

2019

Las buenas prácticas pedagógicas frente al sujeto educativo impermeabilizado tayloriano en la era posmoderna

Carlos Enrique Mosquera Mosquera
carlosfilosofo@hotmail.com

Luz Marisela Jaramillo Hurtado
psicologiamarisela@gmail.com

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

Citación recomendada

Mosquera Mosquera, C. E., y L.M. Jaramillo Hurtado. (2019). Las buenas prácticas pedagógicas frente al sujeto educativo impermeabilizado tayloriano en la era posmoderna. *Actualidades Pedagógicas*, (74), 1-14. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.7>

This Artículo is brought to you for free and open access by the Revistas Unisalle at 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.

Las buenas prácticas pedagógicas frente al sujeto educativo impermeabilizado tayloriano en la era posmoderna¹

Carlos Enrique Mosquera Mosquera² / Luz Marisela Jaramillo Hurtado³

Recibido: 27 de abril de 2018. **Aprobado:** 15 de mayo de 2019. **Versión Online First:** 31 de octubre de 2019

Cómo citar este artículo: Mosquera, C. E., y Jaramillo, L.M. (2019). Las buenas prácticas pedagógicas frente al sujeto educativo impermeabilizado tayloriano en la era posmoderna. *Actualidades Pedagógicas*, (74), XX-XX.

<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.7>

Resumen

Este artículo derivado de la investigación “Recuperación de las buenas prácticas pedagógicas en la I.E.R. Yarumito, de corte etnográfica educativa⁴”, aborda las buenas prácticas pedagógicas que se dan al interior de esta institución educativa. Para ello se analizó información contenida en el diario de campo, observaciones y en las entrevistas realizadas a maestros, directivos y estudiantes; también se hizo análisis de contenido a algunos videos en torno a las prácticas pedagógicas⁵. Los resultados más sobresalientes se sintetizan en que: 1) el maestro debe validar buenas prácticas pedagógicas para sortear los retos en estos tiempos posindustriales; 2) ante la secularización de la escuela, producto de la nueva mentalidad del sujeto educativo posmoderno, es necesario que maestros y directivos no sean indiferentes ante la realidad del contexto y las necesidades de los estudiantes; 3) la escuela que se quiere debe construirse desde las prácticas cotidianas de los sujetos educativos, desde los micro acuerdos y desde las estructuras de acogida y hospitalidad.

Palabras clave: buenas prácticas pedagógicas; posmodernidad; sujetos educativos; escuela; secularización.

¹ Artículo de reflexión

² ✉ carlosfilosofo@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-4806-3145>

³ ✉ psicologiamarisela@gmail.com

⁴ El estudio fue liderado y ejecutado por el Semillero de Investigación Yarumito de esta institución educativa, bajo la dirección del profesor Carlos Enrique Mosquera Mosquera. Tuvo la participación activa de maestros, directivos y estudiantes (de los grados de sexto a undécimo).

⁵ Estos instrumentos contaron con su respectivo consentimiento informado y protocolo de aplicación. Para su análisis fueron codificados dentro de cada categoría, guardando el rigor ético que se debe tener en todo proceso investigativo.

INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que muchos estudios se centran en desvelar las contradicciones que están ocultas en el campo de la educación, concretamente al interior de muchas instituciones educativas, recientemente ha ido tomando fuerza, con especial interés en el contexto español, investigar sobre las buenas prácticas pedagógicas, con las que se pretende resaltar y recuperar aquello bueno que hacen los maestros y directivos en sus establecimientos en beneficio del aprendizaje del alumnado. No en vano sostiene Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto (2017) que las buenas prácticas son un conjunto de acciones o estrategias tendientes a que los estudiantes mejoren sus aprendizajes.

En esta línea se circunscribe el presente manuscrito, el cual pretende resaltar esas buenas prácticas que se dan al interior de la I.E.R. Yarumito desde su apuesta educativa. Eso se hace siguiendo tres (3) categorías: 1) el nuevo sujeto educativo posmoderno en tiempos seculares; 2) las buenas prácticas pedagógicas. Una responsabilidad del maestro que va más allá del horario de clase; y 3) construir la escuela que se quiere desde las prácticas cotidianas.

La primera categoría presenta una comprensión del nuevo sujeto educativo posmoderno que habita las aulas de clase, desde una perspectiva tayloriana. En esta se argumenta que la actual crisis de la escuela, no es tanto de ella misma como institución, sino producto del cambio de mentalidad que sus usuarios han adquirido, al pasar de una sociedad encantada (moderna) a una desencantada (posmoderna), y que este tipo de mentalidad ha generado en el sujeto nuevas concepciones y representaciones sobre la escuela, lo que ha propiciado que se le interrogue frecuentemente sobre su tarea socializadora.

La segunda categoría defiende la idea de que la responsabilidad del maestro no debe ser tibia en el acto de educar. Este tiene que tomar partido en beneficio de los estudiantes que lo requieran o necesiten atención, a partir de las buenas prácticas que idee para formar el alumnado en medio de la contingencia en tiempos posmodernos o seculares.

La tercera categoría resalta la importancia de edificar o construir la escuela que se quiere desde la cotidianidad, al consolidar las estructuras de acogida y hospitalidad, mediante la activación de la dimensión socio-afectiva en los sujetos educativos. Por ejemplo, a través del beso en la mejilla, que permite un acercamiento a la otredad, para posibilitar la emergencia de las relaciones intersubjetivas- simétricas y de respeto en el proceso educativo.

EL NUEVO SUJETO EDUCATIVO POSMODERNO EN TIEMPOS SECULARES

Teorizar acerca de la escuela y sus buenas prácticas pedagógicas, así como del sujeto educativo posmoderno nos es grato como maestros, pues en ella transcurre la mayor parte de nuestras vidas como educadores. A lo largo de nuestra tarea docente hemos visto como en ella se dan unos cambios que son el reflejo de las transformaciones de la sociedad en general y de otras instituciones.

Uno de esos cambios es la concepción que tienen de ella unos grupos de sujetos, quienes la interrogan frecuentemente frente a su tarea socializadora. Así, para un primer grupo, la escuela es considerada un lugar de encierro, que, aunque muchas veces cambie las paredes de concreto por vidrio, todavía conserva la arquitectura propia de la escuela premoderna y moderna. Aquella cabalgaba en el disciplinamiento, tal como lo señala Foucault (2009) al estudiar a profundidad la microfísica del poder en los lugares de encierro que forman subjetividades desde las políticas de coerción, fundamentadas en el disciplinamiento para formar cuerpos dóciles.

Para un segundo grupo, la escuela es una institución necesaria conforme a los fines que persigue el Estado en la formación de sus conciudadanos, pero se ha vuelto ineficaz para dar respuesta frente a las responsabilidades que con lujos y detalles desempeñaba otrora (Mosquera, 2019). Un tercer grupo piensa que, la escuela como institución al estar zarandeada por muchos fenómenos sociales no es tan necesaria y prefieren un tipo de enseñanza domiciliaria, como ha tomado mucha fuerza en algunas familias norteamericanas.

Aunque inevitablemente nuestros pensamientos por momentos han gravitado por las tres concepciones mencionadas anteriormente, cuando la realidad escolar se vuelve tensa; hoy en lo particular, creemos que la crisis de la escuela yace no en la escuela como institución, sino en el cambio de mentalidad de sus usuarios, de sus sujetos educativos, dado que creemos firmemente que son las acciones y decisiones de estos las que hacen que ella mute, cambie, se transforme positiva o negativamente; y de ahí, las interrogaciones hacia esta.

En un artículo reciente, Mosquera y Ramírez (2018) siguiendo a Duch (1997, 2004), Giddens (1997a, 1997b), Beck (1998), Giddens, Scott, y Beck (1997), Bibian (2015), Tiramonti (2004) y Mosquera (2018a), suscribieron que las crisis de la escuela se debían al paso de la sociedad industrial a la posindustrial. El presente artículo ratifica esa posición, pero centrado no en la escuela como ente que encarna endógenamente la crisis en su estructura organizativa, sino en el cambio de concepción que han tenido los sujetos de ella.

Un buen referente para estudiar la crisis de la que se habla es Taylor (2014), aunque también lo han hecho Rojas (2010), Rueda (2007), Duch (1997) y Beck (1998), Meirieu (2004). pero se elige en principio a Taylor, porque se considera que ha estudiado a fondo los cambios de la sociedad contemporánea, hasta el punto de llevarlo a afirmar que estamos en una sociedad secularizada, dado el cambio de mentalidad que exteriorizan los sujetos, lo que propicia que se sustraigan de lo sagrado y del vínculo relacional.

Este cambio de mentalidad ha configurado un nuevo tipo de sujeto que se sustrae de los valores, principios, creencias y tradiciones que lo ataban a la sociedad industrial y que dio lugar a instituciones sociales como la escuela moderna. Por ello, afirma Tiramonti (2004) que el Estado en esta época era céntrico, la escuela formaba identidades nacionalistas conforme a los intereses que este perseguía. Es decir, toda formación de la subjetividad estaba religada a la visión del Estado moderno, pero en la actualidad la formación no es céntrica, sino secularizada; el Estado no es el centro como referente en la formación de los sujetos porque ha sido desplazado, sustituido por un nuevo centro, un nuevo referente: el mismo sujeto y su mentalidad.

Bastante contribuyeron Galileo, Descartes y Nietzsche a esta nueva concepción; sin querer decir que ellos son los responsables de la constitución total del nuevo sujeto y de la dispersión generalizada; solo que sus postulados condujeron a revoluciones que, por supuesto, propiciaron cambios de mentalidad, lo que conllevó al quiebre de muchas creencias y la desvinculación de lo sagrado. Dada la renovación de nuevas perspectivas fundamentadas tanto en las ciencias positivas como en las ciencias humanas y sociales, y también en las tecnologías, según Auge (2015), en esta era de la mundialización estamos en la sociedad del código donde la mentalidad del hombre posmoderno parece depender de la tecnología que compite con las religiones, con la filosofía y muchas veces con la educación.

En este sentido, es que creemos sin lugar a dudas, que el cambio de mentalidad en el sujeto, ha traído consigo nuevas significaciones y representaciones, que desde luego enriquecen las ciencias humanas y sociales, como las ha bautizado Mardones (1991), incluso, también las ciencias positivas, que mueven sus fronteras epistemológicas constantemente.

Estas significaciones de manera conexas producen concepciones en la subjetividad, y de ahí el clivaje que se produce en la escuela al existir una multiplicidad de significaciones, concepciones y representaciones sobre esta y su función. Esto permite comprender que en un momento dado la escuela pueda representar mucho o nada, según las miradas de los sujetos educativos.

En la época premoderna o encantada, inclusive, a principios de la moderna, la escuela le significaba a sus usuarios progreso, éxitos y nuevas oportunidades (aún hay muchas personas a las que nos sigue significando), dado el relato de función acreditadora que se le otorgó a la escuela según Sanjurjo y Vera (1994), Mosquera y Rondón (2017), Mosquera y Díaz (2017). Pero esos relatos, en especial el de progreso según Rojas (2010), se ha desvanecido en varias mentalidades, donde incluso ya no se le cree tanto al maestro. Por ello Rojas (2010) retomando a Lipovetsky, llegó a afirmar:

El discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado [...] La enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersa y escéptica de desentusiasmo ante el saber, donde muchas veces “el maestro se encuentra turbado y se ve obligado a innovar a cada momento. (p. 311)

Se comprenden los argumentos de Taylor (2014) al decir que en la era del mundo encantado las cosas, en este caso, las instituciones, pero también las reliquias sagradas, las fuerzas morales y los agentes extrahumanos o supra-humanos (dioses, espíritus), producían significaciones exógenas en los sujetos, pues lo sagrado estaba implicado en el contexto mismo. De hecho, estas mismas significaciones al estar presentes en el contexto humano poseían y orientaban la existencia del sujeto, dada su fuerza moral. Esto llevó a Taylor a sostener que el sujeto en el mundo encantado era poroso, abierto, al dejarse influenciar por las cosas, las instituciones, los agentes supra-humanos, que estaban presentes en las mismas estructuras sociales, pero que, en la era posindustrial o secularizada, el sujeto ha pasado a ser impermeabilizado, delimitado, produciéndose en él un desencantamiento del mundo premoderno o encantado, al adquirir una nueva mentalidad en la posmodernidad.

En este nuevo mundo desencantado, el posmoderno, según Taylor (2014) las significaciones están más presentes en la mente que en el exterior (no tanto en las reliquias, instituciones o agentes extrahumanos). Ahora, esto no quiere decir que el sujeto se desconecte totalmente del mundo, de las cosas exteriores a él, pues es imposible, en tanto que según Mélich (2014), Meirieu (2003) y Aranguren (1994) se sabe que cuando el hombre y la mujer vienen al mundo, ya existe una gramática moral que los antecede. Lo que el autor quiere decir es que las significaciones exógenas del mundo encantado han perdido vigencia, porque el centro ya no es un agente sagrado sino la misma mente humana.

Aquí yace el primer quiebre: si las significaciones son producidas por la mente, las concepciones vienen a ser lo que el sujeto piense por sí mismo en su autonomía. Esto puede llevar a que la mirada sobre instituciones como la escuela pueda ser relativa, para unos puede significar mucho (progreso, éxitos, emancipación del pensamiento, capacidad de resolución de problemas), y para otros nada (claustro obsoleto con muchos problemas, que muy poco educa, donde los estudiantes van obligados por sus padres).

Luego entonces, entender que a unos sujetos les guste acudir a esta porque le sienten amor, respeto y creen en el relato del progreso que ella les depara si logran acreditarse, y que otros piensen lo contrario, puede explicar: 1) la profanación de la escuela de la que nos hablan Mosquera (2015, 2018a), Noro (2012), Mosquera, Rondón y Tique (2016), y que por supuesto, ha teorizado Taylor (2014) exhaustivamente, al comprender los cambios que la sociedad posindustrial produce constantemente en los sujetos y las instituciones sociales como la escuela, tal como se viene argumentando; 2) la necesidad de que el maestro cumpla con su responsabilidad de educar en tiempos posmodernos, seculares, apoyados en las buenas prácticas pedagógicas que pueda agenciar.

LAS BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: UNA RESPONSABILIDAD DEL MAESTRO QUE VA MÁS ALLÁ DEL HORARIO DE CLASE

Ante el cambio de concepción, significación y representación de la escuela en el sujeto educativo posmoderno, la práctica pedagógica y administrativa no pueden ser tibias; deben tomar partido, en este caso, por la necesidad que un estudiante precise, más allá del marco teórico de cada maestro y directivo. Lo contrario sería ser indiferente. Y retomando a Gramsci (2017) la indiferencia no puede tener espacio en el acto de educar, dado que todo proceso de educabilidad en sí mismo es un acto político de todo sujeto enseñante. Así como tampoco tiene cabida en el ámbito trascendente-religioso-espiritual, ya que el Libro de Apocalipsis rechaza la tibieza del hombre que dice ser creyente y no lo es de corazón, al sostener “yo sé todo lo que haces. Sé que no eres frío ni caliente. ¡Ojalá fueras frío o caliente! Pero como eres tibio, y no frío ni caliente, te vomitaré de mi boca [...]” (Apocalipsis 3:16).

En consecuencia, la tibieza tampoco tiene espacio en el ámbito pedagógico, donde la escuela es zarandeada por muchos fenómenos sociales que la profanan. En este contexto de profanación y de zarandeo, el maestro tiene que tomar partido, quizá estableciendo buenas prácticas pedagógicas, que obviamente no pueden estar relacionadas con la indiferencia, dado que según Mélich (2000a, 2010, 2015), Mélich y Boixader (2010), el acto pedagógico está mediado por una relación ética y la ética es una respuesta desde la postura de Levinas (2002). Respuesta que nace a partir de eso que Rabinovich (2003) llama maternidad ética, que no es otra cosa que ser sensible ante las situaciones de la otredad. Esta respuesta ética del maestro nace de las buenas prácticas pedagógicas que emplea, de las decisiones que él tiene que tomar para responder a las contingencias que se le presentan en el aula de clase. Es en tal sentido que Mosquera (2018b) sostiene que el verdadero acto pedagógico del enseñante es más ético que moral, en tanto que para responder a las dificultades que se vivencian en el aula, lo hace muchas veces sin recurrir a manuales preestablecidos.

Esto lo tienen claro los maestros y directivos de la presente institución educativa (IE), quienes conscientes de la realidad posmoderna del sujeto, no se dedican a quejarse de los avatares de los fenómenos educativos, sino que toman partido. Inclusive, se podría decir que actúan en coherencia con la comprensión del sujeto que propone Rueda (2007) al decir: “Hay que aprender a pensar el hombre desde lo finito, plural y cambiante. No existe sujeto humano paradigmático” (p. 22). Precisamente como saben que no existe sujeto paradigmático y que el sujeto educativo es cambiante, toman partido desde su quehacer docente. Esa toma de partido se mira por ejemplo, en las buenas prácticas pedagógicas que instauran en su contexto educativo, lo que les permite dominar provisionalmente las contingencias, dado que ellas son en palabras de un maestro participante de la investigación: “acciones que permiten transformar en perspectiva positiva lo que hacemos como maestros” (Profesor 1, comunicación personal, marzo de 2019), o como dice este otro participante: “acciones que realizamos y que dejan huella en los estudiantes” (Profesor 2, comunicación personal, marzo de 2019). Estas acciones se materializan según otra fuente en “los proyectos de semilleros, proyecto pedagógico la universidad de la vida, proyecto de deporte, entre otros” (Profesor 3, comunicación personal, marzo de 2019).

Sin duda, tiene razón la última fuente que identifica los semilleros como buenas prácticas pedagógicas porque en ellos se posibilita que los estudiantes, por un lado, se acerquen a la construcción de nuevos saberes, tal como lo afirma un docente “los semilleros son un espacio que sirve para reforzar temas académicos, si se sabe aprovechar tal espacio” (Profesor 3, comunicación personal, marzo de 2019). Otra fuente reafirma lo anterior: “los semilleros son una estrategia pedagógica que permite descubrir, desarrollar y potenciar habilidades en los estudiantes” (Profesor 4, comunicación personal, marzo de 2019).

Algo a rescatar de estos semilleros que se organiza en todas las áreas de esta institución, es que son considerados como una política institucional. Las observaciones realizadas, así como el análisis que se le hace al libro auxiliar de convivencia dan cuenta de ello. Se puede evidenciar que los semilleros brindan oportunidades para

acompañar a los estudiantes que tienen dificultades en algunas áreas, en especial, el semillero de matemáticas se enfoca en suplir lagunas de algunos estudiantes. Acciones así guardan coherencia con las que propone Meirieu (2013, 2015), en el sentido en que la escuela debe acompañar a los estudiantes tanto en el éxito como en el fracaso. Además, también es un espacio para desarrollar las competencias básicas en cuanto al razonamiento lógico matemático, sin dedicarse de lleno a entrenar a los estudiantes para que respondan a las pruebas estandarizadas. Es decir, hay una preocupación directa por las dificultades de los estudiantes en el proceso, y el maestro tratando de ayudar a superar dichas dificultades, también de manera conexa, posibilita las competencias necesarias para dar insumos a los estudiantes que les puedan servir a la hora de enfrentarse a pruebas estandarizadas. En consecuencia, lo primero y más importante es la persona y el proceso, y de este deviene el resultado.

De igual importancia es el proyecto “Universidad de la vida”, considerado como una buena práctica pedagógica por parte de los sujetos participantes del estudio, hasta el punto que la comprenden como:

Una estrategia ideada por la institución que aporta elementos a los padres de familias para la crianza de sus hijos; también, orienta a los estudiantes en la realización de sus proyectos de vida. Esto se hace mediante charlas que se realizan periódicamente con los padres de familia por cada grado. Con los estudiantes se hacen talleres, focalizando a aquellos que tienen más dificultades en cuanto a la adaptación institucional, o cuando sus comportamientos llaman la atención porque buscan extraviarse de camino. (Profesor 5, comunicación personal, marzo de 2019)

Es en este orden de ideas, que otro maestro afirma: “la Universidad de la vida es un mecanismo de prevención que minimiza el riesgo de los estudiantes” (Profesor 1, comunicación personal, marzo de 2019). Esto es una evidencia de los alcances de esta buena práctica pedagógica, que incluso ha tenido reconocimiento externo por la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia. En tal sentido, llama poderosamente la atención, el hecho de que esta buena práctica pedagógica, es conocida también por toda la institución, dado que otros sujetos sostienen que “la Universidad de la vida también acompaña a las sedes rurales anexas a la IE” (Profesor 7, comunicación personal, marzo de 2019). De igual manera, los estudiantes que por algún motivo no han participado en estos talleres también la reconocen:

No he participado del proyecto universidad de la vida, pero puedo decir por lo que me han contado que es fundamental para el desarrollo de estudiantes, y, aún más, para los padres de familia, donde se orienta educacionalmente frente a la crianza de sus hijos. También se orienta a los estudiantes para que sean buenas personas y se alejen del camino de las drogas. (Estudiante 1, comunicación personal, marzo de 2019)

Una buena práctica pedagógica como la que valida el proyecto “Universidad de la vida” es de gran relevancia en el contexto actual, en el que muchos jóvenes carecen de referencias y su proyecto de vida es bastante confuso. No en vano recuerda Lipovetsky (citado en Rojas, 2010) que “nuestras sociedades ya no disponen de un sistema de referencias claras y jerarquizadas que indique los caminos a seguir” (p. 311). Así que las charlas y talleres que se dan al interior de este proyecto, no son más que la consolidación de una buena práctica pedagógica, que sirve no solo para orientar a los padres de familia de esta institución, sino fundamentalmente para orientar el proyecto de vida de muchos estudiantes, mostrándoles posibles caminos en medio de la dispersión generalizada de nuestro tiempo.

Se necesitan prácticas pedagógicas como estas que no se arropen con el anillo de Giges (se vuelvan invisibles, indiferente ante las necesidades de los alumnos), sino que se cubran con el manto de ágape (amor) en términos de Mèlich y Boixader (2010). No se necesitan prácticas que sean indiferentes a la realidad del contexto y necesidades del alumnado. En tal sentido, estamos de acuerdo con Gramsci (2017) “la indiferencia es el peso muerto de la historia [...] La indiferencia es apatía, es parasitismo, es cobardía, no es vida” (p. 19).

El maestro no puede ser indiferente, pues su tarea de educar está motivada por la fuerza de la luz moral y ética, y frente a ello tiene que tomar partido, consistente en formar al alumnado conforme a los fines categóricos que impone la sociedad (aquí tiene cabida la moral), pero también, formar conforme a lo que observa que el estudiante necesita (aquí tiene cabida la ética). Esto lo recogen muy bien las impresiones del diario de campo del día 21 de febrero de 2019.

Estaba con la profesora [xxx] cuidando en el patio principal de la IE. Estaba recién llegado porque venía trasladado de otro municipio y colegio. Le comenté que estaba muy contento de haber llegado a ese nuevo colegio y que me parecía un excelente establecimiento educativo. Además, que los estudiantes eran muy respetuosos. Me asintió que sí con la cabeza. Renglón seguido me explicó que la situación socioeconómica de muchos estudiantes era difícil, y que ella, al igual que otros maestros, muchas veces le pagan el desayuno a [xxx] estudiante, dado que aún no había comenzado el restaurante escolar.

Esta es una actitud del maestro en la que se ve que su labor va más allá de lo que puede hacer por sus alumnos en una hora de clase. Esto es no ser indiferente ante las condiciones de sus estudiantes. Por tanto, sostenemos que no es de buen recibo, el lamento y lloriqueo fatalista de muchos maestros, que frente al caos y zarandeos a los que están sometidos frecuentemente la escuela y sus usuarios, solo se quedan congelados en la crítica vacía. Por el contrario, antes de sumergirse en el lloriqueo, lamentaciones y una crítica vacía sin asumir responsabilidad en el acto educativo, el maestro debe interrogarse por las cosas que no ha hecho en favor y bienestar de los estudiantes, por las cosas que ha dejado de hacer por tratar de subvertir provisionalmente las contingencias que se presentan en la escuela y que tocan a los estudiantes. Ya lo dicen Mèlich y Boixader (2010, p.17) desde una posición muy crítica: “El maestro que esté cansado que renuncie”, porque siguiendo a Duch (2004) el maestro debe equiparse de programas escolares con argumentos, que son aquellos que le permiten orientarse en medio del caos para poder responder a las contingencias de manera transitoria.

La labor docente exige sacrificio: en perspectiva foucaultiana se podría decir que es un precio que el enseñante debe pagar (Foucault, 2014). Ese sacrificio posibilita que emerjan muchas veces las buenas prácticas. Educar estudiantes que vivan en condiciones socioeconómicas aceptables y que en clase no llamen la atención por el desorden y bajo rendimiento, o que el maestro pueda trabajar en una escuela donde no haya dificultades, (si en verdad, las hay), es lo más de fácil; es más, en esas condiciones cualquiera puede enseñar sin tener mayores retos. Pero tal paraíso, dudamos mucho que se dé en una escuela pública en tiempos posmodernos, a la que acuden sujetos de todos los estratos sociales. Por consiguiente, el sacrificio en la labor docente debe traducirse en acción; acción que es intrínseca al sujeto como lo afirma Savater (2003, p.20): “el hombre es un ser práxico, de acción”. Este sujeto de acción, que para el análisis que se hace recae en el maestro, no permite que este se sustraiga ante el caos, sino que va a su encuentro para buscar soluciones transitorias, dado que en la era posindustrial, no hay recetas congeladas que duren eternamente, y que tengan siempre las respuestas para todas las situaciones a priori. Retomando a Gramsci (2017) este maestro de acción no se queda mirando por la ventana mientras otros compañeros se sacrifican.

En este contexto, el maestro es un sujeto político, pedagógico e investigador, dado que no es indiferente ante el sufrimiento de un estudiante, sino que formula hipótesis o interrogantes sobre la realidad social en la cual se encuentran inmersos los alumnos. Eso lo sabe el rector de esta IE, dado que en una capacitación del día 16 de marzo de 2019 frente a las preocupaciones de algunos maestros en torno a la disciplina de varios estudiantes, afirmó lo siguiente:

Profesores, les agradezco su preocupación por la formación disciplinaria de los muchachos. Es bueno que mantengamos la disciplina. Cuenten con mi apoyo. Solo les pido que no sean duros con los estudiantes; investiguemos qué pasa con algunos muchachos y no olvidemos la realidad en la que viven nuestros estudiantes. Es mejor que los muchachos estén jugando, haciendo deporte en las tardes en el colegio, porque es un joven más que le arrebatamos a las calles, a las drogas. No podemos perder el sentido

humano que siempre nos ha caracterizado en esta institución. Recuerden que lo primero es la persona. (H.H Olarte, comunicación personal, marzo de 2019)

Esta postura comprensiva del rector y de otros maestros se aleja de las prácticas del dilentantismo, que según Gramsci (2017) consiste en la falta de sensibilización, falta de empatía humana para poder sentir las necesidades. En consecuencia, el maestro debe poseer la imaginación de la dramatización de la vida del estudiante y de la escuela, Pues, solo así podrá armonizar provisionalmente el azar, el caos, las necesidades del contexto y de los estudiantes con su práctica pedagógica, pues en una educación humana y sensible “hay que imaginar el dolor de los demás” (p. 24).

CONSTRUIR LA ESCUELA QUE SE QUIERE DESDE LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS

Cada institución educativa le imprime color identitario a su proceso formativo. Ese color identitario hace que se edifique una cultura escolar que permea la relación pedagógica maestro- estudiante. Relación que para la presente institución educativa está permeada por el amor y respeto por el otro, lo que hace que se active la inteligencia emocional o dimensión socio-afectiva.

Si algo caracteriza a esta IE es el clima de hospitalidad y de acogida que se observa entre maestros y estudiantes. Esa acogida se nota en el trato amoroso y respetuoso de algunos maestros hacia sus estudiantes y viceversa. Este ambiente hace que los estudiantes se sientan a gusto de pertenecer al colegio por el buen trato que reciben. Así lo sostienen los mismos sujetos educativos participantes cuando dicen: “me siento satisfecho y conforme en esta institución. Me siento contento por la amabilidad de los profesores” (Estudiante 5, comunicación personal, marzo de 2019). Esta estructura de recibimiento que manifiestan y sienten algunos estudiantes permite que se active la inteligencia emocional o dimensión socio-afectiva con un simple, pero significativo beso en la mejilla. Es común ver en las mañanas cómo los estudiantes cuando llegan a la IE hacen filas para saludar de beso a las profesoras, logrando que se afiancen relaciones de afectos que fomentan la cercanía. Eso se puede corroborar cuando los alumnos afirman: “Cuando saludo a mis profesoras de beso, me siento más cerca de ellas” (Estudiante 2, comunicación personal, marzo de 2019)

“El beso en la mejilla significa para mí, respeto y cariño mutuo hacia otra persona, en este caso, hacia mis profesores” (Estudiante 3, comunicación personal, marzo de 2019).

“El beso en la mejilla que le doy a las profesoras es porque son personas sencillas que merecen respeto. No necesitan mostrar su cargo para ganarse el respeto de nosotros los estudiantes” (Estudiante 4, comunicación personal, marzo de 2019)

“El beso en la mejilla permite que nos familiaricemos más con los profesores y los respetemos. Esto origina el amor por sí mismo y por los demás” (Estudiante 6, comunicación personal, marzo de 2019).

En una sociedad posmoderna en la que el vínculo afectivo se ha borrado significativamente, dado que lo que prima es el individualismo, muchas veces los sujetos se encierran en su mismidad. En este tipo de sociedad, también el rol del maestro se ha desteñido producto del cambio de mentalidad de muchos sujetos, que muchas veces miran su labor con indiferencia. No en vano sostiene Lipovetsky (citado en Rojas, 2010) que: “La diferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza, donde en algunos años con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido” (p. 311). Y va más allá, cuando argumenta: “la juventud vegeta con gran desinterés y con escasa motivación” (p. 311), por lo que es loable el carácter que tienen los enseñantes de esta institución al edificar la escuela que quieren con prácticas sencillas que movilizan la afectividad en sus estudiantes, para que de ahí nazca en los alumnos una representación de respeto por sus maestros.

Se podría decir que los maestros han edificado con los estudiantes la institución que quieren, por lo menos, eso se refleja en la parte afectiva y en las buenas relaciones, que incluso, se observan en los partidos de fútbol que organiza el área de Educación Física, y que se realizan en los descansos pedagógicos con la participación de niñas, niños, profesoras y profesores.

Figura 1. Partido de fútbol en el descanso pedagógico donde participan estudiantes y maestras



Fuente: C.E. Mosquera, 2019.

Algo interesante a rescatar es que esas buenas relaciones afectivas entre maestros y estudiantes, mediadas por las buenas prácticas pedagógicas, que por ejemplo, se visibilizan con el beso en la mejilla como saludo, y que propician las condiciones necesarias para un acercamiento real entre los usuarios de esta IE, también favorece el clima laboral, dado que aparece también la estructura de hospitalidad afectiva en los profesores, que fomenta la interrelacionalidad y la cordialidad intersubjetiva en el gremio de maestros, tal como lo describe el diario de campo.

Jueves, 11 de marzo de 2019. Era un día frío porque había llovido toda la noche; además, como todos los días viajo del Municipio de Bello a Barbosa con otros compañeros maestros que residen en la ciudad de Medellín, se sentía más el frío mañanero. Ese día arribamos a la institución a las 6:33 am, tres (3) minutos después de la entrada estipulada por motivos de trancones en la vía. Entré a la sala de profesores y saludé de manera informal, diciendo ¡holas a todos! Pero no saludé de besos como es la costumbre entre algunos maestros. En el descanso de 9:30 am de ese día, me dice la profesora [xxx] “profe, usted por qué no saludó de besos en la sala de profesores como es habitual”. Le respondí que tenía mucha gripa y no quería incomodar. Me respondió: “eso no es excusa”. De inmediato comprendí el clima interrelacional y emotivo que se construye y se vive en la IE.

Esto evidencia que el clima escolar de afecto y de respeto que se vivencia en esta IE, no es solo con los estudiantes, sino también en el gremio docente. Este clima sin duda, favorece las estructuras de acogida y de hospitalidad que Mélich (2000b) considera que se deben construir en todo proceso educativo.

Lo interesante de esta acogida de respeto es que además de activar la inteligencia emocional o dimensión socio-afectiva, posibilita también la aparición de la deferencia, que según Mélich (2015) es el trato amable y cordial hacia la otredad. Esta deferencia, por ejemplo, se observa en las reuniones de docentes y directivos, dado que son reuniones cálidas y democráticas. Nadie se adueña de la palabra del otro. Cada maestro tiene el espacio para expresar su punto de vista, dando origen a algo que llamamos *microacuerdos*.

Algo que funciona muy bien desde el área de gestión directiva son los microacuerdos, en el sentido en que cuando se va a tomar una decisión sobre el funcionamiento institucional, o algún maestro hace una propuesta, se convoca al pleno de los maestros y se somete a votación. Esta forma de direccionamiento, respaldada por el pleno de los maestros tiene una dinámica interesante y una fuerza de aceptación impresionante. Son más funcionales a veces los pactos en las reuniones con los microacuerdos, que muchas de las decisiones que se toman en las superestructuras de otros órganos institucionales como lo son el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Estos microacuerdos se han vuelto tan habituales que han empezado a regir el funcionamiento institucional, respecto a las decisiones que se toman, y al mismo tiempo, posibilitan construir la escuela que se quiere. Tiene razón Meireiu (2004) cuando afirma que la escuela es lo que se hace de ella.

En fin, los maestros y directivos han entendido que los microacuerdos son una manera sapiencial de dirigir la escuela en tiempos de dispersión generalizada, en tiempos de secularización, en tiempos posmodernos, donde hay que decirlo con toda franqueza: son muy pocos los maestros en las IE que quieren hacer parte de los órganos institucionales. Por supuesto, esto no quiere decir que aquellos órganos institucionales se tengan que suprimir, pues no sería posible, dada la racionalidad legalista en la que está enquistada la escuela, solo que estos microacuerdos hacen más operativa la escuela, y evitan la resistencia que en ocasiones se observa, cuando al interior de las superestructuras de los órganos institucionales se toman decisiones que muchos docentes consideran como imposición, porque no se les dio la oportunidad de opinar.

CONCLUSIONES

Los cambios que experimenta la escuela en la sociedad posindustrial, que por un lado, evidencian la crisis de nuestros días; y por otro, evidencian también el nuevo sujeto educativo que se educa, el cual se ha sustraído de lo sagrado, de la moral y de vínculos sociales, porque ha configurado una nueva mentalidad, apareciendo así nuevas concepciones, significaciones y representaciones sobre lo sagrado, lo moral, los vínculos sociales y el papel de la misma escuela; obligan a los maestros a orientar los procesos educativos en medio de estos retos, de las contingencias, repensando o validando las buenas prácticas, para poder conducir la enseñanza y el aprendizaje en medio de la dispersión generalizada de nuestro tiempo.

Educar en tiempos posmodernos requiere que tanto directivos como docentes no sean indiferentes ante la realidad del contexto y las necesidades de los estudiantes. Se necesita un plus (un más) en la práctica pedagógica y administrativa, apoyado desde luego en las buenas prácticas, para poder sacrificarse dentro de lo posible en beneficio de lo que el alumnado requiere y necesita para orientar su proyecto de vida.

La verdadera escuela no existe en el vacío, se construye desde las prácticas cotidianas de cada uno de los usuarios que la habitan. Una buena estrategia que puede servir para construir la escuela que se quiere es a partir de los microacuerdos a los que llegan los sujetos educativos (maestros, directivos, estudiantes y padres de familia), dado que estos microacuerdos permiten validar propuestas y proyectos que consolidan además de las buenas prácticas pedagógicas, las estructuras de acogida y hospitalidad que favorecen el clima respetuoso intersubjetivo y el desarrollo de la dimensión socio-afectiva tanto en los estudiantes como en los maestros.

AGRADECIMIENTOS O RECONOCIMIENTOS

Agradecemos a los directivos, maestros y estudiantes por su participación activa en esta investigación. Un agradecimiento y reconocimiento especial, a los estudiantes que conforman el Semillero de Investigación Yarumito.

FUENTES DE FINANCIACIÓN

Esta investigación fue financiada con recursos pedagógicos aportados por la I.E.R.Y. dentro de los lineamientos de su política institucional, en apoyo a los diferentes semilleros de investigación que tiene.

REFERENCIAS

Aranguren, J. (1994). *Ética*. Madrid: Trotta.

Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). *La Hermenéutica: una actividad interpretativa*

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 7(2), p. 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>

Auge, M. (2015). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Bibian, D. (2015). *Gestionar una escuela secundaria posible Orientación escolar, asesoría pedagógica y función tutorial institucional*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de Antropología*. Barcelona: Herder.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores

Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad. Función de la confesión en la justicia curso de Lovaina, 1981*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Giddens A. (1997a). *Consecuencias de la modernidad*. Barcelona: Alianza.

Giddens A. (1997b). *Un mundo desbocado*. Barcelona: Alianza.

Giddens, A., Scott, L., y Beck, U. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.

Gramsci, G. (2017) *Odio a los indiferentes*. Barcelona: Ariel.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Mardones, J. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Anthopos.

Meirieu, P. (2003). *Frankensteins educador*. Barcelona: Laester S.A.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

- Meirieu, P. (2015). Entrevista Philippe Meirieu: La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común. Buenos Aires: La Nación.
- Meirieu, P. (30 de octubre de 2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia llevada a cabo en el Ministerio de Educación de la Nación, Palacio Sarmiento, Argentina. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELoo5o89.pdf>
- Mèlich, J.C. (2000a) El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? Revista Enrahonar, 31, p. 81-94. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31/0211402Xn31p81.pdf>
- Mèlich, J.C. (2000b). Narración y Hospitalidad. Análisis, 25, 129-142. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38977257.pdf>
- Mèlich, J.C. (2010). Ética de la Compasión. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.C. (2014). Lógica de la maldad. Barcelona: Herder. Mèlich, J.C. (2015). La lectura como plegaria. Barcelona: Fragmenta
- Mèlich, J. C. y Boixader, A. (coords.). (2010). Los márgenes de la moral. Una mirada a la ética a la educación. Barcelona: Grao.
- Mosquera, C. E. (2015). Mi confesión, un texto y los estudiantes, otros textos: una oportunidad para reinventar la escuela. Revista Encuentro Educativo, 22(3), 447-459. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/21228/21066>
- Mosquera, C. E. (2018a). El proyecto educativo institucional y la formación de la subjetividad política para un escenario de posconflicto: memoria colectiva e identidad escolar (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Mosquera, C. E. (2018b). La práctica pedagógica del maestro. Un ejercicio teórico-práctico en el dominio de la contingencia más ético que moral [documento inédito]: Autor
- Mosquera, C. E. (2019). La escuela de la esperanza en medio de la dispersión generalizada. Revista Lexis, 15, 12-45.
- Mosquera, C.E. (2019). Partido de fútbol en el descanso pedagógico donde participan estudiantes y maestras, Institución Educativa Yarumito [Fotografía].

- Mosquera, C. E. y Díaz, M. (2017). El cliché de las competencias y la soberanía PISA. *Revista Educación y cultura*, 118, 68-72.
- Mosquera, C.E. y Ramírez, J. (2018). El desencantamiento de la escuela, sus cambios y zarandeos en la era posindustrial [documento inédito]: Autor
- Mosquera, C. E. y Rondón I. (2017). La evaluación como herramienta de conocimiento frente a la deserción y la marginalidad. *Revista Palobra*, 17, 166-187. Recuperado de <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/1830/1612>
- Mosquera, C.E. Rondón, I. y Tique, J. (2016). Reinventar la escuela a partir de los textos de los actores escolares: maestros y estudiantes. *Revista Praxis*, 12, 21-29. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1844>
- Noro, J. E. (2012), La matriz de la escuela moderna: ¿escuela sagrada o escuela profana? Configuración, crisis y perspectivas. Tomo I: orígenes modernos: Editorial Académica Española.
- Rabinovich, S. (2003). La mirada de las víctimas. Responsabilidad y libertad. En Mardones, J. M. y Reyes, M. (2003) (eds.). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos.
- Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto*. Barcelona: Anthopos.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.
- Sanjurjo, L. y Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje Significativo y enseñanza en el Nivel Medio y Superior*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- Yáñez-Galleguillos, L. M. y Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación universitaria*, 10(5), 59-68. <https://dx.doi.org/10.4067/So718-50062017000500007>
- Taylor, C. (2014). *La era secular*. Barcelona: Gediza.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones*

recientes en la escuela media: Buenos Aires: Manantial.