

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



HABITANDO EL TERRITORIO DEL AULA: UNA MIRADA EUTÓPICA DE LA
EDUCACIÓN

AUTORA

MARYURY CARMENZA PATIÑO TIRADO

Manizales, enero de 2014

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



Obra de conocimiento realizada para optar al título de Magíster en Educación

ASESORA:

Mg. GLORIA DEL CARMEN TOBÓN

Manizales, enero de 2014

Dedicatoria

A María José, mi preciosa hija, por estar conmigo siempre con su hermosa sonrisa y su maravillosa compañía; a Juan Ángel, mi bebé, por estar dentro de mí y demostrarme con sus movimientos la bendición que es la vida; a mi madre, quien siempre ha estado conmigo en todos los momentos apoyándome incondicionalmente. Los amo con todo mi corazón.

Agradecimientos

Agradezco este triunfo a Dios, por ser mi guía y permitirme terminar cada camino emprendido en mi vida.

Un sincero agradecimiento a mi tutora Mg. Gloria del Carmen Tobón, quien acompañó mi camino desde la condición humana y los conocimientos emergentes.

A mi familia, quienes siempre estuvieron conmigo brindándome su incondicional apoyo.

A mi gran amigo Francis Rodrigo Otero, quien, desde sus ocupadas jornadas, halló un espacio para compartir conmigo su sabiduría.

A mi amiga Luisa Fernanda Giraldo, por sus sabias palabras y excelente amistad en los momentos difíciles.

A mi correctora de estilo Mariela Narváez Marín, por darle un mayor sentido a mis palabras.

Al personal humano de la Universidad Católica de Manizales por permitir mi crecimiento profesional pero sobre todo personal, a través de los valiosos aportes en los seminarios que, de una u otra forma, me hicieron ver la educación con una mirada nueva y transformada.

Al Instituto Universitario, especialmente a mis compañeras, por su apertura y disposición para engrandecer mi trabajo desde sus aportes.

-¿Puedes decirme, por favor, ¿qué camino he de tomar para salir de aquí?

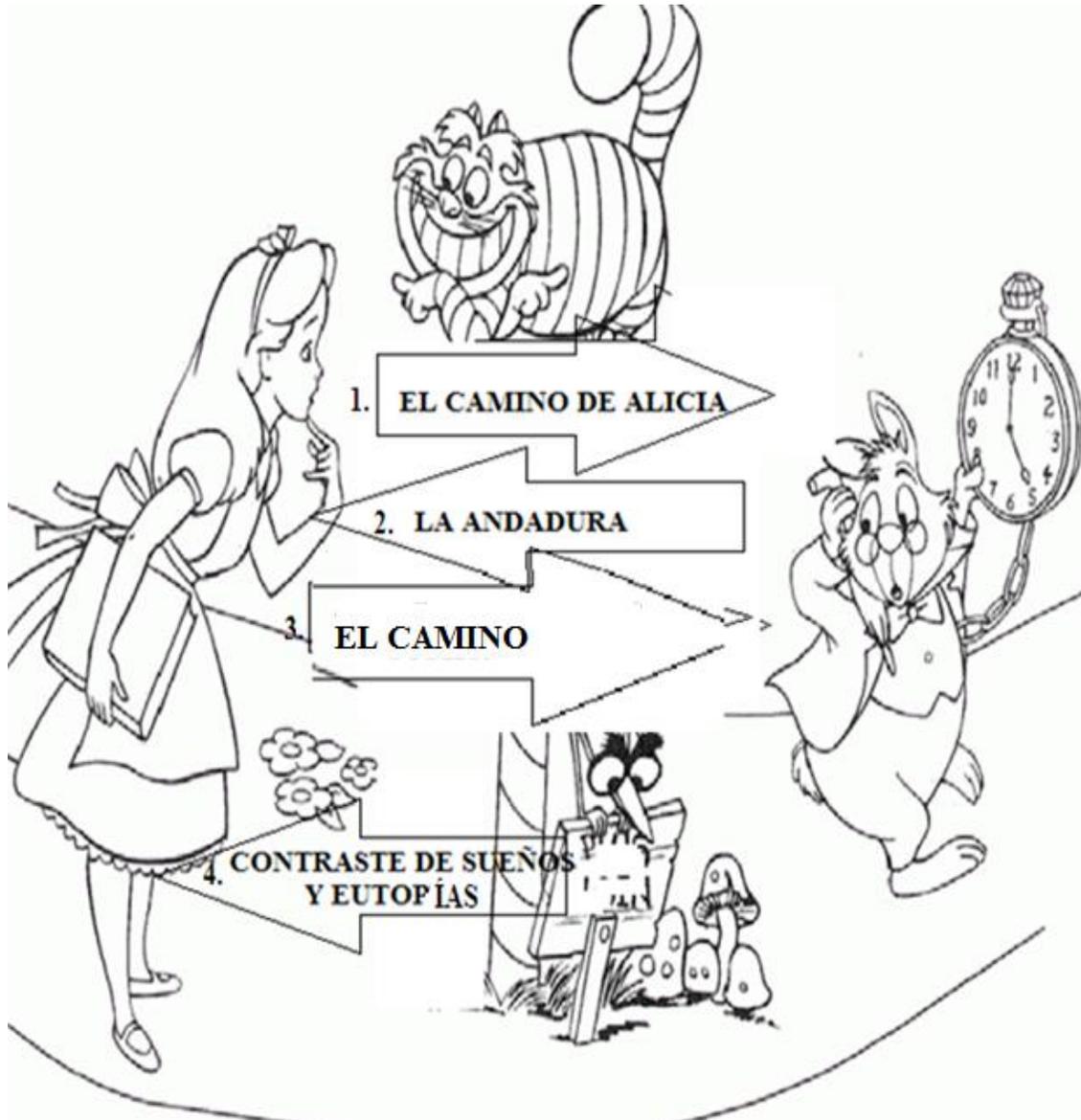
-Depende mucho del punto adónde quieras ir-contestó el gato-

-Me da casi igual dónde-dijo Alicia-

-Entonces no importa qué camino sigas –dijo el gato-

TABLA DE CONTENIDO: Cruce de caminos

Figura 1. Cruce de Caminos



Nota: tomado de: www.google.com.co/search?hl=es&biw=1024&site=imghp&tbn=isch&source=499&q=alicia+cruce+de+caminos

TABLA DE CONTENIDO

p.

RESUMEN	9
ABSTRACT	11
1. INICIANDO EL CAMINO	
1.1 Autoecobiografía: Mi reflejo, detrás de mi sueño.....	13
1.2 Apertura investigativa: Cayendo por el agujero: Iniciando el nuevo camino.....	22
1.3 Intereses gnoseológicos: ¡Bébbeme!, ¡cómeme! Abriendo puertas.....	26
1.4 Pregunta crucial-preguntas derivadas: Mar de Incertidumbres.....	30
2. LA ANDADURA	
2.1 Estado del arte: una carrera loca y una larga historia.....	36
2.2 Contextualización: Las Aliciaas de mi historia	49
2.3 Dialogicidad compleja: Una merienda de locos.....	53
2.4 Autores convocados: ¿A quiénes encontré en el largo camino?.....	64
3. EL CAMINO	
3.1 Método como investigación: El camino.....	72
4. CONTRASTE DE SUEÑOS Y EUTOPIÁS	
4.1 Hallazgos: La declaración de Alicia.....	79
4.2 Cierre apertura: Nuevos caminos.....	86
4.3 Referencias: Personajes que acompañaron el camino.....	89

Lista de figuras

p.

Figura 1: Cruce de Caminos.....	6
Figura 2. Emergencias.....	21
Figura 3. Conexiones vitales.....	25
Figura 4. Educación, cultura y sociedad	29
Figura 5. Huellas.....	35
Figura 6. Tensión educativa.....	39
Figura7. Voces en el territorio del aula.....	45
Figura 8. ¿Habitar? ¿Transitar?.....	52
Figura 9. El largo camino.....	63
Figura 10. Laberinto.....	77

RESUMEN

Esta obra de conocimiento se gesta desde el deseo de reflexionar acerca de temas palpitantes de la educación que convocan la reforma de pensamientos y miradas nuevas del maestro. Son muchos las inquietudes que han surgido durante la experiencia pedagógica, con ellas la necesidad sentida de ampliar las comprensiones del mundo educativo, particularmente las emergentes en el territorio del aula.

Por tal motivo esta obra de conocimiento refleja, en su interior, el habitar de maestros y estudiantes en el territorio del aula, habitar desde el arraigo que implica la mezcla de humanidades que coexisten en el aula a diario para la construcción de conexiones vitales que fortalezcan los procesos pedagógicos desde el reconocimiento del otro, en el marco de la condición humana. Así mismo se encuentra contenido el debate de maestros y estudiantes desde su deber ser y querer ser. El maestro cómo sueña la escuela que habita a diario, cómo la vive desde sus utopías, y qué tan paralelos son estos dos procesos en su cotidianidad. De igual forma, cómo desde esas prácticas pedagógicas se brindan espacios de construcción de conocimiento en un tiempo y lugar presentes, “el ahora”. Los estudiantes, por su parte, cómo perciben estas dos perspectivas (sueños/realidades) de escuela y qué tan complacidos se sienten con los procesos que se generan en el territorio del aula, en tanto conocimiento del mundo, como en las relaciones que surgen en el encuentro con el otro. Estas voces serán escuchadas en este escenario investigativo, con el fin de formar un entramado desde el habitar en el territorio del aula en tensión con los procesos de alteridad y humanidad que emergen en este lugar. Es así como cada

uno de estos actores aporta de acuerdo con sus vivencias y maneras de ver la educación, y contribuyen a una comprensión amplia del problema investigativo aquí planteado.

Palabras clave: territorio del aula, habitar, humanidad, alteridad.

ABSTRACT

This paper of knowledge was born from a high desire to reflect about throbbing topics of education that call the attention in reshaping the thought and new points of view of the teacher. There are many questions that have risen during this pedagogical experience, along them has risen a strong feeling to extend the different ways of understanding the educative world, especially those that come up in the classroom.

Therefore, this paper reflects in its inner part, the inhabitof teachers and students in the classroom. To dwell in from the deep-rooted means that the mixture of human races that coexist in the classroom every single day build vital connexions that strengthen the pedagogical precesses from the knowledge of the other one under the setting of the human being condition. In fact, this paper contains the debate of teachers and students from their own must being and love being. How the teacher dreams in a school he dwells every day, how he lives it from his own utopias and how these matters are parallels with in his daily life.

In the same way, how from those teaching practices he fosters not only the knowledge that has been risen in the school but also how he provides spaces for building up knowledge in a specific moment and place surrounded by the present “now”. On the other hand, how the students are aware of those perspectives (dreams/ realities) of school and how pleased they feel with the processes that are raised in the classroom, in such knowledge of the surrounding world as well as the relationships that are born from the meeting with the other one.

These voices will be heard in this research setting, with the main purpose of creating a grid from the inhabit of the school territory in crisis and tension along with the processes of thread and humanity that come up in this place. Every one of these characters contributes according to his own experiences and different ways of regarding the education, as well as contributing to the understanding of the research issue that is proposed in this paper.

Keywords: territory classroom, dwell, humanity, otherness.

“(...) Porque, ya veis, le habían ocurrido ultimamente tantas cosas extraordinarias que Alicia empezaba a pensar que muy pocas eran realmente imposibles”

Carroll, L (1865)

1. INICIANDO EL CAMINO

1.1. MI REFLEJO, DETRÁS DE MI SUEÑO

Esta obra de conocimiento nace desde los ideales que emergen tras un largo camino de experiencias personales y educativas, que se han visto enmarcadas en diferentes situaciones cotidianas, en un encuentro permanente con mi condición humana en tanto mi labor como maestra. Muchas preguntas e inquietudes fueron surgiendo en este devenir experiencial, con él la necesidad de ampliar mi visión, en prospectiva de mi tarea en el mundo, lo que entonces me llevó a encontrar algunas de esas respuestas al ingresar como estudiante al programa de Maestría de Educación, ofrecido por la Universidad Católica de Manizales, territorio de aprendizaje durante dos años, donde logré iniciar un camino hacia la reforma de pensamiento y la profundidad del conocimiento, más allá de las objetivaciones y subjetividades.

En consecuencia, los aprendizajes ganados y el desequilibrio generado por el rompimiento de paradigmas han fundado muchos más cuestionamientos acerca de algunos asuntos educativos. Sin embargo, a través de esta obra intentaré explicar una de las tantas preguntas que logré vislumbrar durante este fantástico viaje a territorios de sueños posibles. Es así como

mediante la metáfora de “Alicia en el País de las maravillas” pretendo recrear sueños/ realidades en el viaje por el territorio del aula, en comparación con el camino de desequilibrios e inestabilidades que recorrió Alicia, a través de un mar de preguntas y aprendizajes donde logra encontrar algunas respuestas y muchas más preguntas, comprendiendo que habitamos un territorio de realidades paralelamente con territorios de sueños, desde las subjetividades, ideales y esperanzas que caracterizan el ser humano por naturaleza.

Dichos cuestionamientos se han fortalecido con las experiencias académicas las cuales me han permitido percibir el mundo de la educación desde diferentes perspectivas sociales, emocionales, cognitivas, aplicando e implicando en este devenir educativo múltiples experiencias académicas que han aportado a mi profesión como docente, ampliando mi acervo epistémico, camino de aprendizaje permanente que ha generado en mí muchas inquietudes, cuestionamientos y divergencias acerca de las posibilidades y/o constricciones, en tanto conocimiento y condición humana, que surgen desde las prácticas pedagógicas actuales en el habitar del territorio del aula en un contraste de deseos y realidades.

Esta inquietud se ha nutrido en el compartir con los niños y niñas diariamente y conocer sus maneras de pensar, de ver la vida desde su inocencia y transparencia, reconociendo en ellos tantas Alicias con ansias de emprender caminos nuevos, conocer personajes durante ese recorrido que les abra un mundo de posibilidades a nuevas realidades, en un diálogo constante con sus sueños.

En este sentido me cuestiona una enseñanza que permita la armonía y la dialogicidad permanente entre el conocimiento de la ciencia y el conocimiento en tanto condición humana, con el propósito de potenciar en los niños sus habilidades, motivándoles y haciendo posibles los sueños de escuela que tienen cuando ingresan por primera vez al sistema educativo. Por esta razón deseo investigar a profundidad cómo las prácticas pedagógicas actuales son generadoras o represoras de un conocimiento pertinente de las realidades emergentes en los estudiantes y cómo los maestros a través de estas prácticas posibilitan y constriñen al mismo tiempo la condición humana de cada sujeto. Desde esta inquietud mi necesidad sentida de ampliar la dialogicidad en las relaciones de humanidad y alteridad entre los invitados al espacio vital de la escuela, en el que se conjugan el querer ser y el deber ser presentes en el territorio del aula.

Es preciso mencionar entonces cómo la escuela de hoy se ha convertido en un lugar donde paradójicamente se exige un modelo estandarizado de aprendizajes, donde todos los niños y niñas deben saber lo que por política se considera pertinente. Calvo (2008) afirma que “en la escuela se asume que la concentración es lineal, que el proceso tiene una dirección unívoca; en otras palabras, que todos pensamos de la misma manera y con la misma secuencia” (p. 33). En este sentido, los estudiantes se ven enfrentados a cumplir con lo exigido; por consiguiente las promociones de los estudiantes de un grado a otro son realizadas por el resultado de un conocimiento esperado y normalizado de todas las disciplinas.

A mi modo de ver, los niños y niñas en edades escolares cuentan con la posibilidad de actuar desde su naturaleza, desde su ser y sentir del mundo, por lo que en ocasiones dentro de la escuela se otorga poca relevancia a este aspecto; asimismo, los maestros en sus aulas

se han visto abocados a cumplir con las demandas académicas, que se ven expresadas en objetivos medibles y alcanzables, enunciados en formatos que limitan lo que debe enseñarse. Es poco probable que todos los seres humanos tengamos habilidad para todo cuanto existe en el mundo: el arte, la música, las matemáticas, los idiomas; en fin, todos estos saberes de la ciencia que son inagotables. Pueden existir personas que dialoguen con todas estas áreas formando vecindades entre ellas; sin embargo, hay fortalezas que se evidencian con mayor profundidad pues los demás conocimientos se recogen en el aprendizaje diario con lo que se comparte; son experiencias acumuladas en el convivir con el otro. Si esto es tan evidente en los adultos, qué se puede entonces decir de los niños en etapas escolares iniciales, donde son más notorias sus habilidades, gustos, afinidades, dificultades, desagrado, antipatía en los diferentes campos del saber, porque ellos expresan de manera más libre y espontánea sus ideas y pensamientos acerca del mundo que les rodea.

Considero entonces que los niños, desde esa espontaneidad, habitan el mundo de las preguntas (¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿para qué?) niños y niñas con necesidad de respuestas construidas y decostruidas por ellos mismos, en un acompañamiento permanente del maestro por el territorio del aula. Dicho territorio se enmarca en el habitar educativo, en un espacio/tiempo que determina los vínculos emergentes de las relaciones de humanidad entre dichos actores. Por esta razón es de vital importancia que ese habitar¹ se convierta en una interacción más allá de los sentidos, en una mezcla de sentires y saberes que permitan con-vivir en el morar del aula.

¹Término que sugiere sentido de lugar, apego a la morada. (Chacón, C., 2011)

Habitar reconoce un lazo con la casa que desborda su valor de uso. El hogar no sólo nos alberga de la severidad de los elementos sino que nos acoge en la intimidad de nuestra vida, se funde con los sentidos de los cuales impregnamos nuestra vida. No sólo estamos en la casa sino que somos en ella. Con sus necesidades y sus bienestares, en sus espacios abiertos y en sus secretos. En los lugares de encuentro con los otros y en los ocultos desvanes en donde ocultamos nuestras soledades. Somos en el bullicio del patio y en la intimidad de la alcoba.

(Heidegger, 2004)

Transpolandolo dicho anteriormente al territorio del aula, referido éste al hogar educativo arraigado en la intimidad, cada espacio ha de convertirse en un fragmento existencial, como lo afirma Heidegger (2004) “la manera según la cual los Hombres somos en la tierra es el Habitar. Ser Hombre significa estar en la tierra como mortal, significa Habitar” (p. 2). En este sentido, los actores invitados al territorio del aula han de demostrar un sentido de pertenencia, en solidaridad con su humanidad, precisando que lo humano debe verse reflejado en implicancia con el lugar que se habita, con el propósito de hacerlo propio, original y único, demostrando así que el territorio, más allá de ser un simple espacio con límites que indican terminación, es cualquier lugar arraigado en los trasfondos subjetivos, que se vive y se siente propio, que funda desde esos límites el origen de nuevos comienzos hacia nuevas historias conjugadas en el encuentro con el otro, en una permanente construcción del habitar.

Para habitar en el territorio del aula ha de habitarse en el mundo actual, lo que supone, en primera instancia, que los habitantes de ese territorio lo conciban como un espacio vital, en tanto reconozcan en él un mundo amplio lleno de posibilidades que emergen de las relaciones,

vivencias e interacciones individuales y colectivas que se dan alrededor de la condición humana, con el propósito de enriquecerlos lugares de habitación con todas estas experiencias que finalmente se verán reflejadas planetariamente por cuanto se requiere de personas con un alto grado de compromiso del ahora, para comprender que el futuro se crea a partir de un presente bien orientado, pensando siempre en la humanidad como esencia de vida. Es así como el estudiante proyecta un modelo, un ejemplo a seguir, puesto que “las palabras mueven pero el ejemplo arrastra” lo que permite pensar en la responsabilidad del maestro frente a la educación de tantos niños y jóvenes que llegan cada día al territorio del aula con la esperanza y proyección hacia nuevos horizontes.

Me incita pensar el docente como modelo, pues no es sólo transmitir conocimientos, es ayudar a ser, es permitir ser. Según Bandura (1983) las influencias de los modelos producen el aprendizaje. Las personas que lo observan adquieren principalmente representaciones simbólicas de lo que hace el modelo. Estas representaciones servirán de guía para hacer lo apropiado; sin embargo, se requiere de un refuerzo que regule las condiciones aprendidas, brindando herramientas que coadyuven al desenvolvimiento efectivo y asertivo dentro de la sociedad, de tal manera que puedan aprovechar sus conocimientos para el crecimiento personal y colectivo. Por ello las comunidades educativas demandan comprensiones profundas, desde el quehacer pedagógico y la interdisciplinariedad como medios para la transformación de las realidades educativas.

De este modo, el maestro como modelo es convocado paralelamente con la reforma de su pensamiento a partir de unas comprensiones profundas del mundo, en tanto implica que él visualice de una manera compleja el territorio del aula, asumiéndolo como un universo inacabado y en constante movimiento, donde la evolución de sus actores no se perpetúa en tiempos y espacios, por el contrario fluye como ríos renovados, con calmas y turbulencias propias de su cauce. Al respecto conviene además decir que el maestro, participe activo dentro este proceso educativo, se percibe como un guía, quien encausa sus esfuerzos pedagógicos y académicos al reconocimiento del otro desde su condición de humanidad, además propone innovaciones didácticas y estratégicas, a través de espacios de creación que no sólo potencien la academia de sus estudiantes, sino también su capacidad para descubrir el mundo. Se precisa entonces que el docente entienda que su labor va más allá de repetir conocimientos cristalizados; su verdadera intención radica en explorar la movilidad generacional, histórica, social y cultural e ir creciendo comparablemente con sus estudiantes, descubriendo y construyendo nuevos caminos, con los encuentros paradójales: emocionalidad/racionalidad, subjetividad/objetividad, complejidad/simplicidad, propios del devenir educativo que se gesta desde el territorio del aula.

Teniendo en cuenta lo anterior habría que considerar, además, que la educación es un sistema complejo que comprende procesos, actores y escenarios, los cuales al relacionarse permiten que el individuo pueda aprender de manera significativa e integral. En primer lugar los procesos contemplan la pedagogía, la didáctica y el currículo; en segundo lugar, los actores que permean el proceso: el estudiante, el docente, la comunidad educativa, la familia, entre otras; y finalmente los escenarios, territorio de aula, contextos socioculturales, políticas educativas; precisan ser sinérgicos, tejidos en red, de tal manera que propendieran por los mismos ideales.

Sin embargo, en la actualidad se evidencia una fragmentación de los propósitos, fines e incluso terminología de la educación, donde cada uno de sus actores según su papel lo proyecta, consigue y nombra como mejor se ajusta a sus necesidades inmediatas, nutriendo sólo una fracción que cree le corresponde, por lo cual no existe una retroalimentación y diálogo de las demás partes. Debido a esta parcelación, la escuela actual carece de visiones posibles y probables, dado que se han generado miradas superfluas, limitadas y cerradas, olvidando que la educación como sistema complejo debe permitir la retroalimentación, retroacción permanente de las partes en un movimiento cíclico, convirtiéndolo en una trama entreconocimiento, aprendizaje, humanidad y alteridad.

Figura 2. Emergencias



Nota: Tomado de: www.google.com.co/search?q=alicia+cayendo+por+el+agujero&tbm=isch&tbo=u&source=6RTTUoCJKvSmsQSdu

¡Bueno –pensó Alicia-, después de una caída así, ya puedo rodar por las escaleras que sea!

¡Qué valiente van a pensar que soy en casa!

Carroll, L (1865)

1.2. CAYENDO POR EL AGUJERO: INICIANDO EL NUEVO CAMINO

En el inicio de este camino, pretendo buscar conexiones gnoseológicas a partir del reconocimiento de los trayectos educativos habitados por maestros y estudiantes, en el viaje por el territorio del aula, entre sueños y realidades, las relaciones de alteridad que emergen entre ellos, así como el develamiento de la condición humana en el devenir pedagógico, referenciado como pilar fundamental en la formación de los estudiantes. Se pretende escudriñar en los trasfondos subjetivos de dichos actores con el propósito de reconocer en ellos los ideales que se reflejan en su quehacer cotidiano, en un contraste de vínculos de humanidad. El maestro por un lado cómo sueña la escuela que habita a diario, pero también cómo la vive y qué tan paralelos son estos dos procesos en su cotidianidad. Asimismo, cómo sus prácticas pedagógicas potencian no sólo el conocimiento repetitivo que se ha generado en la escuela, sino cómo brinda espacios de construcción de conocimiento en un tiempo y lugar presentes, “el ahora”. Los estudiantes, por su parte, cómo perciben estas dos perspectivas (sueños/realidades) de escuela y qué tan complacidos se sienten con los procesos que se generan en el territorio del aula, en tanto conocimiento del mundo, como de las relaciones que surgen en el encuentro con el otro. Estas voces serán escuchadas en este escenario investigativo, con el fin de formar un entramado desde el habitar el territorio del aula; es así como cada uno de estos actores aporta de acuerdo con sus

vivencias y maneras de ver la educación, y contribuyen a una comprensión amplia del problema investigativo aquí planteado.

De acuerdo con lo anterior, es perentorio renovar los espacios desde el habitar del aula e implicarse con la formación integral del ser, empezando por enseñar la condición humana (Morín, 1999) como base para la comprensión de las realidades del contexto en que se encuentran inmersos los actores llamados a participar en esta obra de conocimiento. Así mismo, debe hacerse énfasis en la resolución de conflictos para interpretar una realidad como consecuencia y extensión de otras realidades, en el reconocimiento del ser humano como ser natural dentro del mundo, en una relación de armonía y equilibrio con la naturaleza (Capra, 2009).

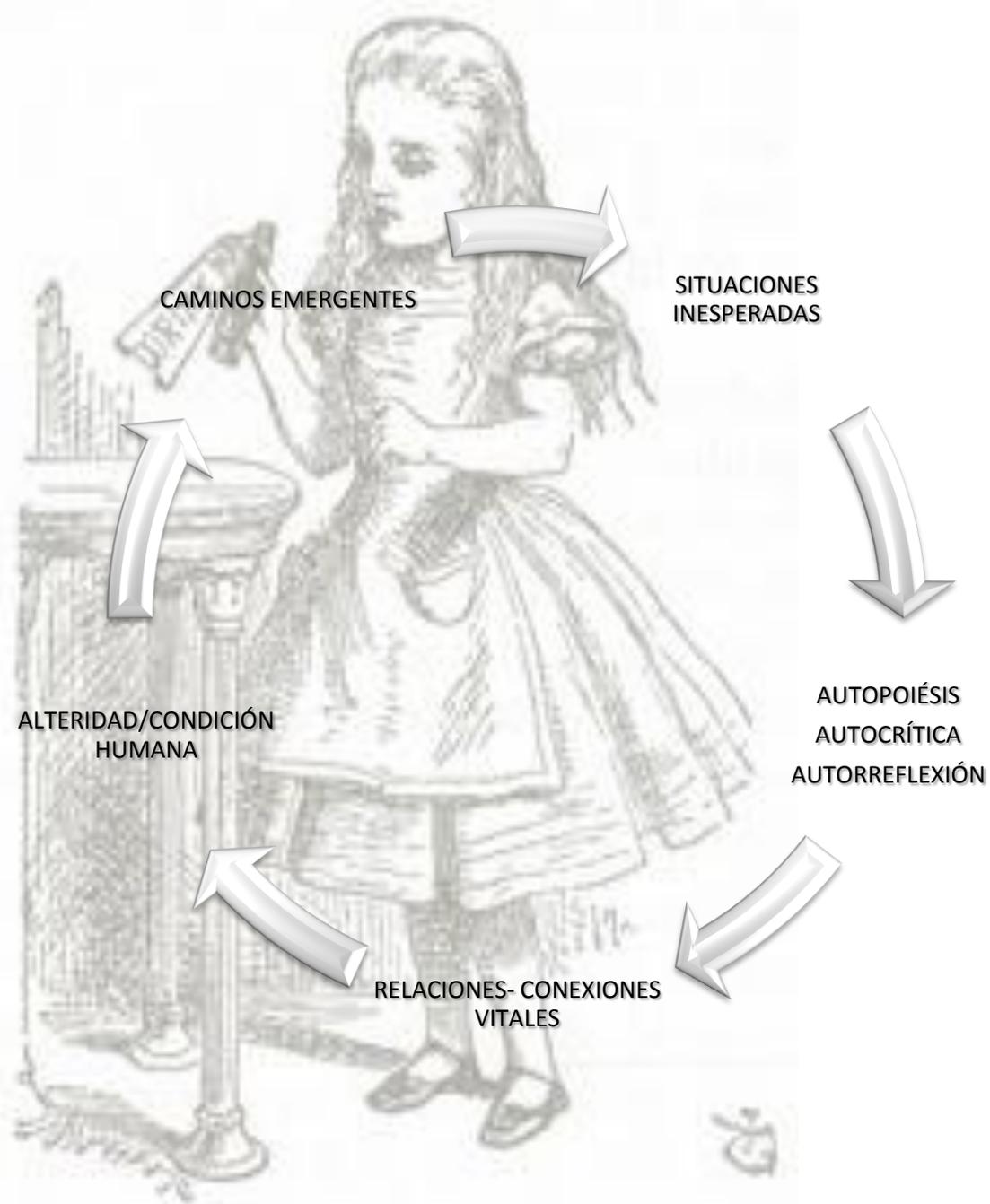
Desde estos ideales, se hace necesario reflexionar, cambiar de mentalidad, transformar el conocimiento, revolucionar el pensamiento en sentido de lo ético, lo político y lo social, en tanto implica reconocer el mundo como hábitat, y no como un simple tránsito por él, considerando una formación desde la bioética donde el individuo comprenda la importancia de ser planetario (Morín, 2003) y amplíe su visión del mundo, saliéndose de sí mismo para pensar en el otro, en la sociedad y plantear todos sus propósitos con miras de la alteridad.

Es pues de este modo como se pretende en esta investigación comprender y percibir las realidades en contraste con las eutopías² que coexisten paralelamente en el mundo educativo, para encontrar en ellas interconexiones que conlleven a un análisis profundo de cómo los

²Término referido a la posibilidad de algo ser realizable. La utopía es aquello que no se puede realizar, mientras que la eutopía es complejo de alcanzar, pero posible de realizar. (Calvo, 2003)

actores, llamados al territorio del aula, precisan estas dos miradas y las expresan en su cotidianidad, en el marco de las prácticas pedagógicas orientadas por los maestros y cómo dichas prácticas posibilitan o limitan la condición humana de los estudiantes, en un contraste permanente con sus deseos, sueños e ideales de escuela, expresadas éstas con las interacciones habituales en los encuentros y relaciones con los otros, en una constante retroalimentación de subjetividades, que sólo se manifiestan en la confrontación de la alteridad, debido a la conjugación de humanidades e individualidades que permean los procesos en el territorio del aula.

Figura 3. Conexiones vitales



Nota: Tomado de: www.google.com.co/search?q=alicia+comeme+bebeme&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=SRbTUr=0CAc

“La regla es que, coma lo que coma o beba lo que beba, ocurre algo interesante”

Carroll, L (1865)

1.3 ¡BÉBEME ¡ ¡CÓMEME! ABRIENDO PUERTAS

En la apertura de puertas hacia la emergencia de un camino inesperado, es ineludible comenzar por indagar acerca de las inquietudes y preguntas que asaltan el pensamiento y desequilibran los conocimientos, con la necesidad sentida de vivir del acimiento en el encuentro con personajes que iluminen y alimenten las expectativas hacia lo desconocido, y puedan, de algún modo, ampliar la comprensión de las realidades y los sueños, generando con base en ellas más preguntas acerca del mundo educativo.

Es así como van surgiendo preguntas abismales que necesitan entretorse para formar un sistema complejo que logre dilucidar el sentido de condición humana que fluye en el territorio del aula, acerca de las posibilidades y/o constricciones que encuentran estudiantes y maestros en ese espacio de arraigo en el que deben convertirse los lugares de enseñanza y aprendizaje enaltecidos en la escuela, donde se potencia la formación no compartimentada del ser humano; en esta dialogicidad ocurrirán emergencias e inquietudes que rondan en el territorio del aula, con pretensión de ser recreadas a partir de la autorreflexión y autocrítica del propio quehacer, donde resurjan espacios llenos de creatividad, que permitan el desarrollo del sujeto educable desde la condición humana, lo cual generará la expectativa de cómo vislumbrar estos cuestionamientos para estar a la altura del desafío de las generaciones actuales y futuras, que claman maestros

conscientes y renovados que les propicien la andadura por los caminos que ellos desean, enmarcados en un conocimiento dinámico, móvil e innovador.

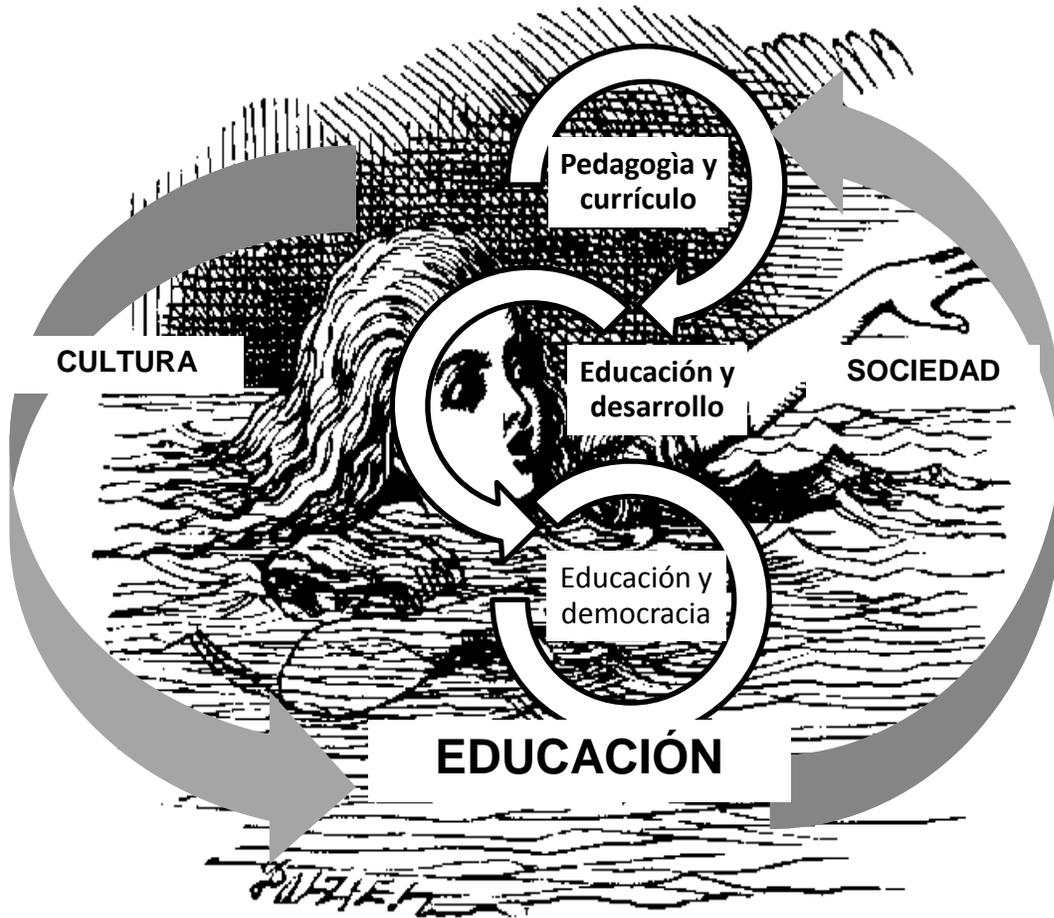
De tal modo los espacios educativos, y los actores presentes en dichos espacios han de procurar caminar juntos en busca de vecindades que les permitan entretrejer sus conocimientos, generando visiones nuevas del mundo, más allá de las objetivaciones y subjetividades; en este sentido maestros y estudiantes habitantes del territorio educativo, específicamente el territorio del aula, están llamados a transformarse en sujetos abiertos, creativos y con movilidad de pensamiento; sujetos sociales capaces de reformar sus propias posturas y realidades en las relaciones con el otro.

Dichas relaciones que surgen en el devenir cotidiano del territorio del aula, han de convertirse en conexiones sociales reales, que repercutan de algún modo en la cultura. Es entonces necesario conjugar las realidades diversas de los sujetos, brindándoles espacios significativos, un lugar que esté en sintonía con todos sus acontecimientos, vivencias, pensamientos y subjetividades; ese lugar al cual yo llamo territorio, en un sentido de arraigo y pertenencia, donde se puede actuar y pensar libremente en un compartir permanente. Según García(2013) “Los territorios están asociados al pensamiento y el tránsito hacia otras formas de concebir el espacio, el lugar y el tiempo ciudadano” (p.6) y desde ese territorio, propiamente el territorio del aula, se precisa una visión renovada de las realidades emergentes en las interacciones de los sujetos, en una mezcla de subjetividades que permitan develar la condición humana de cada ser desde su particularidad, así como también en las relaciones con los otros.

Por esta razón, la condición humana debe ser vista como la fragilidad que emana de cada ser en un estado connatural y la cual permea todos los aspectos de la vida, teniendo en cuenta que esa condición es interna e involucra sus sensibilidades, en una intimidad profunda y legítima, que lo hace único pero susceptible ante un mundo que le ofrece infinidad de lugares, situaciones y aprendizajes que, de alguna manera u otra, hacen develar tan sensible condición. En este sentido, y más aún en la niñez e implicancia con la edad escolar, los lugares, situaciones y aprendizajes tienen mayor trascendencia por sus constantes preguntas sobre lo desconocido y lo conocido, buscando formar su identidad a partir de patrones que les permitan dar respuesta a las incógnitas que poseen, y enfrentar las situaciones durante su desarrollo y formación hacia nuevas etapas de incertidumbres.

Es apropiado para ello entonces comprender los conceptos y categorías que serán las bases de la investigación, para entender de manera más amplia y profunda el interrogante planteado al inicio, con el propósito de dilucidar las posibilidades y/o limitaciones que emergen en el devenir educativo, poniendo como apuesta que, dentro de las problemáticas educativas actuales, es de vital importancia llamar la condición humana a escenario e indagar acerca de su origen y permanencia dentro del territorio del aula, así mismo las conexiones que surgen como consecuencia de las relaciones de estas categorías macro (condición humana / alteridad) y las prácticas pedagógicas actuales en confrontación con el deber ser y querer ser que viven todos los actores del proceso educativo, como una extensión de humanidad del ser en proceso formativo.

Figura 4. Educación, cultura y sociedad



Nota: Tomado de: <https://www.google.com.co/search?q=alicia+mar+de+lgrimas&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ci=BBfUpznC->

*“Siempre se llega alguna parte, si se camina lo bastante”
Carroll, L (1865)*

1.3 MAR DE INCERTIDUMBRES

Las categorías mencionadas en la figura hacen referencia a las inquietudes, emergencias, experiencias que han surgido durante el caminar educativo y se nutren con el eje epistémico contemporáneo educación / cultura/ sociedad, expuesto por la maestría en su macroproyecto, a través de miradas amplias que subyacen socialmente y que trastocan los escenarios educativos, como posibilidad de transformación y emancipación frente a acontecimientos holísticos de las realidades educativas. Dichas miradas repercuten en tres campos de acción que son: pedagogía y currículo, educación y desarrollo, educación y democracia, los cuales convocan perspectivas presentes que generan nuevas comprensiones del mundo desde todas sus dimensiones. En este sentido, la pregunta crucial de esta obra de conocimiento hace énfasis en el campo pedagogía y currículo, puesto que el territorio del aula es el lugar donde ocurren todos los procesos pedagógicos importantes en la vida escolar de todos los seres humanos. Sin embargo, es preciso resaltar que los tres campos contenidos en las preguntas derivadas enunciadas en párrafos posteriores, se ven relacionados en un diálogo constante y cíclico permitiendo transitar de uno a otro de manera articulada, comprendiendo que la educación es un proceso que tiene consecuencias en todos los ámbitos sociales y culturales del ser humano.

PREGUNTA CRUCIAL

¿Que posibilidades y/o constricciones, en tanto conocimiento y condición humana, emergen desde las prácticas pedagógicas en el habitar del territorio del aula?

El territorio del aula es el espacio vital educativo, referido territorio no sólo a las cuatro paredes que enmarcan un salón de clase, sino cualquier lugar donde estudiantes y maestros construyen conocimiento, aflorando el sentido de humanidad y alteridad entre pares. Se habla del habitar ese territorio teniendo en cuenta la necesidad sentida de arraigo que incita un espacio lleno de sensibilidad, emergiendo el cuestionamiento acerca de las posibilidades/constricciones que se dan en este lugar para el develamiento de la condición humana. De igual modo, es preciso indagar acerca del discurso de maestros y estudiantes, desde sus trasfondos subjetivos, en contraste con los compromisos por los que deben responder desde unas políticas preestablecidas y estandarizadas.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

¿De qué manera las relaciones dentro del territorio del aula, potencian la condición humana?

Las relaciones que surgen dentro de un grupo social determinándose ven enmarcadas por una serie de circunstancias, comportamientos, actitudes, maneras de ser, tradiciones, costumbres individuales y colectivas, que repercuten directamente en el individuo como ser en condición de humanidad, y en un grupo en condición social, limitando o posibilitando procederes positivos y/o

negativos frente a situaciones que emergen en ese devenir relacional. De igual manera el territorio del aula, como grupo social, tiende a sufrir esas mismas rupturas por la mezcla de individualidades que convergen en este espacio, condicionando y/o posibilitando la convivencia y la armonía entre estudiantes-estudiantes, maestros-estudiantes, con perturbaciones directas en los demás procesos al interior de dicho territorio. En este sentido es pertinente plantear un cuestionamiento referido a comprender las posibilidades y/o obstáculos que emergen a diario en los escenarios educativos, particularmente en el aula, y cómo las actitudes, comportamientos individuales y colectivos de sus habitantes repercuten directamente en el reconocimiento del otro desde su condición humana.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO

¿De qué manera habitan estudiantes/maestros el territorio del aula?

La pregunta crucial hace mención al habitar el territorio del aula como una necesidad de pertenencia natural e intrínseca, donde confluyen seres que develan sus sentires y están dispuestos a compartir con los otros los trasfondos subjetivos de su humanidad. Por esta razón, se plantea un cuestionamiento alrededor del desarrollo humano del ser, como posibilidad de encontrar su sentido en el territorio del aula; además indagar la manera como estudiantes y maestros perciben el habitar, cómo en la actualidad conviven a diario en los territorios del aula, qué conexiones vitales genera el compartir un espacio y tiempo determinado, teniendo en cuenta las condiciones actuales en la educación y su implicación en el aula, como fundamento para el desarrollo humano.

PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO

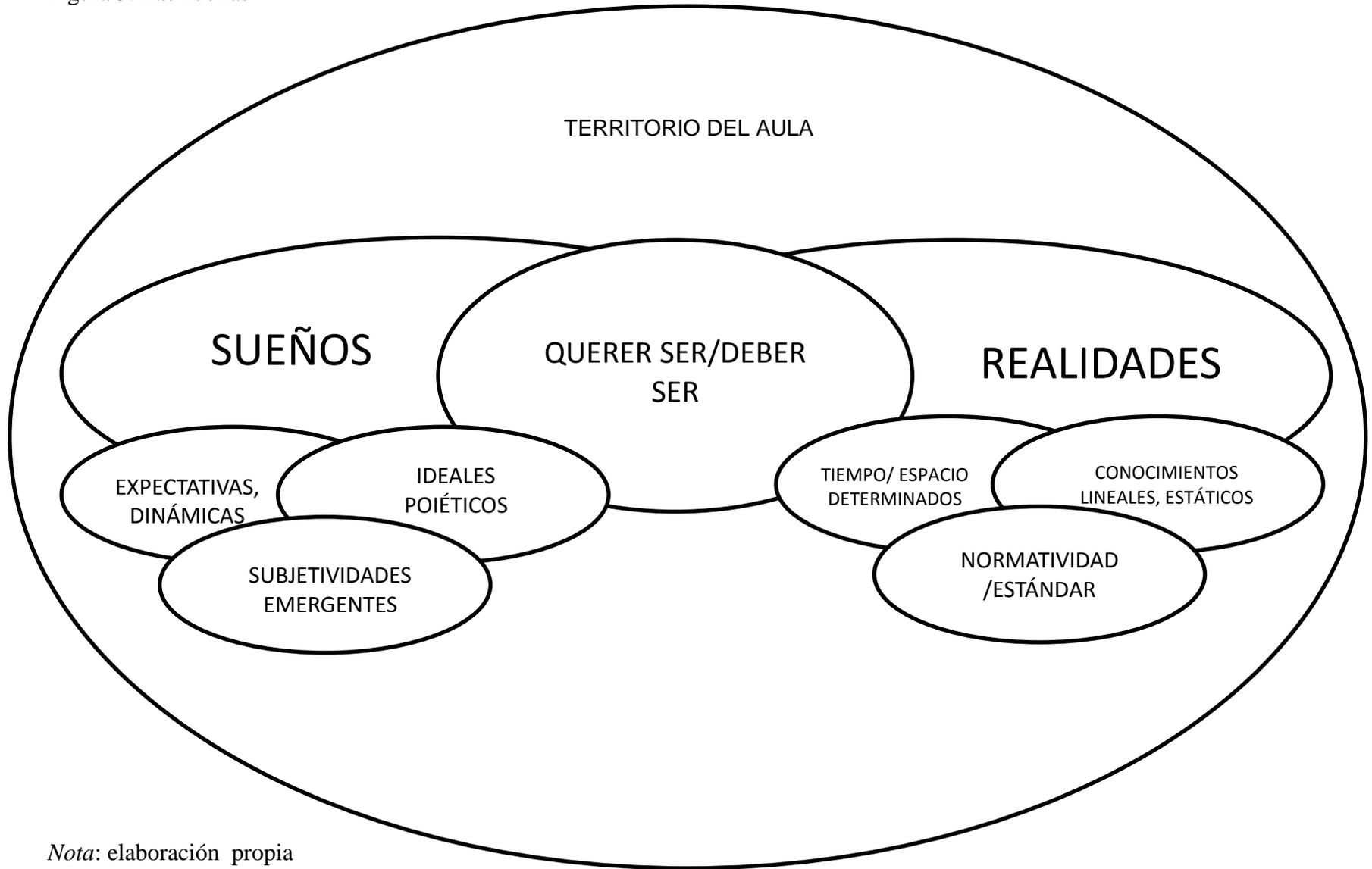
¿Qué tensiones emergen entre el deber y querer ser en el marco de las prácticas pedagógicas actuales?

Las prácticas pedagógicas son la base esencial para los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan al interior del territorio del aula, pues se convierten en el antes, durante y después del acto pedagógico, teniendo en cuenta que dicha práctica va desde la planeación, ejecución y resultados esperados; es así como el acto pedagógico requiere de un análisis que permita ver si realmente se da en los términos ideales, donde además de cumplir con lo establecido se nutra con los aportes y creaciones de los maestros. Al respecto, refiere Calvo (2008) “Para la escuela el deber ser deviene tan normativo que la entorpece e inhibe en sus esfuerzos innovadores, por cuanto la innovación corresponde al campo de lo posible, del poder ser; mientras que la repetición es propia del deber ser” (p. 21). En consecuencia, los estudiantes se ven abocados a responder linealmente por una serie de logros, que están instituidos para fines de evaluaciones, y pruebas que deben responder a unos patrones nacionales e internacionales determinando el grado de conocimiento a poseer por ellos.

En este sentido, el maestro orienta todos sus propósitos al alcance de estos resultados, evaluando para dichos fines; sin embargo, muchos maestros se circunscriben tanto a cumplir con el deber que olvidan la esencia que los convoca como acompañantes en un proceso de construcción de conocimiento y humanidad. Teniendo en cuenta lo anterior, es ineludible

comprender las posturas de ambos frente a los procesos pedagógicos y la manera como se conjugan estas dos perspectivas en el territorio del aula, durante las prácticas pedagógicas.

Figura 5. Las huellas



Nota: elaboración propia

“Me doy a misma muy buenos consejos pero rara vez los sigo”

Carroll, L (1865)

2. LA ANDADURA

2.1 UNA CARRERA LOCA Y UNA LARGA HISTORIA

En este tramo del camino se va tras algunas huellas generadas durante el tránsito por diferentes miradas acerca de las prácticas pedagógicas, que le han dado significación a las realidades emergentes en los diferentes trayectos y contextos de la educación, donde se han investigado las repercusiones de estas para estudiantes y maestros. Brunner (2000) manifiesta la necesidad de analizar sobre este tema, al cual él denominó “la caja negra de la educación”; Palacios (2001) plantea que es adecuado desarrollar investigaciones con respecto a las prácticas pedagógicas de tal manera que se evite que las didácticas foráneas sean aplicadas en otros contextos.

Las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento. Las prácticas educativas son extremadamente complejas, porque en ellas se articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales, cuestiones relativas al saber y los saberes, los vínculos con la institución, trayectorias profesionales de los docentes, historias de los alumnos y un sin fin de otras cuestiones que están presentes en cada uno de nosotros y en cada aula. Por ello ninguna es igual a otra. (Frigerio, G. y Poggi, M., 1992, p. 2)

De igual manera se han adelantado investigaciones sobre este tema y el impacto del maestro como su promotor. Rivkin y otros (2002) plantean la importancia de la aptitud y eficacia del maestro en el proceso escolar, propiamente en el rendimiento académico de sus alumnos, a partir de los cuales se generan nuevos conocimientos; por lo tanto, las prácticas pedagógicas como potenciadoras de nuevas comprensiones convocan al alcance de paradigmas educativos móviles, dinámicos y en constante evolución.

Por ello es relevante mencionar que, desde comienzos del siglo XX, se viene generando dentro del espacio educativo una concepción de la enseñanza y el aprendizaje, que apunta a la formación integral del hombre, más que a la simple transmisión de conocimientos. Es de analizar la importancia que se ha dado a todos los aspectos que revisten estos procesos como son la familia, la cultura, la sociedad y su repercusión en las acciones educativas, con el propósito de fortalecer las visiones del ser humano de una manera holística.

Al respecto el Ministerio de Educación Nacional expone:

Un principio básico de derechos humanos en un estado democrático es proveer educación de calidad a todos sus habitantes. Este principio significa, entre otras cosas, responder a las necesidades comunes y específicas de la población diversa geográficamente y culturalmente, lo cual representa un desafío mayor en la definición de políticas de Estado.

En la línea de la Revolución Educativa de transformar el sistema en magnitud y pertinencia, esto es, llegar cada vez a más niños con una educación que responda a sus necesidades educativas concretas, así como a sus expectativas de vida [...] (Mineducación, 2004, p. 1)

Este párrafo ilustra cómo desde las políticas de Estado se habla de educación de calidad respondiendo a las necesidades educativas y expectativas de vida de las diferentes poblaciones; no obstante esta educación de calidad, contemplada como un principio de los derechos humanos, se ha reducido notablemente a la cobertura educativa, donde si bien es cierto ha cobijado a más personas en programas escolares formales y no formales, sobre todo a aquellas en condición de vulnerabilidad, no se reflejan mayores esfuerzos por la formación integral del ser en todas sus dimensiones, pues la necesidad de que llegue masivamente la escolaridad a todas las poblaciones no es garantía de que esta sea de calidad, teniendo en cuenta que la mayoría de los maestros enfrentan situaciones particulares que dificultan los procesos educativos desde la formación de conocimientos, en tanto condición humana, que no son tenidos en cuenta a la hora de estructurar políticas que atiendan de manera integral la formación del ser.

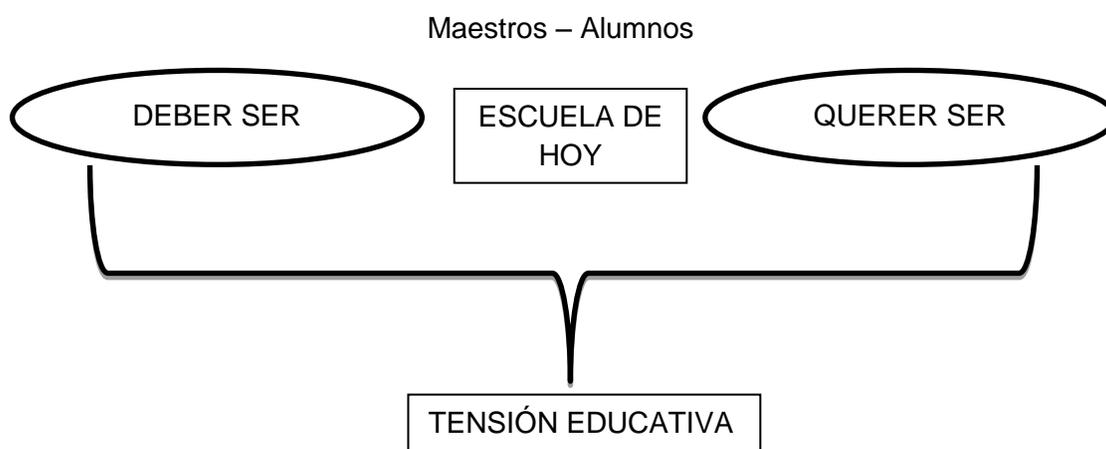
Es de anotar que los esfuerzos por aumentar la cobertura educativa durante el siglo XX han sido exitosos, pues aunque por muchos años niños, jóvenes e incluso adultos estaban desescolarizados, las políticas del momento centraron su atención en procurar el incremento de estudiantes al sistema educativo, enmarcado en una evolución que a la fecha ha arrojado resultados positivos en el cubrimiento estadístico de la población, generando cambios organizacionales, institucionales e incluso en la calidad de la educación, datos importantes a la hora de analizar críticamente la evolución y crecimiento de la educación en Colombia.³

Sin embargo, este recorrido histórico es de relevancia en tanto la comprensión de la evolución de la educación como abre bocas para profundizar en los temas actuales, los cuales generan rupturas que rodean los procesos vitales de la educación como, por ejemplo, el

³ Más información en: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379>.

número de estudiantes (40-42) en el aula por cada maestro, los cuales han sido producto de la cobertura. Sin embargo, la escuela, como cuerpo palpable y palpitante de la educación, se ha visto en la obligación de permear todos estos procesos, enfrentando y confrontando las problemáticas sociales, culturales, económicas y familiares que adolecen los estudiantes a diario en los territorios del aula. Es así como en muchos de los estudios, construidos durante el trasegar, se reflexiona acerca de estos acontecimientos educativos pasados y presentes, donde es evidente la confrontación pedagógica y humana que se debate a diario en las aulas de clase, donde maestros y estudiantes se ven abocados a un deber ser, referido a las políticas, a lo establecido y estandarizado, con el querer ser expresado en las actitudes, comportamientos, relaciones de alteridad, aptitudes, maneras de pensar, heterogeneidad; condiciones propias del ser en condición de humanidad.

Figura 6. Tensión educativa



Nota: Elaboración propia

La escuela desde hace algún tiempo ha estado sujeta a una gran tensión que emerge frente a un proceso paradójico, que coexiste con estudiantes y maestros dentro de las actividades escolares, el deber y querer ser en la escuela de hoy. Esa paradoja, como emergencia del proceso educativo, trae consigo una serie de circunstancias ligadas y consecuentes unas con otras. La siguiente es una ilustración acerca de los debates entre estudiantes - maestros y sus implicaciones desde estas dos miradas.

El deber ser en algunos estudiantes: los estudiantes irradian un papel pasivo frente al proceso, donde ellos recopilan información y conocimientos afirmados por alguien, tratan de mantener dicho conocimiento para efectos de promoción, son unos oyentes frente a un proceso de comunicación pasivo, que se limita a la simple transmisión y repetición. Sin embargo, dicho conocimiento es ajeno a ellos, pues no los hace parte de su condición vital, no han creado nada, no han descubierto nada, sólo repiten lo que conceptualmente otros han dicho.

El querer ser por su parte, en los estudiantes, no tiene límites en términos de creación; llegan a clase con sus mentes llenas de curiosidades, deseos, expectativas de un sinnúmero de por qué? Participan, captan, aportan, existe un interés, término que proviene de luz: *intere-esse* “estar en [o] entre” es decir participar, ser parte de la vida, dialogar con el mundo que los rodea, de manera libre y espontánea, más allá de la promoción y validación de logros académicos.

Por su parte algunos maestros, desde el deber ser, son atiborrados de formatos por llenar con cualquier cantidad de información, exigida para efectos estadísticos, organizacionales, resultados a corto, mediano, largo plazo, planeaciones estandarizadas que deben responder a

un tiempo determinado y aun currículo que cada día le recuerda que está a punto de terminar un período académico o un año lectivo.

El maestro desde su querer ser es innovador, creativo, abierto, complejo, aprende con sus estudiantes, no se limita a responder sino que disequilibra con nuevas preguntas, confronta realidades, propone y comparte el nuevo conocimiento, brinda flexibilidad y autonomía sin que se caiga en la permisividad, piensa en el ser humano con todo lo que implica dicha condición, no tiene miedo a equivocarse porque es consciente que su conocimiento no es absoluto.

Para ilustrar de manera más detallada y clara esta tensión académica, se convoca a este escenario un paralelo muy interesante, que posibilita reflexionar acerca de estas dos tensiones en la escuela, realizado en una tesis de maestría de psicología clínica, aunque no es con un énfasis educativo, menciona esta parte como despliegue de otras intimidades emanadas del ser, dentro de la psicología del mundo interno, que permite de manera apropiada y pertinente convocarla como aporte al trabajo investigativo, pues se refiere particularmente al maestro y el estudiante, y sus roles definidos en el aula desde una y otra perspectiva.

Tabla 1. Deber ser y querer ser en la escuela

Educación desde el tener y/o deber	Educación de Ser a Ser
Para qué	Para qué
Importa más el “qué” se aprende que las personas. Vales por lo que sabes, no por lo que eres.	Importan más las personas, los “quiénes” que el qué. Importa el desarrollo de las personas y sus capacidades.
Objetivos orientados hacia conocer el pasado o lograr algo en el futuro.	Objetivos orientados hacia el presente. Vivir el aprendizaje.
Pedagogía centrada en el objetivo y en los resultados	Pedagogía centrada en la persona y en su proceso como ser humano

Tabla 1. Deber ser y querer ser en la escuela (continuación)

Educación desde el tener y/o deber	Educación de Ser a Ser
Quiénes: Maestro / alumno culto / inculto	Quiénes: Facilitador / participante
Cómo: Hay una relación de ello a ello, no importan las personas sino los conocimientos. Vales por lo que sabes, no por lo que eres. Me relaciono contigo por lo que sabes y me es útil. El maestro impone, controla, manda. Pide respuestas ya dadas, examina conocimientos ya dados. Se aprende por imposición y miedo. Generalmente es involuntario y forzado por otras situaciones. Se memoriza el conocimiento para el examen Hay repetición. Se queda con lo ya dado. No se va más allá de lo que se nos enseña. Se sigue un modelo. Sólo hay una “verdad”. No hay novedad	Cómo: Hay una relación de ser a ser, empática, importa más la relación, y en la relación se aprende, que los conocimientos. Nos relacionamos para compartir y enriquecernos mutuamente. El facilitador propone, acompaña. Relación con base en preguntas. El facilitador responde a las demandas. Se aprende por deseo. Es voluntario y libre. Hay curiosidad natural. Es un proceso de adquisición y se memoriza por interés y para aplicarlo en la vida. Hay descubrimiento. Busca más allá de lo aprendido, hay elaboración y experimentación. Cada situación es nueva, no hay modelos rígidos.

Nota: Tomado de: Lesbros, 2009, p.39–41

En el paralelo se configuran dos propuestas desde el deber ser y el querer ser de maestros y estudiantes dentro de las prácticas pedagógicas, desde el ¿para qué?, el ¿cómo? y ¿quiénes?, así como sus fundamentos metodológicos y su pedagogía. En cada uno de estos ítems se comparan las implicaciones de una perspectiva y otra, convirtiéndose en un paralelo de la realidad vivida en el territorio del aula, donde los actores tienen ambas posibilidades; sin embargo, es reiterativo ver cómo se cae con mayor frecuencia en el deber ser.

La vocación real del maestro es ante todo tener sentido de humanidad y responder por una formación del ser en todas sus dimensiones, sin pretender decir con esto que el conocimiento

no es necesario; en definitiva lo es, dentro del desarrollo de la persona; sin embargo, hay que evaluar la forma de enseñar a encontrar y construir ese conocimiento.

Es un gran reto para el maestro responder a ambas visiones sin perder el horizonte educativo; por este motivo se pretende indagar cómo confluyen estas dos apuestas en el aula, y cómo maestros y estudiantes lo perciben; qué tan cerca o qué tan lejos se está de educar centrado en el ser y su sentido de humanidad, la cual desde mi perspectiva sería una *eutopía* en el territorio del aula; por consiguiente es preciso profundizar acerca del acto pedagógico y sus alcances en los procesos de aprendizaje y enseñanza, para lo cual se convoca a la pedagogía contemporánea y sus aportes a la educación. Entonces, es preciso recordar que etimológicamente la palabra pedagogía deriva del griego *paidos* que significa niño, y *agein* que significa guiar, conducir. Se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños.

Posterior a ello cabe señalar que dentro de las pedagogías contemporáneas se encuentran la pedagogía tradicional, constructivista, liberadora, entre muchas otras; en este caso se hará mayor énfasis en esta última, la cual fue desarrollada en los años 60 por Pablo Freire, haciendo alusión a sus contribuciones en el ámbito educativo, pues considera el conocimiento como un proceso continuo, propone el diálogo entre estudiante y maestro, no concibe una práctica educativa sin objetivos, puesto que ésta siempre debe ser intencional, expone que los contenidos no sean impuestos sino que deben estar ligados a las situaciones y experiencias de los sujetos, afirma que las prácticas pedagógicas no deben partir sólo del maestro, del estudiante, del contenido, del contexto o de los métodos, pues él considera que la práctica es una totalidad. (Freire, 1985)

Estos argumentos favorecen significativamente el territorio de aula pues se convierten en un ideal desde el habitar, puesto que se centra en el ser desde su condición de humanidad e invita a la reflexión que debe estar presente durante los procesos que ocurren en aula, ya que los participantes que confluyen allí son seres humanos marcados por una historicidad, identidades particulares, pensamientos, sentimientos e interioridades diferentes que se nutren en el encuentro con el otro. De este modo los habitantes del aula no deben transcurrir por ella como si fuera un lugar de tránsito, porque es quizá la escuela y ese territorio donde ellos pasan gran parte de sus vidas, lo que debe generar en ellos un habitar, una morada, un arraigo íntimo que se sienta y se perciba en las vivencias diarias.

Es así como la pedagogía más que atendiendo a un modelo ya establecido, conceptos y métodos, debe responder al ser como primera instancia; los demás procedimientos se van dando en la medida que se conciba ese ser como la médula que retroactúa sobre el devenir educativo. Es urgente para la escuela y sobre todo para el maestro que reconozca esta condición vital y la valide a diario en su aula de clase, que comprometa sus sentidos con su profesión y transforme la linealidad que parece perpetuarse en la escuela, convirtiéndola en dinamismo, movimiento, vitalidad, en un contraste de humanidad y alteridad.

Quizás lo único que se requiera es un docente que esté dispuesto a comprender el mundo de sus estudiantes, que tenga como principio fundamental la alteridad, con apertura hacia lo inesperado, que logre transitar por los escenarios dinámicos del mundo educativo, esto es, poder conjugar en su quehacer las necesidades

del conocimiento tradicional junto con aquellas que demanda un mundo contemporáneo, que a saltos agigantados está logrando con los avances tecnológicos, de conocimiento, sociales y culturales, responder a las inquietudes y posibilidades requeridas por los sujetos. (Orrego, J.F.,2007, p. 38)

El maestro, desde su vocación, debe asumir la pedagogía de hoy como un pilar fundamental en el reconocimiento del otro como esencia vital del yo, comprendiendo que el diálogo en el aula es fundamental para construir relaciones de alteridad, desde la escucha de las voces individuales que en conjugación con otras voces determinan el grado de comunicación, más allá de la simple repetición de información, con y en el encuentro con el otro desde su intimidad e individualidad; ese momento de conexión vital en el que el maestro y el alumno pueden vincularse desde su humanidad, lo que genera un paradigma de confianza que posibilita la construcción de conocimiento de manera conjunta.

Figura 7. Voces en el territorio del aula



Nota: Elaboración propia

En el territorio del aula es trascendental entender que las voces no son exclusivas de unos pocos; su multiplicidad es la que enriquece la apuesta educativa desde la interacción humana que no puede continuar fragmentándose, teniendo en cuenta que ya la sociedad está compartimentada ideológica y políticamente, lo que demanda que en la escuela, particularmente en el territorio del aula, se complejice este proceso con el propósito de que repercuta socialmente, garantizando que las generaciones gradualmente se vayan contagiando de la diversidad de voces, que desde la libertad y el reconocimiento profundo del otro pueda existir emancipación y cambiar las relaciones unívocas actuales que parecen perpetuarse en el tiempo y en el espacio.

Es preciso reconocer que actualmente muchos docentes se encuentran preocupados por estos temas palpitantes en la educación, que convocan a una reforma de pensamiento, autorreflexionando acerca de los verdaderos intereses de los maestros desde su sentido de humanidad en tanto su vocación como maestros, tocando fibras vitales para cambiar estructuralmente la escuela pero sobre todo, humanamente, desde el reconocimiento del ser. De acuerdo con esto se retoman algunas investigaciones que se han preocupado por escudriñar en los trasfondos educativos y que recogen de manera profunda algunas categorías planteadas en esta obra de conocimiento, atenuando con nuevas miradas y propuestas, problemáticas educativas que indiscutiblemente repercuten socialmente.

Martínez (2011) hace referencia a la formación del sujeto educable y las transformaciones y movilizaciones de pensamiento que debe tener el docente frente a la contemporaneidad y la resignificación de su praxis educativa, en aras del afianzamiento de la condición humana como eje fundante de la formación del sujeto en su contexto escolar. Así mismo convoca diferentes

autores con visiones diferentes de la pedagogía y las posibilidades de lo humano dentro de los contextos de aprendizaje, desafíos y compromisos de los maestros y sujetos educables. Pone de manifiesto la complejidad educativa en el marco de las relaciones existentes entre pares académicos (docente- estudiante).

De igual manera, Gaviria, P. & Marín, C.E. (2011) se refieren a la condición humana del niño en edad preescolar, comprometiendo dentro de la investigación el triaje sujeto, políticas educativas y formación, poniendo al sujeto como eje central de los procesos de enseñanza – aprendizaje, en consecuencia, generador de transformaciones sociales. Hace un análisis crítico del papel del docente y su actuar como agente transformador, del mismo modo aborda las políticas educativas y las particularidades que ofrece en el grado transición, en búsqueda de la condición humana del niño, la atención a las particularidades y pluridiversidades de las diferentes regiones.

Así mismo, Patiño (2003) convoca a una dialogicidad constante del pasado, presente y futuro de la educabilidad del sujeto, su sentido de humanidad en su proceso de formación; expresa la educación como camino de formación integral, reveladora de la identidad cultural del individuo, generando comprensión y aprehensión de su humanidad, analizando la manera como el hombre debe reconocerse más allá de lo físico, lo biológico y psicológico, encontrando en su multiplicidad el camino hacia la humanización. Por lo tanto plantea que debe existir una formación que le permita al individuo objetivarse y subjetivarse en dialogicidad constante, para que se desarrolle en el hacer de su vida y su especie en el transcurso de la historia.

Estas investigaciones y muchas otras se inquietan por la condición humana como pilar fundamental en los territorios del aula; se refieren al maestro como agente acompañante y generador de cambios, quien posibilita en el aula la conjugación de humanidades, conocimiento de la ciencia y reconocimiento del otro, quien dentro de su imperfección humana tiene como apuesta su deseo de cumplir con una misión, más allá de lo que dicta el deber; es algo que desde su ser permite que otros puedan ser.

2.2 LAS ALICIAS DE MI OBRA

Las Alicias de esta obra se sitúan desde diversas perspectivas que precisan de circunstancias y posibilidades, configuradas en los diferentes trayectos emprendidos. Dichas Alicias poseen características disímiles que proyectan sus intimidades tras las vivencias encontradas en cada camino, logrando que el personaje de Alicia pueda ser personificado por los diferentes actores de la investigación, según su intención dentro de los recorridos, en una traspolación permanente del viaje de “Alicia en el país de las maravillas ” y el viaje por el territorio del aula, logrando una articulación metafórica que dé una comprensión profunda y perceptible a la interpretación desde el concepto de educación.

En este sentido, y en este punto del trayecto, se describirá el contexto investigativo, caracterizando de una manera real y habitual, tomando como escenario de investigación el Instituto Universitario, un centro educativo de carácter oficial que atiende población de diferentes estratos. Se encuentra ubicado en el sector de la Comuna Cumanday (tres) en la zona céntrica de la ciudad, y presta servicios a población con alto grado de vulnerabilidad, residente en los barrios San José, el Carmen y el Nevado, con diferentes problemáticas sociales. Ofrece los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria; atiende la población en las dos jornadas (mañana y tarde). Posee una única sede ubicada en la carrera 23 con calle 35, sector Fundadores, a un costado de la avenida Santander. En total cuenta con una población estudiantil matriculada de 2848 estudiantes, los cuales hacen parte de los estratos 0 a 5, donde la mayor concentración pertenece a los estratos 1, 2 y 3, para un total de 2743, es decir, el 96% de la población.

Es una institución con un reconocimiento social destacado en el mundo académico de Manizales, basado en sus resultados de pruebas saber en los grados once; ofrece profundizaciones en música, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés. Sustenta su trabajo escolar desde el socio-constructivismo, el cual aclaran en su PEI que el socio-constructivismo no es ni un método de enseñanza, ni un método de aprendizaje, ni un modelo pedagógico, ni una nueva moda. Dentro de los postulados socio-constructivistas, un sujeto construye conocimientos a partir de lo que ya conoce. Para Grasfeld (1994, citado en el PEI) los conocimientos no se pueden transmitir; por el contrario, quien aprende los construye y después se mantienen mientras sean viables para el alumno. Lo que el sujeto construye debe ser importante para él, pero además debe ser pertinente en lo que respecta a las prácticas socialmente establecidas. Jonnaert (2001) concluye que, desde esta postura epistemológica, lo que es determinante para los aprendizajes ya no es tanto el contenido disciplinario, sino las situaciones en las cuales el alumno puede utilizar dicho contenido como “conocimiento viable”; su filosofía se fundamenta en la formación y el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad, como seres humanos autónomos, competentes y trascendentes en su medio social; centra sus procesos en el rescate de los valores que le permitan asumir su identidad personal y proyectada a la sociedad en la que se forma.

Así mismo, los estudiantes de grados transición de la Institución, sujetos directos de mi investigación, son niños con edades que oscilan entre los 4 y 6 años, provenientes de barrios pertenecientes a los estratos 0, 1, 2; los estudiantes de estos grados se caracterizan por su vitalidad, actividad y motivación por explorar cuanto los rodea; esperan comprender el mundo

durante la instancia en la escuela, que para ellos y sus familias es sinónimo de conocimiento y saber. Aunque los niños entienden que la escuela es un lugar de aprendizaje y enseñanza, también lo vislumbran como un espacio para compartir con otros, para expresarse libremente a través del descubrimiento de lo verdadero y falso, lo bueno y lo malo, de ese camino que transitan a diario, volviéndolo parte de su territorio.

Las Alicias participantes de mi obra, como se ha llamado este momento, son niños y niñas con las características de la protagonista de “Alicia en el país de las maravillas”, una niña colmada de ilusiones, sueños y expectativas; ellos quieren encontrar caminos mágicos, referido este término al asombro y aventura de la vida, propias del aprendizaje de lo inesperado y lo sorprendente. Visiones maravillosas que poseen las personas acerca de lo que viven y quieren vivir en el mundo, las cuales no habrían de perderse a lo largo de nuestra existencia, motivo por el cual los maestros también son convocados en este proceso de investigación como sujetos que, de alguna manera, interpreten a Alicia y visionen universos posibles, dentro de su aula, con su pensamiento más allá de las fronteras que reflejan en el límite de la realidad y de la verdad que no existe sino en la inmediatez de las mentes enclaustradas en lo absoluto.

Figura 8. ¿Habitar? ¿Transitar?



TERRITORIO DEL
AULA

MAESTRO
ESTUDIANTE

Nota: Tomado de: <https://www.google.com.co/search?q=alicia+una+merienda+de+locos&source=lnms&tbn=&sa=X&>

“se hizo un silencio, seguido de nueva confusión de voces”

Carroll, L (1865)

2.3 UNA MERIENDA DE LOCOS

A esta prodigiosa merienda de locos, que no es otra cosa que invitar a escena a los autores, hechos y memorias que han dejado huellas y trayectorias por sus maravillosos aportes a la educación, quienes llamados en un compartir y discernir de conceptos, posturas y teorías favorecen un encuentro enriquecedor alrededor de los cuestionamientos de esta obra de conocimiento, modelando lo planteado con lo que ellos bellamente citan en dialogicidad con el pasado y presente, forjando los soportes epistémicos los cuales argumentarán, sustentarán y serán motivo de discusión desde los encuentros y desencuentros.

De acuerdo con lo anterior y en primera instancia se citará la educación como la esperanza de un mejor futuro, según Morín (1999), autor que invita a la transformación de la educación para el desarrollo de la humanidad, tomando conciencia de la importancia de comprender la complejidad del ser humano desde todas sus dimensiones (ser individual, ser social, ser político). El ser humano está llamado a comprender el mundo partiendo del entendimiento de su ser como tal, su responsabilidad radica en tener un conocimiento pertinente de su tarea en el universo y cómo puede contribuir a la trascendencia de la humanidad como parte activa de un todo, es decir desde la mirada de la complejidad.

La complejidad considera la educación desde la formación del hombre en la autocrítica de sí mismo y le permite desde la racionalidad enfrentar las circunstancias del contexto, para de esta manera contribuir al reconocimiento y comprensión del universo de manera global, contextualizada, multidimensional y compleja, partiendo de sus realidades inmediatas, desde la resolución de problemas del entorno, dando un mayor significado a la condición humana, en tanto la diversidad global, por lo que no podemos pretender que el funcionamiento de los seres humanos sea igual, sería casi como robotizar la humanidad. Sin embargo, cada individuo necesita concientizarse que desde su diversidad puede contribuir a la unidad, a la convivencia, al bien común; la educación entonces debe convertirse en el motor que impulse todos estos procesos, de tal manera que haya un equilibrio y armonía con el entorno, con sus semejantes, con el universo.

Desde esta perspectiva, el mundo actual requiere de maestros integrales capaces de enfrentarse a las realidades de manera crítica y reflexiva, que aporten desde sus saberes específicos a la transformación social, dispuestos a poner su conocimiento al servicio de la comunidad, posibilitando la trascendencia personal, social y cultural; maestros idóneos, éticos, con vocación, comprometidos con las transformaciones y desafíos de la modernidad, de tal manera que exista un equilibrio entre los principios del ser, el saber y el hacer (Castillejo, 1983) triada que plantea un aprendizaje significativo, el cual corresponde a un enfoque educativo concebido bajo el modelo por competencia, definiendo el concepto como “aquello que designa una realidad dinámica, un proceso indisociable de la práctica, siendo su ejercicio una condición necesaria para su mantención en el tiempo” (Le Boterf, 1997, p. 8).

La articulación de este enfoque educativo a las aulas de clase permite que el niño y la niña desarrollen las habilidades necesarias para ser competentes desde su condición de humanidad, su conocimiento de la ciencia, la manera de conjugar estos dos para hacer realizable sus ideales de manera efectiva y asertiva, dentro de un mundo que cada vez más exige individuos preparados académicamente pero con fuertes principios bio-éticos y en valores, que les permitan comprender el sentido de humanidad en el otro, en lo otro. Por consiguiente la educación, vista como sistema complejo y dinámico, debe brindarle al individuo movilidad de pensamiento e interacciones sociales, que contribuyan a la formación de seres humanos integrales, ciudadanos activos del mundo con conciencia humana y planetaria. En ese sentido, las políticas educativas deben estar encaminadas al reconocimiento de la condición humana y al desarrollo de potencialidades que desde la alteridad consideren al mundo como parte fundante de un tejido social, pues como afirma Aristóteles “el ser humano es un ser social por naturaleza” y en consecuencia siempre busca relacionarse con el otro; es en estas interacciones donde las realidades son enriquecidas por el compartir, discernir y confrontar los sucesos que transcurren en su devenir cotidiano; sólo entonces adquiere verdadero significado el conocimiento.

La educación, en tanto proceso social, permite la comunicación como necesidad sentida del ser humano de habitar en el territorio del aula; éste se ve rodeado por una serie de intercambios sociales que generan oportunidades de encuentro con el otro, un acercamiento clave a la hora de transformar realidades; la comunicación entonces se hace indispensable en todos los escenarios sociales teniendo en cuenta que el hombre requiere de una relación constante con sus

semejantes, siempre con una razón o propósito específico, más aún cuando en la comunicación de los niños de los grados transición aplica el lenguaje de la fantasía propia de la infancia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se toma como ámbito esencial de comunicación la escuela y su implicación en el proceso enseñanza- aprendizaje. Con respecto a esto, Fragoso (1999) refiere:

La comunicación es más que el maestro habla, el alumno oye. Es más que el simple intercambio de palabras entre personas. Es lo anterior y la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, el cual tiene dos significados: el directo dado por las palabras, y el metacomunicativo, dado por la relación simbólica que se establece entre maestro y alumno.(p.2)

En este sentido, la comunicación en el territorio del aula debe poner en juego el lenguaje simbólico, el contexto y las situaciones propias de él, así como las interrelaciones que surgen entre los actores en el territorio del aula. Además de la simple transmisión de mensajes, es necesario que se dé un proceso de comunicación asertiva donde el estudiante pueda expresar sus puntos de vista con respeto, acierto y seguridad, para que sus opiniones sean tomadas en cuenta no sólo por el docente sino también por los demás miembros del grupo. Riso (2002) define la comunicación asertiva como: “Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente, hacer y recibir críticas, respetando el derecho de los otros” (p 45.).

Considerando lo anterior, el docente está llamado a encauzar la comunicación de una manera recíproco/asertiva, aprovechando los espacios de interacción que surgen en el territorio, proponiendo acciones que generen en los niños el respeto por las diferencias, desarrollo de su

individualidad, la libre expresión de ideas y pensamientos; donde el estudiante se sienta seguro de poder comunicarse sin temor al rechazo. Muchos de los problemas que se viven en el habitar del aula, diferentes escenarios sociales, y en todos aquellos que necesiten del intercambio de ideas, se derivan de la mala comunicación. Es así como a través de este proceso de relaciones de lenguajes simbólicos, tanto verbales como no verbales, se posibilitan y/o constriñen los aprendizajes de sujeto educable. En consecuencia, se afectan los procesos pedagógicos en detrimento de la educación de los niños quienes generalmente asumen una actitud de receptor pasivo frente al proceso.

Se debe atender la comunicación como un desafío, desde los primeros años de escolaridad, que permita al sujeto establecerse como persona en la interacción y la convivencia con el otro, considerando “el existir humano como co-existencia/con-vivir”. El ser humano está dotado de múltiples condiciones innatas que necesariamente lo llevan a vivir en sociedad para reafirmar su condición de humanidad; muestra de ello ha sido el lenguaje y la necesidad de transmitir e intercambiar sentimientos y emociones con sus semejantes; sin embargo, su característica social se da con y para los otros, ser con los otros no es suficiente porque sólo sería una simple y llana coexistencia. La sociabilidad humana implica convivir, ser para los otros desde *elethos* social, concebido este término como la disposición o actitud predominante y generadora de tipos de actos, que mantiene el individuo hacia sus congéneres, actitud que también ésta regida por la cultura grupal imperante, que establece un marco de valores y de tendencias, donde se sitúan en alguna disposición ética, entre todas y todos.

El hombre nace dentro de una sociedad y a través de su evolución se ve en la necesidad no sólo de recibir, sino de dar, compartir y relacionarse con los otros. La sociedad entonces es una exigencia del hombre no sólo para satisfacer sus necesidades materiales, que bien podría lograr solo, sino para alcanzar la plenitud y su trascendencia dentro de la misma humanidad.

De esta manera, la humanidad del hombre se evidencia en su condición social que permite también la libertad en tanto responsabilidad, estableciendo sociedades naturales políticas, culturales, religiosas. En su afán de movimiento, creación y desarrollo, el ser humano se ve inmerso en situaciones que le obligan a conocer, comprender y actuar dentro de su realidad particular, necesidad social que desarrolla de la cultura, la cual se ve representada por la historia, modo de vida, costumbres, valores, tradiciones, gobiernos, y un sinnúmero de aspectos que posibilitan ser en contexto y formar su identidad personal, condición que le permite considerarse igual y, al mismo tiempo, diferente de los demás desde su humana condición.

El sujeto educable, en su condición de humanidad, se encuentra en una lectura constante de la realidad dentro del territorio del aula; estas lecturas en la escuela deben mediar desde la pedagogía y la didáctica, para acompañar, dilucidar su existencia y reflexionar de manera crítica las consecuencias de sus actuaciones sobre el resto de sujetos con los cuales coexisten, en una sociedad que todos construyen desde su individualidad. En este sentido, el sujeto tiene doble tarea: perfeccionarse como individuo y favorecer la construcción colectiva en su habitar, potenciando y conjugando su condición humana. Es entonces una obligación de los sujetos estudiante/maestro, comprender dichas realidades, a través de un conocimiento pertinente de la sociedad y la cultura en la que se desenvuelven. Por tal motivo hay que potenciar las habilidades

del sujeto educable, pues es en la educación donde se encuentra la esperanza para resignificar el presente y asegurar un futuro, se debe garantizar el conocimiento pertinente basado en la enseñanza de la condición humana y “mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos, y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la tierra” (Morín 1999, p.35), en tanto nos reconozcamos como seres geo-bio-poéticos en habitar del aula, permitiendo autopoiesis social en la trascendencia pedagógica (Chacón, 2011).

Reconocer la condición geo-bio-poética, en territorio del aula, es asumir con compromiso y conciencia la humanidad dentro de la sociedad, para lograr un equilibrio del universo y el hombre, entendiendo el significado de la libertad, la dignidad y la equidad, convirtiéndose no en el poder absoluto ni en la parte fundamental del todo, pero sí en la base de la armonía con éste. Por consiguiente, el hombre ha de considerar desde el conocimiento liberador la comprensión del mundo que le rodea, enfrentándose a él de manera efectiva y activa, vislumbrando la condición humana como el eje articulador de su existencia. La educación, entonces, está llamada a propiciar un conocimiento pertinente del mundo, basada en unas políticas que favorezcan estos procesos, donde la dialogicidad entre pedagogía/ política/ sociedad permita una dinámica constante y reflexiva acerca del ser educable, su condición humana y la coexistencia constante con el otro, en el marco de los avances técnicos y tecnológicos que en la actualidad cohabitan paralelamente con el hombre, nutren una sociedad en permanente evolución.

Esta realidad de progresos exige una mirada diferente, transformada, una crítica acerca de cómo el hombre tiene la capacidad de conjugar todos estos aspectos, de tal manera que no sea influenciado ni limitado por ninguno de ellos. He ahí la tarea de la educación: desde una visión

compleja lograr que el hombre, un ser también complejo en su esencia, pueda armonizar y ordenar todo lo que el mundo, la naturaleza y la sociedad le ofrecen (Morín 1999). En consecuencia, la historia se ha visto enmarcada por una sociedad donde prima lo individual sobre lo colectivo, hecho que ha producido un desequilibrio cultural, puesto que el hombre en busca de la consecución de sus propios intereses se ha olvidado del bien común; sólo piensa en su bienestar, problemática que se encuentra inmersa en la crisis mundial. Por tal razón, desde la educación, cada maestro ha de contribuir con el cambio en las generaciones futuras, iniciando por su propia reforma de pensamiento y enseñando el amor por la vida, por la naturaleza, por el otro, por sí mismo.

El reto de la educación es quizás humanizar al hombre y adelantarse a los acontecimientos. Trazar puentes entre el hombre y su sociedad, para que realmente la libertad pueda surgir a partir de la interdependencia y la solidaridad entre los individuos que la componen y no como una “abstracta y vacía independencia” (Ballesteros, 1994, citado por Chacón, 2011, p.14)

La solidaridad entre las partes propias de la complejidad, donde se refleja desde la metáfora del holograma las conexiones e interconexiones de todas las partes de un sistema y se comprende que nada es independiente en el mundo, todo debe funcionar en red, entendiendo que cada una de uno de sus integrantes cumple una tarea dentro de dicho sistema y que su funcionamiento repercute en la totalidad; de este modo la educación, desde una perspectiva compleja, cumple las mismas condiciones hologramáticas mencionadas e involucra a una gran cantidad de actores que, en conjunto, se alimentan y retroalimentan en el convivir cotidiano, quienes confluyen de manera retroactiva y recursiva dentro del sistema, generando procesos

desde el orden, desorden, organización en un devenir de humanidades fundando propósitos comunes.

Desde esta mirada compleja, la educación necesita ampliar su visión comprendiendo que contribuir a la formación de niños y niñas va más allá de enseñar lo que se cree se debe aprender en una edad o cual, dependiendo de estándares únicos para todos, sin tener presente las potencialidades, habilidades y maneras de ver el mundo, particulares de cada ser. Es así como en la actualidad suele hablarse de la importancia de la educación, durante toda la vida del hombre, como potenciadora de conocimiento y trascendencia de la humanidad frente a otras especies. De este modo el individuo tiene la capacidad de aprender desde el momento en que nace de todo lo que le rodea, inicialmente de su núcleo familiar, posteriormente de otros entornos sociales en los que interactúa y aprende en el trayecto de su vida.

Dichas opiniones deben llevar al maestro a reflexionar acerca de si su labor se basa en la repetición de conocimientos o si, por el contrario, ese conocimiento es construido en consenso con sus estudiantes convirtiendo el educar, como dice Carlos Calvo, “En un proceso de creación de relaciones posibles”(2008, p. 98). En este sentido, el maestro no puede olvidar que es educador y educando al mismo tiempo (Freire 1985), que su labor va más allá de tener la razón absoluta de un conocimiento; es reconocer que del equivocarse se aprende más que de la seguridad, que la incertidumbre cuestiona más que la certeza, que la pregunta siempre será más útil que la respuesta, porque el mundo mismo gira alrededor de un sinnúmero de porqués que son respondidos desde diferentes miradas, donde nada es verdad ni falsedad; cada quien interpreta la

realidad; por consiguiente en la escuela los conocimientos y aprendizajes van y vienen, y es en el encuentro con el otro donde se descubren nuevos paradigmas.

Figura 9. El largo camino



Nota: Elaboración propia

“-si conocieras el tiempo como yo- dijo el sombrerero-, nohabrías de emplearlo o perderlo.Él es muy suyo.”

Carroll, L (1865)

2.4 ¿A QUIÉNES ENCONTRÉ EN EL LARGO CAMINO?

Los niños y niñas están llenos de energía, creatividad e imaginación, hacen lecturas de su realidad y construyen conocimiento a partir de ella; por tal motivo, desde concepciones reduccionistas, se limitan las posibilidades de comprender y ampliar sus visiones del mundo. Sin embargo, más que una crítica a lo ya establecido, es el hecho de que la escuela carezca de carácter emancipador, que pretenda seguir rutas y caminos lineales con miras a cumplir la “norma”. Calvo (2008) afirma: “Creemos que la escuela comenzó trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural; posteriormente lo abandonó para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa, sin ambigüedades, dudas ni tropiezos” (p.22). Es importante entonces reconocer que la escuela, con el pasar del tiempo, con la movilidad generacional, la saturación de proyectos, didácticas, etc., ha dejado de lado su verdadero protagonismo en el marco de un contexto educativo, ha perdido su horizonte; su camino es delimitado por acciones enmarcadas en un seguimiento de recetas y fórmulas que no permiten vislumbrar la verdadera función de la educación en la vida de los seres humanos; se ha perdido además flexibilidad, capacidad para orientar los procesos de aprendizaje y enseñanza de una manera creativa, didáctica, cargada de misterios y asombros propios de la verdadera y única educación.

La educación entonces está llamada a generar procesos que estén más allá de la simple repetición y condicionamiento cognitivo y comportamental, procesos libres consecuentes con las realidades del individuo, fundamentados en la movilidad del conocimiento en un tiempo y un espacio determinado, cargados estos de bifurcaciones, emergencias y retroalimentaciones, que originen desequilibrios y desórdenes (caos), permitiendo organizaciones claras y contundentes propias de una acomodación. Sin embargo, aunque esto sería lo ideal, la educación está en la actualidad mal entendida, pues es la escuela la que permea estos procesos a través de vocabularios y discursos, que plantean una organización falsa desde el currículo y un seguimiento lineal estandarizado, que impiden la fluidez y naturalidad educativa. “La escuela, pero no la educación, se ha construido de acuerdo con este patrón epistemológico, en la convicción básica de que el ser humano necesita de una institución donde aprenda lo que de otro modo no podría hacer” (Calvo,2008, p. 114).

Para que la educación pueda darse en los términos deseados es completamente necesario que se analicen todos los aspectos y actores que participan de ella; esto no se refiere a una utopía, por el contrario, es un deseo realizable lleno de posibilidades y probabilidades que responde a la eutopía de la educación (Calvo, 2008). Uno de estos actores convocados al cambio es el maestro, quien debe comprender la importancia de su labor y develar el verdadero sentido de la educación, a través del rompimiento de paradigmas, asumiendo retos in situ y reflexionando constantemente acerca de su tarea como educador, pues es perentorio que el sujeto educable tenga la posibilidad de aprender de manera significativa, a través de actividades que le permitan comprender el conocimiento e interiorizarlo, reconociendo el aprendizaje más

allá de la repetición y el estancamiento de saberes que parecieran permanecer detenidos en el tiempo, como conocimientos absolutos e inacabados, con falsos avances, planes y mejoras que en aparente desarrollo cambian los fines de la educación.

En este sentido, el papel del maestro, como eje dinámico de los procesos educativos, involucra propiamente las relaciones e interacciones que se dan en el interior del territorio del aula,; de esta manera es posible generar una dinámica compleja tendiente a crear un nuevo orden de creatividad y de autonomía escolar, sustentada en la comunicación reflexiva, para generar procesos que posibiliten establecer consensos entre los actores educativos, contribuyendo con las transformaciones, exigencias y expectativas de la institución, en la perspectiva de la complejidad relacionada con la “sociedad del conocimiento” donde realmente se potencien y se propicien espacios de aprendizaje significativos, partiendo de las realidades individuales de los estudiantes, conjugando con las interrelaciones colectivas que emergen en el interactuar cotidiano. El maestro debe aprovechar estas condiciones ideales en el territorio del aula para fortalecer el trabajo colaborativo, acompañando de manera orientada y permanente los procesos de desarrollo del sujeto, teniendo como eje central la enseñanza y potenciación de la condición humana, poniendo de manifiesto la situación de humanidad en el mundo y reconociendo la unidad y diversidad de la especie humana en la era planetaria, procurando comprender la relación de coexistencia entre ambas.

Es así como la enseñanza y la condición humana se deben fusionar para fortalecer los procesos al interior del territorio del aula, pues es urgente entender que la enseñanza va más allá de la repetición de contenidos. El maestro, en función de educar con compromiso y dedicación, se ve

abocado a reflexionar permanentemente acerca de su labor, reconociendo en sí mismo su humana condición para coaccionar y tejer entre sí los demás procesos. Calvo (2008) amplía: “el educador para el nuevo mundo es aquel que ayuda a crear relaciones inéditas a partir de lo conocido, al mismo tiempo que consagra y respeta el derecho a equivocarse” (p. 60). Es de afirmar entonces que la primera condición para cambiar y construir nuevos caminos y futuros educativos es la actitud y compromiso del maestro frente a la educación, no centrándolo en un tiempo posible y probable, sino en un tiempo definido y cierto, el ahora. Sólo existirán cambios en la educación cuando los maestros reformen su pensamiento y comprendan el porqué de su vocación, siendo decididos y asertivos para asumir la ruptura de paradigmas, con sus conflictos y aciertos, empoderándose de la realidad.

Es preciso mencionar entonces que el maestro, desde la antigüedad, ha sido considerado como un facilitador de conocimiento y un transformador cultural y social. Pasando por las diferentes culturas, el maestro ha tenido un papel fundamental dentro de la educación pues él, con su orientación y acompañamiento, brinda a sus estudiantes herramientas que les permiten conocer el mundo de una manera significativa y valiosa.

Lo que caracteriza al maestro es la sabiduría, la autoridad y la libertad, puesto que la sabiduría misma se relaciona con la vida, no sólo con el conocimiento y la ciencia; es, además, el arte de juzgar rectamente las cosas, los acontecimientos humanos y, sobre todo, a las personas; significa también asumir serenamente la realidad de la vida y encontrar el verdadero sentido en ella, referirse al sentido de lo humano y también de lo divino; es el arte de valorar justamente las situaciones y de ejercitar la prudencia en la forma de actuar, proceder con rectitud y buscar la justicia (Remolina, 2000, p. 3).

En el mundo contemporáneo el maestro ha de estar preparado para enfrentar las generaciones actuales, generaciones inmersas en un mundo saturado de información, por lo que se debe estar a la vanguardia de la evolución tecnológica sirviendo como modelo y ejemplo para los estudiantes; quizá lo más importante sea la apertura de cambio que debe existir en cada maestro, el compromiso social con la humanidad. Es un reto entonces para el educador comprender que su liderazgo, innovaciones y la capacidad de provocar a sus estudiantes, son necesarios para marcar la diferencia y mostrar el mundo de manera crítica y reflexiva, reencantando el territorio del aula.

Desde ese reencantamiento se ha de comprender que la educación está presente en los diferentes ámbitos socioculturales de interacción de estudiantes/maestros, no sólo como espectadores, sino como protagonistas constructores de conocimiento, haciendo real y vivo el viaje por el territorio del aula, desde una mirada atractiva cargada de misterios y asombros, que permitan develar el conocimiento de la realidad en dialogicidad con el sentido de humanidad. Para hacer posible el desarrollo de estas capacidades es necesario que exista una relación recíproca entre estudiante/maestro, habitando el conocimiento para fortalecer el territorio del aula, desde una estructura compleja en la que el sujeto asuma una visión holística del mundo, permitiéndole pasar de la incertidumbre a la certidumbre, por medio del reconocimiento de su humana condición, dentro de una sociedad en constante evolución, afectada por la saturación de la información y la tecnología, situación generadora de innovaciones que posibilitan/construyen los procesos educativos, en tanto condición humana, afectando el territorio del aula; y si bien es cierto que los jóvenes aprenden de todo cuanto les rodea, el maestro es quien trata de encausar sus potencialidades de tal manera que estas herramientas, que cohabitan paralelamente con el

hombre, se conviertan en una nueva emergencia de conocimiento que fortalezca los procesos educativos desde el habitar del aula.

Por esta razón los maestros, como formadores, están llamados a acompañar a sus estudiantes de tal manera que tomen conciencia de la importancia de la educación para mejorar la calidad de vida, el significado de construir su proyecto de vida desde principios sólidos que le lleven a ser una persona íntegra en su sentido de humanidad, un ser que piense en el otro desde cualquier esfera o dimensión de la existencia.

Para que los estudiantes puedan desarrollar su proyecto de vida y sus habilidades es preciso desarrollar un currículo estructurado, dinámico y flexible, desde el análisis del contexto y sus necesidades; dicho currículo comprende las políticas y estándares, las apuestas y propuestas de todos los miembros de la comunidad educativa, así como las innovaciones y actualidades educativas que favorezcan los conocimientos al interior del aula.

Estos conocimientos están referidos al currículo el cual, según Lundgren (1992) es la selección de contenidos y de objetivos que han de transmitirse mediante la educación. El currículo debe favorecer la investigación creativa y crítica que lleve a los estudiantes más allá de las esferas que pudiesen especificar los profesores o los planificadores del currículo; es decir, invita a los estudiantes a pensar por sí mismos y no a repetir los pensamientos de sus profesores (Stenhouse, 1975). Por su parte, Zubiría (1994) considera que un currículo está compuesto por los propósitos ¿para qué enseñar?, los contenidos ¿qué enseñar?, la secuenciación ¿cuándo enseñar?, el método ¿cómo enseñar?, los recursos didácticos ¿con qué enseñar? y la evaluación ¿se

cumplió o se está cumpliendo lo enseñado?. En el mismo sentido, Kemmis (1993) define el currículo como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido. En Colombia, la Ley 115 de 1994 asume el currículo como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que deben contribuir a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, que involucra recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Con base en lo anterior se puede inferir que el currículo está referido no sólo a los contenidos, también hacen parte de él las metodologías, las didácticas, de tal manera que pueda favorecer el desarrollo integral del estudiante. Por esto tan importante el toque del maestro desde su creación e innovación, pues muchas veces en el afán de cumplir a cabalidad con una totalidad arbitraria, cargada de compartimentos aislados y desarticulados con la realidad, se evidencia en la educación un currículo saturado de contenidos que intenta responder a todos por separado de manera desarticulada, donde finalmente cada una de sus partes forma vastamente un todo, atiborrado de fragmentos delimitados, que de manera complicada en su estructura, y simplista en su desarrollo, aparenta un producto terminado con excelentes resultados. En consecuencia se pierde la esencia compleja de la educación quien en esta estructura, por el contrario, busca más que un orden y una articulación sin sentido de las partes, ir más allá de pretender un producto acabado y completo, porque su naturaleza hace que esas partes interactúen de manera dinámica con relaciones bucléicas de constante retroalimentación, formando un entramado que se va construyendo durante el caminar.

Desde esta perspectiva, es reiterativo encontrar en las instituciones educativas una propuesta de currículo flexible, donde se da libertad para que los docentes hagan modificaciones y cambios que consideren pertinentes de acuerdo con las necesidades contextuales; sin embargo, en algunas ocasiones el maestro no propone nada nuevo a lo ya estipulado; se limita a terminar los contenidos propuestos en el cronograma académico. Por lo tanto, es urgente que los maestros hagan reflexiones acerca de cómo comprender la flexibilidad curricular de una manera articulada e interdisciplinar, donde cada área de conocimiento forme vecindades con las demás, revisando la transversalidad, pues se ha de comprender que cada generación llega con nuevas necesidades que requieren encontrar un panorama innovador y atractivo que le motiven a aprender lo que la escuela les ofrece, teniendo en cuenta que cada estudiante es un ser humano quien, desde su individualidad, necesita ser comprendido y comprender todo lo que le rodea.

Es entonces necesario que la educación y todos los actores que intervienen en ella entiendan su rol dentro de la sociedad, pues existe un adolecimiento por reconocer que la comprensión del ser debe darse desde todas sus dimensiones: política, social, cultural, potenciando su condición de humanidad, circunstancia necesaria para la transformación de realidades; por consiguiente el nombre de una educación transformadora es que sea humanizante. Será entonces liberadora en la medida que desencadene, acompañe y desafíe siempre al aprendizaje de la condición humana (...). La condición humana refiere insalvablemente al amor, que es por él y en él que nos constituimos en humanos (Cussianovich, 2007).

“-Podría contarles mis aventuras... a partir de esta mañana-dijo Alicia con cierta timidez -; sería inútil referirme alas de ayer, porque yo entonces era una persona distinta”

Carroll, L (1865)

3. EL CAMINO

La presente investigación es de tipo cualitativo pues pretende comprender un fenómeno que se desarrolla en el territorio del aula y que involucra las subjetividades de sus actores.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico. (Hernández, Fernández. C & Baptista, M.P., 2010, p.49)

Así mismo se plantea la fenomenología desde una perspectiva compleja, pues la naturaleza entiende el mundo como algo inacabado, en permanente cambio y en una construcción/deconstrucción continua de realidades modificadas por los sujetos que lo habitan. “Si el conocimiento es construido, entonces el conocedor no puede separarse totalmente de lo que es conocido - el mundo es construido” (Morehouse, 1994, p. 11). Es poco posible estudiar un fenómeno de manera objetiva porque el investigador transforma lo que estudia y los sujetos

que viven dichos fenómenos son quienes le dan verdadero sentido; por esta razón es poco probable analizar un fenómeno social sin reconocer la conexión compleja que existe entre ambos.

Para Husserl, citado por Martínez (2006), la fenomenología es la ciencia que trata de descubrir las “estructuras esenciales de la conciencia” debido a ello el fin de la fenomenología no es tanto describir un fenómeno singular sino descubrir en él la esencia (*el éidos*) válida universalmente, y útil científicamente. (p. 139)

En este sentido, esta obra busca indagar las subjetividades de los sujetos, su visión de escuela y el significado que estos atribuyen a los fenómenos; y las emergencias que confluyen en el territorio del aula constituyen sus múltiples realidades. En consecuencia, el contexto de estudio es relevante en tanto se considera que un fenómeno social se produce en una situación y en un medio específico, con características únicas, complejizando la realidad, comprendiendo que los eventos y los factores relacionados tienen múltiples direcciones, están en movimiento constante, autorreferencial y autopoietico.

Acorde con lo anterior, en la presente obra de conocimiento se adopta una estrategia de complementariedad entre metódica-metodología. Es metódica porque el camino construido ha sido hecho en el andar, surgiendo no sólo uno sino muchos caminos que se entrecruzan en encuentros y desencuentros, desde diferentes miradas, proyectando un nuevo camino que se enriquece en la medida que se trasega, reflexiona y se comprenden diferentes perspectivas y realidades, lo que genera una tensión entre ellos que se intenta resolver a través del

principiodialógico del pensamiento complejo, entendido como la capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real (Morín, 2003). Ante la emergencia de hechos u objetos multidimensionales, interactivos y con componentes aleatorios, el sujeto se ve obligado a desarrollar una estrategia de pensamiento que no sea reductiva ni totalizante, sino reflexiva. Partiendo de este concepto, que más que palabras se convierte en un estilo de vida y se plantea aquí como base para la investigación fenomenológica, desde el análisis de las intersubjetividades que surgen en el habitar del aula, poniendo de manifiesto las realidades emergentes en el devenir pedagógico, así como las relaciones de humanidad que existen en el convivir diario; dichas intersubjetividades se hacen visibles mediante la observación y comprensión de emociones, expresiones, sentimientos leyendo particularmente a cada individuo desde su naturaleza, desde sus condiciones, desde sus adentros. Esto llega a lograrse cuando es el investigador quien hace parte de este proceso, desde la interacción constante con los sujetos estudiados, quien se involucra de manera directa con cada una de las realidades que se conectan/desconectan, continua/discontinua, en un ir y venir individual y colectivo. Así mismo debe permitir, en un determinado momento, tomar distancia para reflexionar acerca de lo encontrado y emitir un juicio de su experiencia durante la investigación.

Desde esta perspectiva compleja/cualitativa/fenomenológica, se proyectan una serie de instrumentos que permitirán identificar a cada uno de los elementos del objeto de investigación, observando las percepciones de forma retrospectiva y comparativa de maestros y estudiantes, pues es vital conocer las visiones de escuela y aula que tienen cada uno de los actores de la comunidad educativa, con el propósito claro de hacer una comparación profunda de sus sueños con la realidad que viven, analizando qué tan dialógicos y/o antagónicos son ambos relatos.

Por esta razón se realizó una entrevista semiestructurada con tres maestros del Instituto Universitario de Caldas, de los grados transición. Dicha entrevista se encuentra en grabaciones, así como también digitalizadas para mayor precisión en el análisis llevado a cabo. La entrevista contó con unas preguntas bases que permitieron, en primera instancia, indagar por las categorías y conceptos contenidos en la investigación; a partir de ahí surgió una conversación fluida que permitió conocer sus percepciones acerca del territorio del aula.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador(a): _____

Entrevistado(a): _____

Señor (a) maestro: en el proceso de investigación educativa que estoy llevando a cabo para obtener el título de Magister en Educación, de la Universidad Católica de Manizales, deseo conocer sus percepciones acerca del habitar en el territorio del aula de hoy, así como la conjugación del deber y querer ser durante sus prácticas pedagógicas.

1. ¿Qué sentimientos le genera compartir a diario el aula con sus estudiantes?
2. ¿Qué significa para usted habitar el aula?
3. ¿Qué diferencias encuentra usted entre habitar y transitar el aula?
4. En el marco de sus prácticas pedagógicas, mencione una experiencia que le permita expresar cómo se conjuga en su aula la parte académica de sus estudiantes con la condición humana.
5. ¿En la educación actual los maestros se ven enfrentados a un deber ser (compromisos, deberes establecidos) y a un querer ser (deseos, esperanzas, aspiraciones) ¿cómo conjuga usted en su quehacer pedagógico estas dos perspectivas?

6. ¿Cómo se posibilita el reconocimiento de sus estudiantes durante sus prácticas pedagógicas?
7. ¿Cuáles son las limitaciones y/o posibilidades que encuentra usted para potenciar la condición humana de sus estudiantes?

Muchas gracias por su participación

Para el trabajo con los estudiantes de transición, y considerando sus edades, se realizó una entrevista abierta, para develar con mayor facilidad sus intersubjetividades, de manera natural y espontánea

LABERINTO- ENTREVISTA ABIERTA

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador(a): _____

Entrevistado(a): _____

Figura 10. Laberinto



Nota: Tomado de: [google.com.co/search?q=laberint3B375](https://www.google.com.co/search?q=laberint3B375)

A través del cuento de “Alicia en el país de las maravillas” y el anterior laberinto se pretendió contextualizar a los niños simulando que ellos son Alicias, y que el camino a recorrer es para llegar a su escuela. Así mismo, se plantearon una serie de preguntas como quiénes son los personajes que se encuentran en el laberinto trasladándolo a la escuela. Esta entrevista fue abierta por lo cual las preguntas fueron surgiendo a medida que los niños fueron mostrando los pensamientos y conceptos que tenían acerca de la escuela y particularmente del territorio del aula.

-¡despierta, Alicia, cariño!-dijo su hermana-. ¡Vaya si has llegado a dormir! – ¡oh, si vieras qué sueño más curioso tuve!-dijo Alicia. Y le contó a su hermana todo lo que puedo recordar de las extrañas aventuras que acabáis de leer.

Carroll, L (1865)

4. CONTRASTE DE SUEÑOS Y EUTOPIÁS

4.1 La declaración de Alicia

Los maestros llamados a este escenario como partícipes de este viaje y las Alicias, hablando metafóricamente, contarán desde sus experiencias en el aula las percepciones que tienen acerca de las principales categorías contempladas en esta obra de conocimiento.

Por tal motivo, en la tabla dos se resumen las entrevistas realizadas a los maestros. En primer lugar se encuentran los enunciados realizados, posteriormente las respuestas de los maestros, unas consideraciones generales, y por último un análisis desde una postura personal, intentando hacer una aproximación hermenéutica a las respuestas de ellos.

Tabla 2. Respuestas dadas por los maestros

Enunciado	Respuestas de los maestros	Consideraciones generales	Análisis general de las entrevistas
¿Qué sentimientos le genera compartir a diario el aula con sus estudiantes?	Responsabilidad, afecto por las demás personas, condición ética y de deber, maternidad, esperanza, sentimientos encontrados, amor, compartir, responsabilidad, preocupación.	Se identifica en los maestros como principal sentimiento: la manifestación de responsabilidad por el cumplimiento del deber educativo, la formación del estudiante desde el afecto. La ética profesional y el sentido del deber se encuentran presentes en su labor, se evidencia sentimientos maternales llenos de esperanza y amor.	En este sentido las percepciones de los maestros muestran cómo su labor está dada al deber y compromiso con los procesos pedagógicos, se evidencia poca fluidez para describir ampliamente sentimientos que convocan el encuentro con sus estudiantes, narran sucintamente sus emociones con verbos que responden parcialmente el planteamiento hecho. Se evidencia linealidad en los procesos escolares pues aunque las palabras expresadas son bonitas en su esencia se limitan las posturas profundas. La palabra esperanza en una de las entrevistas sugiere que existe un reconcomio utópico en la escuela, sin embargo no pasa de ser una palabra enunciada.
¿Qué significa para usted habitar el territorio del aula?	Moverse con el grupo, buscar solución a los problemas académicos y comportamentales. Presencia presente, compartir, generar cambio, dejar huellas, vivir en ella, compartir segundo hogar	Se identifica en los maestros que la categoría “habitar el territorio del aula” genera sensibilidades desde el compartir con el otro un espacio, lo que implica relación de movimiento con el grupo. Se considera además que este espacio vital involucra cambios dejando huellas, incluso es comparado con un hogar.	Se evidencia que el concepto de habitar el aula está ligado a la condición de espacio, enmarcado en la solución de problemas académicos y comportamentales, no se menciona la parte humana como eje fundante para el habitar. Se habla de un compartir y vivir con un grupo. Las palabras presencia presente y segundo hogar sugieren arraigo y afecto por el lugar habitado, lo que devela que existen en gran medida sentimientos de pertenencia.

Tabla 2. Respuestas dadas por los maestros (continuación)

Enunciado	Respuestas de los maestros	Consideraciones generales	Análisis general de las entrevistas
¿Qué diferencias encuentra usted entre habitar y transitar el aula?	<p>TRANSITAR Cumplir con el deber. Estar sin que se note. Caminar por lo normal.</p> <p>HABITAR Moverse con el grupo, buscar soluciones a problemáticas. Trascender. Relaciones personales, reconocer las igualdades y diferencias, sentimiento y vocación.</p>	<p>Los docentes sí identifican diferencias entre habitar y transitar el aula en tanto que consideran que habitar es de mayor importancia en términos de relaciones personales, de identificación del otro y el reconocimiento de los sentimientos. Transitar en cambio es considerado como un dejar hacer, dejar pasar, estar sin que se note, no hacer más de lo normal sino sólo lo básico o necesario.</p>	<p>Existen en los docentes elementos epistemológicos suficientes frente a los dos términos, pero no se mencionan posiciones de práctica en el ejercicio pedagógico; su actuación es de un aparente tránsito y/o linealidad, o existe una mezcla de ambos en sus prácticas pedagógicas.</p>
En el marco de sus prácticas pedagógicas mencione una experiencia que le permita expresar cómo se conjuga en su aula la parte académica de sus estudiantes con su condición de humanidad.	<p>El trabajo en equipo permite evidenciar liderazgo, relaciones, y buenas prácticas. Permitir que sean ellos mismos desde la academia. Permitir reconocer limitaciones y dificultades del otro y aflorar la condición humana del docente.</p>	<p>Los docentes reconocen que en las prácticas pedagógicas se conjuga la parte académica con las relaciones de humanidad a través del trabajo en equipo, que desarrolla liderazgo y relaciones interpersonales, permitiendo autonomía y avances académicos; elementos que permiten al docente reconocer las dificultades y limitaciones de sus estudiantes evidenciando la vulnerabilidad de la condición humana.</p>	<p>A los maestros les cuesta relatar sus experiencias en tanto desconocen la importancia de la investigación pedagógica y la construcción de discursos que aporten y trasformen su realidad desde la complejidad, limitándose a lecturas lineales del contexto. Al no existir un relato experiencial de las vivencias en el territorio del aula, resulta limitante hacer una análisis desde la relación de la academia y con la condición humana. En este sentido la pregunta desde mi concepto se sesga y no permite tener una mirada amplia acerca de esto.</p>

Tabla 2. Respuestas dadas por los maestros (continuación)

Enunciado	Respuestas de los maestros	Consideraciones generales	Análisis general de las entrevistas
<p>En la educación actual maestros se ven enfrentados a un deber ser (compromisos, deberes establecidos) y a un querer ser (deseos, esperanzas, aspiraciones) ¿cómo conjuga usted en su quehacer pedagógico estas dos perspectivas?</p>	<p>Ante todo siendo responsables, al fin y al cabo uno se mueve casi todo el día en función de su trabajo. Así, que si respondo con mis deberes y responsabilidades, estaré tranquila para alcanzar mis deseos, aspiraciones y demás. Realizándolos sin considerarlos una carga, porque es imposible vivir confortablemente sin esfuerzos y esperar estímulo y remuneración. La vida hay que vivirla con entusiasmo y responsabilidad aprovechando todo el potencial humano que se posee para tratar de ser un muy buen profesional. Estos dos van de la mano; desde el inicio del año existen unas metas y compromisos desde el deber ser; sin embargo, si el maestro no tiene presente las relaciones interpersonales no está haciendo nada en el aula.</p>	<p>Los maestros tienen muy claro su sentido de responsabilidad y compromiso frente a su labor educativa. Así mismo consideran que no debe ser vista como una carga porque todo requiere de esfuerzos; hablan del entusiasmo que se requiere para hacer un buen profesional. Se evidencian también las metas desde el inicio del año con una conjugación en el aula de relaciones interpersonales.</p>	<p>Es claramente evidente en todas las respuestas el compromiso y responsabilidad desde su profesión docente; sin embargo, no hallo ninguna realización personal, algo que llene sus expectativas; no mencionan sueños ni esperanzas en la educación. Es un aparente conformismo con lo que ya está hecho y dado; no reflejan posturas propias frente a deseos de cambio de paradigmas. Todo está bien para ellos.</p>

Tabla 2. Respuestas dadas por los maestros (continuación)

Enunciado	Respuestas de los maestros	Consideraciones generales	Análisis general de las entrevistas
¿Cómo se posibilita el reconocimiento del otro durante sus prácticas pedagógicas?	<p>Con mis alumnos, permitiéndoles ser ellos mismos, ayudándoles a ser mejores cada día, dialogando con sus familiares para comprenderlos mejor y aceptarlos tal como son.</p> <p>Con mis compañeros, valorándolos, aceptándolos y siendo tolerantes con ellos, estén de acuerdo o no conmigo siempre. Pero ante todo respetando sus puntos de vista. Tratándolos y de esta manera conociéndolos y así ejecutar mejor el trabajo académico y pedagógico.</p>	<p>Los maestros consideran como vital el reconocimiento del otro a través del permitir ser y acompañarlos en su formación, aceptación de ellos desde su individualidad, valorándolos y tolerándolos.</p>	<p>Los maestros tienen una buena percepción frente al concepto de reconocer al otro, conciben que para reconocer al otro debe existir un acompañamiento permanente, pero permitiéndoles ser desde su cotidianidad.</p> <p>Se habla además de la aceptación y respeto por los puntos de vista del otro, lo que sugiere el respeto de individuales. Es pertinente resaltar que existe un reconocimiento del otro entre pares (maestro-maestro) lo que complementa no sólo las prácticas pedagógicas marcadas en el territorio del aula sino además el clima institucional.</p>
¿Cuáles son las limitaciones y/o posibilidades que encuentra usted para potenciar la condición humana de sus estudiantes?	<p>LIMITACIONES.</p> <p>La familia, que a veces no ayuda en el proceso educativo. Los medios masivos, que distorsionan la información y afectan la mentalidad de los jóvenes.</p> <p>El bullying, que está acabando con la convivencia dentro de las aulas.</p> <p>El no tener sueños, la falta de ganas, la desmotivación.</p> <p>Los padres de familia son la mayor dificultad.</p> <p>POSIBILIDADES</p> <p>La motivación para alcanzar algún objetivo que se esté persiguiendo (en música, deportes...)</p> <p>Aprovechar al máximo el tiempo compartido para darles elementos que les permitan a futuro ser buenos seres humanos y enfrentar la sociedad que los espera.</p>	<p>Encuentran como limitaciones la familia, los medios de comunicación, el bullying, la desmotivación, la falta de sueños.</p> <p>Consideraciones que se han visto enmarcadas en las respuestas de todos los entrevistados.</p> <p>Así mismo encuentran como posibilidades la motivación para alcanzar objetivos concretos, la posibilidad de acompañarlos en el proceso para brindarles un mejor futuro.</p>	<p>Los maestros reflejan muchas limitaciones para potenciar la condición humana de sus estudiantes, y explican con claridad el porqué. Sin embargo, encuentran pocas posibilidades para hacerlo, lo que apunta a no encontrar apuestas desde su pensar y sentir. Los agentes externos al territorio del aula, como padres y medios de comunicación, son limitantes, pero ellos aparentemente no hallan cómo contrarrestar esas limitaciones con nuevas posibilidades, puesto que las mencionan restringidas y delimitadas.</p>

Las entrevistas fueron realizadas a 15 estudiantes de transición divididos en pequeños grupos de cinco para escuchar con más atención sus voces. Para el análisis de las entrevistas se realizó un texto que condensa las miradas de los niños frente a la escuela y su territorio del aula. Ellos exponen de manera muy bella y espontánea las percepciones que les suscita el convivir con sus compañeros y maestros a diario, relatan sus vivencias de forma alegre y creativa, condiciones propias de su edad.

En primer lugar los niños mencionan la escuela como el espacio donde comparten recreos, trabajos escolares y juegos con sus amigos, les gusta hacer tareas, colorear, jugar con los materiales que les presta la maestra; así mismo mencionan que en la escuela ellos viven contentos porque pueden aprender y divertirse.

Se les pidió a los niños que recrearan el cuento de “Alicia en el país de las maravillas” con la escuela en la que estudian, que los personajes del cuento los compararan con algunas personas que compartían a diario, contestando lo siguiente.

Alicia son todos los niños que van a estudiar a la escuela; el conejo con el reloj en la mano lo comparan con la mamá o la profesora que les recuerda que deben llegar a tiempo a la escuela y deben terminar sus trabajos a tiempo; el gato risón de la historia es comparado con el señor de la portería pues siempre está esperándolos en la mañana; otros comentan que es uno de los compañeros del aula que es muy divertido; la oruga dicen que es el rector porque siempre les dice a las maestras qué deben hacer y es el que manda en el colegio; el sombrerero es comparado

con los estudiantes de once, pues lo asocian con presentaciones de cuentos dramatizados que han sido contados por ellos en las aulas de clase; la reina roja es asociada por algunos como los compañeritos que les agreden en el salón de clase, otros en cambio opinan que a ninguno, porque en la escuela no hay nadie malo. El recorrido que los niños hacen en la escuela en comparación con el camino de Alicia; también es mágico y maravilloso para ellos.

Teniendo en cuenta las narraciones de los niños, en comparación con el cuento relatado, se puede evidenciar que ellos consideran la escuela como un lugar agradable, las personas que existen allí son buenas y quieren lo mejor para ellos. La única dificultad que se encontró es que algunos niños se sienten tristes o inconformes porque algunos de sus compañeros los atacan y agreden, teniendo en cuenta además que cuando se les preguntó qué cambiarían de la escuela contestaron que los compañeritos groseros.

Esta última respuesta dada por los niños suscita una reflexión acerca de las relaciones que se dan al interior del aula con sus pares; para ellos la escuela y lo que allí les enseñan están bien, se sienten satisfechos; pero cuando se trata de relacionarse con algunos compañeros se sienten vulnerados, verbal o físicamente, lo que supone que existe una problemática en la interacción con el otro, lo cual de algún modo trasgrede su condición humana.

4.2 Nuevos caminos

Desde las lecturas realizadas a las diferentes Alicias, se pudieron observar las siguientes consideraciones conclusivas, pero no definitivas.

Los maestros están indiscutiblemente comprometidos con su labor como docentes, desde el profesionalismo, atendiendo al deber ser de la educación, pues son sujetos a las responsabilidades y compromisos que proyectan metas y objetivos por alcanzar en cuanto la academia y el comportamiento. De igual forma consideran que tienen un compromiso social con sus estudiantes. Sin embargo, poseen límites personales que les impiden potenciar las diferentes dimensiones del sujeto en condición de humanidad.

Encuentran más limitaciones que posibilidades en las relaciones de humanidad que se dan en el territorio del aula; dichas limitaciones provienen de la parte externa al aula y no proponen innovaciones desde la poiesis personal, acciones para contrarrestar algunas problemáticas del aula.

Los maestros están instaurados en la linealidad y estandarización y no refieren visiones diferentes y nuevas que les permitan soñar con un territorio del aula diferente, pues existe una preocupación que no tiene trascendencia ni repercusión en la parte humana del estudiante, sólo en la academia y comportamiento, categorías que se vieron enmarcadas durante toda la entrevista.

Los niños, por su parte, se sienten complacidos con su escuela, les gusta lo que hacen, las personas que están allí y el compartir con ellos.

Denotan cierta apatía ante los compañeros que se portan agresivos, mencionándolo como un limitante en el pleno desarrollo de sus vidas escolares.

Tantos maestros como estudiantes denotan una linealidad en la escuela, son conscientes de ello; sin embargo, no les afecta, y aunque algunos maestros son conscientes de que hay mucho por hacer desde el territorio del aula, no refieren muchas soluciones al respecto.

La realización de esta obra ha generado más cuestionamientos acerca de la educación y cómo es necesario renovar las visiones de educación, escuela, territorio del aula y los procesos, dinámicas, relaciones, confrontaciones, encuentros y desencuentros que ocurren en su interior, pues es de vital urgencia e importancia mirar más allá de lo que se alcanza a ver en la inmediatez que ofrece lo ya establecido.

Se necesitan seres humanos transformados desde el querer ser y hacer por el otro, razón por la cual sigo creyendo que el territorio del aula es el espacio vital donde pueden ocurrir dichas transformaciones, pues la condición de humanidad tiene que llegar a reformar pensamientos y ampliar horizontes para tener una cosmovisión del mundo que habitamos. Un reto grande del maestro entonces será extender sus pensamientos en tanto reconocer la importancia de su labor, como potenciadora de humanidad.

En este sentido cabe resaltar que una mirada compleja del mundo, de la vida, de la humanidad, de la sociedad, de la cultura, de la educación, de la escuela, del territorio del aula genera cambios importantes para la transformación de realidades, realidades que claman conciencia del ser y estar en la tierra; no basta entonces ser conscientes de lo que se vive sin dejarse afectar por ello, si como ser humano. La humanidad de otro ser no trastoca los trasfondos internos e íntimos, no se pasa de un conocimiento más de tantos que se apilan durante el recorrer de la vida.

Desde la apuesta de la complejidad y por el hecho de haber iniciado un camino hacia la reforma de pensamiento, donde se es más sensible a la vida, pero con más ganas de buscar soluciones a las problemáticas, nace la inquietud de cómo y qué hacer para que los maestros emprendan un camino desde la complejidad, donde puedan ampliar su visión del mundo en miras a reformar su pensamiento y reformar los de otros (estudiantes- pares académicos) con visión en perspectiva de ampliar las comprensiones del mundo y acompañar a los otros en la búsqueda de caminos de conocimiento y humanidad, fortalecidos en las relaciones de alteridad.

4.3 ACOMPAÑANTES DURANTE EL CAMINO

- Bandura, A. (1983). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Brunner, José Joaquín. (2000). *Educación y escenarios del futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: Serie Documentos de PREAL 16.
- Calvo, C. (2003). Latinoamérica eutópica. En: A. Elizalde (Coord.) *Las nuevas utopías de la diversidad. Lo deseable vuelve a ser posible*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Bolivariana.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Santiago de Chile: Nueva mirada Ediciones.
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Carroll, L. (1865). *Alicia en el país de las maravillas*. Medellín: Cometa de papel.
- Castillejo, J. (1983). *Nuevas perspectivas en las ciencias de educación*. Valencia: Anaya.
- Chacón, C. (2011). *Pensamiento ambiental del maestro: Ethos-cuerpo en clave de bio-geo-poéticas del habitar*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Cussianovich, A. (2007). *Aprender la condición humana*. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Lima: IFEJANT.
- Fragoso Franco, D. (1999). La comunicación en el salón de clases. *Revista electrónica Razón y palabra*, 13, 4. Enero-marzo. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n13/comsal13.html>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel

- García, L. (2013). Trayecto de un Seminario: Poiesisecosófica en territorialidad (Seminario de investigación). Manizales: Universidad Católica.
- Gaviria, P.A.&Marín, C.E. (2011).*Dónde está la Margarita? posibilidades de la condición humana en edad preescolar* (Tesis de pregrado, maestría) Manizales: Universidad Católica.
- Heidegger, M. (2004). *Construir, Habitar, Pensar*. Buenos Aires, Argentina:Alción.
- Hernández, Fernández, C. & Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª ed). México: McGraw-Hill.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.
- Le Boterf, G. (1997). *De la competence a la navigationprofessionnelle*. Francia: Editions d'organisation.
- Lesbros, P. (2009). *Investigación psicológica del mundo interno: ser, deber ser, querer ser y autoestima*. México: Universidad Autónoma. División de estudios de posgrado.
- Ley General de Educación, Ley 115 de 1994
- Lundgren, UlfP. (1992). *Cambios en los códigos curriculares: esbozo*
- Martínez, D. (2011). *La escuela como espacio, tiempo de formación en humanidad*. (Tesis de pregrado, maestría) Manizales: Universidad Católica.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª ed.). México: Trillas.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994).*Begining qualitative research : a philosophic and practical guide*. Londres: TheFalmerPress.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Rev. Al tablero*, 28.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. (6ª.ed.). Barcelona: Paidós
- Morín, E., Ciurana, E. & Mota, R. (2003). *Educación en la ERA Planetaria*. Madrid: Gedisa.

- Orrego, J.F. (2007). *latinoam.estud.educ. Manizales (Colombia)*, 3(1): 27-39, enero-junio de 2007.
- Palacios, M Amelia. (2001). *La educación en América Latina y el Caribe. Los procesos pedagógicos*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en Educación en América Latina y el Caribe. ED-01/PROMEDLAC VII/ Recueprado de: <http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/palacios.pdf>
- Patiño, A.B. (2003). *La formación humana en perspectiva de la educación superior*.(Tesis de pregrado, maestría) Manizales: Universidad Católica.
- Remolina, G. (2000). Sabiduría, autoridad y libertad del maestro. *Orientaciones Universitarias*, 18. Universidad Javeriana, Bogotá.
- Riso, W. (2002). *Cuestión de dignidad: Aprende a decir no y gane autoestima siendo asertivo*. Bogotá: Norma.
- Rivkin, S.G., E. A. Hanushek, J. F. Kain (2002). *Teachers, schools and academic achievement*.Recuperado de: www.educarchile.cl.
- Stenhouse, L. (1994). El currículo como proceso. En: *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata
- Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali, Colombia: Fundación para la filosofía en Colombia.
- Zubiría Samper, Julián. (1994). Los modelos pedagógicos. En: *Tratado de pedagogía conceptual*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.