantes*, ese proceso en donde se dan las acciones de mirar, hablar, escribir, construir la historia y leer. Todo este proceso lleva al reconocimiento de la subjetividad de esos *otros concretos* que son cada uno de ellos, al reconocimiento de la diversidad. Por ello, la mirada del docente cambia, lo mismo que cambia la percepción de su labor, en tanto comprende la heterogeneidad con la que trabaja:

Yo no miro igual a un niño como lo miraba antes, es una mirada totalmente distinta, es más profunda, pensando más en su proceso de desarrollo: cuáles son sus miedos, sus temores, su desarrollo, sus habilidades, si hay que enfocarle esta habilidad, “hay que hacer esto”, todos son distintos (6:40)

El conocimiento de la diversidad de los estudiantes cambia las condiciones de la enseñanza, fuerza a considerar la necesidad de “enfocar” distinto las actividades pedagógicas o a implementar los cambios pertinentes. Esto, que puede parecernos completamente lógico y necesario, en la práctica de los maestros tropieza con obstáculos significativos.

Se debe recordar, en primera instancia, cómo en términos del trabajo cotidiano se hace muy difícil para un docente, aunque tenga las mejores intenciones, conocer y valorar la subjetividad de cada uno de los estudiantes cuando “existe una ratio (número máximo de niños por aula) establecida para cada edad, con proporciones realmente elevadas a la hora de dar una respuesta individualizada” (Paniagua y Palacios, 2005, 111). Además, para los profesores es más fácil trabajar con grupos tanto más homogéneos cuanto sea posible, pues existen menos conflictos, se puede seguir un ritmo similar de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes de una misma clase y aplicar metodologías similares (Gimeno y Pérez, 2002). En cierto sentido se trata de un hábito aprendido:

A uno le enseñan a [asignar] la misma tarea y al principio uno lo ve complicado, “¡Ay, es que tengo procesos distintos con cada uno de ellos!” (6:38)

Se llega, de este modo, al problema de la *homogeneización* en la escuela, problema que ha estado presente desde que se universalizó la educación (escuela obligatoria para todos). Según Gimeno Sacristán (2001), la escolarización universal ha sido un proceso fomentado desde sectores progresistas y liberales durante los siglos XIX y XX y ha implicado estrategias para reducir o suprimir la diversidad de los estudiantes. La manera de hacerlo ha consistido en dos estrategias básicas: ejerciendo presión para asimilar lo diferente (presión homogeneizadora o normalizadora) o segregando, por medio de categorías en las que se enmarca lo que no corresponde a la “normalidad” dominante, las cuales, crean opuestos muy utilizados en el medio educativo, tales como, adaptados e inadaptados, normales y anormales o exitosos y fracasados. Dichas categorías tienen el poder de determinar negativamente la percepción de los docentes, cuando estos se encuentran con las particularidades de sus estudiantes y los constriñen a interpretar en términos negativos lo que podría ser comprendido como el resultado de la diversidad y la intersubjetividad:

Entonces eran niños de siete años que no sabían leer, que tenían que estar en segundo o en tercero. Eso fue lo primero que a mi me impactó y yo dije: “¡Que pesar!, esta niña que no sabe ni leer ni escribir”. Me vine con muchos vicios (...) de la educación tradicional; y usted sabe [que si un estudiante] no tiene este contenido no puede pasar al grado siguiente porque si usted no sabe los contenidos básicos del nivel, usted se tiene que quedar, así usted tenga la edad que tenga. (6:37)

En un contexto educativo en el cual se trabaje a partir de la diversidad de los estudiantes y no a pesar de ella, el maestro puede tener una percepción más positiva de ellos, ya no en términos de categorías excluyentes sino en términos de una enseñanza *a la medida del alumno*. En este caso, estamos hablando de una aspiración difícil de cumplir pero que se constituye en un

principio pedagógico fundamental, con el cual se desea responder a la diversidad, el *principio de individualización*. De acuerdo con Gimeno y Pérez, consiste en

Una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que se considera la peculiaridad del alumno en general o de alguno con necesidades específicas. La historia de la práctica de la enseñanza ofrece ejemplos de sistemas que responden a ese principio, no válidos para un sistema general de enseñanza, propios de determinadas clases sociales: educación de príncipes, educación del *gentleman*, tutorías para niños de familias que se podían permitir para sus hijos un preceptor (2001, p.215)

Es cierto que este principio puede parecer utópico o propio de otra época, tal como lo expresan estos dos autores. Aparte de las condiciones personales (motivación, creencias y valores de cada docente), hay condiciones institucionales necesarias para poder atender y reconocer consistentemente la subjetividad y los procesos de cada uno de los estudiantes: se requiere autonomía del docente para determinar los temas y contenidos de la enseñanza, así como para la determinación de las actividades y los métodos a usar con los alumnos. Un maestro con mayor autonomía y con un menor número de alumnos, podrá pensar decididamente en el proceso de cada estudiante particular cuando hace la planeación de las actividades, a partir del reconocimiento de sus peculiaridades, sus intereses, su historia y circunstancias. En síntesis, es importante establecer condiciones de posibilidad institucionales para que el principio de individualización sea factible, al tiempo que se debe señalar cómo en circunstancias favorecedoras de otro tipo de relación pedagógica, el docente tiende a experimentar un cambio radical en su rol y sus percepciones, porque puede hacer una educación a la medida del alumno:

Trabajar en pos del desarrollo de la personalidad de los niños, hace que uno se retroalimente muchas cosas, escoja el camino que tiene que escoger. Yo, por

ejemplo, comparados con los procesos que hacia antes, es un cambio radical. Aquí, en este momento, para hacer cualquier actividad, cualquier cosa con los niños, uno primero piensa en cada uno de ellos y ese proceso de formación que cada uno necesita. Piensa en cada uno de ellos, en lo que eso implica para su desarrollo, (...) en lo que es conveniente o no. Yo creo que se elaboran unos procesos distintos con cada uno de ellos de acuerdo al nivel en que están, si están en primero y segundo y a los de primero no a todos les pongo lo mismo, de acuerdo a un tema cada uno llega, cada uno avanza de acuerdo a sus capacidades, entonces, son procesos de personalizar (6:25)

Hasta este punto, el principio de individualización se aplica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las capacidades, los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, se ilustró más arriba acerca del cambio en las condiciones de la enseñanza, a partir de concebir a cada alumno como único, desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje.

Este modo de entender lo que es individual y particular de los estudiantes se debe a que en la modernidad el discurso psicológico de carácter científico es el que ha definido lo que se entiende por el “sujeto de la educación” y de la “enseñanza”. Según Gimeno “es un sujeto que construye su personalidad, su yo, por etapas, mostrando determinadas peculiaridades en cada una de ellas; como si fuera poseedor de unas necesidades, de unas formas de aprender y con unas capacidades observables y medibles” (2001, p.157). Entonces, la imagen científico-psicológica del sujeto de la educación ha opacado otras visiones del sujeto que se pueden construir desde disciplinas sociales, culturales, políticas, históricas o filosóficas para mejorar la comprensión de la subjetividad de cada uno de los alumnos y apoyar el proceso de construcción de intersubjetividad.

Desde estos enfoques alternativos, las reflexiones sobre la subjetividad no equiparan únicamente al estudiante con los procesos psicológicos o de maduración fisiológica. Son enfoques que, entre otros posibles interrogantes, se

preguntan sobre cómo lo social e histórico se ha convertido en algo psíquico o “interior”, cómo dar cuenta que en el “interior” de ese sujeto no hay separación entre procesos cognitivos, afectivos, ideológicos, etc. y cómo dar cuenta del proceso de constitución de la subjetividad a partir de las relaciones con los semejantes y con el lenguaje, por ejemplo desde el psicoanálisis (Colín, 1998). Entonces, entender a los sujetos de la educación desde su subjetividad es diferente al discurso dominante que trata de entenderlos en tanto organismos que se adaptan o que requieren adaptaciones curriculares, o los concibe desde la inteligencia, desde la respuesta a los contenidos de aprendizaje, a los contenidos institucionalizados por la escuela o la lógica de las disciplinas.

En síntesis, con el conocimiento adquirido por medio de las acciones de mirar, hablar, escribir y leer, los profesores llegan a comprender la particularidad de cada uno de los alumnos en términos más amplios que los del proceso de aprendizaje. Los niños y jóvenes escolarizados, más que ser estudiantes o aprendices dentro de un proceso de enseñanza, son personas en un contexto social y escolar que muestran una subjetividad en sus relaciones y acciones. Esto es lo que lleva a que los docentes, una vez identifican la subjetividad de los estudiantes, hacen cambios en las actividades y programaciones para atender a ésta. Es un proceso que en esencia se interesa por dicha subjetividad antes que por los procesos de enseñanza y aprendizaje: los maestros reconocen a cada estudiante y conocen su alma para dejar que se forme su subjetividad. Los cambios que implementen los docentes en la enseñanza, buscando favorecer los procesos académicos, quedarán siempre subordinados a la comprensión y reconocimiento reflexivo de la subjetividad de los estudiantes.

Vale la pena insistir en las consecuencias de este cambio de enfoque en el que los procesos de desarrollo del estudiante y su subjetividad quedan en primer plano, ya que, es la aceptación de la subjetividad de cada uno de los estudiantes la que da origen a la aceptación de la diversidad en la escuela. En

este caso, no se trata de adaptaciones curriculares o necesidades educativas especiales que deben atender las dificultades para adaptarse del estudiante, porque lo que importa es cómo cada estudiante en su subjetividad y diversidad encuentra en la relación pedagógica con el maestro, un estímulo y un ambiente favorecedor del desarrollo de sus potencialidades y del ejercicio de su libertad:

En el desarrollo de la personalidad de los niños es muy importante contar con cierto proceso reflexivo de acuerdo a la edad y para [la] formación de la personalidad hay que tener en cuenta todos esos factores, más que la parte académica, más que la formación académica intelectual, que se forme su estructura a través de sus cosas como niños (6:37)

El papel del maestro en la construcción subjetiva de felicidad y bien común.

El arte más grande es el arte de vivir, más grande que todas las cosas que los seres humanos han creado con la mano o con la mente, más grande que todas las Escrituras y sus dioses. Es sólo a través de ese arte de vivir que puede nacer una nueva cultura. Que esto ocurra es la responsabilidad de cada maestro (...) Este arte de vivir puede surgir únicamente de la total libertad. (Krishnamurti, 1996, p.95)

Tomar Conciencia y Estar Expuesto

En este capítulo se verá que la relación pedagógica, cuando se establece según las condiciones que se han venido describiendo, ser testimonio, reconocer la subjetividad de los estudiantes y aprender de la práctica, conlleva el descubrimiento de la propia subjetividad, es decir, involucra la persona total del docente y no sólo su oficio de maestro. Se mostrará en qué consiste este

descubrimiento de la subjetividad de cada docente, las implicaciones que tiene tomar conciencia de sí mismo y los modos particulares como se han creado condiciones institucionales para que esta Toma de Conciencia sea posible en el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín.

La relación pedagógica es una relación en la que intervienen dos subjetividades, la del estudiante y la del docente. La escuela, además, es lugar de confluencia de múltiples subjetividades que buscan reconocimiento. Entonces, los docentes no sólo se encuentran con la necesidad de reconocer a sus estudiantes (conocer el alma de los estudiantes) sino de reconocerse a sí mismos en las relaciones cotidianas con los demás. Esta necesidad no resulta de un imperativo moral o pedagógico, impuesto arbitrariamente por las normas o reglamentos sino del contacto abierto, directo e individualizado entre las personas que están en el contexto escolar, por la exposición de la propia subjetividad frente a la de los demás. En este caso, la convivencia más que un ideal democrático a alcanzar, facilita el encuentro de las subjetividades en un esfuerzo por ser aceptadas y por compartir un mismo espacio. Aparece, por tanto, un primer aspecto que es la percepción que tiene cada docente de *estar expuesto* en las relaciones con otros:

Entonces, por eso es que aquí, primero, se tiene que conocer uno y mirá que en esa medida tu alma y tu vida están expuestas a los muchachos (1:32)

El correlativo de *conocer el alma de los estudiantes* es “*abrir el alma*”, en el sentido de estar dispuesto a conocerse. Esta actitud hacia el conocimiento de sí mismo, paradójicamente, es poco natural a las personas. Sobre este tema se ha escrito mucho desde perspectivas místicas, religiosas y psicológicas. Desde las primeras, se supone que en las personas hay una propensión natural a crear *máscaras* o *imágenes falsas* de sí mismo que impiden acercarse a un conocimiento del *verdadero yo*, por ejemplo, tal como se puede leer en los escritos de los maestros Sufis a los que se refiere Idries Shah (1988) o en

Krishnamurti (1996). En el ámbito psicológico se han establecido teorías acerca de la falta de conciencia de sí mismo, la mayoría fundamentadas en los aportes del psicoanálisis. Según éste, el *yo* se erige como un desconocimiento de los determinantes de la propia subjetividad; de acuerdo con algunos psicoanalistas, las personas tienen una *pasión por el desconocimiento* de si mismas.

Entonces, no extraña que sea muy difícil para los docentes la experiencia subjetiva de *estar expuesto* y tener que reconocerse en las relaciones. Se debe recordar, que ya están expuestos aún sin buscarlo, su vida está al descubierto. Como dice Mèlich, los seres humanos somos, ante todo, seres relacionales y la relación con los otros es El lugar en el que cada uno puede encontrarse, o bien acogido, o bien amenazado. A priori, el otro no es ni una amenaza, ni un amigo, sino que en cada momento, en cada instante, puede llegar a ser un amigo o enemigo. Por eso, dado que la relacionalidad humana es imposible de eludir, la inseguridad que sentimos ante los otros también lo es (2002, p.48).

Esta es la razón por la cual, se espera que los maestros tengan una actitud abierta para *Tomar Conciencia* de lo desconocido que aparece inevitablemente en las interacciones cotidianas:

Una de las cosas más difíciles pero que tiene que hacer uno acá es conocerse. O sea, aquí uno se conoce, o se conoce, pues, tiene que empezar hacerlo y como te digo, abrir el alma, pues aunque vos no la abrás, la tenés digamos, expuesta (1:27)

La expresión *estar expuesto*, pues tiene dos sentidos que vale la pena revisar desde una definición de diccionario. En primer lugar, la exposición connota lo incierto, lo inseguro, arriesgado o peligroso, en contraposición con lo que está seguro o protegido. En segundo término, están las acepciones relacionadas con lo que está exhibido, expresado o mostrado a los demás, lo que estos pueden descubrir, en contraste con lo que permanece oculto o encubierto. Si combinamos ambos grupos de acepciones podremos acercarnos

al significado de la expresión en el contexto del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín: *estar expuesto* expresa la percepción de *tener la subjetividad exhibida a los demás, lo que conlleva sentimientos de inseguridad y desprotección*.

Aunque se puede experimentar el *estar expuesto* en cualquier relación interpersonal, en condiciones de mayor intensidad de la relación pedagógica, es muy difícil ocultarse tras el rol de docente o las funciones de un cargo. Es decir, en ciertas situaciones de la práctica pedagógica va a ser inevitable sentirse inseguro o desprotegido en el intercambio con los demás:

No puedes llegar a ser una persona acá y salir y ser otra. Tu vida misma, todo lo que tú eres, está aquí abierto a los muchachos. *Eres maestro si tu vida es lección*, pero tu vida, no tu quehacer acá en el colegio, no, tu vida entera se pone al descubierto de los muchachos acá (1:26)

Ahora, reconocerse tiene efectos sobre las relaciones porque los procesos de *toma de conciencia* se acompañan generalmente de cambios en la forma de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno. Esa es precisamente la condición de posibilidad de las psicoterapias centradas en la palabra, también conocidas como *Logoterapias*. La *toma de conciencia* o *insight*, permite cambios en la vida de la persona que pueden mejorar sus interacciones, hacer desaparecer los síntomas o enfrentar diferente las situaciones angustiantes.

Pero en la relación pedagógica no se busca un efecto de cambio subjetivo en relación con síntomas o problemas que agobian a las personas. En el caso de la formación, *tomar conciencia* puede servir para operar cambios personales en la búsqueda de algún ideal, bien puede ser en relación con la Felicidad que se está construyendo, la humanidad o la libertad de cada persona. Tal como lo sostiene Van Manen, la influencia pedagógica “está

dirigida a lo que es bueno" (1998, p.221) para los estudiantes, en el sentido de lo que les permite la felicidad.

Así las cosas, si se desea que los estudiantes se reconozcan y aspiren a una mayor felicidad, es condición necesaria que los docentes estén dispuestos a conocerse y cambiar, aquello que en su vida obstaculiza su propia felicidad o aquello que los hace menos libres. Por ejemplo, se tiene que partir de los maestros para que la formación no convierta la felicidad en un punto de llegada (ideal de felicidad) sino que la entienda como aspiración y construcción cotidiana de personas concretas:

Uno de los profes por ejemplo cuando empezó era *psicorrígido*, muy estricto, ahora es una persona dada al otro, entregada, con una capacidad como de abarque increíble. Si hablamos de la formación del **Felicitas, Humanitas y Libertas** para los muchachos, yo pienso que se tiene que partir de los maestros inicialmente, se tiene que partir de nosotros para poder transmitir, porque de lo contrario no, no es posible. (6:10)

Un escenario para la construcción cotidiana de felicidad

Cada institución educativa desea que los docentes acepten ciertas políticas y se apropien de los valores institucionales, a partir de los cuales, sean viables las metas educativas y la formación pretendida para los alumnos. Ahora, si además, se concibe la escuela como encuentro (y por tanto, también desencuentro) de subjetividades, podemos afirmar con García Posada, que las escuelas deben

Convertirse en palpitantes comunidades vitales capaces de enseñar a todos los individuos la solidaridad, es decir, la capacidad de orientar su conducta particular en función del bien común, mediante la construcción cotidiana de la felicidad para todos y con el esfuerzo de todos (2001, p.4)

Así, la toma de conciencia y el cambio personal de los profesores dejan de ser un formalismo de la institución, con sus reglamentos, normas o políticas, para convertirse en un compromiso consigo mismo y con los demás, con aquello que interesa a la *Felicidad* de cada maestro y contribuye al bien común en las relaciones cotidianas. Un compromiso que está más allá del rol de docente o de las exigencias institucionales. Por esto, cuando el contexto escolar mismo está pensado en función de establecer relaciones en las que sea posible dicho encuentro de subjetividades y la mencionada búsqueda del bien común, emerge espontáneamente el *imperativo de cambio* para cada persona.

En consecuencia, cada uno de los maestros debe reconocerse en su quehacer cotidiano, o de lo contrario empieza a sufrir, pues tiene la experiencia de sentirse expuesto, sin estar abierto a conocerse. En otras palabras, si la subjetividad está inevitablemente expuesta, quien no esté en disposición de abrirse, sentirá constantemente angustia aún cuando no esté siendo presionado por sus jefes ni por la estructura normativa o administrativa de la institución:

Cuando tú dices que en todo colegio piden que uno cambie, eso para mi sigue siendo una fórmula de todos los colegios. Lo bueno en el Gimnasio es que es de verdad (...) lo digo por dos colegios que conozco. (...) Sí, (...) "cambie, coja la fórmula que aquí nos sirve", pero esa fórmula a usted no le toca nada, en cambio aquí sí. Yo no sé si habrá otro colegio así en Colombia, pero este "cambie" es de verdad, y es cambio en toda su vida y "*eres maestro si tu vida es lección*" y "*el maestro es modelo de identificación de sus alumnos*" ya no son fórmulas, son sentencias, que si usted no lo es, aquí sufre; no que no nos sirve, sino que no puede estar, eres maestro si tu vida es lección. (4:18)

Por lo tanto, el contexto escolar se convierte en un escenario para que todas las personas que están en él, se pregunten por lo que los hace felices y lo que contribuye al bien propio y de los demás. En esta medida, los docentes, los padres de familia y los estudiantes comparten el hecho de estar en proceso continuo de cambio, pues están comprometidos en una exploración personal:

Aquí todos estamos en un escenario de cambio, de “revise su vida y mire a ver cual es la felicidad que usted esta construyendo” y seguramente cada uno tiene sus dificultades, cada uno tiene su vida y cada uno tendrá su tragedia. (4:24)

Esta es la razón por la cual cuando hablábamos del maestro como testimonio de humanidad realizada (en el capítulo correspondiente), insistíamos en la importancia de mostrar algo de la vida a los estudiantes. Ahora, podemos agregar que es mostrarlo en el sentido de estar comprometido en el reconocimiento de sí mismo y en la construcción de su felicidad.

Entonces, como aquí la postura es *Felicitas*, si usted no es feliz ¿qué felicidad va a enseñar? El colegio lo expone tanto a uno, pues en el sentido que *eres maestro si tú das lección*, o sea, tu vida de verdad, no la que posas aquí, sino tu vida de verdad, está digamos en la tribuna todo el tiempo, todos los días. Y si tu vida en realidad esta como chueca, ¿Qué vas a hacer? O sea, eso sale inmediatamente. (6:19)

Para comprender mejor qué se pretende decir con *felicidad*, es necesario remitirse a los griegos, en particular, a la forma como Aristóteles desarrolla el concepto. Si se desea entender lo que significaba alcanzar la felicidad de una vida lograda o *eudaimonía*, hay que relacionarla con dos términos, *práxis* y *phrónesis*. Ya se ha habló de *praxis* al introducir el concepto de Práctica (en el capítulo relativo a aprender de la práctica). Se expresó que no está en contradicción con la Teoría, o con el saber. Ahora, se puede decir que la *phrónesis* implica un sentido práctico del saber, más que la aplicación de saberes teóricos. Es ese saber práctico en la manera de *conducirse en la vida* para alcanzar la *eudaimonía*, manera de conducirse que no está establecida previamente, ni se refiere a unas normas de conducta específicas que hay que seguir sino al buen juicio ejercido libremente sobre las actividades de la propia vida. Según Gadamer, para Aristóteles la *phrónesis* es

Esa sagacidad práctica que da su impronta a toda la manera de llevar la vida de uno. No es un saber que consista en atenerse a unas ciertas reglas a las que uno ha sido habituado por medio de la “educación”. El adulto es más bien el que ha crecido más allá de esa educación y que finalmente intenta comportarse en concreto de la manera que le parece correcta. Si se encuentra en dificultades reflexiona consigo mismo. O confía en otros y se deja aconsejar, y, al fin, el conjunto de la manera de conducir la propia vida, llevado por la experiencia y el conocimiento, resulta estar fundado en la decisión libre (2002, p.21-22)

Aclarado el concepto de felicidad al que nos estamos refiriendo, pasemos a comprender mejor en qué consiste *Tomar Conciencia* y los modos específicos de *Confrontación* que se han desarrollado en la experiencia del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, con el fin de hacer de este colegio un escenario de cambio para construir felicidad y bien común.

La confrontación, una manera de tomar conciencia y construir nuevos espacios de relación.

Se hizo alusión anteriormente a la sensación de los docentes de *estar expuestos* cuando las relaciones son más personales y directas. En este sentido, se hacía evidente la dificultad para protegerse (ocultarse) y el imperativo de reconocer la propia subjetividad en el intercambio con los demás. Por esta razón, incluso antes de *Tomar Conciencia* de algún aspecto de la subjetividad propia, es común sentir el malestar que se genera en las relaciones concretas:

No me los soportaba literalmente, no me soportaba los adolescentes. Entonces claro, pero ¿porqué? Porque eso tenía que ver con mi historia personal, que me di cuenta como tres meses después, pero bueno, me di cuenta... y cambiaron las cosas (1:36)

Los dos primeros meses no fue tan duro, en la medida en la que yo, tal vez, no estaba tan conciente del asunto, pero padecía mi relación con los adolescentes. Entonces, ¿cómo me veían? La brava, la profe brava (1:39)

En las expresiones anteriores, se hace visible cómo este maestro se relacionaba con los estudiantes de manera negativa (*padecía la relación*) y percibía el malestar que provocaba en ellos (profe brava). Sin embargo, la poca conciencia le ayudaba a mantener un nivel aceptable de angustia; se puede suponer que trataba de justificar sus comportamientos para mantener una imagen positiva de sí mismo. Ésta forma de proceder ha sido motivo de reflexión en el campo de la psicoterapia y ha recibido diferentes nombres según las corrientes psicológicas de que se trate, entre otros, se habla de: *mecanismos de defensa del yo, distorsiones cognitivas, máscaras del si mismo o autoengaño*.

La ventaja de estos modos de justificación y autoengaño es que preservan un equilibrio en la persona, al mantener menos concientes aspectos subjetivos que cuestionarían la imagen positiva de sí mismo, con el consecuente malestar. Desde la perspectiva constructivista, Vittorio Guidano lo explica así:

Siempre tengo que mantener una imagen conciente de mí mismo, que por lo menos a mis “ojos” sea de alguna manera aceptable, y eso es un prejuicio muy fuerte que me lleva a desconocer cosas de mi experiencia inmediata que son centrales (...) Cada proceso de autoconciencia es un proceso autorrefencial, donde el darme cuenta y ser conciente de mis actos, implica aplanar discrepancias. **Cada vez que me doy cuenta de mí, es un proceso para tener una imagen aceptable de mí mismo (...) no hay autoconciencia viable sin autoengaño***, no es posible, y cada proceso de autoconciencia es un proceso de autoengaño (1999, p.31)

* Las negrillas son nuestras.

Tomar conciencia de los aspectos de la subjetividad que entran en contradicción con la imagen que se tiene de sí mismo, requiere, además, un tiempo en el que puedan ser integradas las experiencias emocionales y relacionales que hasta el momento eran alejadas, negadas o distorsionadas.

Entonces, ¿Cómo se llega a *Tomar Conciencia* de los aspectos de la subjetividad que hacen parte de la experiencia personal pero no han sido integrados a la imagen conciente de sí mismo?

La confrontación cuando se está en crisis. Ordinariamente, se llega a nuevos niveles de conciencia de sí cuando hay un malestar subjetivo por situaciones que se viven y no logran ser integradas a la imagen conciente de sí mismo. Es decir, cuando hay una discrepancia significativa entre las vivencias, el fluir continuo de sí en el mundo y las relaciones, y las explicaciones concientes:

Uno se confronta cuando uno no obtiene los resultados que espera, por ejemplo, pero sobre todo cuando uno no sabe (2:11)

Esta situación es sentida generalmente como problemática o crítica para la persona, pues los cambios en la imagen conciente de sí misma inducen modificaciones en la concepción general del mundo y de las relaciones que se establecen con los demás. Es decir, la vida de la persona puede entrar en conflicto y caos, con el correspondiente desequilibrio emocional que ello implica.

Ha sido muy difícil mi experiencia con los adolescentes, muy complicada y ahí fue donde me di cuenta que para poder relacionarme de una manera sana con esos muchachos tuve que trabajar muchas cosas más, a nivel personal, para que la relación cambiara con los muchachos. (1:29)

“Pero tuve que trabajar mucho, para mi fue muy difícil, muy difícil, y todo el tiempo te tenés que estar confrontando con vos y eso no es fácil”. (1:40)

Los procesos de *cambio* y *toma de conciencia* personales, a los que se hace mención, son similares a los que suceden en psicoterapia o a los episodios de crisis esperables en la vida de cualquier persona. Se puede afirmar, además, cómo las personas viven épocas de cambio a partir de la toma de conciencia de aspectos de la subjetividad que hasta el momento eran desatendidos o ignorados.

En la experiencia del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, se introduce el término *confrontación* como un modo específico de movilizar la *toma de conciencia* y el cambio en las personas. Anteriormente se señaló que se trata de un escenario de cambio por el tipo de relaciones que se establecen allí. Ahora, se puede ver cómo las modalidades de *confrontación* precipitan los procesos de cambio personal en todos los miembros de la comunidad educativa:

Así como confrontamos nosotros a los muchachos constantemente, nosotros también somos confrontados. Nosotros con nosotros y con Ernesto*. Porque esa es otra cosa, que digamos que no sólo estamos expuestos con los muchachos sino con los mismos colegas (1:47)

Los procesos de *Toma de Conciencia* pueden ser facilitados por otro que genere confianza. Tal como sucede en el campo de las psicoterapias, el efecto de una afirmación, pregunta o expresión de una persona (el terapeuta) sólo llega a ser significativo y a producir discrepancia en la imagen de sí mismo, “en función de la calidad de la interacción en curso” (Guidano, 1994, p.150).

Para algunos docentes, el rector del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín ha servido como ese otro que confronta:

Cuando uno llega se encuentra que Ernesto• te cuestiona de la vida, del mundo, de la pedagogía, y la vida misma (6:2)

La confrontación con otra persona consiste en un diálogo reflexivo sobre las acciones, los sentimientos, las percepciones y las experiencias que se están teniendo. Este mismo sentido reflexivo se encontró anteriormente cuando se habló acerca de la *escritura narrativa* sobre las acciones cotidianas o cuando se hizo mención al poder de la *Práctica* para cuestionar las reglas y teorías previas de los docentes. A esta reflexividad se puede agregar ahora la confrontación de otros como un modo alternativo de cuestionarse y tomar distancia de la inmediatez de la experiencia.

Gracias a la mediación de otra persona se pueden expresar, tal como se experimentan, las situaciones y acciones cotidianas, especialmente, aquellas que angustian o preocupan para verlas en perspectiva:

Contamos con la confrontación. Cualquier acción de nosotros acá buena o mala, que generalmente es cuando estamos en crisis, generalmente son las acciones, son las cosas que padecemos y que no estamos haciendo bien y que nos angustian, podemos ir a ponerlas, a sacarlas, y poder ser concientes de ellas y entonces, modificarlas [con Ernesto*] (1:45)

La *Confrontación* obtiene su poder por dos vías: la narrativa y la interpretativa. La expresión anterior puede ilustrar la primera de ellas, cuando se dice “poner” o “sacar” las cosas y acciones, se habla de *ponerlas en palabras*, es decir, verbalizar lo sucedido. El *Lenguaje* permite la conciencia de dichas acciones, pues decir en palabras lo vivido, implica un proceso de tomar distancia de la experiencia inmediata que se tiene de sí mismo y de los otros; corresponde a verse como otro, en el sentido en que hablar de sí mismo es objetivarse y construir una imagen personal en lo que se dice. Es esta imagen

* Con el rector del GIM

personal la que aparece en las experiencias narradas a un tercero y que hace posible reconocer nuevos aspectos de la subjetividad que inicialmente no hacían parte de la imagen conciente de sí mismo. De este modo, hablar de lo experimentado puede mejorar la conciencia de sí porque el lenguaje funciona como un espejo, en el cual nos estamos mirando y reconociendo todo el tiempo.

En segundo lugar, la *Confrontación* logra efectos intencionados por la interpretación que hacen otros de lo que una persona está viviendo. Mientras al poner en palabras lo vivido la persona que ha tenido la experiencia es sujeto que construye una narración, y por tanto, una imagen de sí misma, en la *Confrontación* de otros, son éstos los que objetivan las experiencias de la persona y construyen una imagen de ésta:

ENTREVISTADO: [el rector] me confrontó, y empezó a devolverme esas cosas, ¿entiendes? Eso pasa aquí con cierta frecuencia con los profes (...) la tenemos muy poquitos profes: es contar con alguien que sea capaz de confrontarnos, eso no es fácil, de confrontarnos duro, o sea, no duro en el sentido de que vuaah!! No, sino devolvernos las cosas y "piénsela", y le pasó esto "¿por qué?", "¿será que es que usted tal cosa y tal otra?", "¿por qué a usted le pasa esto con ese estudiante *?", "¿por qué usted se angustia tanto con ese estudiante?" y "¿Cuál debilidad, la de ese estudiante o la suya cuando era adolescente?" y cosas de ese tipo como que ...

ENTREVISTADOR: Eso suena como interpretaciones psicológicas

ENTREVISTADO: Sí claro, literalmente. Y la confrontación, le ponen a uno el espejo y es, "no lo ponga en ese estudiante, mírese usted, póngalo primero en usted", "no se lo atribuya todo a ese estudiante, mire de ahí que es lo que usted no quiere de usted y lo está viendo en él y por eso choca, en él y en todos los adolescentes, en general, pero más en él". Mirá que son cosas que si vos aquí no podés mirarte, yo pienso que es muy difícil estar acá (1:44)

Cualquiera tiene la experiencia de ser conciente de aspectos de la forma de actuar y relacionarse de otros, de los cuales, ellos mismos son poco

* Omitimos el nombre del estudiante.

concientes. Es más fácil ser conciente de los errores, las dificultades o los autoengaños de otros que de los propios. En contraste, cada persona tiene la impresión de no estar engañada acerca de la imagen conciente que tiene de sí misma en cada momento (se cree que otros se engañan a sí mismos pero uno no). Esto es razón suficiente para entender lo difícil de vivir la experiencia de ser confrontado por otro, máxime cuando esa persona comparte la cotidianidad y el contexto en el que estamos.

Cuando la persona es *confrontada* por otro, se ponen en evidencia los *mecanismos de defensa* y los autoengaños que ésta despliega en sus interacciones. En la expresión anterior, por ejemplo, a la persona se le está señalando un mecanismo de defensa inconsciente que ha sido denominado por las teorías psicoanalíticas como *proyección*, el cual consiste en ver en los demás lo que corresponde a sí mismo. En otras palabras, se descubre ante la persona un mecanismo inconsciente que oculta para sí misma cierto aspecto de su subjetividad. Y el efecto más evidente de esta *confrontación* es la angustia que genera.

Para ilustrarlo, piénsese en lo que puede significar para alguien que está convencido de estar describiendo objetivamente un aspecto negativo de un estudiante, recibir un cuestionamiento (al cual subyace una interpretación) como "¿Cuál debilidad, la de ese estudiante o la suya cuando era adolescente?". Como se observa, el efecto inmediato de una pregunta de este tipo es hacer conciente algo que la persona se esforzaba, inconcientemente, en mantener por fuera de su conciencia. Esto debilita la imagen conciente de sí misma y, consecuentemente, genera mucha angustia y malestar subjetivos.

En cuanto a la *confrontación*, las personas pueden aceptar o no las interpretaciones que reciben en su vida, es decir, pueden estar dispuestas a enfrentarse al desequilibrio que les causan este tipo de expresiones o preguntas de *confrontación* o pueden evitarlas, ignorarlas, desmentirlas o

cuestionarlas. El hecho es que la *confrontación* de otros puede movilizar cambios subjetivos cuando la persona está en un momento y actitud adecuados para mirarse de otro modo y, como se ha señalado arriba, cuando hay establecida una relación de confianza y compromiso con quien hace la confrontación. En este caso, la persona siente que el tercero está *comprometido emocionalmente en la relación*, a partir de lo que dice y hace. Por lo tanto, los actos comunicativos del otro que confronta deben reflejar un compromiso que da confianza, tal como señala Habermas:

La suposición esencial para el éxito de un acto ilocucionario consiste en que el hablante entra en un *compromiso* específico, de modo que el oyente puede confiar en él. Una declaración cuenta como promesa, afirmación, petición, pregunta o confesión si y sólo si el hablante hace un ofrecimiento que está dispuesto a cumplir si es aceptado por el oyente. El hablante tiene que comprometerse, es decir, indicar que en ciertas situaciones extraerá ciertas consecuencias para la acción. (Citado en Guidano, 1994, p.51)

Antes de seguir con el análisis y comprensión de la acción de *confrontar*, es necesario detenerse un momento en el estilo específico de *confrontación* que se ha desarrollado en el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín. En el contexto de cambio que se ha establecido allí, se ha desarrollado un estilo directo que en cierto sentido puede ser percibido como cruel o violento, por sus efectos sobre el equilibrio subjetivo. Implica interpretaciones desde la perspectiva psicoanalítica (expresadas con crudeza) o promover situaciones en las que los docentes se sienten más expuestos a situaciones que les generan crisis, malestar o discrepancia subjetiva:

Aquí directamente te confrontan y te ponen en la dificultad y en el terreno la tenés que resolver vos solo. Esa es digamos la parte temeraria de Ernesto, yo no sé si sea la más adecuada sino que es la más temeraria, o sea, es mas violenta; es tirarlo a usted al charco, no es sobarlo más. Es decir, el desafío (...) es, de una vez, ponerlo en la dificultad más grande, sea la que sea. No te la lidia ni te al esconde sino que te la

intensifica para que pase algo con vos. Yo no te puedo decir cual es el catálogo de las cosas que hay que cambiar pero cada uno tiene la suya. (4:20)

Cuando a mí me borraron la carpeta, Ernesto me dice: "el que te la haya borrado, listo es un sinvergüenza, pero eso es lo único que has cosechado en estos meses que estás acá. Te borraron la carpeta, o sea, no sólo no has logrado que lean sino que logras que te borren la carpeta". Es un asunto un poco cruel (...) Sí, él me despacha con eso, o sea, "no sólo no has enamorado a nadie de tus libros sino que logras que te la borren y es culpa tuya". Eso fue una sacudida fuerte. Ya él antes me había dicho que los libros para mí eran una trinchera, no era un altruismo y eso es algo que se lo debo al Gimnasio Internacional de Medellín, que digamos que yo entendí que mi amor por los libros no era un don distinto, ni que yo fuera más inteligente que otros sino que simplemente la neurosis de mi mamá y la mía dispusieron todo para que la única manera que yo encontrara en la vida era encerrarme en los libros, pero no porque fuera muy bueno sino porque me daba miedo vivir o porque era incapaz, como mi hermano mayor, de tener capital, pues de ser solvente, entonces es un asunto muy infantilizado. Eso es la primera herida narcisista que yo tengo, que los libros no son una virtud y Ernesto no me dejaba leer en el colegio yo en [otro colegio] me la pasaba con un libro, no me importaba el resto. Y todo el mundo [pensaba] "Ah, tan inteligente" y nadie me molestaba. Aquí no, "no te encierres en los libros que tienes que mirar a los muchachos" (4:16)

Este estilo de confrontación podría motivar críticas, y de hecho, no todos los docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín están de acuerdo con él, pero es valorado por algunos docentes porque impide que cada uno se esté engañando y, por lo mismo, presiona al cambio en las relaciones.

Cabe anotar, además, otro aspecto. La *confrontación* con el rector no tiene los efectos de una evaluación administrativa. En el escenario de cambio que se ha descrito hasta el momento, la *confrontación*, por ejemplo del rector, no adquiere el carácter de *evaluación de desempeño*, dentro de una gestión administrativa centrada en el control y vigilancia de las personas, según la cual,

quien no cambia en los aspectos que se le señalan debe ser sometido a procedimientos disciplinarios o incluso, debe ser desvinculado del cargo:

Uno puede llegar allá y decir “Ay, ve me está pasando...” o él, “venga cuente a ver qué es lo que...” “mire, usted está haciendo esto y esto”. Pero no es como la evaluación típica de cualquier jefe que es “ey, usted esta fallando en esto, no está cumpliendo con esto”. “Mire por qué no está cumpliendo, por qué está haciéndolo así o así”, “mírese, analícelo por otro lado diferente”. No es cumpla porque lo tiene que hacer así o asá sino “porque lo está haciendo así ese muchacho no está haciendo tatatá”, “¿por qué usted se está relacionando así? (1:45)

Ernesto se dio cuenta que yo no tuve una infancia normal, yo me encerré, por eso yo no veo a los niños. Yo tengo grandes dificultades para ayudar a un niño a crecer, es que yo no tuve una niñez normal: yo no jugaba, yo me mantenía en la casa encerrado viendo televisión. Yo tengo una incapacidad grandísima para ver la infancia entonces, ¿cómo voy a ser yo un buen director de niños? Ahora, Ernesto no ha hecho nada con eso, simplemente ha señalado todo el tiempo que yo no he mirado la infancia, pero la mía, que es a la que le tengo miedo yo (4:21)

En el aspecto no administrativo de la *confrontación*, se encuentra la esencia misma de ésta en tanto crítica de la veracidad de las expresiones o acciones de cada docente. Como se dijo, la *confrontación* no consiste en un *acto de habla regulativo* (Habermas citado en Mockus y otros, 2001) cuya validez viene dada por un contexto de normas al cual la persona debe someterse; la pretensión de quien confronta no es establecer si las acciones o expresiones de otro cumplen o no con ciertos requisitos establecidos o un deber ser particular - pretensión de validez por un interés de *rectitud normativa* (Habermas, 1987). Al contrario, la *confrontación* se ofrece como una interpretación alternativa, en la que se hace un *uso interactivo* (Habermas citado en Mockus y otros, 2001) del lenguaje con la intención de mantener la sinceridad en la expresión sobre lo que la persona vive, como invitación a explorar otras alternativas y no engañarse a sí misma.

El problema de la *pretensión de validez* ha sido introducido por Habermas, con respecto a la expectativa de un hablante (en nuestro caso el docente) de que un oyente (quien confronta) acepte como racional lo expresado en un acto comunicativo. Este autor plantea que las pretensiones de validez pueden ser de cuatro tipos: sobre la *verdad* de una proposición, sobre la *rectitud normativa* de una forma de actuar, sobre la *aplicación de un estándar de valor* aceptado en un contexto y sobre la *veracidad de la presentación de sí mismo*. Mientras en las tres primeras, es posible crear una discusión donde se expongan argumentos a favor o en contra, el caso de la pretensión de veracidad asociada a las expresiones sobre sí mismo:

No es tal que pueda desempeñarse directamente con razones. Un hablante sólo podrá demostrar que piensa realmente lo que dice actuando en consecuencia. La veracidad de las emisiones expresivas no puede *fundamentarse* sino sólo demostrarse. La no veracidad puede delatarse en la falta de consistencia entre una manifestación y las acciones vinculadas internamente a ella (1997, p.67).

El modelo que establece dicho autor para aceptar o negar la pretensión de veracidad y transparencia de las expresiones acerca de sí mismo, es la *crítica terapéutica*. Es por ello que no extraña que en las expresiones anteriores, la *confrontación* de otro se asemeja a la relación psicoterapéutica. Y aunque muchas de las expresiones denotan conocimientos en psicoanálisis a partir de los cuales se pretende hacer *Tomar Conciencia*, si asumimos que la crítica terapéutica es el modelo general para establecer la veracidad de las expresiones, no es necesario conocer de estas teorías o ser terapeuta para confrontar a otro. Esto será aún más evidente en la confrontación entre colegas.

La *confrontación* con los iguales, la *confrontación* entre los docentes en ejercicio, constituye una posibilidad de mejoramiento y cambio profesional y

personal. Así como se habla de coevaluación entre los estudiantes, de la importancia de los aportes y valoraciones que hacen los compañeros en el proceso de aprendizaje individual y colectivo, los docentes pueden establecer momentos de evaluación en los que abiertamente se hable de la forma como cada uno realiza el oficio y las relaciones que establece dentro de la escuela. Este tipo de momentos vuelven sobre las acciones y lo que ellas muestran con respecto a la imagen que cada docente tiene de sí mismo, por lo tanto, sirven de crítica a los modos de autoengaño de cada uno:

Todo el mundo hablaba de tu trabajo, todos: De tu trabajo, de tu relación con los muchachos, de tu relación con los colegas, de todo lo que vos hacías en el colegio, ¡todo! La misma autoevaluación que vos hacías, los mismos aspectos te los evaluaban los profes. Entonces, llegábamos todos con la evaluación de todos a decir “yo te puse a vos 40 porque vos llegás tarde todos los días” o “yo te puse cien porque...”, “ah, no pero yo no estoy de acuerdo con ese cien que le pusiste a “Felipe”, yo le puse 80 porque tal cosa y tal otra”. Pero a partir de ahí, se generaban otras cosas, lo pudimos hacer ese año y salíamos y era como si... es decir, eso se quedaba ahí, pues, salíamos y común y corriente, pues no había resentimientos o ... nada, era una cosa maravillosa que yo no sé si eso pasará en la vida real (risas) porque nos poníamos literalmente en el banquillo, todo un día no la pasábamos en esas (1:52)

Pero, ve, nos parábamos de ahí y normal: todo el mundo conversando, echando chistes... maravilloso, y de ahí, todos salíamos más grandecitos, pues, como que crecimos un poquito más, esa era la sensación de todos. Y a los que nos iba mal, entonces ese era un estímulo para... ya sabíamos cómo... Y a los que nos iba bien, mejor todavía porque más contentos, porque “mirá lo que piensan de mí”, ¿entiendes? Entonces, eso es maravilloso, mirá que eso también es otra manera de confrontarte y de mirarse, mirá que estás expuesto, lo querás o no estás expuesto: con los profes, con tu jefe, con tus alumnos... (1:53)

Sin embargo, lograr este tipo de *confrontación* requiere condiciones de grupo que posiblemente no sean habituales o fáciles de establecer en las instituciones escolares. En general, se debe recordar que es necesario tener

conciencia del sentido último de *Tomar Conciencia* y *Confrontar* a otros, el cual no puede desvincularse del desarrollo la *phrónesis* o saber práctico sobre cómo conducirse cada uno hacia la felicidad lograda, hacia la *eudaimonia* ni desligarse de la búsqueda colectiva del bien común en la escuela. Se necesita estar en una disposición especial para abordar estos momentos de diálogo reflexivo y de mirarse a sí mismo y los demás con sinceridad:

Ha sido maravilloso los últimos años porque el equipo docente que había antes, hasta el 2004 creo, 2003 al final, eso no se podía hacer porque no era un grupo cohesionado, porque había, personas que no estaban identificadas sino que, al contrario, estaban en contra del proyecto y seguían acá. Entonces, esas cosas no se podían hacer, eso terminábamos en discusiones absurdas, era horrible (1:48)

Esta disposición a la *confrontación* entre colegas puede convertirse, además, en un hábito de la cotidianidad, entre aquellos que han logrado un ambiente de confianza para la Toma de Conciencia mediada por las interpretaciones de los demás. Al fin y al cabo, en la vida diaria es donde se muestra la veracidad de las expresiones que reflejan la imagen conciente o delatan la falta de consistencia entre ésta y las acciones de cada cual:

Los que creen, no están tan familiarizados con el psicoanálisis, pero por lo menos creen en Ernesto han entendido cosas y se han abierto un poco a ese asunto, no ha sido fácil, pero lo hemos logrado. Ahora aquí se habla en los pasillos de cosas como ¡uy que lapsus tuviste, mirá eso qué significa!, o pues, “mírate”, cositas de ese tipo. No pasa con todos, pero ya es cotidiano acá, en la relación de nosotros mismos, porque nos metimos por ese lado aunque muchos no lean Freud, pero el sólo hecho de escuchar a Ernesto, que eso, es digamos, su discurso , todos, todos estamos metidos en ese cuento (1:64)

Hemos logrado cosas muy buenas como equipo docente y aquí el equipo docente se entiende perfectamente porque aquí nos decimos las cosas de frente y *sin media lengua*, que es como decimos vulgarmente. Y la vida sigue normal y rico, la

convivencia sigue bien pues, sin chismes (que la habladuría del otro) y así son nuestros alumnos, y así lo hacemos ver a través de las asambleas (6:4)

El hábito de *confrontar* a otros se puede llevar a la relación pedagógica con los estudiantes y los padres. Se trata de fomentar el interés por la sinceridad en las relaciones, de establecer un contexto donde se forma en la honestidad porque se vive en diferentes espacios y momentos:

Cosas que todavía para muchos papas, digámoslo entre comillas, “pueden ser agresivas”, la *confrontación con el psicologismo* [según el cual piensan que] un muchacho que se confronta se traumatiza. Aquí se trata duro, se confronta duro, se quiere mucho pero se confronta (2:7)

Antes de finalizar, se debe recordar que hay consecuencias tanto positivas como negativas del estilo de confrontación que se ha explicado anteriormente. Las consecuencias positivas son relatadas por aquellos que soportaron el tiempo inevitable de crisis que suponen *Tomar Conciencia*, ser *confrontado* y cambiar en las relaciones cotidianas:

Yo pude irme, hace dos (2) años “no pues como me van a, a no valorar porque no soy intelectual y todo eso” e irme, ¿pudo haber pasado cierto? De alguna manera, yo me identifique tanto con Ernesto que me quedé aquí sufriendo, digamos, padeciendo los cambios; sí, con el modelo y con Ernesto pero me quedé. Pude haberme ido como probablemente otros se fueron. Sí, esa es mi hipótesis, después del sacudón, “no, yo me voy, qué me voy a dejar sacudir”, eso es probable y ha ocurrido mucho (4:23)

Las consecuencias del cambio personal son muy valoradas porque los docentes que han resistido el proceso, con la crisis que supone, llegan a sentirse más felices como personas y mejores profesionales:

Cuando mi relación con los muchachos adolescentes empezó a cambiar, es decir, cuando yo empecé a descubrir lo que me pasaba con los adolescentes, mi relación con

ellos mágicamente empezó a cambiar, y empecé a ser modelo de identificación de algunos, sin que yo me lo propusiera. (...) Pero, ¿cuándo? Cuando yo solita empecé a descubrir esas cosas, a trabajar en mis asuntos personales para que esa relación con ellos cambiara, para empezar a conocerlos, a meterme en el alma de una manera diferente.(1:37)

La sensación de todas es esa, “es que aquí yo trabajo muy distinto” y son personas distintas, o sea, no son sólo maestras distintas, empieza uno a ser una persona distinta y a cambiar un poco, si yo si lo he visto por lo menos con las que trabajan conmigo (1:82)

Se le parte a uno la vida, la historia de su vida, porque uno cambia en todo nivel, a nivel personal inclusive ya, ya empieza con otras convicciones otras cosas, y a nivel de su rol como familia y como mamá, (...) se fundan en otras convicciones y educa de otra manera (2:5)

Yo, como les digo, soy muy convencida, aún puedo pasar por mal educada (...) Es que uno es otro. A pesar de que tenga una estructura ya concebida, (...) tradiciones heredadas, uno cambia en el Gimnasio, uno cambia en todo sentido: cambia la perspectiva de vida, en lo personal y a nivel profesional y crea muchas convicciones (2:23)

A mi me ha servido mucho la experiencia en el Gimnasio para perfilar muchos de los aspectos de mi personalidad (6:1)

Pero otros docentes, no soportaron o no aceptaron vivir las crisis, al parecer porque tenían cambios personales. Al igual que el equipo mencionado en años anteriores, que terminaba en discusiones absurdas, algunos docentes parece que nunca llegan a experimentar los efectos positivos de estar en un escenario de confrontación y cambio personal:

Yo no sé si eso pasa con todos o ha pasado con algunos pero yo sé que la mayoría contamos con esas posibilidades y nos ha pasado a muchos. No creo que con todos,

con ciertas personas. Yo creo que con los que nos hemos identificado más con el proyecto y hemos estado ahí metidos tanto (1:46)

Al respecto, Mèlich recuerda cómo la inseguridad que se siente en el encuentro con los otros puede llegar a ser insoportable para muchas personas, por lo menos en ciertos momentos de sus vidas, “hay entonces una renuncia a la interpretación y a la relacionalidad, en definitiva, al *riesgo* que supone toda existencia” (2002, p.48)

Hay otros a los que no se les ha cambiado casi nada, es porque son muy tercos y porque se han aguantando los varillazos o temen mucho a su vida (4:24)

A MODO DE CONCLUSIÓN

Una vez finalizada la investigación es pertinente hacer algunas reflexiones finales acerca de la experiencia de investigar comprensivamente una propuesta como la del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín. Suele decirse que, en algún sentido, la investigación comprensiva cambia a los investigadores, por lo menos, cuestiona sus puntos de vista iniciales porque se entra en contacto con las categorías de los actores o sujetos investigados. Esta investigación no es la excepción, en particular, porque el encuentro con la experiencia de los docentes y con la apuesta *suis generis* de esta institución educativa, brinda una perspectiva diferente del trabajo de los docentes, además de introducir al investigador en un enfoque histórico y crítico (desde el movimiento pedagógico) desde el cual entender los retos y posibilidades de la pedagogía y los docentes.

Ciertamente, se ha recogido el testimonio de unos maestros en un momento particular de la historia del Gimnasio, por lo tanto, para el tiempo en que puedan ser socializados los análisis que forman parte del cuerpo de este trabajo, probablemente algunos de los testimonios ya no corresponderán a la experiencia de los docentes de hoy, pues más o menos la mitad de los docentes no se encuentran en el Colegio y algunas condiciones institucionales han cambiado. Sin embargo, se espera haber traducido un texto útil para los docentes actuales no sólo por ser un documento que “registró” un momento institucional previo, sino porque ofrece el modo de reconocerse, actuar y relacionarse como maestro o maestra.

Vale la pena, retomar algunos de los asuntos planteados en la formulación del problema o en el anexo concerniente al movimiento pedagógico, para relacionarlos con la experiencia de los docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín. Una conclusión necesaria es que en la experiencia que se ha tratado de comprender a través de este ejercicio investigativo, la práctica pedagógica, el saber de los maestros y las relaciones

Escuela-Maestro-Estudiante, se entienden desde una óptica diferente a la visión técnico-Instrumental. Se trata, por tanto, de una propuesta educativa en la cual se logra rescatar de su lugar subordinado a la pedagogía para darle el lugar protagónico que tiene en la escuela y en la práctica docente. En cada una de las categorías analizadas esto se puede evidenciar con claridad.

En cuanto al **saber del maestro** y la **intelectualidad del oficio**, fue posible comprender como se les daba un lugar privilegiado en las condiciones peculiares de la experiencia de los docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín. Sobre el particular se harán algunas consideraciones.

Inicialmente, en la categoría *maestro como testimonio de humanidad realizada*, la condición intelectual del oficio era entendida desde el ejercicio de la propia educación y la voluntad de saber de cada maestro, las cuales se ponen en juego en lo que se enseña. En este sentido, los docentes se veían a sí mismos como aprendices, estaban dispuestos a explorar y conocer sobre todo aquello que les despertara interés y deseo de saber. Era notoria la ruptura con las concepciones instrumentales de la enseñanza, que enmarcan la relación maestro-conocimiento dentro de temas escogidos desde fuera de la relación pedagógica, con los cuales se pretende que los estudiantes alcancen ciertos indicadores de logro, objetivos o competencias, para su posterior evaluación. En este punto, se debe recordar que frecuentemente los contenidos pueden estar alejados de los intereses y la curiosidad (deseo de saber) del maestro. Esto es posible que ocurra, incluso en condiciones ideales de buena formación de los docentes y comprensión de los temas a enseñar.

Por el contrario, los diálogos con los docentes del presente trabajo de investigación mostraron que es necesario fomentar la relación directa del docente con los conocimientos objeto de enseñanza y con las teorías en general. Y esto, tiene un efecto “copernicano”, pues descentra la relación maestro-conocimiento: traslada la atención desde los procesos de aprendizaje

del estudiante (ideal de persona a formar) hacia el conocimiento o los saberes mismos. En otras palabras, el conocimiento deja de ser medio para alcanzar determinados fines (“el estudiante al final del período deberá...”) para convertirse en un fin en sí mismo tanto para el alumno como para el maestro.

Este se constituye en el primer efecto de resignificación del saber pedagógico: los maestros se relacionan directa y voluntariamente con las disciplinas científicas u otros saberes y con los discursos que se enseñan. Esta resignificación de su saber tiene, además, efectos sobre el reconocimiento de su rol desde algo más que la didáctica dentro del aula.

Por lo demás, con ello se hace referencia al derecho a la *libertad de cátedra*, entendida no como la elección arbitraria que hace cada docente de los contenidos a enseñar sino como el derecho fundamental de todos los ciudadanos a tener una relación directa y creativa con el conocimiento y los saberes de la sociedad. Derecho fundamental que hace parte de las conquistas y las luchas que para la sociedad, y no sólo para los maestros, se han venido dando en las sociedades democráticas, desde la revolución francesa. En este sentido, la relación constructiva y desde los intereses y contexto de los ciudadanos, significa la democratización del conocimiento. Ahora, en cuanto a los docentes, se hizo referencia explícita a la posibilidad de innovar, adaptar, contextualizar y criticar los saberes, teorías y discursos sociales para que, conciente y responsablemente, puedan dirigir su práctica y ejerzan el derecho social a la libertad de cátedra. En este orden de ideas, se considera que en el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín se encontró un contexto y unos maestros dispuestos a ejercer dicha libertad desde el compromiso responsable con el conocimiento, así como desde la aplicación reflexiva y contextualizada de las disciplinas que se enseñan.

La segunda resignificación del saber pedagógico para los maestros, ocurre en la relación con los estudiantes y consigo mismos, la cual, fue objeto

de reflexión en las categorías *reconocimiento de subjetividades y construcción subjetiva de felicidad y bien común*. Este es otro aspecto en el que la experiencia de los docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín contrasta con visiones instrumentales del saber de los docentes, en las que se debe dirigir la mirada preferentemente sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en detrimento de las subjetividades que convergen dentro de la escuela.

En la experiencia de esta institución, el maestro observa y se observa, enseña y aprende, escribe sobre las vivencias diarias de los estudiantes y con los estudiantes, toma conciencia y confronta, se confronta, está expuesto y busca construir felicidad. Nuevamente, se percibió un efecto de descentramiento de la atención de los docentes: ya lo que dirige las reflexiones de los docentes no está monopolizado por los procesos cognitivos o mentales de los estudiantes. En este sentido, el saber pedagógico adquiere significado como un saber práctico sobre la cotidianidad, cada maestro debe elaborar ese saber a partir de las disciplinas que puedan ayudarlo a tener comprensión de su práctica, sin sentirse tentado a comprensiones parciales (o técnicas) desde las Ciencias de la Educación, por ejemplo, sentirse inclinado a psicologizar la relación pedagógica en función de la pareja enseñanza-aprendizaje o de procesos disciplinarios.

No se puede dejar pasar por alto un tercer elemento relativo también a la condición intelectual del maestro. Los docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín manifestaron una peculiar relación con la escritura y la lectura, pues los escritos sobre la cotidianidad mostraban, más que un sentido burocrático o administrativo, un carácter narrativo y descriptivo de la práctica. Esto implicaba tomar distancia de algunos usos de los registros dentro de las instituciones escolares, que están determinados por el ritualismo sin sentido y han recibido críticas desde algunos estudios etnográficos de la escuela.

Sumado al sentido que se da a la escritura, en las experiencias de los docentes se encontró una relación directa con la literatura especializada y los textos sobre temas a enseñar o teorías y discursos que permitieran entender mejor la cotidianidad, la subjetividad, las relaciones, la sociedad y, en general, todo lo relativo a la práctica pedagógica. Es decir, la escritura y la lectura configuraban una identidad del maestro como intelectual que teoriza y utiliza teorías para entender el oficio. Por tanto, se supera el empobrecido reconocimiento que puede alcanzar un docente desde el texto-guía de la asignatura que enseña.

Otro de los aspectos a destacar está en relación con la **Calidad Educativa**. Este no deja de ser un tema recurrente en las actuales discusiones acerca de la educación, sea en cuanto a las condiciones de calidad dentro de las instituciones de educación básica como dentro de las de educación superior. Sin embargo, la concepción de calidad es generalmente tomada de visiones técnico instrumentales o se usan modelos cuyo origen se halla en el mundo de las empresas y del mercado de bienes y servicios.

En la experiencia de los docentes del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín fue posible comprender de otro modo la calidad en la educación. En primer lugar, porque la calidad dejó de ser entendida desde criterios, estándares o normatividades alejadas de los mismos actores que se encuentran en la escuela. La tendencia *aprendices de la práctica pedagógica* se constituye en un testimonio de esa otra forma de entender lo que cualifica a los educadores y la escuela. Si bien, el concepto de *práctica* fue introducido por los investigadores, hay una muestra clara de aprendizaje de la práctica como un modo de mejorar y perfeccionar los procesos escolares.

Otro aspecto a destacar es que esta Colegio demostró ser un escenario válido de construcción colectiva de saber pedagógico y desarrollo del *razonamiento práctico*. En cierto sentido se puede decir que uno de los aspectos más destacados e interesantes de esta propuesta radica en los

procesos complementarios de construcción subjetiva de conocimiento y autoformación colectiva de los docentes, a partir de su práctica. En este escenario escolar se encontró un nuevo rol docente que determina cómo los encargados de teorizar y escribir sobre la cotidianidad y la práctica pedagógica son los mismos maestros. Rol que está efectivamente estimulado y valorado por la institución, la cual crea las condiciones de posibilidad para desarrollarlo. Este podría ser motivo de un estudio diferente, ya no desde la perspectiva fenomenológica sino desde la investigación-acción o desde la etnografía, para captar en mayor detalle y desde la cotidianidad, las condiciones institucionales que hacen posible, dificultan o regulan la construcción de saber pedagógico en colectivos docentes.

Antes de terminar, Se dedicarán unas palabras a aspectos que en su momento llamarón la atención y que deberían ser atendidos para cualificar la propuesta de esta institución. Con ellos se pretende aportar ideas para el crecimiento y fortalecimiento del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín.

Se considera acertado pensar que este Colegio hace suya la herencia del movimiento pedagógico, pues desde su creación, responde a algunos de los ideales y retos que éste se planteó. Como se señaló, este colegio y estos docentes, logran hacer rupturas significativas en cuanto a las concepciones y el rol de ser maestro. En el momento de desarrollo en que se hallan, es necesario y urgente establecer relaciones con otros colectivos docentes u otras instituciones relacionadas con educación, en donde se estén elaborando y reelaborando las prácticas educativas, la relación pedagógica, las concepciones de enseñanza y didáctica, la relación con el conocimiento, el rol de los docentes, la investigación educativa, y demás temas relativos a la pedagogía y la escuela.

Es posible que haya cambiado el momento histórico que ha quedado registrado a través de la experiencia de los docentes y que actualmente existan

relaciones con otros colectivos docentes. Sin embargo, se quiere resaltar que establecer relaciones de cooperación y construcción de saber público (fuera del Colegio) no sólo es un deber ciudadano y profesional de los docentes sino una exigencia desde la coherencia misma de la propuesta del Colegio. Se sabe que ya se han venido haciendo esfuerzos para establecer relación con la educación del sector oficial de la zona y se debe continuar en esta dirección. Además, se propone que el equipo docente plantee la necesidad de entrar en diálogo profesional e intelectual con diferentes grupos, a través de eventos como seminarios, encuentros pedagógicos zonales o regionales, publicaciones y otros medios de difusión y debate público. Todo esto porque si se es coherente con la herencia del Movimiento pedagógico, la esencia misma de éste está en representar amplios sectores sociales y hacerlos dialogar sobre la educación como bien social y cultural.

En lo relativo al funcionamiento del Colegio y la puesta en marcha de su propuesta pedagógica, hay factores extrínsecos que pueden poner en riesgo la viabilidad del modelo y su continuidad institucional. El hecho de ser una iniciativa privada dentro de un modelo social amplio en el que se promueven otro tipo de iniciativas (desde el Estado y el mercado) crea un escenario problemático que se evidenciaba reiterativamente en los diálogos con los maestros. La formación de los docentes sigue privilegiando los procesos de enseñanza y aprendizaje o las visiones técnico-instrumentales sobre la reflexión de la práctica, lo cual puede limitar las innovaciones educativas. Por esta razón, nuevamente se insiste en la necesidad de converger con otras iniciativas del sector de educación privada y del sector público, así como iniciativas civiles, para crear las sinergias necesarias que mantengan y prolonguen las condiciones de posibilidad de una experiencia como ésta.

Hay dos factores de carácter intrínseco relacionados con la continuidad de la institución y de su propuesta. El momento histórico registrado por la investigación se caracterizaba por una dependencia teórica y subjetiva hacia la

persona del rector, fundador e ideólogo de la propuesta. Esto es comprensible en la medida en que se trata de una institución que apenas comienza y depende en gran medida del carisma, habilidades y esfuerzo de personas concretas. Sin embargo, la continuidad como institución requiere que los docentes se comprometan con ella y lo hagan más por identificación con el proyecto (lo que es y lo que se desea del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín) que con una persona en particular. En muchas de las entrevistas fue notoria la identificación con el rector que generaba una dualidad en la relación con lo institucional y, como sabemos, la identificación está mediada por fuertes afectos de amor que pueden convertirse en su contrario, afectando con ello la relación con y la permanencia en la institución. Aunque esta cuestión puede haber sido un momento de la evolución institucional del Colegio, no deja de ser conveniente mantener la atención en este tipo de fenómenos y crear estrategias para fortalecer el sentido colectivo de la propuesta, por ejemplo, a partir de los escritos y documentos institucionales, en los cuales, se reflejen los debates, acuerdos y construcciones colectivas.

Por otra parte, el segundo factor intrínseco a la institución es la percepción de dificultad y malestar en lo relativo a la confrontación y la dedicación laboral a la propuesta, temas en los que se hacía mucho énfasis por parte de los entrevistados. En las categorías se explicó antes la dificultad de cambiar el punto de vista del maestro dada su formación y experiencias previas. También, se resaltó la dificultad y el malestar subjetivo que genera en las personas el auto conocimiento. Sin embargo, se cree importante revisar con detenimiento este aspecto, porque se expresaba constantemente malestar y se lo consideraba como un requisito para poder continuar en la propuesta del Gimnasio.

Por haberse convertido en un lugar común en las entrevistas, a modo de *leiv motiv*, que generaba una percepción de ser diferentes por “soportar” las exigencias de la propuesta, se trata de un aspecto que requiere análisis crítico.

El cambio de puntos de vista o la toma de conciencia de nuevos aspectos de la subjetividad, por lo regular, son procesos difíciles y requieren tiempo para ser asimilados, pero esto no significa que el malestar o la dificultad deban ser la norma. Posiblemente, fue un tema reiterativo pues el “orgullo” de ser personas diferentes no deja de ser un malestar transformado en ideal (deber ser).

Ésta puede ser una manifestación más de un estado inicial de la propuesta, fuertemente relacionada con la necesidad de diferenciarse de otras concepciones y prácticas educativas. En todo caso, vale la pena revisar el modo en que se están promoviendo los modos de auto conocimiento y el tiempo de dedicación laboral necesaria, pues las bondades del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín pueden justificarse sin necesidad de sacrificios o grandes esfuerzos personales. Además, en la medida en que se ajusten estas dificultades percibidas, será más fácil establecer comunicación con otras propuestas para aprender de ellas o dar alternativas válidas para otros contextos educativos, todo ello en coherencia con la necesidad de crear sinergias que se mencionan más arriba.

Para finalizar, es momento de decir que el Colegio Gimnasio Internacional de Medellín demuestra que son posibles otros modos de educar y en esto radica su mayor aporte. Frente a posiciones que ven en la educación oficial la única manera de ser de la escuela y los maestros, se quiso presentar un testimonio de utopía hecha institución, un testimonio que no pretende ser modelo sino evidencia de “otros mundos posibles”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Benhabib, S. (1992). *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa.

Böhm, W. (1980). La imagen del maestro en el correr de la historia. *Revista Estudios Educativos*, 13.

Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. 3 ed., Bogotá: Norma.

Cajiao, F. *Poder y justicia en la escuela colombiana. Vida escolar en Colombia-ensayo*- Bogotá: Fundación FES, 1995. p. 41.

Carr, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación-acción*. Sevilla: Díada.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Colín, A. (1998). La historia familiar, la subjetividad y la escuela. En: Toledo, M. y otros. *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós, p. 134-181.

Dilthey, W. (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

- Echeverri, J. A. (1984). Historias de Maestros. *Educación y Cultura*, 1, 45-51.
- Echeverry, J. A. y Zuluaga, O. (1987) *Revista Educación y Cultura*. Memorias del congreso pedagógico Nacional, Separata Especial, 57-63.
- FECODE (1984). Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. *Educación y Cultura*, 1, 36-42.
- Foucault, M. (2004). *Seguridad, Territorio, población. Curso en el College de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. 30ª ed. Bogotá: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y Método*. Vol. 1 Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (2002). *Acotaciones Hermenéuticas*. Madrid: Trotta.
- Galeano, M. y Vélez, O. (2002). *Investigación Cualitativa. Estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gantiva, J. El movimiento pedagógico en Colombia 1982-1987 (1987). *Revista Educación y Cultura*, 12, 52-59.
- García, E. (2001). *El maestro es el guardián de la utopía*. para el Consejo Académico del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, Septiembre de 2001, Medellín.

García, E. (2005) *Masificación, anomia y pérdida del individuo en la escuela sin fronteras. El campo de trabajo de la psicopedagogía en la actualidad*. Ponencia Preparada para el seminario: ¿Es posible una epistemología de la psicopedagogía? Octubre, Medellín.

Gergen, K. (1994). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

Gimeno, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. 9ª reimpresión. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, J. y Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. 10ª Ed., Madrid: Morata.

Guidano, V. (1994). *El sí mismo en proceso. Hacia una terapia cognitiva post-racionalista*. Barcelona: Paidós.

Guidano, V. (2001). *El modelo cognitivo postracionalista. Hacia una reconceptualización teórica y crítica*. Bilbao: Desclee.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Guber, R. (2007). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1, Madrid: Taurus.

Shah, I. (1988). *Aprender a Aprender*. Barcelona : Paidós.

Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En: Lewin, Kurt y otros. *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Bogotá: Magisterio.

Krishnamurti, J. (1996). *Cartas a las Escuelas II*. Buenos Aires: Kier.

McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En: Macerán, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 236-259.

Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen/Editorial Universitaria.

Mejía, M. R. *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento crítico y la nueva crítica*. (2006). Borrador facilitado por el autor. [Capítulo: Globalización y Educación].

Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Mockus, A. (1984). Movimiento pedagógico y la defensa de la educación pública. *Educación y Cultura*, 2, 27-34.

Mockus, A. (1987). *La Misión de la Universidad*. [Transcripción] Conferencia ofrecida en el marco de un ciclo sobre planeación curricular organizado por la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Mockus, A., Hernandez, C., Guerrero, B., Granes, J., Castro, M., Charum, J. y Federici, C. (1985). La reforma curricular y el magisterio. *Revista Educación y Cultura*, 4, 65-88.

Mockus, A. y otros (2001). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.

Montenegro, I. (2001). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y Acción*. Buenos Aires: Docencia

Ricoeur, P. (2005). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México: Siglo XXI editores, p. 4.

Saenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol.2, Medellín: Universidad de Antioquia.

Sandoval, R, y otros. (1994). *La escuela vacía*. Bogotá: tercer mundo editores.

Spranger, Eduard (1943). *Cultura y Educación*. Buenos Aires: Espasa-calpe.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. 5ª ed. Madrid: Morata.

Strauss, A & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". Ensayo. Mexico: Fondo de Cultura económica.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y pedagogía*, 14, 4-9.

Zuluaga, Olga (2003). El pasado presente de la Pedagogía y la Didáctica. En: Zuluaga, O. y otros. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 61-71.

ANEXO I

El movimiento pedagógico en Colombia. Un antecedente histórico necesario

Han pasado tres décadas desde el advenimiento del *Movimiento Pedagógico* en Colombia y buena parte de sus planteamientos siguen teniendo vigencia en el escenario educativo, aún cuando los cambios económicos, sociales y culturales nos ubican en otro tiempo y otras circunstancias. El movimiento magisterial surgió en la segunda mitad de la década de 1970 por la confluencia de movimientos cívicos populares, el sindicato de los profesores (FECODE) y los grupos de investigación universitarios (especialmente de la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle) en torno al problema de la *Calidad de la Educación*. Por esta época se estaba experimentando la *Reforma Curricular*, de acuerdo con la estrategia de *Mejoramiento Cualitativo de la Educación*, iniciada desde mediados de la década anterior. Con dicha reforma se imponían la *Tecnología Educativa* y el *Diseño Instruccional* en la educación básica y, como consecuencia, se limitaba la autonomía de los docentes en su quehacer cotidiano. Así, surgieron reflexiones y discusiones sobre dicha reforma estatal y entre los maestros colombianos “la pedagogía se constituyó, por así decirlo, en saber de obligatoria referencia, superando el ostracismo a que fue sometida por parte de la Tecnología Educativa” en estos años (Gantiva, 1987, p. 52).

En Colombia, el *Movimiento Pedagógico* planteó el problema de la calidad en la educación, entre otros asuntos, en cuanto a: la profesionalidad e identidad de los docentes, su saber específico, la condición intelectual del oficio, las relaciones entre el saber del maestro y otros saberes, la formación del magisterio, el replanteamiento de la práctica tanto en la escuela como en la

sociedad, la relación con el deseo y la cotidianidad, las reflexiones sobre la educación y la cultura, la existencia marginal de la pedagogía en el país y la concepción del conocimiento y la ciencia (Echeverri y Zuluaga, 1987; Gantiva, 1987, p.52).

Para entender mejor la intervención e influencia de ciertos discursos y prácticas en el ámbito educativo, es necesario remontarse a las circunstancias históricas de post guerra. Una vez finalizada la segunda guerra mundial se pretendió construir un nuevo orden global cuyos principios manifiestos eran evitar nuevas crisis, establecer una organización económica mundial y coordinar las formas de crecimiento de las naciones (conferencia de Bretton Woods). Para la construcción de este proyecto globalizador y capitalista, en los años siguientes se fueron creando instituciones como el Banco Mundial (B.M.), la Organización de Estados Americanos (O.E.A.), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (B.I.D.) con gran influencia sobre los países, reconocidos en lo sucesivo ,como *subdesarrollados*.

Estas instituciones pretendían tener una estructura multilateral pero en realidad tenían participación hegemónica de los Estados Unidos. Habían sido encargadas de velar por la dirección de las estrategias y políticas internacionales, por medio de la financiación de proyectos de desarrollo. En plena Guerra Fría, los proyectos aprobados eran condicionados a recibir asesoría para la aplicación de políticas sociales, entre otras, en cuanto a los criterios de la escuela necesaria para el nuevo orden internacional (Mejía, 2006, p. 63-64). Es en este contexto de globalización y de políticas internacionales en educación, impuestas en contraprestación a la ayuda financiera, que en Colombia y otros países latinoamericanos se fueron implementando cambios significativos en la Educación.

El crecimiento económico mundial de las décadas de 1950 y 1960 se consideraba relacionado, entre otros, con el desarrollo técnico y tecnológico, por lo cual, era necesaria una mayor cualificación profesional y educativa de

los ciudadanos, como base del crecimiento de las naciones. Así se consolidó una relación entre los sectores productivos y la educación (para el mercado de trabajo); los Estados debían invertir a largo plazo en su capital humano con el fin de aumentar la renta individual y social. En consecuencia, desde la década de 1960 se propagó el primer discurso internacional de *Calidad en Educación*, entendida en términos de cobertura educativa, expansión de los sistemas escolares y universalización de la educación básica - al menos, educación primaria para todos- (Mejía, 2006, p.47). Discurso caracterizado por una visión utilitarista de la enseñanza, en el cual la escuela debe regirse por los criterios de eficiencia y rentabilidad material, propios de las sociedades industrializadas. Dicho discurso fue puesto en marcha por medio de la *Tecnología Educativa*, a la cual, Gimeno Sacristán denomina *Pedagogía por Objetivos* o *Enseñanza Basada en Objetivos*. Esta pedagogía tuvo su origen en los Estados Unidos con el movimiento utilitarista de comienzos del siglo XX, gracias a la influencia del enfoque taylorista que se estaba implementando en la industria (Gimeno, 1997, p.14-15).

Entonces, el Movimiento Pedagógico fue la respuesta de los docentes, los intelectuales y las fuerzas populares a las estrategias de subordinación de la educación, específicamente las implementadas entre la década de 1970 y comienzos de la década de 1980, a las cuales, las agencias transnacionales denominaron: *Mejoramiento Cualitativo de la Educación*, *Diseño Instruccional* y *Tecnología Educativa*. De especial relevancia para los intereses del presente trabajo de investigación, serán las críticas y reflexiones que se hicieron en torno al problema de la *Calidad en Educación*, tendientes a poner en tela de juicio aquello que parecía inobjetable o abiertamente conveniente para los intereses de la sociedad, es decir, la calidad entendida en términos utilitarios, siguiendo como modelo el proceso de producción industrial y con una fuerte centralización y control del Estado, en detrimento de la autonomía de los docentes.

Reflexiones sobre la Calidad en la Enseñanza

Los Maestros como intelectuales. El movimiento pedagógico rechazaba la presunción de una incapacidad científica del maestro porque negarle a los docentes la posibilidad de investigar su propia práctica, es decir indagar en su propio territorio, equivale a una sumisión ciega a otros intelectuales, en detrimento de una relación directa con dicha práctica y con su saber. Para el Movimiento *Pedagógico* era una necesidad exigir el establecimiento de procesos interdisciplinarios equilibrados, en los cuales, el discurso más reconocido sobre el quehacer educativo fuera el de los educadores mismos, por medio de un lenguaje propio que integre a su reflexión, conocimientos parciales provenientes de otras disciplinas. Se invitaba a los docentes a ejercer el derecho a investigar el modo como los saberes científicos han sido introducidos y apropiados (con los ajustes y deformaciones que ello implica) a través de la práctica pedagógica en los distintos niveles de la educación (Echeverri, 1984, p. 46). Además, se insistía en que debían ejercer el derecho a dirigir consciente y responsablemente su práctica educativa e innovar en ella, lo cual no es sino el derecho a la libertad de enseñanza (Mockus, Hernández, Guerrero, Granes, Castro, Charum, y Federici, 1985, p. 66).

Ver las cosas de este modo buscaba que los docentes tomaran la palabra y fueran sujetos activos en la comprensión de su quehacer. En este sentido se objetaba el lugar privilegiado que se había dado a las *Ciencias de la Educación*, en particular a la Psicología, en cuanto al conocimiento de la práctica educativa:

Ya es tiempo de que las famosas “ciencias de la educación”, y en particular la psicología, renuncien a sus pretensiones hegemónicas, acepten un papel más modesto, aunque importante. La idea es que esas investigaciones, independientemente del grado de científicidad que pueda atribuírseles, influyan en el quehacer educativo a través de su asimilación reflexiva (no ingenua) por parte de los educadores,

y no “pasando por encima” del educador (Mockus, Hernández, Guerrero, Granes, Castro, Charum, y Federici, 1985, p. 88)

El Saber del Maestro. El magisterio abordó la cuestión de las llamadas *Ciencias de la Educación*, las cuales, surgieron a comienzos del siglo XX con la pretensión de abordar la Educación de un modo científico; entre ellas, se contaban la filosofía de la educación, la psicología de la educación, la antropología de la educación, la administración educativa, las teorías de la programación y la planeación educativa (Zuluaga, 1988, p. 4). Desde el surgimiento de éstas, en el campo del saber pedagógico ocurrió una atomización, gracias a la cual, los maestros han experimentado históricamente una pérdida continua de su saber y la consecuente desvalorización intelectual.

A causa de los nuevos objetos creados por las *Ciencias de la Educación*, se redujo el concepto de **enseñanza**, que antes articulaba el saber pedagógico de los maestros. Estos objetos redujeron el dominio de conocimiento y práctica de los maestros y establecieron su rol como un profesional subalterno en la Educación. Así mismo, estos objetos limitaron su saber y quehacer al contexto del aula y al proceso de aprendizaje del estudiante, mientras perdía la visión global de la enseñanza como práctica social. La pedagogía y la Didáctica dejaron de ser saberes sobre las nociones y prácticas relacionadas con el conocimiento y las disciplinas que se enseñan, el lenguaje de la enseñanza, la escuela o los maestros, para convertirse en saberes instrumentales o métodos por medio de los cuales se adecuan las disciplinas y ciencias en las instituciones educativas. En palabras de Zuluaga y otros (1988):

Esta disgregación del campo del saber pedagógico se materializa de diversas maneras. De una parte, la Psicología Educativa toma como su objeto de análisis el **aprendizaje** que en adelante va a sustituir la enseñanza en las relaciones del maestro con el niño. De otra parte, la Sociología de la Educación se refiere a la institución educativa

(escuela) para pensarla como relaciones **escuela-sociedad** en términos de regulación del flujo entre estas instituciones. La administración educativa se apodera de la escuela en términos de **empresa**, de administración de personal y de recursos (p. 5).

El efecto más claro de la **disgregación** o **atomización** de la Pedagogía es que queda reducida a los procesos que se viven en la clase, por lo cual, sus teorizaciones y conceptos quedan limitados al contexto del aula y definidos en términos operativos a través de tres procedimientos disciplinarios: la **clase**, el **programa** y el **examen**:

La clase en tanto se convierte en un espacio de apropiación que tiene como única finalidad el consumo, la repetición y la verificación del saber; además, la clase es el único criterio de medición del tiempo de los saberes que son enseñados, y por lo tanto, se establece como una cuadrícula que limita el pensamiento del maestro, es decir, no le permite ver el movimiento real de los procesos de conocimiento. El programa (currículo), también reduce y limita en tanto aleja al maestro de la cultura escrita, en particular del libro, a partir de la selección de lo enseñado con base en criterios e intereses sociológicos y económicos, no derivados del saber específico enseñado, ni de la didáctica correspondiente. El examen (evaluación curricular), es ante todo una forma jurídica, casi procesal, que indaga sobre los objetos terminales definidos desde el currículo y que hace que el saber se circunscriba a la relación medio-fin (Zuluaga y otros, 1988, p. 5-6).

Aparte de los tres procedimientos mencionados, que limitan y constriñen la práctica docente, aparecen conceptos que hacen difícil pensar la pedagogía en relación con el conocimiento, la sociedad y la cultura. Por su origen en las *Ciencias de la Educación* sirven como justificación y garantía de las funciones

disciplinarias, de vigilancia y de inspección que ejercen el maestro sobre el estudiante, la escuela sobre el maestro y el Estado sobre la escuela. Como consecuencia de ellos, van a primar las funciones disciplinarias de los educadores sobre las intelectuales porque “el maestro pierde así la inteligencia de todo el proceso de la enseñanza y se ve condenado a participar parcialmente de los acontecimientos pedagógicos y educativos, reducido la más de las veces a su accionar en el aula” (Zuluaga y otros, 1988, p. 6).

El primero de ellos, tomado de la Psicología Educativa, es la pareja **enseñanza-aprendizaje**, gracias a la cual, en la articulación del docente y el estudiante se da prioridad al aprendizaje. Esta *psicologización* de los procedimientos de enseñanza, al entenderla en términos de habilidades, logros cognitivos, destrezas y conductas, prescinde del discurso pedagógico y de los **procesos de conocimiento** que se dan en las disciplinas o saberes específicos que se enseñan. Gracias al apoyo de procedimientos psicotécnicos de evaluación, se cumple una función disciplinaria en el eje **Maestro-Estudiente**. Se vigilan e inspeccionan las tareas de interacción entre ellos, por medio de las nociones de logros, objetivos, contenidos parcelados e indicadores de evaluación.

La evaluación es clave para el control disciplinario porque gracias a ella se da una vigilancia del maestro sobre el estudiante. En vez de usar el término *calificar*, tradicional de la práctica educativa y circunscrito al contexto escolar, se usa el término *evaluar*. Mientras la palabra *calificar* tiene la connotación de juzgar, cuando se habla de evaluar hay una connotación de exactitud y objetividad. Sin embargo, la introducción de la medición en el contexto escolar, equivale a una apropiación amañada, un empleo impreciso del concepto. Dicha apropiación genera un puente entre la escuela y la empresa, pues la evaluación así entendida era ya usada en administración de personal. De este modo, se garantiza el uso idiosincrásico, aún cuando éste no resistiría algunas de las críticas formuladas durante la historia de las prácticas de medición

psicométrica. En síntesis, podemos afirmar que “el futuro trabajador debe aprender desde temprano que toda actividad orientada hacia algún fin debe ser evaluada, “medida”. Este tipo de control individualizado, con todas sus pretensiones de objetividad, es un instrumento importante en las tendencias actuales de la administración” (Mockus, Hernández, Guerrero, Granes, Castro, Charum, y Federici, 1985, p. 84-85).

El segundo grupo de conceptos tiene su origen en la Administración Educativa y se ubican en el eje **Escuela-Maestro** para facilitar la vigilancia que hace la escuela a sus maestros. Gracias a ellos, la escuela se asimila a la fábrica o a una empresa de servicios que debe ajustarse a los requerimientos del Estado y el mercado, en la cual los maestros son empleados con funciones operativas, delimitadas por el contexto de aula.

Otros conceptos, provenientes de la Sociología de la Educación, se ubican en el eje **Estado-Escuela** que restringe a pensar la escuela como prolongación del Estado o como empresa (organización educativa, empresa de servicios educativos) que busca acomodarse o responder a las necesidades del mercado o a los intereses estatales, los cuales, no siempre coinciden con los de la sociedad. El saber pedagógico pierde la facultad de ubicar la escuela en el espacio de lo público y de la sociedad civil, en una relación directa entre **Pedagogía y Sociedad** porque es despojado de la posibilidad de pensar el eje **maestro-escuela-sociedad-estado-cultura**.

Formación de los Docentes en las Facultades de Educación. En la reflexión sobre el saber de los maestros, el problema de la formación en las Facultades de Educación cobró relevancia porque los planes de estudio hacían difícil que ellos se pensarán a sí mismos como sujetos de un saber, sujetos públicos, sujetos de la ciencia o sujetos de la práctica cotidiana (en un contexto social y cultural). En este orden de ideas, respecto de los programas de formación de docentes se pueden destacar algunos aspectos concretos que hacen difícil que

el maestro se identifique como un sujeto activo, como un intelectual en la educación.

Primero, la formación docente ha hecho énfasis principalmente en la relación maestro-alumno, el examen, el programa y la clase, aspectos que priorizan formas de circulación del saber en las cuales cada docente tiene un papel pasivo, mientras las formas que promueven la producción de saber pedagógico, como la experimentación, conceptualización e historicización de la práctica, no reciben suficiente atención ni adecuado estímulo (Echeverri y Zuluaga, 1987, p. 61).

En segundo lugar, la importancia asignada al estudiante (el *niño* como concepto ideal) hace que la práctica de los docentes esté en función del proceso de aprendizaje de éste, haciendo difícil que se piensen a sí mismos, por ejemplo, con respecto a su saber:

Los planes de formación de docentes no son diseñados para que el maestro se piense a sí mismo, antes por el contrario en ellos se instala el niño como idealidad (modelo de niño a formar) y el espacio donde se da esta instalación es en el centro del simulacro de práctica. Dentro de este espacio de simulación el maestro es representado solamente en función del aprendizaje del niño, constituyéndose este en el centro de las interacciones, y el maestro por el contrario, pasa a ocupar un papel pasivo. Es por ello que él no puede pensarse, como si el desarrollo cognoscitivo del niño exigiera la infantilización intelectual y afectiva del maestro, formándose siempre a imagen y semejanza del alumno (Zuluaga y otros, 1988, p.9).

Un tercer aspecto tiene que ver con la necesidad de un reordenamiento de los saberes que circulan en la formación de maestros. Estos, deberían ser

puestos al servicio de los docentes, para que sean pensados y apropiados por medio de una asimilación reflexiva, en vez de ser puestos al servicio de las personas o instituciones que los vigilan y controlan. Entre los mencionados saberes están: la psicología evolutiva, la administración educativa, la sociología de la educación, las tecnologías de la enseñanza, las técnicas de la investigación y los modelos estadísticos (Echeverri y Zuluaga, 1987, p. 58). Como ilustración de este punto, hay que recordar cómo en las Facultades de Educación y en algunas Normales se introdujeron enfoques psicológicos (conductistas inicialmente y luego, cognitivos) con intensiones de traducir al lenguaje psicológico las discusiones y reflexiones pedagógicas de los docentes. Con ello se dejaban en el olvido las corrientes pedagógicas de nuestra historia cultural y los educadores aceptaban los conceptos provenientes de la psicología, sin hacer una apropiación crítica de éstos (FECODE, 1984, p. 38).

Subdivisión del Trabajo Educativo e Instrumentalización de la Enseñanza. La *Reforma Curricular* traía consigo una separación de funciones en la educación: se diferenciaba el oficio de los docentes del oficio de los expertos en pedagogía (asesores y programadores). Del lado de estos últimos, se contaban las acciones más complejas, relacionadas con la programación y diseño de la enseñanza. Eran estos expertos quienes debían concebir y decidir qué enseñar y prefigurar sobre el papel cómo hacerlo y cómo evaluar. Por su parte, a los educadores, despojados ya de estas funciones, les quedaba la función más simple, ejecutar en detalle lo diseñado. Aunque abiertamente habían perdido la potestad de una parte fundamental de la enseñanza, recibían el título de “administradores del currículo”, cuando en realidad no terminaban siendo más que ejecutores de instrucciones (Mockus, 1984).

Esta forma de concebir el trabajo de los docentes no es nueva en la práctica pedagógica. Sabemos que Comenio hizo uso de los manuales porque no contaba con maestros suficientemente preparados en ese momento histórico, por lo tanto, la descripción detallada de la enseñanza era una salida

para que los docentes pudieran desarrollar su actividad fácilmente: todo estaba en el manual (Zuluaga, 2003). En contraste con la época de Comenio, durante los años de la aplicación masiva de la *Tecnología Educativa* en el país, había unas condiciones distintas porque el nuevo diseño de las actividades se hacía partiendo de una concepción técnico-científica de la enseñanza, basada en el modelo que aportaba la industria y en las concepciones “científicas” de la psicología conductista. Por lo tanto, por medio de la diferenciación entre los profesores y quienes diseñan el proceso de enseñanza (asimilado a un proceso de producción) lo que se hacía no era suplir una necesidad causada por la pobre formación de los educadores sino establecer una marcada división del trabajo, tal como sucede en las fábricas. En el nivel jerárquico superior estaban las funciones de investigación, diseño y decisión, mientras la ejecución quedaba en manos de los docentes.

La jerarquización y división del trabajo educativo, fragmenta la enseñanza en **objetivos-actividades-evaluación** y la orienta a la satisfacción de dichos objetivos, a partir de una sucesión de actividades que no siempre tienen sentido en sí mismas ni para los docentes ni para los estudiantes. Por lo tanto, la enseñanza termina por convertirse, como dicen Mockus y otros (1985, p. 74-75), en una “actividad instrumental prediseñada, subordinada al logro de objetivos tangibles”. Sobre la fragmentación de la enseñanza y el efecto de pérdida de sentido de ésta por el poder coercitivo de la evaluación, cabe recordar lo que dichos autores plantearon en 1985 y aún conserva su potencia crítica:

El privilegio concedido a la evaluación tiene, a nuestro parecer, efectos corruptores sobre el proceso educativo y sobre la vida escolar como forma de socialización (de establecimiento de relaciones sociales y de apropiación, dentro de éstas, de una historia cultural). En otras palabras, las actividades colectivas, que tanto se enfatizan a nivel de las introducciones y de los marcos teóricos, quedan subordinadas en los programas, al logro de objetivos; en

otras palabras se hallan instrumentalizadas, no tienen un sentido y una finalidad en sí, sino que son medios para alcanzar unos logros que la evaluación debe luego certificar. La actividad de maestros y alumnos está explícita o implícitamente, orientada por el deseo y la necesidad de satisfacer los indicadores de evaluación (“El alumno deberá...”, “El niño hará...”, etc. (p.74-75)

ANEXO II

Consentimiento informado

Título del proyecto: El sentido de ser maestro en una propuesta pedagógica innovadora. Estudio de caso del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín

Investigadores: Luis Felipe Henao Londoño, Carlos Mauricio Hernández Arboleda, Juan Guillermo Paniagua Castrillón, Olga Lucía Posada Hincapié

Nombre del/la Entrevistado/a: _____

Yo, _____ mayor de edad
(_____ años), con Documento de identidad No _____ de
_____ y con domicilio en _____

DECLARO:

Que el (la) señor(a) _____
(Investigador(a)), me ha invitado a participar como entrevistado/a, en un estudio que busca comprender el sentido que tiene para el equipo docente del Colegio Gimnasio Internacional de Medellín “Ser Maestro” e identificar los referentes empíricos a partir de los cuales lo han construido.

Que el (la) investigador(a) me ha proporcionado la siguiente información:

- Las entrevistas serán individuales, con preguntas abiertas, que requerirán de mi parte hablar de mis experiencias, y las concepciones sobre los estudiantes y la educación.

- Los resultados de la investigación serán comunicados en forma escrita y su uso será exclusivamente para fines académicos.
- La información obtenida de las entrevistas y del estudio será confidencial, mi nombre no aparecerá como tal y se me asignará un código que identificará mis expresiones.
- Se me ha dado claridad de que mi participación es voluntaria.
- Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a los investigadores al respecto
- Acepto que la participación en dicho estudio no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere ninguna relación contractual.
- Para la realización de las entrevistas se han hecho los siguientes acuerdos: se realizarán entre dos y tres entrevistas con una duración promedio de 1 hora y media cada una, en el lugar, hora y fecha previamente acordados.
- Doy fe, de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en lenguaje claro y sencillo lo relacionado con dicha investigación, sus alcances y limitaciones; además que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado las dudas e inquietudes que he planteado, además que de este consentimiento tendré copia.

Estoy satisfecho/a con la información recibida y comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar en ella.

En constancia firmo:

Nombre: Cédula No.

Ciudad y fecha:
