



CyP

Revista Cambios y Permanencias

Publicación multi e interdisciplinar
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol. 8, Núm. 2, pp. 1183-1201 - ISSN 2027-5528

Bioaprendencia en la práctica pedagógica de una maestra

Biolearning in the pedagogical practice of a teacher

Gladys Restrepo de Zabala

Colegio Villemar el Carmen IED

orcid.org/0000-0002-4277-8764

Recibido: 18 de mayo de 2017

Aceptado: 1 de julio de 2017



Grupo de
Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación

Bioaprendencia en la práctica pedagógica de una maestra¹

Gladys Restrepo de Zabala
Docente Colegio Villemar el Carmen IED

Licenciada en Educación Preescolar.
Correo electrónico: gladysres@gmail.com

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-4277-8764

Resumen

Bioaprendencia en la práctica pedagógica de una maestra es una investigación cualitativa con enfoque biográfico narrativo. Esta investigación se gestó desde hace varios años y se consolida en el año 2016. Su objetivo general es develar los anclajes, giros y transformaciones de la práctica pedagógica de una maestra a través del análisis de los relatos autobiográficos pedagógicos desde el bioaprendizaje² identificando el paso de un paradigma mecanicista a un paradigma de la complejidad en su quehacer docente.

Durante varios años escribe relatos sobre su trabajo como docente en los sectores privado y público motivada por la reflexión sobre experiencias que considera significativas y que dejan huellas en su práctica. En ellos aparecen la escuela, sus relaciones y sus actores principales los estudiantes. De los encuentros en variados espacios educativos siendo aprendiz en cada nivel educativo y luego como maestra ha obtenido aprendizajes conducentes a su formación personal en una profesión que exige estudio, disciplina, autoevaluación, interretroacciones³ permanentes y los cuales considera interesante compartir.

¹ Ponencia presentada en el III Encuentro Nacional de Historia Oral y memoria: “Usos, construcciones y aportes para la paz” y II Encuentro Distrital de experiencias de Historia Oral: “Archivos, Historias de Vida, Memorias e Identidades”. Bogotá D.C. mayo 18, 19 y 20 de 2017.

² El bioaprendizaje se entiende aquí, como Aprender de la vida, en la vida y para la vida. Aprender en la cooperación con los otros y con lo otro para crear, para transformar, para disfrutar, para mejorar.

³ Las interacciones son acciones recíprocas que modifican el comportamiento o la naturaleza de los elementos, cuerpos, objetos y fenómenos que están presentes o se influyen...en ciertas condiciones se

Las diferentes teorías ligadas o tejidas de manera constante con las prácticas pedagógicas han conducido su trabajo y han posibilitado reconocer la presencia aún de estancamientos en una visión mecanicista y racional de su quehacer o la han llevado a iniciar algunos giros y/o a transformar y compartir desde la sistematización de experiencias, algunas prácticas exitosas con miras a responder a las necesidades y diversidad de las comunidades educativas hoy.

Palabras Clave: Práctica pedagógica, relatos pedagógicos, bioaprendizaje, paradigma mecanicista, paradigma emergente.

Biolearning in the pedagogical practice of a teacher

Abstract

This research is part of the critical analysis of the pedagogic life history of its author, her work in the educational field during 40 years as teacher of basic and secondary school and university professor. It starts with the pedagogic narrative as a thoughtful means of collection and memory of her experiences; it shows the anchorage, twists and transitions within her pedagogical practice in the shift to an education based in the mechanistic paradigm to one reinterpreted in the emerging paradigm. Such analysis is oriented to the identification of the distinctive features of the pedagogical practice corresponding to each of the two paradigms used as reference. The set of narrations are organized progressively in three great moments of her life journey until the present: 1°- Beginning and schooling, 2°- Professional training and 3°- Advanced studies. Subsequently, the critical analysis enables the identification of the anchorage and, contrasting the moments from four categories (cardinal points) which are characteristic of every pedagogical practice: contents,

convierten en interrelaciones (asociaciones, uniones, combinaciones, comunicación, etc.), es decir, dan lugar a nuevos fenómenos de organización. (Morín, p. 69)

relationship between the teacher and the student, methodology and evaluation, through a triangulation of the moments with each of the categories in analytical tables, and the discovery of the transitions emerging from the current moment of her educational work. Finally, the Closing and Opening remarks are presented, which conclude with new learning and a brief proposal of principles of education with sensitivity from an emerging perspective.

Keywords: Mechanistic paradigm, emerging paradigm, biolearning, pedagogical practices, pedagogical narration.

Introducción

“Bioaprendencia en la práctica pedagógica de una maestra: Apartes de una investigación realizada”. Este es el nombre de la presentación que compartiré con ustedes. Más que una ponencia, es un conversar sobre lo cotidiano, sobre lo ordinario del ser maestra, sobre el cómo era, ha sido y como es en ese escenario llamado escuela, porque allí es donde ha construido y vivido sus saberes, sus ideas y sus sentimientos.

Existen unos precedentes en la elaboración de este trabajo que es necesario exponer para contextualizar convenientemente la investigación. Procurando analizar su vida de maestra, escribe breves narraciones sobre experiencias que tuvieron un significado y quedaron impresas en su mente y en su ser y por ello la signaron. Tenía el anhelo de compartirlas, pero como investigadora no poseía los conocimientos específicos sobre la metodología de trabajo con relatos de vida, lo que generó incertidumbre, a lo largo de todo el proceso, principalmente vinculada con la validez, la confiabilidad y el rigor científico exigido desde el paradigma tradicional de las ciencias al que ha estado subordinada por la formación académica.

El inicio del estudio desde la experiencia

Un primer salto era reconocer el valor de la incertidumbre desde la mirada diferente del paradigma emergente de la complejidad y del cómo encontrar alguno de los caminos de investigación desde sus principios. Sin embargo la decisión de realizar el trabajo era firme, así como el de encontrar una forma de racionalidad que se arriesgara por el plano subjetivo y, en el, por la relevancia de la memoria, el tiempo y el testimonio tal como plantea (Arguello, 2012)

Así, para llevar a cabo este trabajo opta por un enfoque narrativo biográfico ya que considera que la narratividad está encaminada a la esencia contextual, específica y compleja de los procesos educativos. Con esta se busca hacer escrito lo que de manera oral se narra todos los días, ese saber que se conversa y se comparte entre colegas pero que cae en el vacío, no trasciende, se queda en el comentario o en la charla informal de los pasillos de una escuela que permanece siempre abierta a todo tipo de inquietudes sobre sus eventos habituales, pero inerme y estancada en un único modelo del pasado.

Aclara que no hubo, ni hay presunción alguna de generalizar o hacer universal el análisis de la información enunciada, sino más bien intenta hacer audible su voz desde tres roles como estudiante, como maestra en formación, en su práctica y un poco como investigadora, reconociendo al sujeto como construcción colectiva como persona global e histórica tal como considera Rivas (2012) “[...] cada sujeto contiene al colectivo del que hace parte”. Se hizo maestra en lo otro y con los otros (p. 18).

El objetivo principal de su presentación es compartir la experiencia de investigación autobiográfica que ha adelantado en el transcurso de su vida como docente. Esta investigación ha sido fruto de la reflexión permanente del quehacer compartido en diferentes comunidades educativas. Pide licencia para hablar en términos sencillos, porque su escritura lo es. Esta investigación cualitativa busca la respuesta a la pregunta por los

anclajes, los giros y las transformaciones que se pudieran visibilizar de ésta práctica a partir de relatos pedagógicos archivados, revisados y reconstruidos para el fin propuesto.

Para la realización de este trabajo investigativo intenta seguir una ruta señalada por el tiempo. Se toman tres momentos que considera importantes para la revisión. Primero como estudiante, luego como aprendiente⁴ de maestra y un tercer momento en los estudios especializados de postgrado articulados con el ejercicio práctico. Las razones por las cuales se escogieron estos momentos es porque uno de sus supuestos es que el maestro (a) se empieza a formar como tal desde sus primeras experiencias como estudiante, desde su relación con aquellas profesoras que le enseñaron e instruyeron con sus formas de ser, actuar y trabajar con las estudiantes en la institución educativa.

Su ejemplo del cómo eran maestras va siendo asimilado por las alumnas. Valga recordar a las hijas o las alumnas en un juego de roles de una clase. Se observa como ellas repiten y reproduce el modelo de lo que viven y escuchan en sus aulas escolares. El lenguaje, las formas de decir, de orientar, de corregir; los tonos escuchados son imitados en los juegos infantiles.

De este primer momento, tenía elaborados escritos que, en este estudio, denomina relatos pedagógicos porque sus temas cotidianos tienen un hilo conductor común, hablan de sucesos vividos en la escuela, con los pares, con los hermanos, con las profesoras en el ambiente escolar, en el aula de clase, en el patio de recreo, en festividades o actividades propias o conectadas con ella.

Adelantándose un poco a las conclusiones puede afirmar que sí hay elementos de ese vivir la escuela como estudiantes que fueron interiorizados y que han dejado huella en su práctica de maestra. Aquí es pertinente introducir el término bioaprendencia, es decir aprende y sigue aprendiendo en el vivir.

⁴ En el sentido del estudiante que está en un proceso de aprendizaje continuo y permanente

Los relatos del segundo momento se toman porque están relacionados con las vivencias durante la formación específica como maestra en la escuela normal y se van articulando con la práctica que se inició como maestra titulada. Experiencias que también van ofreciendo insumos para analizar si ¿las teorías permean el trabajo de la maestra?, para descubrir, ¿en qué medida se queda anclada? o, ¿cómo puede ir integrando aquellos conocimientos específicos de Pedagogía, Didácticas, Filosofía de la educación, Psicología, Administración educativa, entre otros para hacer giros o transiciones en su práctica?

Del tercer momento, también ya tiene elaborados los relatos pedagógicos fruto de reflexiones un poco más actuales de la práctica con un título que le concede la licencia para trabajar en esta profesión, con saberes “especializados” y con un ingrediente adicional: algo de investigación.

Como ya se indicó escribe desde dos posturas como el aprendiz y otros ya como maestra portadora de un saber que le es propio: la Pedagogía. Por ello se asigna el calificativo “pedagógicos”. Acepta que las vivencias respecto a estos hechos también son heterogéneas si se tienen cuenta el argumento de la verdad experiencial o verdad subjetiva (Denzin, [1989] citado por Sonllea y Torrego, 2014, p.1) que aparece en los estudios biográficos pues los hechos “Objetivos”, los acontecimientos, pueden ser resaltados en menor o mayor grado, destacados o no por la persona que narra para constituir una relación de recuerdos cargados de sentido para ella.

Preguntas y desarrollo del análisis de los relatos

Teniendo estos insumos, las diferentes teorías sobre los paradigmas y sus relaciones e implicaciones con la sociedad, la cultura y la educación y con un interés investigativo por la práctica pedagógica, presenta el camino que inicia con las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles momentos de la práctica pedagógica en su vida de maestra han sido significativos para descubrir los anclajes, giros y transiciones?
- ¿Qué elementos constitutivos de su práctica pedagógica debe considerar dentro de ese análisis como puntos claves de caracterización en cada paradigma?
- ¿Cuáles son los anclajes, giros o transiciones que se evidencian en la práctica pedagógica en el tránsito de un paradigma mecanicista a un paradigma emergente?
- ¿Qué estrategia metodológica es pertinente para hacer el análisis y contraste de los relatos pedagógicos construidos y recopilados?

Ya en párrafos anteriores se han compartido las respuestas a las dos primeras preguntas. De manera simultánea, en su búsqueda, va revisando información sobre el paradigma mecanicista que considero sustenta la educación y la práctica pedagógica de aquella figura del maestro de sus primeros años y algunas acciones que se observaron o aún permanecen en la suya. Era necesario caracterizar la educación desde este paradigma para ir haciendo una revisión analítica de su presencia en los relatos que ya estaban escritos.

Esbozos de un sustento teórico

A un paradigma mecanicista corresponde un pensamiento racional, analítico, reduccionista lineal y unos valores antropocéntricos en donde predomina la expansión, la competencia, la cantidad, la dominación y el poder en cabeza del hombre en una sociedad marcadamente jerárquica y patriarcal. Gutiérrez (2011) afirma: “Por un racionalismo excesivo tenemos una escuela reacia a la dimensión holística y por eso mismo la ciencia y la vida misma tienen una significación lineal e inconexa que no nos permiten crecer como seres humanos” (p. 65).

Con su percepción del ser humano como una máquina compuesta de partes divisibles, intenta mantener la verdad absoluta newtoniana. Ha determinado el actuar, el pensar y las relaciones sociales; condujo a la humanidad hacia el individualismo, la

competitividad y el egoísmo. Igualmente fue el horizonte desde donde nos educamos como humanos y como profesionales de las diferentes disciplinas. Desde allí la educación se centró en transmitir unos saberes universales avalados por la comunidad científica e intentó la especialización en ramas del saber y dividió la comprensión de la realidad en un conjunto de compartimentos celosamente delimitados y específicos.

Se consideró que la educación se consolida a través de un proceso de enseñanza que es eminentemente bancarizada como la refiere Freire. Busca formar sujetos útiles al sistema económico y social y reproducir las estructuras de la sociedad. En este caso el aprendizaje funciona mucho más como receptor pasivo de la transferencia del objeto o del contenido. (Freire, 2012).

Se institucionaliza el conocimiento en la escuela cuya función es transmitir el acumulado del saber de la humanidad producido por la ciencia a lo largo de la historia, definida esta como un desarrollo progresivo y acumulativo, lineal, secuencial que va de menos a más, de lo simple a lo complejo y sólo se considera científico lo que ha sido avalado por una comunidad científica y comprobado desde un único método heredado de las ciencias naturales. Y así, como señala Gutiérrez (2011): “en nombre de la razón hemos repudiado la intuición, los sentimientos, la creatividad, la imaginación, y otras muchas formas no ordinarias de conocimiento” (p. 65).

En éste paradigma la enseñanza de las disciplinas ha estado orientada hacia la fragmentación de saberes en lugar de la integración (Morín, 2011). Se asume que el aprendizaje es una consecuencia lógica y natural de la enseñanza, éste se da preferentemente en la escuela, en sus aulas, con una condición de silencio producto de la atención, concentración y dedicación de los alumnos. En cuanto al ambiente escolar, éste se define por la inercia, la tradición y la autoridad. Las situaciones que se presentan, las realidades que se viven se asumen sin ser cuestionadas, se aceptan, se naturalizan. Los problemas, las soluciones, las decisiones, son aceptadas por el colectivo social sin ninguna reflexión. En otras palabras, como suele decirse “en esta escuela las cosas funcionan así”.

Esta forma de ser y de actuar de la escuela produce ceguera, cierra puertas, se convierte en barrera que impide la observación, el reconocimiento de otras miradas, de otras alternativas de acción y de otras experiencias.

A esta forma de ser del sistema educativo se contraponen otros, creación de paradigmas emergentes, como el de la complejidad el cual está siendo abordado recientemente por docentes e instituciones con miras a la transformación. Al paradigma emergente de la complejidad corresponden formas de pensamiento intuitivo, sintético holístico, no-lineal sino en redes y unos valores en donde prima la conservación, la cooperación, la calidad y la asociación.

El paradigma de la complejidad empieza a insertarse y a generar otras miradas, otras formas de comportamiento y la sociedad cambia. Se abre paso a otras comprensiones, holísticas y sistémicas en las investigaciones, en educación, en aulas de clase, en las comunidades y en las organizaciones.

Compartiendo las propuestas teóricas de Morín (1999) una educación desde el paradigma emergente de la complejidad debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. Los maestros y maestras, en la práctica pedagógica, como investigadores (observadores de observadores, es decir observadores observados) precisan comprender la realidad educativa en su totalidad, al sistema educativo que le da contexto, al país, a sus territorialidades, al sujeto niño, niña, a los padres de familia, a ellos mismos desde sus y nuestros nichos vitales, desde su y nuestra historia particular. De esta manera tendremos un conocimiento parcial y local de la realidad pero inscrito y ligado a los problemas globales y fundamentales, acercándonos a una práctica desde la complejidad.

Hoy lo alternativo nos convida a hablar de la integralidad del niño y de la niña afirmando con Morín (1999) que “[...], el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (p. 2). Es esta unidad compleja de la naturaleza

humana la que es necesario retomar, de tal manera que en cada espacio educativo, nuestras prácticas promuevan la autoconciencia, de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

La complejidad incluye la imperfección, el error, la incertidumbre y reafirma que el conocimiento es inacabado. Insta a superar la visión disciplinaria y fragmentaria, a abordar desde miradas holísticas, la transdisciplinariedad, estudios multifacéticos que reflexionen también el todo. “Volvemos entonces a la imperiosa necesidad de proponer, vivir, aprender y enseñar un pensamiento complejo, que vuelva a tejer las disciplinas como posibilidad de humanidad en completud; y que sólo de esta manera se vencería la eterna limitación y fragmentación del sujeto separado de sí mismo en la búsqueda del conocimiento” (Basarab, 1996).

Morín insta a la educación y al gremio de los/as educadores a comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morín, 1990, p. 2)

Como es sabido, a cada paradigma corresponde una educación y por tanto una forma de estar o de hacer este proceso educativo. Así, las cosas en la práctica pedagógica se insertan estas características de cada paradigma.

Díaz (1990) define la práctica pedagógica como “[...], los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 2).

Definir la práctica pedagógica es definir la vida misma de los maestros. Por ello es mejor hablar de las “prácticas pedagógicas”, en plural, cada práctica tiene el sello personal del docente. Si bien es cierto tienen elementos en común, el sello personal que le imprime

el maestro está dado por su vivir. La investigación, siguiendo a Rosas (2001), expone que en la historia de cada maestro existe un sinnúmero de experiencias, que incorporadas a su quehacer cotidiano, han contribuido a formarlo como tal. Así “la forma de ser” de un maestro está estrechamente relacionada con aspectos que van más allá de su preparación en la normal (p. 16).

A un paradigma mecanicista corresponde una práctica pedagógica tradicional que soporta y mantiene las condiciones de reduccionismo, segmentación de conocimiento, las verdades absolutas y autoritarismo determinante de las relaciones entre los docentes y los estudiantes. Su fin es enseñar contenidos y normas impuestos por un sistema para mantener las condiciones de desigualdad, subordinación, silencio y dependencia.

Por el contrario una práctica pedagógica desde el paradigma emergente de la complejidad corresponde a sus presupuestos de la incertidumbre, el holismo, la subjetividad, la autoorganización, la lúdica y el emocionar. Es una práctica reflexiva sobre la cotidianidad escolar, una práctica donde tiene cabida la autocrítica, donde hay apertura a las diferentes posturas y comprensiones de la realidad, una práctica de acogida, una práctica sensible a las necesidades del otro, una práctica donde se reconocen y valoran los saberes y se atienden y analizan múltiples respuestas y caminos para construir al conocimiento. La práctica pedagógica desde el paradigma de la complejidad valora el trabajo de equipo entre los docentes y entre los estudiantes, es una práctica donde los maestros escuchan más y hablan menos, una práctica donde tiene cabida la experiencia, la acción, el gozo, el contacto con la vida, el observar y el meditar.

Es una práctica considerada, compasiva, incluyente. Una práctica en la que el docente con su testimonio, con su ejemplo educa en la responsabilidad que como humanos tenemos con el ambiente y con los otros. La práctica pedagógica desde el paradigma emergente reconoce al otro como el igual capaz de conocer lo local y lo global y sus interrelaciones. Una práctica que convoca y teje, privilegia la sensibilidad y los valores que ayudan a vivir mejor favoreciendo la autonomía y un modo libre y abierto de pensar. Una

práctica diversa en la que como docentes nos entendemos inacabados en permanente proceso de formación, una práctica sinérgica que dinamiza el saber. Con todo esto y desde el actuar, se dice nuestras prácticas porque el yo se ha convertido en el nosotros y lo nuestro ha desplazado lo mío. Una práctica pedagógica bioaprendiente.

No existe aún un concepto estandarizado de lo que significa bioaprendizaje. El término se forma de la articulación de bio (vida) y aprendizaje. Es la comprensión de la vida como sistema autoorganizativo aprendiente. Aprender es una tarea total de cualquier forma de vida y eso implica a los diversos sistemas que conforman el cuerpo humano. En consecuencia, las células serían el primer eslabón de producción de conocimientos.

El principio que subyace a este acercamiento es, en palabras de Maturana y Varela (2000): “Conocer es vivir y vivir es conocer”. El aprendizaje es un proceso vital y complejo diseminado en procesos interactuantes en todo el sistema vivo, sea este humano o no. Se puede sintetizar la conceptualización de bioaprendizaje desde las premisas aprender de, en y para la vida, porque la vida tiene un fin en sí misma: vivir. Aprender en interrelación con los sistemas vivos, los otros y lo otro; aprender con el propósito de nutrir los sistemas vivos, aprender a vivir en cooperación, aprender como acto espiritual aprender para la creación, para soñar, para construir, para sobrevivir. Tomando como referente además las propuestas de Assman (2002) el aprender es un proceso creativo que se autoorganiza, los conocimientos se construyen desde la acción y el disfrute, es decir se inscriben en el cuerpo por tanto el conocer es vivir.

Diseño metodológico

La investigación en cuestión es un estudio cualitativo de corte interpretativo-crítico con enfoque biográfico-narrativo porque comprende un análisis profundo de los relatos pedagógicos con el propósito de develar qué elementos presentes en dichos relatos dan

cuenta de una práctica tradicional o por el contrario ofrecen indicios de transformación de la práctica pedagógica en transición hacia una educación en el paradigma emergente. Es indispensable una mirada crítica, y en este caso autocrítica que permitiera el distanciamiento frente al propio quehacer y el contraste de sus rasgos desde los principios de estos dos paradigmas.

Técnicas de investigación

Las técnicas utilizadas son el análisis documental y la entrevista no estructurada.

a.- El análisis documental: Se da a través de la revisión de los relatos identificando y seleccionando los pertinentes para esta investigación. Se tiene en cuenta la presencia, en cada uno, de cuatro elementos que definen la práctica pedagógica de la maestra: los contenidos, la relación maestra-estudiante, los recursos y la evaluación. Este análisis se hizo siguiendo la propuesta de Sandoval (2002):

El análisis documental se desarrolla en cinco etapas. En la primera, se realiza el rastreo o inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera se hace una selección más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados “[...], finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada” (p. 138).

Cada uno de los datos del corpus narrativo de la investigación se analiza utilizando esta matriz:

Evaluación		
Momento 1	Momento 2	Momento 3
DE LO MECANICISTA A LO EMERGENTE-EVALUACIÓN		

b. -Entrevistas

Así como Asensi (2009) en su relato autobiográfico presenta las condiciones de su escuela, en ésta investigación la voz, los sentimientos, los pensamientos, anhelos y necesidades de los 6 entrevistados: estudiantes quienes fueron los compañeros de la investigadora en la escuela primaria o durante su formación de maestra y su maestra de primaria, ayudan a reconstruir y a confrontar la historia de las situaciones vividas en las practicas pedagógicas de aquel tiempo. Sostiene Bruner (2003 p. 124) que “somos expresiones de la cultura que nos nutre” y, desde su punto de vista las narraciones de los sujetos generan, reflejan la dialéctica entre el yo y los escenarios que rodean o han rodeado la vida del sujeto, El yo está inscrito en dinámicas comunitarias.

Reflexiones finales

En este tránsito por la práctica pedagógica que en si es el de la vida como maestra, encuentra que desde los primeros años como estudiante hasta el hoy como educadora un denominador común ha sido la fijación de una educación matriarcal preocupada por el individualismo, por el propósito de estudiar temáticas, de “formar” racionalmente, de enseñar contenidos a los estudiante para que sean capaces de producir y construir una vida futura del tener. Una educación vacía de la sensibilidad y la amorosidad para reconocernos como seres sentipensantes en las relaciones escolares. Cómo no las vivimos, tampoco la aprendimos y tampoco la podemos manifestar.

Hoy la tesis es que es maestra desde las experiencias vividas. En este ser maestra quedan grabadas las huellas de quienes pasan por su vida, de las relaciones que vivió como estudiante siendo niña y desde las formas cómo vivió la formación para obtener una licencia de maestra. Esto quiere decir que lo bioaprendido en la escuela primaria y secundaria determina en parte algunas de las formas de ser maestra hoy. Cuando era niña va a la escuela a aprender todo lo que la maestra enseña. Pero más allá de la intencionalidad, de los objetivos del trabajo de aquella maestra, lo que queda en sus estudiantes es su forma de actuar y su forma de ser maestra.

Cuando se decide estudiar para maestra, aprender a ser maestra, aquellas maestras enseñan a serlo desde lo que ellas hacen y viven con las estudiantes en la cotidianidad. Ellas “enseñan” transmiten unos conocimientos para que se aprenda cómo enseñar. Dictan instrucciones, pautas, decálogos, técnicas y programas diseñados en otras latitudes para que las estudiantes en formación habiendo vivido una tradición oral de enseñanza empiecen a implementar con sus estudiantes unas teorías de Pedagogía activa que quien pretendía enseñar sólo conocía en los libros, únicamente la había enunciado y recitado en un discurso académico, pero nunca la habían experimentado en sus prácticas.

La enseñanza como razón de ser de la maestra investigadora ha sido casi que imperecedera, porque ha sido vivida y lo que se vive se interioriza. Sin embargo, el acceder a la educación superior, que supone una profesionalización y una actualización del saber del oficio de maestra, posibilita la transición de su razón de ser maestra hacia un proceso enseñanza- aprendizaje. Aquí se empieza a enfatizar la teoría del aprendizaje como resultado del trabajo de enseñar que es propio del docente.

La influencia de los estudios de Psicología, sobre el proceso de desarrollo del niño legitima la dosificación de los contenidos y promueve la búsqueda de nuevas formas de trabajar en el aula con propuestas de juego y actividad centrada en el estudiante como estrategias didácticas para alcanzar el aprendizaje. Aunque aquí se esperaría que la razón de ser del oficio del maestro hubiese hecho un giro, la teoría no dio para tanto. Se habla de

Unidades de aprendizaje, del método global, de los centros de interés, pero como maestras no se aprende porque no se viven en la cotidianidad. Ello reafirma el estancamiento en lo conocido.

Después de hacer todo este recorrido ratifica las transiciones en su ser maestra y ellas se dan desde la condición de aprendiente. Esto significa comprender la necesidad de desaprender para reaprender en la búsqueda permanente de respuestas. ¿Desaprender qué? Todas aquellas prácticas que silencian, oprimen, discriminan, empaquetan niegan al otro, niegan la palabra y que nos han causado daño, que han apagado la imaginación, la creación y la resiliencia. Aquellas prácticas que han dejado huellas casi imborrables, que han direccionado su labor de maestra y que nos llevan a ser dictadoras de clase y enseñantes perpetuas.

¿Aprender qué? Reconociendo nuestras limitaciones, en la cotidianidad, aprender a arriesgarnos, a leer de diferentes maneras y desde diferentes perspectivas, a interactuar, a trabajar y construir con otros, a ser mejores seres humanos, a amar a sentir al otro a reconocer, a tolerar, a integrar. Esto es mi llamado interior por una educación en la sensibilidad.

Cada mañana de cada día, absorta en sus cavilaciones, continúa en busca de respuestas ¿Cómo ser una buena maestra? Siendo una humana imperfecta, recuerda a Freire (2012) “las cualidades o virtudes son construidas por nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y hacemos” (p. 63).

Encontrar la coherencia entre el deber ser y el ser es el objetivo y la respuesta está frente a ella, en la cotidianidad, en la diversidad de niños, niñas y jóvenes que ha conocido durante 38 años, en el reinventar la forma de amar, en ver a los otros de manera diferente, en mirarlos con ojos de amor, en pensar bien de todos, en el cuidado. Es importante estar atenta. Y cierra, parafraseando a Freire si como maestra no es santa, ni ángel por lo menos ellos pueden esperar de ella seriedad y probidad.

Dentro de las transiciones, vive la pedagogía de la pregunta y la conversación como unas de las herramientas para hacer unas prácticas pedagógicas más amorosas, holísticas, reflexivas y que favorecen el autoaprendizaje o bioaprendizaje. De la misma manera los proyectos pedagógicos como parte de sus prácticas pedagógicas están dirigidos a promover el respeto y el amor hacia la naturaleza, la convivencia, la comprensión del equilibrio dinámico, la tolerancia, el sentido de pertenencia, el sentido de pertinencia, la creatividad, el autodescubrimiento, la curiosidad, la cooperación, la iniciativa, el trabajo de equipo, la incertidumbre y el desarrollo de destrezas. Esta es una investigación que permanece en el tiempo, que se nutre de las reflexiones en el día a día de las prácticas de la maestra.

Bibliografía

Argüello Parra, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 27–47. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num15/inves/arguello_tiempo_relato.html

Asensi, J. (2009). Memoria de un maestro. Memoria de la escuela. *Tendencias pedagógicas* 14(55).

Assman, H. (2002). *Placer y ternura en educación*. Madrid: Narcea

Basarab, N. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Caracas: Ediciones Du Rocher. Recuperado de <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*. 7(4).

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

Díaz, M. (1990). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI

Freire, P. (s.f.). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faundez

Gutiérrez, F. (2011). *Conversar de conversar*. Costa Rica: Denes

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1993). *La mediación pedagógica*. Guatemala: IIME

Maturana, H. (2000). *El árbol del conocimiento*. Debate. Madrid

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.

Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Rivas, J. y otros. (2012). *Historias de vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia*. Barcelona: UB.

Rosas, L. (2001). *La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales*. *Centro de Estudios*

Educativos Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2(2), 9-58.
Recuperado de http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_2001_2_02.pdf.

Sandoval, C. (2002) *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Arfo editores

Sonlleva, M. y Torrego, L. (2014) La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias pedagógicas*, (24). Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/viewFile/2107/2205>