

January 2018

La configuración del ser maestro: sentires, percepciones y procederes en el contexto educativo-escolar

Harold Andrés Erazo López
Universidad del Cauca, aerazol@unicauca.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Erazo López, Harold A. (2018). La configuración del ser maestro: sentires, percepciones y procederes en el contexto educativo-escolar. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 147-164. <https://doi.org/10.19052/ap.5225>

This Artículo is brought to you for free and open access by Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Actualidades Pedagógicas* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

La configuración del ser maestro: sentires, percepciones y procederes en el contexto educativo-escolar

Harold Andrés Erazo López

Universidad del Cauca, Colombia.

aerazol@unicauca.edu.co



Resumen: Este artículo busca evidenciar sensaciones, percepciones y procederes de un maestro practicante en el contexto educativo escolar, del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca, sexto semestre, durante la práctica pedagógica llevada a cabo en el 2016, en una escuela pública del sector rural de Popayán, Cauca. Los resultados encontrados en los diarios de campo, tras el proceso de sistematización de experiencias con una técnica de análisis desde los principios de codificación y categorización de la teoría fundada, evidenció el proceder del maestro en el escenario educativo escolar y permitió realizar aportes a los procesos de formación académica de futuros maestros..

Palabras clave: maestro practicante, empatía, inseguridades, control, práctica pedagógica.



Recibido: 12 de febrero de 2018

Aceptado: 26 de marzo de 2018

Cómo citar este artículo: Erazo López, H. A. (2018). La configuración del ser maestro: sentires, percepciones y procederes en el contexto educativo-escolar. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 147-164. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.5225>



Becoming a teacher: Feelings, perceptions, and procedures in school educational contexts

Abstract: This article seeks to present the feelings, perceptions, and procedures in school educational contexts of a sixth semester student teacher from the BA program in Basic Education with an Emphasis on Physical Education, Recreation, and Sports at the Universidad del Cauca, during the pedagogical practice carried out in 2016 in a public school in the rural sector of Popayán, Cauca. After systematizing the experiences with an analysis technique based on the codification and categorization principles of grounded theory, the results found in field journals give evidence of the behavior of the student teacher in the school educational setting and allow making contributions to the academic training processes of future teachers.

Keywords: student teacher, empathy, insecurities, control, pedagogical practice.



A configuração do ser professor: o sentir, as percepções e o proceder no contexto educativo escolar

Resumo: Este artigo busca evidenciar sensações, percepções e o proceder de um professor praticante no contexto educativo escolar, do programa de Licenciatura em Educação Básica com Ênfase em Educação Física, Recreação e Esportes da *Universidade del Cauca*, sexto período, durante o estágio pedagógico realizado em 2016, em uma escola pública do setor rural de Popayán, Cauca. Os resultados encontrados nos diários de campo, após o processo de sistematização de experiências com uma técnica de análises a partir dos princípios de codificação e categorização da teoria fundada, evidenciou o proceder do professor no cenário educativo escolar e permitiu contribuir com os processos de formação acadêmica de futuros professores.

Palavras chave: professor estagiário, empatia, inseguranças, controle, estágio pedagógico.



Introducción

Esta experiencia surge a partir del desarrollo de la práctica pedagógica, denominada desde plan de estudios del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes como Práctica Escolar I, con básica primaria, la cual se lleva a cabo en sexto semestre. Asumir el rol de maestro practicante me llevó a establecer un vínculo con aspectos propios de la investigación que llevaron mi sentir, percepciones y proceder a ser objeto de reflexión y de análisis, para proponer una configuración del ser maestro.

Para contextualizar acerca de la vinculación de los estudiantes del programa mencionado al contexto escolar, el rol de maestro practicante se lleva a cabo gracias a la normatividad que así lo establece; en lo que concierne al programa, la Resolución 47 del 31 de enero del 2007, en el artículo 2, expone que la práctica escolar:

Es un proceso académico, sistemático y asistido, correspondiente al Componente Pedagógico Investigativo del Plan de Estudios del programa de Licenciatura [...], que se basa en los principios que sustentan la estructura del programa y se desarrolla en los semestres académicos que el Plan determina, el cual tiene como propósito contribuir a la formación gradual de los estudiantes practicantes como docentes, en el campo de la educación formal. (p. 3)

Los maestros practicantes deben responder a tres componentes incluidos en la misma unidad temática de Práctica Escolar: Seminario de Práctica Escolar, Práctica de Campo, Asesorías de Práctica; en estos espacios se convoca a que el maestro practicante, además de realizar el trabajo de campo, también pueda generar procesos de reflexión pedagógica que le permitan desempeñar un mejor trabajo en encuentros posteriores con los estudiantes en la escuela.



Metodología

Este ejercicio de investigación se llevó a cabo en el orden metodológico cualitativo. El enfoque epistemológico propuesto en este ejercicio investigativo, el histórico hermenéutico, se ubica en las ciencias humanas y tiene un interés práctico o práxico, que busca comprender y dirigir las prácticas, que para este caso son prácticas docentes, con el objetivo de entenderlas y orientarlas para encuentros educativos escolares posteriores. En este sentido, Osorio (2007) plantea que el enfoque histórico hermenéutico:

En primer lugar, [los investigadores] trabajan con la historia como eje, entendiendo lo histórico no como acontecimientos y sucesos del pasado, sino como las acciones (praxis) de los hombres en su proceso de autoconstitución como especie humana. Histórico significa sentirse hacedor de la humanidad; en segundo lugar, entienden la historia como lugar hermenéutico interpretativo. (p. 113)

En cuanto al diseño investigativo y la metodología, se acudió a la sistematización de experiencias. Desde la perspectiva de Jara (2011):

[...] esta metodología procura: a) comprender profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas; b) para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares; c) contribuir a la reflexión teórica desde conocimientos surgidos directamente desde experiencias reales. (p. 5)

Asimismo, para el desarrollo del ejercicio académico de sistematización se retomaron los cinco procedimientos metodológicos propuestos por el mismo autor:

- A. El punto de partida: a1. Haber participado en la experiencia. a2. Tener registros de las experiencias.
- B. Las preguntas iniciales: b1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (Definir el objetivo). b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar). b3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización). b4. ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar? b5. ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

- C. Recuperación del proceso vivido: c1. Reconstruir la historia. c2. Ordenar y clasificar la información.
- D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó? d1. Analizar y sintetizar. d2. Hacer una interpretación crítica del proceso.
- E. Los puntos de llegada: e1. Formular conclusiones. e2. Comunicar los aprendizajes. (p. 7)

Debido a que se busca comprender las diversas prácticas llevadas a cabo como maestro practicante y que como seres históricos configuramos nuestro accionar diariamente, la postura epistemológica se ubica en el enfoque histórico hermenéutico: “La investigación hermenéutica de la realidad sólo es posible bajo el interés determinante de conservar y ampliar la intersubjetividad en la comprensión orientada a posibles acciones”. También es preciso indicar que el conocimiento no es una mera reproducción de datos sino una auténtica constitución de la realidad en la cual nos encontramos (Osorio, 2007).

Para este caso en particular, se hace referencia a que en el desarrollo histórico hermenéutico se intenta generar una interpretación de la realidad para posibles intervenciones posteriores en un contexto específico; también es importante mencionar que los datos recogidos en este ejercicio son los que se encuentran en el diario de campo, acogido como técnica de recolección y definido por Puerta (citado en Carvajal, 2004), como aquel

[...] en el cual se consigna toda la información significativa de reuniones, observaciones, diálogos y reflexiones del investigador; este instrumento debe tener al menos cuatro componentes a saber: identificador (fecha, lugar, circunstancias y actores); registro (descripción de los datos originales); interpretación (de acuerdo a las categorías); vivencia del investigador (reacción emocional). (pp. 120-121)

También como afirman Monsalve y Pérez (2012), el diario de campo “es una herramienta no solo para la escritura anecdótica o narrativa, sino también como un elemento importante para la investigación” (p. 117). En un sentido profesional y personal, el diario de campo se incluye como ese dispositivo que permite un análisis profundo del quehacer del maestro; como señalan Alzate, Puerta y Morales (2008), “El diario de campo, de manera objetiva, da cuenta del proceso de formación del estudiante en dos campos bien delimitados, el profesional y el personal” (p. 1).

Para el análisis de la información se estableció la siguiente ruta, propuesta en dos momentos:

Primero se construyó una matriz de análisis con tres ejes constitutivos de manera inductiva: situaciones por mejorar, situaciones fluctuantes y situaciones positivas, que permitieran mayor facilidad en la agrupación inicial de los datos o relatos de diarios de campo. De manera simultánea se codificó y analizó cada relato, y se asignó un nombre o categoría abierta que permitiera una reagrupación de relatos. Posteriormente las categorías abiertas o culturales, resultantes del primer ejercicio de agrupación, empiezan con sus relatos a movilizarse entre ejes, dada la intención e intereses del investigador.

Es importante identificar que desde el primer momento, al trabajar con los relatos, se acudió a los principios de codificación y categorización de la teoría fundada de Strauss y Corbin (2012), en lo referido a las categorías abiertas o culturales (tabla 1).

Tabla 1. Matriz de análisis de relatos cualitativos MTE

Ejes	Relato + código	Descripción del relato	Esencia del relato	Nombre del relato	Categoría abierta o cultural
Situaciones por mejorar					
Situaciones fluctuantes					
Situaciones positivas					

Fuente: elaboración propia.

Para el segundo momento la reagrupación dio origen a las categorías axiales y posteriormente a las selectivas. En este sentido, se ubicó todo el interés en la práctica pedagógica escolar, en relación con todas aquellas situaciones que configuran el ser del maestro en el marco de la institucionalidad escolar.

Para la presentación de los resultados se establecen vínculos entre la teoría sustantiva propia de los relatos, la teoría formal y las reflexiones propias del investigador, que se vincula como sujeto del proceso de sistematización. En cuanto a la escritura de los hallazgos, se retoman los presupuestos de Brockmeier (2000 citado en Monserrat, 2011), quien expresa que este tipo



de ejercicios narrativos de la práctica profesional tienen ciertos elementos que se deben tomar en cuenta, como los recursos lingüísticos y estilísticos en el momento de la escritura; señala también que se debe llevar un orden cronológico del discurso, aunque pueden aparecer unos sucesos fuera del tiempo, pero que son de alta relevancia en el sentido de la expresividad y los sentimientos expresados por el autor (p. 10).

En referencia a Brockmeier, el modelo que se ha utilizado para realizar dicha narración es el modelo circular, cuyo eje

[...] se sitúa en mirar al pasado desde el presente. Lo que supone elaborar una mirada sobre el pasado que hace explícito cómo se está reconstruyendo desde el presente, al tiempo que da cuenta de los efectos que esta forma de narrar tiene en la posición actual de quien cuenta la historia. (2000 citado en Monserrat, 2011, p. 11)

Resultados

Producto de la sistematización de experiencias, se obtuvieron unos resultados que reflejan dos situaciones relevantes, particularmente concernientes a la práctica pedagógica escolar, que tienen dos tintes:

153

1. “Las inseguridades por parte del maestro pueden desembocar en prácticas de control exagerado que cohíben el buen ambiente en la clase”.
2. “La empatía como una expresión actitudinal potente en el marco de las buenas relaciones interpersonales (maestro-estudiante)”.

En relación con la primera situación, “Las inseguridades por parte del maestro pueden desembocar en prácticas de control exagerado que cohíben el buen ambiente en la clase”, esta categoría evidencia las inseguridades y los temores en los encuentros iniciales en el contexto escolar con los estudiantes lo que generó, en ocasiones, excesivos ejercicios de control sobre estos últimos para encauzar sus actitudes.

Existen situaciones iniciales que pueden marcar la experiencia de los maestros practicantes, al generar una sensación de temor o incertidumbre por encontrarse en un escenario como la escuela, que a pesar de ya ser conocido puesto que se transita por él cerca de doce años —asumiendo el

papel de estudiante—, al desempeñar un nuevo rol la situación o percepción de ese contexto cambia:

[...] mi sensación era de un poco de temor al encontrarme con este nuevo escenario, pero poco a poco me fui tomando confianza y se me hizo más natural compartir con ellos y ellas en el desarrollo de la misma clase. (DCH1R10)

En relación con las inseguridades por parte del maestro practicante-principiante, Meza Rueda (2017) plantea que este debe tener en cuenta lo siguiente:

Ser-saber-hacer. Ser, porque es importante que el maestro esté convencido de su profesión y de su vocación. Saber, porque, si se quiere enseñar algo (una idea o una teoría, un valor o una virtud, una habilidad o una competencia), es necesario haberla aprehendido con la mayor consistencia posible. Y hacer, porque la enseñanza es esencialmente una acción intencionada, es una práctica pensada, es un modo de comunicar algo de forma tal que pueda ser aprendido por otro. (p. 204)

154

Entonces, las inseguridades pueden llevar a cometer errores, especialmente cuando se refiere a los primeros encuentros que tiene un maestro novato en el escenario escolar; es pertinente, por tanto, que los maestros principiantes o, para este caso en particular, practicantes-principiantes, realicen un ejercicio introspectivo y co-relacional con sus pares académicos de mayor trayectoria, en busca de incorporar más elementos metodológicos, pedagógicos y didácticos que les permitan afrontar las diversas situaciones en la clase.

Además de todo ello, se une al ya marcado temor la sensación de frustración, que en este caso en particular sí se presentó con respecto a la actitud de los estudiantes, quienes procedieron de un modo no indicado para los objetivos de la clase:

[...] me sentí un poco frustrado por la poca asertividad para con las actividades; tal vez se presentó esa situación por no haber explicado de una manera más dinámica las actividades. Dada esa situación me tocó esforzar demasiado la voz para llamar la atención y explicar en el transcurso de las actividades. (DCH2R5)

Existen situaciones que pueden tornarse complicadas en el desarrollo de la clase, especialmente cuando la acción está por debajo del discurso y no a la par; así, una clara cuestión a tener en cuenta es la que plantea Rousseau (2000), en el sentido de las prácticas que deben movilizar a los maestros, en especial a los principiantes:

Ruégooos, jóvenes maestros, que reflexionéis en este ejemplo y os acordéis, de que, en todo, vuestras lecciones más deben consistir en acción que en discursos, porque con facilidad se olvidan los niños de lo que han dicho y de lo que han oído, pero no de lo que han hecho y de lo que les ha sucedido [...] Maestros, dejaos de puerilidades sed virtuosos y buenos y grábense vuestros ejemplos en la memoria de los alumnos en tanto que pueden penetrar en su corazón. (pp. 104, 110)

Lo anterior permite identificar algunas situaciones en las cuales el maestro practicante debe estar muy atento, tener claridad y seguridad al momento de interactuar y proceder en el escenario escolar con los diversos actores educativos, pero en especial con los estudiantes, ya que es con ellos con quienes va a tener más vínculos de interacción. Por tanto, es importante señalar que en el escenario escolar la imagen que tendrá el maestro, en este caso practicante, se verá reflejada en las acciones que lleve a cabo en dicho escenario, y que le permitirán convertirse en un punto de referencia para sus estudiantes.

En este contexto de relaciones e interacciones iniciales, que no se ajustaron al marco de los objetivos para la clase y donde se presentaron marcadas dificultades en el momento de orientarla, fue necesario involucrar en este proceso a otro actor educativo, representado en una madre de familia: la importancia de su presencia radicó en lo que manifestó con respecto a las actitudes de su hijo en otros escenarios sociales, lo que contribuyó a identificar el porqué de su proceder en la escuela para, así, de manera consensuada, poder darle una posible solución: “Luego hablé con la profesora titular para pedirle que citara a una madre de familia, ya que me era importante hablar con ella respecto a su hijo, por su proceder actitudinal negativo” (DCH2R8).

En posteriores encuentros el proceder de los estudiantes tuvo un mejor desarrollo desde el orden procedimental y actitudinal, por lo que no fue necesario implementar dispositivos de control sobre ellos; no obstante, se evidenció que el ejercicio de control, en algunos casos más pronunciado, llevó a que los estudiantes incorporaran una noción de autoacción, a partir

de una práctica de coacción que el maestro practicante ejercía con el ánimo de generar buen comportamiento, cuestión que derivó en pasividad por parte de estos: “en ningún momento sentí o vi necesario tener que llamar la atención por un mal comportamiento, todo transcurrió con normalidad desde el aspecto actitudinal” (DCH5R8).

En este sentido, es preciso señalar que el docente —principiante-practicante—, con el ánimo de desarrollar encuentros educativos que resulten beneficiosos tanto para los estudiantes como para sí, debe evitar actuar con inseguridad y temor, y evitar que existan, como ya se expresó, ejercicios de control excesivo sobre los educandos, que en determinado momento se pueden tornar punitivos. En este sentido, se puede traer a colación el planteamiento de Foucault (2002), en tanto la institución escolar, escenario donde el maestro practicante desarrolla sus prácticas, es por excelencia una institución social; en dicho espacio social existen ciertos mecanismos para generar control sobre los estudiantes, donde algunas veces se acude al castigo para, como lo menciona el autor, “enderezar conductas” (p. 157) que están fuera del buen encauzamiento.

156 ■ Se dice que los castigos deben ser acordes con la falta y no deben ser generalizados. Esta postura puede extenderse al escenario escolar, en el que podría pensarse existen pocas estrategias metodológicas que eviten usar el castigo como primer recurso y, como maestros practicantes, es posible caer en el error de seguir reproduciendo este tipo de prácticas. Al respecto, Foucault (2002) plantea:

Hay que castigar de otro modo: deshacer ese enfrentamiento físico del soberano con el condenado; desenlazar ese cuerpo a cuerpo, que se desarrolla entre la venganza del príncipe y la cólera contenida del pueblo, por intermedio del ajusticiado y del verdugo. (p. 67)

Foucault hace referencia al ámbito carcelario, pero tanto escuela como prisión son instituciones sociales, de hecho similares estructuralmente, en las que se invita a modificar los castigos. Para el interés del investigador es propicio buscar estratégicamente un nuevo modo de generar aprendizaje sobre el error o la falta cometida, y es ahí donde el maestro practicante en sus primeros encuentros en el mundo socioescolar y laboral debe romper con el círculo esquemático del castigo, donde este puede provenir de inseguridades y temores, causados a su vez por vacíos metodológicos.

Con respecto a la segunda situación, “La empatía como una expresión actitudinal potente en el marco de las buenas relaciones interpersonales (maestro-estudiante)”, es preciso referir que en el transcurso del tiempo se pueden reflejar cambios en el proceder del maestro, donde hacer uso de la empatía y la afectividad como herramientas actitudinales permite generar mejores relaciones interpersonales maestro-estudiante, lo cual es bastante conveniente para un mejor desarrollo de la clase.

Pueden existir algunos dispositivos de control y disciplina en el escenario escolar; uno de ellos, por ejemplo, es el llamado a lista, del cual los maestros pueden modificar su objetivo, en tanto se pueda y se quiera estar más pendientes de los estudiantes y preocuparse por su bienestar:

[...] mi pensamiento en ese momento era de recordar cómo fueron los profesores conmigo y que el llamado a lista es una práctica que aún permanece en el escenario escolar, aunque más me interesaba el hecho de poder asociar los nombres de la lista con los rostros de mis estudiantes y también saber quiénes estaban ausentes. (DCH1R4)

Otra cuestión muy importante es explicar bien cuál es el trabajo que se va a realizar, para que procedimentalmente se dé el menor número de equivocaciones posibles, y también expresar una actitud que haga que los estudiantes sientan y perciban que existe una agradable disposición: “saludé, expliqué las actividades de la clase de una manera general y les expresé toda mi buena intención de trabajar; al mismo tiempo dejé en claro las reglas de juego para la clase” (DCH3R3). Así se puede generar un ambiente muy agradable, dado que los estudiantes asumen una actitud asertiva que beneficia el desarrollo de la clase:

[...] esa buena intención que los estudiantes manifestaban a través de su expresión corporal, en sus palabras calificativas positivas hacia las actividades y al modo de ubicar de manera clara cómo se iba a trabajar, me permitió generar un buen ambiente en el marco de las relaciones interpersonales con los y las estudiantes. (DCH3R4)

Es importante destacar que, con el tiempo, hay cuestiones que van tornándose diferentes, en el sentido de mejorar y encontrar situaciones que son positivas para el maestro practicante, que generan sensaciones de

motivación y de complacencia en las relaciones que se configuran con los estudiantes, y de satisfacción al ver cómo las clases se van desarrollando. Existe una cuestión muy importante y es saber cómo, desde el papel de maestro, se dirige a los estudiantes; qué actitud expresa para ellos. En este orden de ideas, Sallquist *et al.* (2009 citados en Richaud y Mesurado, 2016) “definen empatía positiva como el afecto positivo provocado en una persona en respuesta a su percepción de un afecto positivo en otra persona” (p. 32). De este modo, se puede afirmar que según el modo en que el maestro se exprese y se dirija a sus estudiantes, estos últimos tendrán muy posiblemente una respuesta positiva hacia lo que el maestro quiere trabajar con ellos, dado que perciben una actitud agradable que los moviliza a tomar una actitud proactiva acorde con los objetivos de la clase.

Así pues, percibir que existe una buena actitud que estaba definida por la alegría y por el entusiasmo de los estudiantes genera satisfacción y motivación para el docente, también por el hecho de que no hay que hacer muchos llamados de atención, cuestión que usualmente resulta ser muy desgastante:

158

[...] me sentí muy motivado al percibir que todas las actividades eran realizadas de una manera muy activa, en el sentido de la expresividad corporal y asumiendo una actitud proactiva; dentro de toda esa dinámica llamé muy pocas veces la atención, cuestión que era recurrente en otros espacios, pero en este fue muy reducido. (DCH3R6)

Asimismo, cuando el maestro expresa una buena actitud y asume una postura proactiva puede llevar a desarrollar un muy buen trabajo:

Les expresé toda mi buena actitud, esta referida a que todos y todas eran importantes para mí y que me interesaba que pudieran incorporar lo enseñado para que realizáramos un buen trabajo, donde todos nos hiciéramos partícipes del mismo con una actitud proactiva. (DCH4R2)

Llevar a cabo actividades que sean dinámicas y entretenidas contribuye a que existan actitudes positivas por parte de los estudiantes y que, en consecuencia, el maestro encuentre motivación por el trabajo bien hecho:

Las actividades tenían un tinte muy dinámico, porque promovían un tanto de competitividad y la cooperación; de este modo pude concentrar la atención y

energía de los estudiantes, y esto llevó a que adoptaran una actitud positiva frente a la clase, en el sentido de que actitudinalmente expresaban regocijo y compañerismo, y eso me motivó a seguir realizando actividades de ese tipo, las cuales eran: carreras de 100 m, salto en cuerda, zig zag entre conos, actividades de cooperación-oposición. (DCH4R3)

En relación con la construcción de relaciones interpersonales afectivas y con las sensaciones que el maestro practicante vivió, es de destacar lo afirmado por Lucas, Diener y Larsen (2003 citados en Richaud y Mesurado, 2016) al respecto: “Las emociones positivas son conceptualizadas como experiencias de satisfacción o placer” (p. 32), y Oros (2014 citado en Richaud y Mesurado, 2016): “siendo las más frecuentes la alegría, la satisfacción, la serenidad y la simpatía” (p. 32), pudiéndose encontrar así una relación con los resultados hallados en los diarios de campo, pues las emociones positivas son de algún modo una expresión que se torna en herramienta, como indican Richaud y Mesurado (2016):

Las emociones positivas solucionan cuestiones relativas al desarrollo y crecimiento personal y a la conexión social. En este sentido las emociones positivas permiten desarrollar las habilidades sociales adecuadas para generar vínculos entre personas y el aprendizaje de conductas de ayuda. (p. 32)

159

En este sentido, es necesario fomentar dinámicas que reproduzcan las actitudes y emociones positivas; es importante referir que el escenario escolar también es un escenario de afectividad, y en el prospecto de las relaciones interpersonales es de vital relevancia que el desarrollo de la afectividad se haga presente. Godoy y Campoverde (2016) señalan que “la afectividad dentro del campo educativo coadyuva a la creación de un clima cálido dentro del salón de clase y a la formación de un individuo más proactivo para la sociedad” (p. 218). Por tanto, es de suma importancia crear vínculos afectivos con los estudiantes, cuestión que puede resultar muy complaciente y fructífera para la clase, lo que permite a su vez movilizar proactiva y dinámicamente a los educandos no solo en el escenario escolar, sino también en los diversos contextos donde ellos interactúan; esto deriva en sensaciones de satisfacción y motivación para el maestro practicante, en tanto todo se crea en esas relaciones de afectividad. De este modo, las dinámicas en el desarrollo de la clase pueden tener una connotación más empática, en tanto se puedan

configurar lazos afectivos que, como se mencionó, son de alta relevancia si se sitúa la mirada desde el planteamiento de Maiorana (2010 citado en Godoy y Campoverde, 2016): “Si la vida emocional es la base de la felicidad humana, una buena relación afectiva será el ingrediente fundamental para el aprendizaje. No se aprende sin el vínculo, incluso en los espacios donde prima lo cognitivo” (p. 218).

Se puede afirmar que, incluso donde existan espacios en los que primen situaciones de tipo cognitivo, los vínculos afectivos pueden generar una proyección de un aprendizaje más significativo; para este caso en particular, en el que es más frecuente relacionarse con otros dada la connotación de la educación física, es de vital importancia que el maestro, en su perspectiva de relación interpersonal, tenga siempre presente que es más valioso y fructífero sostener vínculos de calidez y afectividad cuando de generar un ambiente agradable en el marco escolar se trata.

Continuando en el orden actitudinal, percibir una actitud proactiva por parte de los estudiantes produce en el maestro una sensación de complacencia: “Me sentí muy complacido con el hecho de ver un ambiente agradable en la clase, en el sentido de la actitud que podía percibir de los y las estudiantes (DCH4R4)”.

Con todo lo mencionado, en lo referente al complacimiento y la satisfacción experimentados por el docente, algo muy importante que se sumaba es el hecho de poder generar dinámicas de inclusión con población en situación de discapacidad: “También con el hecho de que incluí a la dinámica de la clase a una chica con parálisis cerebral y en la lógica de todo este desarrollo lo mencionado anteriormente me hizo sentir realmente muy bien” (DCH4R5). Desde la perspectiva de la inclusión educativa lo anterior evidencia que la labor del maestro es trascendente, en el hecho de movilizar dinámicas de interacción constante y de cero discriminación: “El hecho de poder incluir a la chica con parálisis me hizo sentir que la labor del docente es muy valiosa en tanto se pueden generar espacios de inclusión donde normalmente existe exclusión (DCH4R6)”.

Asimismo, es importante trabajar en los valores éticos, para que más que en el discurso se puedan ver en la acción de la cotidianidad escolar: “Al iniciar el desarrollo de la clase me sentí bien en el hecho de que los y las estudiantes asimilaron un poco la charla que les di sobre el valor del respeto (DCH5R6)”. Con respecto a lo anterior, es de vital importancia educar para un ambiente pacífico y agradable en la clase a través de los valores éticos, procurando que

siempre este tipo de educación vaya de la mano con el currículo institucional para evitar, como expresan Fernández y López (2014):

Esta separación entre el valor y los contextos propios en los que vive la persona —familiar, escolar, social— [que] ocurre cuando la práctica concreta de educación en valores aparece como algo externo al desarrollo del currículum y a la vida organizativa del centro, cuando se reduce a actuaciones en fechas muy señaladas o acciones puntuales que el alumnado percibe claramente como extraordinarias. (p. 127)

Otra cuestión a tener en cuenta es poder darle utilidad al conocimiento, lo cual debería ser una de las preocupaciones del maestro, en tanto el conocimiento no puede quedarse en el papel, pues debe responder a necesidades de la vida cotidiana, de la realidad del estudiante:

Por otra parte, sentí que mi labor de docente practicante iba mucho más allá de las actividades del planeador porque mi idea es la de darle la utilidad al conocimiento, en la que los y las estudiantes podían poner en práctica todas esas situaciones propias de la educación física en la vida real. (DCH5R7)

161

En el caso de esta práctica docente se trata del conocimiento en el área de Educación Física, en el sentido de cómo se crea y cómo se utiliza, por lo que es muy importante la proyección que determina la educación física en el hecho de poder, en la vida real, emplear lo que en esa unidad se aprende, siempre en relación con los otros. Con respecto a lo anterior, Rousseau (2000) plantea que “Las lecciones que los escolares aprenden entre sí en los patios de los colegios les son cien veces más útiles que todas las que se le enseña en clase” (p. 56).

Se puede apreciar que, en términos de tiempo, las situaciones se modifican; para este caso es importante visualizar lo que sucedió, para poder evidenciar cómo el maestro practicante toma elementos desde los órdenes metodológico, didáctico y pedagógico para hacer de su quehacer una experiencia enriquecedora tanto para él como para sus estudiantes; inicialmente, producto de las inseguridades y temores, puede cometer ciertas equivocaciones que de algún modo afectan sus relaciones con los estudiantes, pero en el continuo desarrollo de las clases y como seres históricos que son, van construyendo su proceder en el escenario escolar, donde existe la posibilidad

de corregir errores y aprender de ellos. En esta práctica docente, en particular, se evidenció que en el marco de la afectividad y de la empatía se pueden generar procesos educativos significativos.

Por último, es pertinente referir que toda la configuración del sentir, percibir y proceder del maestro practicante está fuertemente influida por las dinámicas y procederes que desarrollan los otros, en este caso los estudiantes, y que al ser todos seres sociales están en constante interacción y modificación de sus conceptos en tanto se trata de una complementación mutua. De esta manera, se puede caracterizar un modo de socializar individual donde el maestro se encuentra inmerso en el binomio del YO que, mediante el lenguaje, realiza una comunicación interior y reflexiona sobre sus acontecimientos reales. Bauman (2007) afirma: “YO’ puede pensarse mejor como una ‘conversación’ en el interior de nosotros mismos en la que el lenguaje actúa como un medio que permite que este proceso tenga lugar y pensamos como un ‘todo’” (p. 33). Por otro lado está el MÍ, el cual hace referencia a la capacidad del sujeto individualizado de interactuar con el otro, complementarse y complementar, tal y como afirma Bauman (2007):

162

■ “MI”, por otro lado, se refiere a cómo organizamos las expectativas de los grupos en nuestras acciones. Respondemos entonces a otros en función de cómo nos vemos a nosotros mismos y eso se está modificando constantemente de acuerdo con los diferentes escenarios sociales en los que vivimos rutinariamente. (p. 33)

Conclusiones

El proceder del maestro se constituye a partir de las relaciones que crea principalmente con los estudiantes y también con otros actores educativos. En estos términos, es posible decir que ese proceder se refleja en las situaciones que diariamente se presentan en el escenario escolar, por lo que es necesario disponer de múltiples herramientas metodológicas, didácticas y pedagógicas, para poder atender a todas esas situaciones.

La configuración del ser maestro está inmersa en infinitas dinámicas, por lo que no existe una receta que indique cómo relacionarse en el escenario escolar ni cómo enseñar; por tanto, el maestro va cimentando y desarrollando, en los términos vivenciales del tiempo, su ser docente, su manera de asumir un rol distinto al del estudiante, donde existirán dificultades y

situaciones muy positivas. No obstante, en rasgos generales, el ser maestro y su proceder van mucho más allá de una simple relación vertical para impartir conocimientos, pues está ubicado en un escenario donde habitan seres sociales, afectivos y empáticos, que dirigen todos sus esfuerzos para hacer de la clase un espacio que genere procesos de transformación, no solo para el escenario escolar sino también para la vida real, esa vida que también se construye fuera de la escuela.

Con lo anterior es posible ver los tránsitos que existen entre situaciones que se ubican en los términos de las inseguridades en los momentos iniciales de interacción con los estudiantes, pero en el transcurso del tiempo se pueden reflejar cambios de alta relevancia, en tanto se sumen otro tipo de actitudes, que expresen afectividad y empatía, donde la respuesta a eso por parte de los estudiantes estará ubicada en la satisfacción de trascender más allá de la simple transmisión de conocimientos.

Hay que tener presente, finalmente, en la dimensión formativa del maestro-estudiante, el trabajo en el campo: este último podría tener, en términos de tiempo, un mayor recorrido y vivencia de experiencias directamente adquiridas en el contexto escolar, cuestión que podría ser muy productiva si se tiene en cuenta que el papel de ese maestro-estudiante puede, posteriormente, ubicarse a nivel laboral en este tipo de contextos y que así puede confrontar de mejor manera todo lo relacionado con el acto educativo escolar.

Referencias

- Alzate, T., Puerta, A. y Morales, R. (2012). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1-10.
- Bauman, Z. (2007). Capítulo 1: Uno mismo con los otros. En *Pensando sociológicamente* (2ª. ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carvajal, A. (2004). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle.
- Fernández, A. y López, M. C. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 64, 117-142.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Godoy, M. y Campoverde, B. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje. Casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Revista Sophia*, 12(2), 217-231.
- Jara, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización CEAAL. Biblioteca electrónica sobre sistematización de experiencias*. Recuperado de <http://www.cepal-forja.org/sistematizacion/bvirtual/>
- Meza Rueda, J. (2017). La formación de los maestros noveles en la guía de las escuelas: una preocupación de ayer y de hoy. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 203-211.
- Monsalve, A. y Pérez, E. (enero-junio, 2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, XXVI(60), 117-128. Recuperado de <https://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163235.pdf>
- Monserrat, F. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Osorio, S. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teóricos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 104-119.
- Richaud, C. y Mesurado, B. (2016). *Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas pro sociales e inhibidores de las conductas agresivas*. Buenos Aires: Acción Psicológica.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio*. Recuperado de <http://www.elaleph.com>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Universidad del Cauca. (31 de enero, 2007). *Resolución n.º 47 del 31 enero. Reglamento de la Práctica Escolar. Licenciatura de Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes*. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, Universidad del Cauca, Popayán. Recuperado de <http://www.facultades.unicauca.edu.co/educacion/sites/all/modules/custom/.../micro/print.php?>