

EI sentido de ser maestro¹

The Meaning of Being a Teacher

Luis Felipe Henao Londoño²; Carlos Mauricio Hernández Arboleda³;

Juan Guillermo Paniagua; Castrillón⁴ y Olga Lucía Posada Hincapié⁵

DOI: [10.17533/udea.rp.v9n2a06](https://doi.org/10.17533/udea.rp.v9n2a06)

Recibido: 1 de diciembre de 2017. Aceptado: 4 de diciembre de 2017. Aprobado: 11 de diciembre de 2017

Resumen

El presente artículo es resultado de una investigación de tipo fenomenológico, cuya intención fue describir la experiencia de ser maestro de cuatro docentes de un colegio de Medellín que tiene una propuesta educativa diferente a la denominada *tradicional*. 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 en Colombia a mediados de la década de 1970. Los datos se construyeron a partir de entrevistas en profundidad, grabadas y transcritas en su totalidad. Con este material, se inició el proceso de Codificación Abierta y, posteriormente, de Codificación Axial respecto a la categoría maestro. De allí, se establecieron tres subcategorías: 1) *Maestro como testimonio de humanidad realizada*; 2) *Ser maestro es ser aprendiz*; y 3) *Ser maestro es ser constructor de sentidos*. En el presente texto presentaremos la segunda subcategoría.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, Relación maestro-alumno, Enseñanza, Formación profesional, Aprendizaje colegiado.

Abstract

The present article is a result of a phenomenological research whose intention was to understand the experience to be teacher of four teachers who works in a school with *non traditional* education in Medellín. The importance of this experience lies in being a testimony of other possible ways of understanding the role of the teacher and its pedagogical practice, concordant with some of the approaches made by the Movimiento Pedagógico en Colombia in last years of xx century, some of which remain relevant in the current historical context. The data was constructed from in-depth interviews that were recorded and transcribed in full. With this material, the Open Coding process was started and subsequently, the Axial Coding process with respect to the master category. Three subcategories were established: 1) *Teacher as a testimony of humanity accomplished*, 2) *Being a teacher is being an apprentice* and 3) *Being a teacher is being a maker of meanings*. In the present text we will present the second of them.

Keywords: Professional Teaching Development, Relationship Teacher-Student, Education, Professional training, Institutional Learning.

Para citar este artículo en APA:

Henao Londoño, L. F.; Hernández Arboleda, C. M.; Paniagua Castrillón, J. G.; Posada Hincapié, O. L. y Roldán Vargas, O. (2017). El sentido de ser maestro. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9(2), págs. 87-100. DOI: [10.17533/udea.rp.v9n2a06](https://doi.org/10.17533/udea.rp.v9n2a06)

1. Este artículo es un estudio de caso, resultado de la investigación: Henao, L., Hernández, C., Paniagua, J. y Posada, O. (2009). El sentido de ser maestro en una propuesta pedagógica innovadora. Estudio de caso (Tesis inédita de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia]. Se reserva el nombre de la institución y se asume el valor de la investigación como una práctica situada que puede orientar otras prácticas con los ajustes respectivos, según los contextos en que se desenvuelvan.
2. Psicólogo. Docente investigador de la Universidad de San Buenaventura (Medellín). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9040-1945>. Correo electrónico: lufehelo@gmail.com
3. Administrador de Empresas, Línea Directa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9040-1945>. Correo electrónico: mauricio.hernandez@lineadirecta.com.co
4. Ingeniero mecánico, Instituto tecnológico Metropolitano. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9040-1945>. Correo electrónico: juanpaniagua@itm.edu.co
5. Trabajadora social, ISAGEN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9040-1945>. Correo electrónico: olgaposadah@gmail.com

Introducción

El magisterio ha pasado por diferentes momentos históricos críticos en la búsqueda del reconocimiento de su oficio y autonomía. La época actual, caracterizada por el establecimiento y aplicación de políticas neoliberales en la educación, plantea retos y amenazas a dicha búsqueda y a las condiciones de la práctica docente., pues la educación es vista como un servicio sujeto a la oferta y la demanda del mercado, mientras el educando tiende a ser homogeneizado como si fuese una mercancía más en el proceso productivo (Mejía, 2006). Por ello, se impulsa un currículo en el que la base de la educación está en la disciplina que se enseña y en las competencias predominantemente cognitivas que se desea desarrollar.

Tal como sucedía en la época del Movimiento Pedagógico en Colombia (Echeverry y Zuluaga, 1987; FECODE, 1984; Gantiva, 1987; Mockus, 1984), la pedagogía sigue siendo entendida como habilidad técnica en el nuevo discurso de Calidad en la 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, p. 22). 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 denominadas Ciencias de la Educación.

El nuevo enfoque de la educación, establecido por el discurso neoliberal, implica, también, nuevas exigencias para el maestro. Por mencionar sólo algunas, el maestro necesita ser competente para interactuar con los estudiantes, por lo que debe conocer sus dinámicas culturales; debe tener amplio dominio del conocimiento espe-

El nuevo enfoque de la educación, establecido por el discurso neoliberal, implica, también, nuevas cualidades, conocimientos y competencias exigencias para del maestro.

cífico y desarrollar habilidades investigativas, además de contar con amplia cultura general; debe mostrar compromiso con su labor, vocación y seguridad en sí mismo para no dejarse abatir por el pesimismo de la época; de debe tener la capacidad de trabajar en grupo; entre otros tantos conocimientos, habilidades y actitudes (Escudero, Cutanda y Trillo, 2017; Gimeno, 2001, 2005; Gimeno y Pérez, 2002; Montenegro, 2001).

Todos los requerimientos y expectativas expresados anteriormente entran en contradicción con las condiciones laborales y de reconocimiento social de los docentes, lo que genera la denominada *pauperización* (Mejía, 2006). 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 se pierde el contacto con las comunidades donde se trabaja; 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, se han creado colegios con propuestas educativas audaces y originales, generalmente de carácter privado, en los cuales

se trata de establecer una práctica pedagógica distinta a la oficial, a la establecida por la institucionalidad del Estado y las reformas educativas en uso. Al menos en teoría, se espera que estos colegios sean escenarios de alternativas pedagógicas frente a la tecnificación de la enseñanza, que valora el saber de los docentes por su carácter técnico y operativo antes que por la reflexión sobre la práctica, la relación con los saberes enseñados y la relación pedagógica con los estudiantes; colegios que se conviertan en referentes para enfrentar, desde un enfoque crítico, las exigencias que plantea la globalización a la educación, en general, y al oficio de maestro, en particular. Ésta fue la razón que nos motivó a investigar la práctica pedagógica en uno de estos colegios.

El interés investigativo se centró en la experiencia de ser maestro de algunos miembros del equipo docente de la institución. En consecuencia, las búsquedas estuvieron orientadas por las siguientes preguntas: ¿qué significa para estos docentes ser maestro? y ¿cuáles son los referentes prácticos desde donde construyen esta concepción?; ¿qué transformaciones sufre su rol? y ¿cómo se evidencian en la experiencia escolar cotidiana?; ¿cómo se sienten ante los nuevos modos de ser maestros?; ¿cómo cambian sus concepciones de educación, estudiante y escuela?; ¿cuál es la percepción que tienen sobre los procesos de formación? Como objetivo del estudio se estableció comprender el sentido que tiene, para los docentes de este colegio, “ser maestro” e identificar los saberes que han construido sobre su práctica pedagógica.

1. Metodología

El presente estudio de caso tuvo un enfoque fenomenológico, que consistió 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 (Galeano y Vélez, 2002). Tiene la propiedad de estar más interesado en la significatividad de las construcciones de los sujetos, es decir, en poder generar una mayor comprensión de la experiencia de otros, de su mundo y de sus condiciones particulares. Esto, por supuesto, limita las posibilidades de generalización de los hallazgos de la investigación, pero no impide que sean aplicados con sentido crítico a otros contextos, sujetos e instituciones educativas.

2. Técnica de investigación utilizada: entrevista en profundidad

Se obtuvo la información a través de las entrevistas en profundidad con cuatro docentes. Con el fin de lograr 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 sujeto entrevistado, más que desde la óptica del investigador; es decir: participar en la entrevista en términos de los sujetos informantes. 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 los sujetos introducirían, en vez de interpretarlos como evitaciones, desvíos o pérdidas de tiempo.

En nuestras entrevistas, esta forma de diálogo implicó tres aspectos: 1) asociación libre de ideas de los entrevistados; 2) escucha flotante de quien entrevista; y 3) la categorización diferida de los investigadores.

Los dos primeros momentos significaron la superación de la tendencia inicial a dirigir las entrevistas solamente en términos de nuestros intereses de investigación. 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. Esto se reflejó en el protocolo o guía para la entrevista, la cual planteaba preguntas más generales que facilitaban un diálogo fluido y espontáneo con los docentes. Gracias a éste, fue posible hacer la categorización posterior y establecer las tendencias de sentido (Guber, 2004, 2007).

2.1 Sujetos o actores de la investigación

Tal como se ha explicado anteriormente, la presente es una investigación comprensiva del caso de los docentes de una institución educativa de carácter privado, que ofrece educación formal desde el nivel de preescolar hasta el último grado de bachillerato. En el estudio, 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, aun cuando la población no superaba las veinte personas.

En el caso del presente estudio, se tuvieron algunos acercamientos iniciales y conversaciones

con el grupo de docentes (mapeo) y, luego, se les 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 y saturación) (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2000; Guest, Bunce y Johnson, 2006; Van Rijnsoever, 2017). En total, se realizaron cuatro entrevistas en profundidad a 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 otras categorías relacionadas, tales como *Educación y Escuela*. Todos ellos eran docentes que tenían más de tres años de experiencia en dicha institución, lo cual permitía un mayor conocimiento de la propuesta educativa.

2.2 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 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 (Coffey y Atkinson, 2003; Strauss y Corbin, 2002). 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 (Atlas TI), con

el cual se asignaron códigos numéricos a cada fragmento relevante de las cuatro entrevistas, para facilitar su recuperación y ubicación.

Luego de la Codificación Abierta, se introdujeron categorías con un mayor nivel de generalidad y abstracción, las cuales agrupaban los temas o conceptos que habían sido establecidos (Codificación Axial) (Strauss y Corbin, 2002). En la 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 de sentido para cada una de ellas, tal como se ilustra en la Tabla 1.

En el presente artículo sólo presentaremos los resultados de la subcategoría *ser maestro es ser aprendiz*.

3. Resultados y discusión

En la subcategoría de *ser maestro es ser aprendiz* se construyeron tres sentidos posibles que favorecen la comprensión. A continuación, se presenta cada uno de ellos.

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

Las vivencias que tienen los docentes en la enseñanza brindan conocimientos de primera

Tabla 1. Categoría: Ser maestro

Categoría	Subcategorías	Tendencias de sentido
Ser maestro	El maestro como testimonio de humanidad realizada	Sabiduría, pasión y dignidad como legitimadores de la autoridad del maestro. La coherencia en la vivencia cotidiana
	Ser maestro es ser aprendiz	El maestro, un aprendiz en el contexto de su práctica pedagógica. Aprender en la práctica, aprender de la práctica. 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.

Fuente: Elaboración propia.

mano, de gran valor para ellos. Como decía uno de los entrevistados: “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”.

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 (Marcelo, 1999). Además, seguir con la formación personal es una de las características de cualificación de los intelectuales y de los grupos profesionales (Du Plessis, 2016; Mockus *et al.*, 1985). Se requieren procesos de autoformación y de formación colectiva, de actualización pedagógica (o autoformación permanente) que garanticen el mejoramiento y la cualificación profesional del magisterio, en el escenario mismo donde se lleve a cabo la enseñanza (Montero, 2001; Marcelo, 1999). Al respecto, en una entrevista se expresó lo siguiente: “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”.

Pero formarse en grupo, aprender colectivamente, es un reto porque requiere rigor investigativo, compartir las propias prácticas docentes con los compañeros y afianzar el razonamiento crítico (Aberasturi, Correa y Guerra, 2016; Dunne, 2015). Los docentes investigados lo sabían claramente: “Seleccionábamos a uno o dos para que hicieran la ponencia; tenían que consultar, tenían que construir una tesis”, y a este esfuerzo académico le seguía “el debate, por ejemplo, la crítica a los compañeros, que es difícil”. Además, es necesario relieves el hecho de que la formación colectiva está pensada a la medida de sus intereses profesionales: “Ése es el espacio de formación que necesitamos,

o sea, es creado a través de qué necesidades [tenemos]”.

3.2 Aprender en la práctica, aprender de la práctica

Como afirma Van Manen (1998), la pedagogía se manifiesta en las situaciones concretas. Pero ¿cómo entender lo práctico? Hay dos posibilidades. La primera opone la práctica a la teoría y procede del lenguaje del teórico (Schwab citado en Carr, 1993); es propia de las visiones técnico-instrumentales predominantes en los discursos neoliberales. De acuerdo con esta dualidad, se da una clasificación entre los trabajos manuales y los trabajos intelectuales; se trata de una distinción ideológica que reduce a los maestros a los aspectos operativos del aula y los instrumentaliza por medio de la “administración” de un currículo. En este lenguaje del teórico, 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.

El segundo modo de entender lo práctico genera una oposición entre la práctica y la técnica. La distinción entre lo práctico y lo técnico viene de una diferenciación que hace Aristóteles entre la *razón práctica* y la *razón instrumental*. El discurso técnico-instrumental (lenguaje teórico) 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 (por expertos) y de lo que se trata es de hallar los mejores y más eficientes medios para conseguirlos (los docentes en el aula). Por el contrario, el discurso o lenguaje práctico establece que toda

práctica racional tiene implícita una teoría: se preocupa por emitir juicios, fundamentados racionalmente, para actuar conscientemente en una situación práctica concreta. Así, los docentes centran su atención en la solución de los dilemas que se presentan cada vez que quieren aplicar valores educativos abstractos a las situaciones concretas de la enseñanza (Carr, 1993; McEwan, 1998, Schön, 2010), y se reencuentran con el saber de la pedagogía y construyen, por su parte, nuevo saber sobre el qué y cómo enseñar, o, lo que es lo mismo, no quedan limitados a ser operarios de un sistema educativo centralizado y jerárquico.

Este proceso de aprender de la práctica no es fácil; se requiere una disposición especial, porque es inevitable el sentimiento de no estar preparado. Una 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, tal y como puede notarse en un diálogo evocado durante la entrevista por uno de los entrevistados:

- ¿Cómo así que yo voy a llegar y me van a meter a una cosa para la que yo no estoy preparado? ¿Quién me había dicho cómo? Nada. Nadie sabía.
- Creemos que es así, y empieza a hacer esto, y en la práctica vimos que esto no, que mejor funcionaba esto otro.

Se puede analizar la expresión anterior. El primer aspecto a señalar es el sujeto de la expresión, pues no se trata de un docente reflexionando en solitario, sino de un grupo de docentes que colectivamente reflexionan y dialogan sobre su quehacer cotidiano (Rahmawati, Koul y Fisher, 2015), de manera similar a las experiencias

Las teorías de disciplinas diferentes a la pedagogía pueden ayudar a comprender e interpretar conceptualmente la relación entre lo pedagógico, los sujetos y los contextos. 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.

de los cuerpos colegiados académicos en la universidad (Marek, 2015), o las comunidades de aprendizaje en la formación de docentes (Soria y Hernández, 2017). La otra precisión es sobre la relación de influencia recíproca entre el conocimiento previo (teórico, o de sentido común) y la acción, lo que se conoce como *círculo hermenéutico* (McEwan, 1998). Si bien lo que se sabe dirige la praxis, el aprendizaje que se logra en la práctica cuestiona profundamente la subjetividad, los prejuicios, la reglas y los conocimientos previos de los docentes, como lo expresa la siguiente vivencia de una docente:

Una 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.

Una consecuencia de lo anterior es que las reflexiones sobre la experiencia y el aprendizaje logrado en la práctica se convierten en satisfactorias para los maestros. Alguno de ellos

expresó: “Esa voluntad de los maestros de aquí por trabajar y hacer su trabajo bien [...] yo me imagino que es porque de verdad aquí crecen mucho profesionalmente y personalmente”.

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

Gracias a la lectura de textos teóricos, se puede descifrar lo que cuestiona o interesa de la práctica educativa. Se leen textos teóricos para poder interpretar las situaciones cotidianas y, gracias al encuentro con las teorías y los autores, la tradición académica e investigativa, se da un enriquecimiento de la práctica. Un maestro entrevistado hablaba de la importancia de “reflexionar, meditar cada día, estudiar; [...] la actualización pedagógica debe ser constante, permanente”, y agregaba: “Son un montón de autores que uno tiene que conocer, por lo menos, por encimita”.

Las teorías de disciplinas diferentes a la pedagogía pueden ayudar a comprender e interpretar conceptualmente la relación entre lo pedagógico, los sujetos y los contextos. 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. Al respecto, se señaló en una entrevista lo siguiente: “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 [...] con la historia de los niños”. Y otra persona entrevistada señalaba: “A mí ese trabajo me parece muy rico, muy productivo [...]; [me] genera placer [...] leer [para] ver a este niño qué le está pasando”.

A partir de la lectura y la escritura, cada docente asume un rol profesional diferenciado y autónomo (intelectual de la pedagogía, como diría el Movimiento Pedagógico) en la medida en que se comprende que es un deber profesional leer sobre la práctica cotidiana y que son los maestros quienes están llamados a teorizar e investigar sobre lo que hacen con los estudiantes y lo que pasa en la cotidianidad escolar (Climent y Carrillo, 2003).

La invitación, entonces, es a reconocer y estimular estos hábitos de lectura desde la institucionalidad, no a modo de exigencias burocráticas de la gestión administrativa de las escuelas, sino como medio de reconocimiento y estímulo, que permita, además, superar algunas deficiencias que en ocasiones se traen desde la formación universitaria (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017; Mentado, Medina y Cruz, 2017). Además, creando las condiciones efectivas que hagan posible este hábito intelectual, en palabras de un entrevistado, “Un buen maestro debe estar preparado para leer y escribir, escribir todo el tiempo. [...] Es un deber de maestro [...] y una necesidad de todo maestro (...) leer y escribir constante[mente], [a] diario, y actualizarse”.

3.4 Desarrollo del tacto pedagógico, un aprendizaje esencial para ser maestro

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 la eficacia y la eficiencia o a un proceso más o menos estandarizado y neutral de enseñanza-aprendizaje de contenidos y competencias, esta relación se centraba en términos que ahora parecieran estar en desuso, tales como amor por los estudiantes, pasión, entusiasmo por la enseñanza y vocación, formación del carácter y moralidad o conocimiento de la personalidad de los estudiantes (García, 2005; Muñoz-Repiso, 2008).

El rol del docente, además del dominio de destrezas didácticas, requiere establecer una relación comprensiva, incluyente y cercana con los estudiantes. Es necesario aprender a conocer a cada uno de ellos (Orozco, 2017), a conocer el alma de los estudiantes y a vincularse con ellos (Gordillo et al., 2016). Es así como se abre la posibilidad de un conocimiento diferente por medio de una relación que va más allá de la simple relación instructor-aprendiz. Una maestra expresó su experiencia en estos términos: “Tener feeling con los niños y tener dominio de grupo y saberles llegar. Además de eso, que es lo que debe tener cualquier maestra [...] poder conocer tanto esas almitas, eso me ha apasionado más que cualquier otra cosa”. Luego, agregó: “Uno va adquiriendo cierto tacto para darse cuenta de esas cosas [...] sin entrar a hacer el papel de un psicoanalista o de un psicoterapeuta”.

Los maestros entrevistados experimentaban que se construye un rol de maestro diferenciado de la formación que privilegia la universidad, pues ahora se dirige la atención del docente a otras cuestiones y se da importancia a aspectos de la relación con 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.

Al respecto, también se dijo en las entrevistas que en esta propuesta educativa hay otro tipo de énfasis, en la medida en que “el proyecto [...] le exige a uno estar mucho más pendiente de los procesos y desarrollos psicopedagógicos de los muchachos, tener clara la historia de vida, conocer a los alumnos en detalle, en el desarrollo de todos sus ámbitos”.

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 aquél muestra en sus actos cotidianos, en sus expresiones e interacciones. En una entrevista se expresaba en estos términos: “Es que éste llegó triste, llegó aburrido. Entonces, es uno sentarse a mirar a cada niño [...], es sentarse a mirar a los niños, a través del juego”.

Este rol de observadores no reclama el privilegio de la objetividad o el punto de vista neutro, sino que el observador descubre el acto mismo de observar como relativo a quien observa, al contexto y a la relación entre observador y observado (Maturana y Varela, 2003). Por lo anterior, se recurre también a la palabra del estudiante. Es necesario complementar la mirada con la acción de hablar: hablar con los estudiantes para saber quiénes son, para identificarlos y reconocer su subjetividad. Hablar con los estudiantes es una acción deliberada y consciente del docente. Se requiere una actitud positiva para ofrecerles la escucha atenta e, incluso, para ir hacia ellos y ellas en busca de diálogo, “cruzando la calle” para ir del lado del estudiante (Jordán y Méndez, 2017; Van Manen, 1998). Un docente dijo: “Uno

logra ver más el alma de los niños hablando con ellos... no más observándolos y viendo qué hacen, qué dejan de hacer”.

La forma de observación de la que se habla tiene repercusiones diferentes de las observaciones estandarizadas, tales como los test y métodos experimentales que fueron aplicados masivamente en otras épocas (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997), 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 (Taylor, 1993). El modo de observarlos, mirarlos, hablar con ellos y escuchar lo que expresan, en un amplio sentido, es darles la palabra (Krishnamurti, J., 1996), es escuchar la voz de los estudiantes, por ejemplo, en lo que expresan verbalmente y a través de todos los otros modos de expresión no lingüísticos (lo que dejan de decir o hacer, o lo que se manifiesta en los comportamientos y actitudes). No sólo hablarles o enseñarles, sino hablar con ellos y aprender con ellos (Freire, 1983, 2006).

Este aspecto de educar escuchando lo nuevo que los estudiantes tienen por decir es lo que se denomina cuidar la palabra viva del otro (Mèlich, 2002); dejar que el estudiante sea diferente de su maestro en el contexto de una relación deferente, solícita y responsable, es decir, una relación diferente al adoctrinamiento, una relación esencialmente ética (Bárcena, y Mélich, 2000). 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 una distinción útil entre el otro concreto y el otro generalizado.

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. Desde este punto de vista, existe un reconocimiento mutuo apoyado en la universalidad de los derechos y deberes que obliga 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 se interesa por sus necesidades, motivaciones y deseos, a partir de una historia individual concreta y de una constitución subjetiva particular (Colín, 1998). 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). Por este motivo, pudo afirmarse en algún momento: “Aquí, la parte humana es extremadamente importante. Yo nunca había visto un lugar donde se mirara tan humanamente a los niños, aquí se trabaja con ellos en su desarrollo, sobre lo que tiene que ver con su personalidad”.

4. Conclusiones y limitaciones del estudio

Gracias a la indagación realizada, fue posible establecer que el rol de un docente atento a su práctica pedagógica lo orienta hacia su propio aprendizaje y no sólo al de los estudiantes. Siguiendo la expresión introducida por el pedagogo latinoamericano Paulo Freire (2003), los profesores son docentes-dicentes, en tanto enseñan a otros y, al hacerlo, aprenden ellos también. Este aspecto puede ser retomado en

otras investigaciones y, además, debería ser objeto de mayor atención en la formación de los futuros docentes dentro las facultades de educación. Del mismo modo, sería deseable mantenerlo como eje de trabajo cuando se tiene la intención de promover la actualización y desarrollo profesional de los maestros en ejercicio.

Otro aspecto relacionado con lo dicho previamente, es la importancia de la lectura y las reuniones de los docentes, pues son motores del mejoramiento y la calidad en la educación. Frente al racionalismo instrumental y la normatividad a los que tiende la cultura de la Calidad Educativa, sobresalen estas dos estrategias cualificadoras que devuelven a los docentes la potestad sobre la praxis educativa y les permiten reconocerse pedagogos y aportar a la pedagogía.

Las posibilidades de generalización de los resultados, más allá de los actores y el contexto específico de la investigación, son limitadas. Por tratarse de un estudio de caso, se dio mayor privilegio a la significatividad de lo encontrado que a su poder generalizador. Se trata de hallazgos que pueden ser retomados en otros escenarios y por otros actores educativos, siempre y cuando sean tenidas en cuentas las condiciones particulares en que se encuentren.

Si bien los objetivos fueron alcanzados en términos de mejor comprensión de la experiencia de ser maestros de los sujetos entrevistados, queda pendiente, para otros estudios, explorar no sólo el *qué es ser maestro* (categoría principal) sino *cómo* logran desarrollarse las subcategorías (por medio de cuáles procedimientos y métodos perfeccionados en la experiencia de este grupo docente). También, llegar a conocer la evaluación que hacen de los resultados obtenidos en cuanto al aprendizaje, la construcción de

sentidos y el testimonio de los docentes. Para ello, podrían tenerse en cuenta otras técnicas de recolección de datos como las observaciones de campo o una metodología de investigación participante que se desarrolle a partir de los intereses del grupo de profesores.

Por último, cabe recordar que la categoría *maestro* arrojó otras subcategorías que no fueron objeto de este artículo y que pueden dar una idea más completa de la vivencia del rol docente para el caso particular de estos maestros. Éstas pueden ser consultadas en la investigación original (Henao, Hernández, Paniagua y Posada, 2009).

Referencias

- Aberasturi, E., Correa, J. M. y Guerra, R. (2016). AR-Tikertuz, ¿qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado? *Eari*, 7, 19-38. doi: 10.7203/eari.7.8134.
- Bàrcena, F. y Mélich, J.-C. (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.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales* (3 ed.). Bogotá: Norma.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.
- Climent, N. y Carrillo, J. (2003). El dominio compartido de la investigación y el desarrollo profesional. Una experiencia en matemáticas con maestras. *Enseñanza de las ciencias*, 21(3), 387-404. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v21n3/02124521v21n3p387.pdf>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Colín Cabrera, A. (1998). La historia familiar, la subjetividad y la escuela. En M. Toledo Hermosillo., E. Sosa Peinado., C. Aguilar Hernández y A. Colín Cabrera, *El traspatio escolar: Una mirada al aula desde el sujeto*(pp. 134-181). México: Paidós.
- Du Plessis, A. (2016). Leading Teachers through the Storm: Looking beyond the numbers and Turning the implications of out-of-field Teaching Practices into positive challenges. *International Journal of Educational Research*, 79, 42-51. doi: 10.1016/j.ijer.2016.06.010.
- Dunne, G. (2015). Beyond Critical Thinking to Critical Being: Criticality in Higher Education and Life. *International Journal of Educational Research*, 71, 86-99. doi: 10.1016/j.ijer.2015.03.003.
- Echeverry, J. A. y Zuluaga, O. (agosto de 1987). Memorias del congreso pedagógico Nacional [Sección especial]. *Educación y Cultura*, 57-63.
- Escudero, J., Cutanda, M. y Trillo, J. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/59790/pdf_42
- fecode (1984). Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. *Educación y Cultura*, 1, 36-42.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Bogotá: Siglo xxi Editores.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo xxi Editores.
- Galeano, M. y Vélez, O. (2002). *Investigación Cualitativa: Estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gantiva, J. (1987). El movimiento pedagógico en Colombia 1982-1987. *Educación y Cultura*, 12, 52-59.
- García, E. (octubre, 2005). *Masificación, anomia y pérdida del individuo en la escuela sin fronteras. El campo de trabajo de la psicopedagogía en la actualidad*. Ponencia preparada en el seminario ¿Es posible una epistemología de la psicopedagogía? Medellín, Colombia.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza* (10ª ed.). Madrid: Morata.
- Gordillo, M., Ruíz, M., Sánchez, S. y Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 195-201. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776022.pdf>
- 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.
- Guest, G., Bunce, A. y Johnson, L. (2006) How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*. *Sage Publications*, 18, 59-82. doi: 10.1177/1525822X05279903.
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de investigación educativa*, 35(2), 317-335. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283352041003>
- Henao, L., Hernández, C., Paniagua, J. y Posada, O. (2009). *El sentido de ser maestro en una propuesta pedagógica innovadora. Estudio de caso* (Tesis inédita de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Jordán, J. y Méndez, J. (2017). Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos tras el visionado de películas pedagógicamente valiosas. *Estudios sobre educación*, 33, 103-126. doi: 10.15581/004.33.103-126.
- Krishnamurti, J. (1996). *Cartas a las Escuelas II*. Buenos Aires: Kier.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: eub.
- Marek, K. (2015). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Research*, 43, 77-89. doi: 10.1016/j.ijedudev.2015.05.002.

- Maturana, H. y Varela, F. (2003). El árbol del conocimiento. *Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen-Editorial Universitaria.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. Maceran y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- Mejía, M. R. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento crítico y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mentado, T., Medina, J. y Cruz, L. (2017). Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica. *Estudios sobre educación*, 33, 27-48. doi: 10.15581/004.33.27-48.
- Mockus, A. (1984). Movimiento pedagógico y la defensa de la educación pública. *Educación y Cultura*, 2, 27-34.
- Mockus, A. et al. (1985). La reforma curricular y el magisterio. *Educación y Cultura*, 4, 65-88.
- Montenegro, I. (2001). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá: Magisterio.
- Montero, M. L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Muñoz-Repiso, M. (2008). Educar desde la compasión apasionada. *Crítica*, (958), 22-27. Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/614e2be7095b592e6fa589ff847dab83-958-La-Compasi--n--dic.%202008.pdf
- Orozco, S. (2017). El saber profesional de una maestra de Infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 143-157. doi: 10.24320/redie.2017.19.2.1103.
- Rahmawati, Y., Koul, R. y Fisher, D. (2015). Teacher-student dialogue: Transforming teacher interpersonal behaviour and pedagogical praxis through co-teaching and co-generative dialogue. *Learning Environments Research*, 18, 393-408. doi: 10.1007/s10984-015-9191-4.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 2). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Soria, M. y Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 131-145. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/viewFile/10864/10435>
- Strauss, A. y 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"*. México: fce.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.
- Van Rijnsoever, F. (2017). (I Can't Get No). Saturation: A simulation and guidelines for sample sizes in qualitative research. *Plos one*, 12(7), 2-17. doi: 10.1371/journal.pone.0181689.

