



DOCUMENTOS / EXPERIENCIAS / NARRATIVA DOCENTE

¿Qué es ser un maestro hoy? Es pensar en un maestro artesano de las praxis generadoras de saber

What does it mean to be a teacher today? It is to think of a teacher as an artisan of praxis that generates knowledge

Julián Andrés Agredo Cuaspu¹

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16071069>

Recibido: 31 de diciembre de 2024 / Aceptado: 13 de abril de 2025

Resumen:

Este texto surge de un ejercicio autobiográfico, tratando de realizar “una narrativa de sí” (González 2021) con el propósito de reflexionar críticamente y reconocer cómo desde mi labor como maestro se ha ido configurando una praxis que ha permitido formarme desde lo académico y desde la experiencia, lo que de forma crítica me ha llevado a configurar mi idea de tesis doctoral, El maestro artesano de las praxis generadoras de saber, en el marco del programa de doctorado de *Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales en Colombia*.

Palabras claves: Investigación, reflexión crítica, práctica, praxis, maestro artesano, educación popular.

Abstract:

This text comes from an autobiographical exercise, trying to make “a narrative of oneself” (González 2021) with the purpose of critically reflecting and recognizing how my work as a teacher has been configuring a praxis that has allowed me to be formed from the academic and from the experience, which in a critical way has led me to configure my doctoral thesis idea, The master craftsman of the praxis generating knowledge, in the framework of the doctoral program of Training in Diversity of the University of Manizales in Colombia.

Keywords: Research, critical reflection, practice, praxis, master craftsman, popular education.

¹ Colombiano, Magister en Educación Popular, Universidad del Cauca. Estudiante del Doctorado Formación en Diversidad, Universidad de Manizales. Docente Escuela Normal Superior de Pitalito, Área de Pedagogía. Contacto: jaagredo@unicauca.edu.co, julac21@hotmail.com. Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0752-516X>



Introducción

Esta narrativa autobiográfica toma como insumo mis casi 15 años de labores en el magisterio colombiano. Mi formación académica es como Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Magister en Educación Popular y Estudiante de doctorado en Formación en Diversidad. Me he desempeñado desde el año 2010 hasta el año 2021 como maestro en la Educación Básica Primaria, y a partir del año 2021 en la Educación Básica Secundaria y Media. Estos años de experiencia que me han permitido ir formándome desde el desarrollo de diferentes prácticas educativas, y no solo desde la formación académica que he recibido.

El presente texto consta básicamente de tres momentos. En el primer momento se plantean algunas reflexiones generales en torno a cómo opera y actúa el sistema educativo en la escuela, con el ánimo de problematizar algunas situaciones y sustentar por qué se han desarrollado algunas acciones y estrategias en mis prácticas educativas. En un segundo momento narro las experiencias pedagógicas que he desarrollado anteriormente como forma de generar propuestas o alternativas frente a la educación tradicional. Por último, se expone la idea de tesis, o un bosquejo del proyecto de investigación en el marco del Doctorado Formación en Diversidad.

Primer momento

Vislumbrando problemas

“ El sentido mismo de los términos “educación”, “pedagogía”, “libertad”, “hombre” y “sociedad”, es diferente para aquel que se propone preparar a los hombres para ocupar un lugar en la sociedad, y para aquel que quiere prepararlos para transformarla; para quien quiere formar personalidades que hayan asimilado la ideología dominante, y para quien intenta crear, frente a esta ideología, una actitud de crítica y de autonomía.” (Girardi 1977, 28)

Inicialmente como educador y educando en el sistema educativo colombiano se pueden plantear algunas reflexiones o preguntas como: ¿el maestro está contribuyendo a la formación de sujetos como actores sociales desde las prácticas y los procesos educativos en las escuelas?, ¿los conocimientos y contenidos que se comparten en la escuela están articulados con la realidad y los contextos?, ¿se está gestando desde la escuela una sociedad democrática, participativa y digna?, ¿se está formando para transformar realidades?, o ¿se está quedando la escuela en la mera función de preparar para la vida productiva?, en un sistema que consume a los sujetos sin mayores garantías, y los utiliza solo como mano de obra, como diría Zuleta: “Desgraciadamente en nuestra sociedad el hombre no va a vivir del desarrollo de sus posibilidades, sino de la venta de su fuerza de trabajo” (Zuleta 2009, 30).

De lo anterior, uno de los presupuestos que se puede plantear, es que los problemas de la educación tradicional, descontextualizada y bancaria, están relacionados con las políticas implementadas en el sistema educativo, que se elaboran desde una precaria o nula lectura de la realidad social del país, no están en sintonía con los propósitos de desarrollo y de humanización de las comunidades, sino que están más sintonizadas con el modelo político-económico de desarrollo imperante a nivel global como lo es el Neoliberalismo. Es en este sentido que Gutiérrez (2009, 2003) considera que:

El neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limita ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la escuela no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global.

Considero a propósito de lo expuesto por Gutiérrez que cuando en el sistema educativo el Estado solo controla la calidad el servicio que brinda, constituye una escuela como dispositivo que desconoce las diferentes realidades y contextos en los que interactúan estudiantes, docentes, padres y madres de familia. En este lugar por lo general se ejecuta una educación homogeneizante, que tiene como propósito que el sujeto se adapte pasivamente al sistema social, cultural, político y económico, y poco se preocupa por la potencialización de sus capacidades. Lo anterior reafirma una de las ideas de Freire, “La educación ya no es *formar*, ahora es *entrenar*.” (Freire 2012, 150)

Se puede decir que la escuela cumple su labor encomendada desde las directrices del Estado, donde prima la búsqueda de la calidad educativa, lo que ha llevado a asumir la educación como mercancía y no como derecho, donde los procesos evaluativos se constituye en formas de segregación y exclusión, en ocasiones a los más desfavorecidos (Jaramillo 2015). No se trata de negar la buena educación o que no se busque la excelencia de los procesos educativos de los sujetos “lo que es realmente preocupante y debe llamar la atención de todos estos discursos es la multiplicidad de efectos e implicaciones en detrimento de lo humano.” (Espinosa 2020, 310). Desde lo planteado anteriormente, se puede decir que la educación estatal guiada por la política neoliberal se queda corta en su misión transformadora desde lo social, lo pedagógico, lo cultural, lo político, lo democrático y lo económico.

Tradicionalmente se equipará la escolarización con la educación, esto se evidencia cuando se da prioridad a elementos que rigen el planteamiento educativo neoliberal como los estándares, las competencias, los desempeños, la eficacia, la eficiencia, los derechos básicos de aprendizaje o los referentes de calidad, dentro del desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas; dejando de lado la importancia de la formación familiar y social, es decir, no son tenidos en cuenta los aprendizajes de la casa, el barrio, la comuna o el grupo de amigos, no se fomentan espacios de proyección y acción comunitaria, considerando que el único espacio donde el sujeto se educa es la escuela.

Teniendo en cuenta las anteriores reflexiones y muchas otras que se pueden hacer, como maestro se puede observar un panorama desesperanzador en el sistema educativo. Hay una escuela organizada desde el neoliberalismo que no dialoga con el contexto y desconoce sus propósitos de formación y transformación de los sujetos en lo político y social. Pero solo con el hecho de reflexionar y mostrar las falencias del sistema, no basta, se requiere plantear unas prácticas educativas que busquen estrategias que vayan generando cambios en la escuela y el sistema educativo, procurando que el maestro en interacción con el educando y otros sujetos participantes de los procesos educativos, realicen prácticas pertinentes con el contexto, desde la reflexividad, no solo con el propósito de innovar sino de abrir el camino de la transformación a través de la formación de sujetos críticos, creativos y propositivos, no solo buscando una educación de calidad, sino una educación digna (Vega 2012). En este sentido García Márquez nos plantea que “Somos conscientes de nuestros males, pero nos hemos desgastado luchando contra los síntomas mientras las causas se eternizan” (1995, 53)

Ahora bien, siguiendo la idea de García Márquez de luchar contra las causas, de tratar de ir al punto neurálgico, como maestro he venido desde hace varios años reflexionando sobre mis prácticas educativas y mi relación con los educandos y demás sujetos (maestros, maestras, padres, madres y vecinos) que hacen parte de la comunidad educativa. Ese reflexionar ha llevado a un accionar pedagógico consciente, es decir al desarrollo de una praxis, donde lo que se ha pretendido y pretende es, brindar, dinamizar y orientar unos procesos educativos que estén en coherencia con el contexto y las realidades de los educandos, proyectando en esos procesos, vías de formación

humana y transformación. Lo que planteo es algo pretencioso, y tal vez difícil de lograr, pero es un horizonte utópico que espanta la desesperanza.

En el análisis de los elementos centrales que se deben trabajar y afectar para poder ir avanzando en el mejoramiento pedagógico de las prácticas educativas se han identificado los siguientes: 1. El Currículo en su forma de desarrollarse y su organización de contenidos escolares preestablecidos; 2. las prácticas educativas que desarrollo en mi cotidianidad en el aula con las niñas y niños donde interactúo en procesos sociales y de enseñanza-aprendizaje; 3. la interacción con el entorno-contexto y los diferentes miembros de la comunidad educativa. Planteo básicamente estos tres elementos debido a que son los que dentro mi labor educativa puedo afectar directamente. Porque considero que la escuela no se constituye solo desde el sistema educativo general, también son los sujetos, maestros y educandos, los que hacen de la escuela un lugar de relaciones y experiencias vitales.

Teniendo en cuenta estos tres elementos se han desarrollado básicamente dos estrategias dentro de las clases y prácticas, la primera es la investigación como estrategia pedagógica y la segunda el trabajo desde el currículo integrado, sumando los aportes de la educación popular a nivel pedagógico y de praxis. Se mostrará una síntesis de lo que se ha trabajado, para brindar en lo posible una mejor comprensión del porque se propone el posterior proyecto de tesis.

Segundo momento

Vislumbrando apuestas

Experiencia desde el trabajo con la investigación como estrategia pedagógica².

Se ha trabajado dentro de algunos procesos educativos en básica primaria la investigación como estrategia pedagógica, como una forma de afrontar el aprendizaje, desde la resolución de problemas que emergen de situaciones o realidades del contexto. Buscando colocar el *saber*³ y *conocimiento*⁴ como formas de comprender la realidad y sus situaciones problemáticas que posibilitan acciones que buscan aprendizajes, cambios o transformaciones. En este proceso pedagógico de actuar desde la investigación, se posibilita lo que plantea Freire (2015), cuando señala el proceso de ir de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica a través de la reflexión crítica. La

² La investigación como estrategia pedagógica, planteada principalmente por Marco Raúl Mejía (2014), la empiezo a trabajar inicialmente articulada al programa ONDAS de Colciencias, hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, un programa que fomenta la investigación en niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas públicas. Posteriormente esta estrategia también hizo parte de mi trabajo de investigación en la Maestría en Educación Popular.

³ Se asume el concepto de saber principalmente siguiendo a Fals Borda cuando nos menciona la ciencia popular o el saber popular, que son construcciones que emergen de la cultura de pueblos originarios y de las bases sociales, y no se estandariza a los parámetros de la idea de ciencia dominante. “Se entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre...tiene también su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo” (Borda, Ciencia propia y colonialismo intelectual 1987, 106)

⁴ En este concepto siguiendo también a Fals Borda (1998), se asume el conocimiento como el producto de la ciencia, que tiene unos métodos y parámetros que son estipulados por un grupo minoritario de personas llamados científicos, que pueden estar influenciados y/o sujetos a motivaciones e intereses de tipo social, político, económico y cultural.

curiosidad epistemológica permite tomar conciencia frente a mi realidad como sujeto crítico, lo que se diría en el dicho popular “aprender a no tragar entero”.

En este sentido, la curiosidad epistemológica de acuerdo con Freire (2015) permite que en el diálogo emerjan las preguntas, desde la “curiosidad ingenua” que parte de la realidad del contexto, que una vez asumida, se problematiza y luego se trabaja a través de procesos de enseñanza-aprendizaje participativos e integradores, en el ejercicio constante de la pregunta, la reflexión crítica y el dialogo de saberes, donde se busca el desarrollo de la comprensión, la concienciación y acción transformadora, frente a la realidad, procurando dar el paso a la “curiosidad epistemológica” que nos permite de manera rigurosa organizar y asumir los saberes y conocimientos en la construcción colectiva, y no en la transmisión pasiva. Es decir, investigar como un ejercicio dialógico riguroso entre los sujetos desde una lectura reflexiva y crítica de la realidad, el contexto y desde los saberes que emergen.

La reflexión crítica es una actitud y una acción que va en todo el proceso de la investigación. Esta se va nutriendo desde el pensar las realidades, con los sujetos que nos encontramos en la escuela, y esto posibilita llegar a comprenderlas como primer paso para transformarlas.

Los educandos⁵, maestros y demás integrantes de la comunidad educativa, somos parte e influimos en la realidad que vive la escuela y su entorno, pero no todos nos interesamos por esto. No se sale a conocer la comunidad, a recorrer lugares, para saber qué pasa en el entorno de la escuela. Los proyectos de investigación que se desarrollaron fueron una oportunidad para salir a otros espacios, al contexto, para reconocerlo.

Existen muchas realidades que la escuela desconoce de su comunidad, así como también la comunidad desconoce lo que pasa en la escuela. En las dinámicas cotidianas de la escuela se colocan limitantes a las interacciones que se dan entre los sujetos que hacen parte de la comunidad educativa, no se posibilita el diálogo como elemento importante para los procesos educativos. Por ejemplo, generalmente padres o madres de familia y maestro solo se encuentran para la entrega de informes académicos (boletines de notas). Que estos actores dialoguen en otros espacios y con otros propósitos, se da muy pocas veces. La escuela presenta un cierto ostracismo, lo que lleva a percibirla como un lugar alejado de la comunidad en la que se encuentra.

Con la experiencia de trabajar desde la investigación como estrategia pedagógica se empiezan a reconocer algunas realidades sociales, económicas, políticas o culturales de la comunidad. Se generan espacios de interacción desde el trabajo colectivo, que parte de las ideas e inquietudes de los niños y niñas, lo que posibilita la identificación de varias problemáticas, desde donde se pueden formular preguntas o problemas de investigación.

Las realidades y sus problemáticas no están determinadas, no son estáticas, son cambiantes. En ocasiones hay realidades que se pueden cambiar o transformar desde la escuela, cuando se presenta una apertura hacia la comunidad, generando interacciones sociales y aportando otras posibilidades pedagógicas más allá de lo tradicional, donde se procura la búsqueda de posibles soluciones a las situaciones problemáticas que afectan el devenir de la escuela y la comunidad.

Por ejemplo, en un caso se abordaron fenómenos como la drogadicción en adolescentes y jóvenes de la institución educativa, en otro caso se trabajó la investigación sobre las problemáticas medioambientales en el entorno de la escuela.

⁵ El concepto se asume desde la postura de Paulo Freire (2015), donde el educando no es un actor pasivo, que solo aprende, al recibir una enseñanza por parte del maestro, en una comunicación unidireccional, sino que es activo, así como aprende también enseña, en esta postura de la practica educativa, tanto educando y maestro enseñan y aprenden en un ejercicio de encuentro dialógico.

Los educandos durante la implementación de la investigación fueron generando procesos de concienciación sobre como las problemáticas que se presentan en el contexto, afectan tanto a la comunidad como a la escuela. Se comprendió que el problema de la drogadicción no es un problema solo de la escuela, es un fenómeno social que está en la comunidad, y que ingresa a la escuela. Así como el mal manejo de los residuos sólidos no es un problema ambiental que afecte a los barrios del sector únicamente, la escuela también se ve perjudicada.

Al comprender algunos aspectos de estas problemáticas se afrontan en unión y en dialogo entre comunidad y escuela. Por ejemplo, en cuanto a la drogadicción se planteó que se podría disminuir o erradicar del plantel educativo, pero el problema continuará en el sector y los estudiantes lo seguirán viviendo; entonces, las posibles soluciones no solo deben partir de la institución educativa sino de un trabajo mancomunado de toda la comunidad educativa y la comunidad del barrio, para generar soluciones pertinentes y duraderas.

Los procesos desarrollados generaron unos primeros aportes o aprendizajes en relación con el problema tratado, al entender que las realidades adversas no se transforman de la noche a la mañana, que el inicio es tomar conciencia de esas adversidades, y empezar a generar otras estrategias pedagógicas que afronten el problema de la drogadicción y su afectación a la convivencia en la escuela y en la comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede decir que es importante y posible empezar a dar cambios en las prácticas educativas que se desarrollan en la escuela, y que es necesario indagar otras pedagogías emancipadoras, alternativas y críticas. Entonces cobra sentido proponer como estrategia la investigación, encaminada a la participación y a la reivindicación de una escuela distinta. Además, hay que tener en cuenta que nuestra realidad adversa no la van a cambiar aquellos que no la sienten o a quienes no les interesa.

Desde el proceso de la investigación como estrategia pedagógica se evidencia la pertinencia de lo trabajado, al aportar al campo de los procesos formativos con niños y jóvenes, desde prácticas donde se genera participación, se promueve el reconocimiento y reflexión crítica de sus realidades y problemáticas. De esta manera se muestra como otras estrategias, generan aprendizajes de educandos y educadores, poniendo en contexto el saber y conocimiento que se comparte en el aula. Son un aporte concreto y consistente para construir una educación crítica y que no se siga perpetuando los mismos errores de los modelos educativos que llevan décadas y no han cambiado.

La preocupación es generar aprendizajes relacionados con el mundo de la vida, y formar sujetos críticos, no la preocupación de las pruebas estandarizadas de evaluación (aunque no se desconoce su relativa necesidad). Creo que, si este tipo de procesos se desarrollan de buena manera, se alcanzaran logros tal vez mas importantes que unos resultados en pruebas evaluativas.

Experiencia de trabajar la investigación como estrategia pedagógica y el currículo integrado⁶

Al trabajar por un buen tiempo las prácticas educativas desde la investigación como estrategia pedagógica, posteriormente se continuaron las búsquedas de otras apuestas pedagógicas para seguir cualificando las prácticas. Entonces, se encontró la posibilidad de realizar un ejercicio de articulación de contenidos desde el trabajo del currículo integrado, lo que dio la posibilidad de

⁶ El currículo integrado se empieza a trabajar como estrategia en el marco del proceso de formación en el diplomado "Acercamiento al currículo integrado" organizado por la Escuela Normal Superior de Popayán y la Universidad del Cauca.

complementar la experiencia ya desarrollada con este nuevo planteamiento a nivel curricular y para el caso se asumió una mirada crítica del currículo.

Desde la mirada crítica del currículo los contenidos que se ubican en las áreas de conocimiento o saber escolar y en los distintos grados, se deben cuestionar críticamente, valorar y reconocer en su pertinencia e importancia. Dichos contenidos deben ser un punto de referencia para los procesos escolares, pero también deben ser recontextualizados, relacionarlos con las realidades de los sujetos para superar el transmisionismo de contenidos, y para que empiecen a convertirse en elementos culturales, sociales y epistemológicos que tengan sentido en las vidas de los sujetos de la comunidad.

Se facilitó la posibilidad de plantear el currículo integrado por medio de proyectos pedagógicos que usaban la investigación como estrategia pedagógica. En este proceso se generaron proyectos de aula como elementos integradores de las diversas áreas del plan de estudio, por ejemplo desde el trabajo de la huerta escolar y el reciclaje.

Realizando acciones como la siembra, el riego, la medición y conteo del crecimiento de las plantas, se lograba trabajar temas como la fotosíntesis, las unidades de medida, la nutrición, la elaboración de textos descriptivos y el respeto por la vida. En estos procesos desde un elemento integrador que en este caso sería la huerta, se permite captar la curiosidad y motivar aprendizajes de niños y niñas. El currículo integrado permitió vincular un poco más lo que se venía trabajando con la investigación como estrategia pedagógica, con la cotidianidad en el trabajo de aula, puesto que al inicio los proyectos se desarrollaban como proyectos extraclase.

En la experiencia se generaron procesos de dinamización de saber y conocimiento, que permitieron comprender que los contenidos ya dados son un referente y pueden brindar elementos de orden conceptual, pero no albergan la totalidad de lo que se requiere para interactuar, aprender y entender la realidad en la escuela y por fuera de ella, además, permitió comprender que la realidad no está compartimentada en áreas y contenidos, que esta es compleja.

También se evidenció que la escuela puede dejar de ser el único lugar de conocimiento y saber. Se pudo reconocer desde la investigación que en nuestras comunidades hay personas que nos pueden aportar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que son sujetos de conocimiento y de saber, aunque no pertenezcan a la esfera de lo académico, sus aportes vienen de las prácticas y experiencias en su vida.

Un ejemplo de lo anterior, es cómo al utilizar la huerta escolar como estrategia educativa, se analiza y aprende sobre el desarrollo de las plantas desde la mirada de las ciencias naturales. Pero también desde los aportes de los abuelos campesinos que colaboraron en el proceso se aprendió sobre, el saber de las fases lunares y su relación con los procesos de siembra de las plantas, cómo se debe preparar el terreno de siembra o la distancia entre plantas, siendo aportes y saberes que emergen de la práctica, de la cotidianidad de la vida campesina. Así se comprende que no solo el docente es portador de saber, sino que personas de la comunidad también tienen cosas importantes por compartirnos y enseñarnos.

Esta forma de trabajar las prácticas educativas permite que como maestro comprenda que esa labor “académica” que hace parte de la escuela, sea una labor en la que se potencia al ser humano, se potencian sus capacidades desde aprendizajes que pasan por lo colectivo y participativo, sin importar el rol dentro del grupo. En este sentido los saberes y conocimientos expresados en contenidos, se convierten en un medio y no un fin, demandando otras formas de valorar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las dinámicas escolares.

La valoración del proceso se llevaba a cabo desde las producciones que desarrollaban los educandos, en sus diarios o cuadernos. Esa evaluación no era en el sentido de calificar o descalificar, sino de observar junto con ellos cómo se estaba llevando a cabo el proyecto y qué estábamos

aprendiendo. Que se dieran cuenta que no era la actividad de participar en la huerta unicamente, sino que esa actividad permite salir de la monotonía del salón de clases, a otros espacios de aprendizaje. Es un proceso mas de autovaloración, no es ganar o perder, es aprender y desaprender en y desde la praxis.

Esto enriquece las prácticas en la escuela y por fuera de ella, pues en el desarrollo de las acciones se presentó el dialogo de saberes y la negociación cultural, que son principios pedagógicos de la educación popular, principios que, al trabajarlos en lo práctico, dentro de los proyectos de investigación, generan aprendizajes para la formación tanto del maestro como del educando.

De esta manera, los niños, niñas y jóvenes no se siguen educando como seres incompletos, sino como sujetos en formación, así como también lo son los docentes. Comprendiendo esto se hace necesario plantear prácticas educativas en la horizontalidad, donde hay unos roles que se mantienen, pero no lo jerárquico que predomina en las prácticas educativas tradicionales.

Este proceso me ha llevado a pensar que la pedagogía es un saber que se construye en el lugar y tiempo donde se desarrolla la práctica educativa. La pedagogía es un ejercicio de pensamiento, de reflexión y acción, es decir de praxis, donde se aprende y se desaprende en las diversas experiencias que se viven entre los sujetos que intervienen en las prácticas de una comunidad educativa. En este caso, lo pedagógico surge de la reflexión de unas prácticas educativas que tienen como eje el ejercicio de la investigación y la integración curricular.

Tercer momento

Propuesta de tesis

Es desde las prácticas educativas que llevamos a cabo como maestros, donde se encuentra el insumo para construir la praxis, básicamente cuando desarrollo una acción educativa con sentido, pensada y reflexionada críticamente. Dicha praxis es la que posibilita que el enseñar y el aprender no se vuelvan actos repetitivos y mecánicos, sino actos de construcción de enseñanzas y aprendizajes que nos hacen tomar conciencia de que actuamos en el mundo y la realidad, para posibilitar cambios o transformaciones. Pensar las practicas educativas permite pensar la escuela desde adentro, desde los sujetos que intervienen, generando espacios de participación, de diálogo y de negociación.

Sentir y pensar esta narrativa de mí quehacer como maestro me ha generado varios cuestionamientos, no solo de manera individual, sino también en lo colectivo, pues mis preocupaciones de seguro son muy parecidas a las de muchos otros maestros y maestras de mi país. En ese sentido, emergen preguntas como: ¿se es maestro por vocación o por convicción? ¿el maestro nace o se hace? ¿el maestro se forma en determinado momento o a lo largo de su trayectoria? ¿el maestro es un sujeto relevante en la sociedad? ¿Qué tipos de maestros existen? ¿la labor del maestro puede desaparecer? ¿Cómo resistir cómo maestro a una educación cada vez más neoliberal y deshumanizada?

Pero desde esas reflexiones de mi experiencia hay una cuestión clave que tiene que ver con ese despertar de consciencia de lo que significa ser maestro o maestra en esta época. De esta manera, la pregunta clave por ahora sería ¿Qué es ser maestro hoy? Y la tesis desde la cual se buscaría respuesta a esta cuestión es sentir y pensar que el maestro es un artesano de las praxis generadoras de saber. Ahora, vale aclarar que esta es una tesis que se está construyendo con el ánimo no solo de un producto académico sino también con una búsqueda vital, que anhela aportar a la comprensión de los procesos formativos de los maestros y maestras.

Se propone el planteamiento del maestro artesano de las praxis generadoras de saber cómo apuesta epistemológica y pedagógica, desde un ejercicio de búsqueda y reflexión en torno al ser maestro y maestra en la investigación. Unos artesanos que construyen su saber desde su hacer, en las prácticas, en su cotidianidad con la comunidad. Partiendo de diálogos, reflexiones y comprensiones, frente a sus curiosidades, indagaciones, búsquedas preocupaciones, problemas, sueños o creaciones, que movilizan el día a día del quehacer docente en la escuela.

Asumir las indagaciones, las búsquedas por la comprensión sobre lo artesano en el maestro, se consideran pertinentes puesto que “Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas.” (Sennett 2009, 21). Aquí se relaciona el dialogo, que se evidencia en los maestros, al ser entre lo práctico y lo que se piensa, permitiendo que la reflexión se vuelva una constante y posibilita un desarrollo de su labor, un crecimiento, evitando de que la práctica se convierta algo mecánico sin sentido.

Se trata de, “el obrar del artesano, su oficio, muestra de su maestría, es decir, el saber encarnado en su propio cuerpo” (Larrosa 2020, 20) que como maestros hemos desarrollado desde la labor educativa durante años y en diversos contextos, pues se posee un saber que se constituye desde la experiencia, que pasa por lo que se ha vivido y que sensibiliza y concientiza frente a lo que ocurre no solo en las prácticas educativas, sino también en las realidades personales y sociales que se afrontan desde el actuar docente.

La maestra Araceli de Tezanos plantea al maestro, “como un artesano-intelectual ‘formado en las causas’ que explican y determinan su praxis social específica.” (1986, 181) y no solo en lo que ella también plantea como las “maneras de dictar clase”, lo que es una crítica al tradicionalismo. Propone un sujeto reflexivo frente a su actuar, que no se queda en procesos de enseñanza repetitivos, sino que busca comprender el por qué, las causas, lo que hay detrás de lo que se enseña, y esto demanda un ejercicio intelectual, de reflexión crítica, articulado a sus acciones en los procesos educativos en contexto.

La artesanía, se asume entonces como estrategia para recorrer la ruta o camino construido a partir de las lecturas críticas del contexto y las realidades sociales, buscando llegar a una posible metódica de lo pedagógico e investigativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los actores de los diversos espacios educativos. Su aplicación práctica y reflexión crítica configurarían experiencias pedagógicas. Lo anterior llevaría que la artesanía no siempre se use de manera rutinaria y repetitiva, sino de manera renovada y recreada, porque:

“El artesano no trabaja con modelos estandarizados, no fabrica dos piezas iguales, su lógica de construcción no es la mecánica, sino la repetición-creación. Los procesos las herramientas y los materiales imponen algunas condiciones. Pero dejan espacio a un nuevo margen significativo de libertad” (Santos 2019, 66).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede plantear que aunque en los procesos educativos se deban seguir parámetros y modelos, asumir lo artesano brinda libertad de acción, autonomía al maestro desde su experiencia lo que muestra su “maestría en el oficio; y como una maestría que no solo se tiene como una capacidad o un saber-hacer de carácter técnico, como una competencia o como una herramienta, sino que esta encarnada en la manera propia de cada uno de hacer la cosas.” (Larrosa 2020, 27)

Teniendo en cuenta lo anterior pienso que el maestro artesano es también una forma de resistir desde nosotros, de dignificar la labor docente de maestros y maestras, reconocernos en lo que éramos, somos y seremos, pensarnos nosotros mismos, y que no sean otros quienes nos piensen y dirijan el sistema del que somos parte. Que no se instrumentalice nuestra actuar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que, a pesar de los cambios sociales, culturales, científicos y

tecnológicos actuales, nuestro oficio siga siendo esencial en esos actos humanos que constituyen la educación de los niños, adolescentes y jóvenes.

El maestro artesano busca reivindicar un lugar de saber, que por lo general no es valorado, y que desde lo artesano se busca reconocer, y es la práctica, y esto surgió básicamente en el momento en que se da la separación entre la cabeza y la mano, o en lo que hoy es la teoría y la práctica, donde la primera tiene preponderancia sobre la segunda, generando un problema de valoración de los procesos de construcción de conocimiento, donde lo teórico prima sobre lo práctico (Vega 2013).

En este escenario el maestro tradicionalmente es visto como alguien que tiene un saber básico del cual parte su enseñanza, pero tradicionalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiende a quedarse en el hacer, y empieza a ser asumido como un transmisor y consumidor de conocimientos que se producen en las ciencias y las disciplinas. Por eso es necesario pensar en torno a la práctica, la praxis como lugares epistémicos. Se trata de pensar desde las prácticas educativas de maestros y maestras, los procesos de indagación y curiosidad que se desarrollan implícita o explícitamente, tratando de identificar y reconocerles como lugares de construcción de saber y conocimiento en lo pedagógico (Mejía 2022).

El maestro desde sus prácticas, cargadas de sentido, generan actividades, maneras o estrategias pedagógicas para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje atendiendo diversas necesidades, situaciones, problemas o dificultades de los educandos, colocando en juego sus capacidades y habilidades que en ocasiones van más allá de lo pedagógico. Lo anterior posibilita acciones tendientes al cambio en las realidades escolares, atendiendo de mejor manera las problemáticas y desarrollando las potencialidades de los sujetos, y no solo validando procesos de selección y exclusión cuando se valora únicamente la acumulación de contenidos.

Así también, el oficio del maestro no solo se queda en un acto repetitivo, de transmisión de contenidos, que en algún momento podría llegar a ser reemplazado por alguna tecnología, sino que es una acción con una carga vital y humana, que pasa por el hacer, por la mano, por lo práctico, pero no se queda ahí, pasa por el pensamiento, la reflexión, por la cabeza, incluso por el corazón, en un sentipensar. (Borda 2015). A propósito de esto Zemelman considera:

“La educación en este momento encara el desafío de enfrentar la mutilación. Y esta mutilación no se enfrenta con discurso, sino con prácticas de todos los días, no con grandes discursos ni con grandes actos heroicos. Se enfrenta a partir de la propia práctica, pero procurando que esta se acompañe, se refuerce y se propicie con la autorreflexión. Una autorreflexión que el propio protagonista, en este caso el maestro, pueda hacer sobre sí mismo en su práctica, que es el espacio donde él construye al ser humano, y, por tanto, construye ámbitos de sentido desde los cuales puede construir realidades diferentes, más allá, incluso, de lo que conscientemente puede percibirse.” (2006, 91)

En este sentido, siendo consciente desde la autorreflexión de los retos que se asumen en el lugar y el momento histórico que se vive, el maestro artesano en la escuela, no se asume desde la pretensión única de experto, externo y ajeno a la escuela, sino que sea investigador desde la práctica, en el oficio, desde el diálogo, las interacciones y experiencias que se suman en los años laborando y compartiendo con las comunidades educativas.

Esta propuesta de maestro y maestra se relaciona también con la de un intelectual orgánico, siguiendo a Gramsci, y un “pensador colectivo” (2011), que no es un intelectual para sí, en abstracto, es un intelectual ubicado en una realidad, un intelectual para otros, no solo busca conocimiento para sí, si no que los otros también construyan sus conocimientos y sus saberes, no impone lo que sabe, sino que reconoce que el otro también es un sujeto de saber en sus contextos. De esta manera se procura que el conocimiento no solo se transmita, sino que se cuestione, se de-construya y se construya, de manera colectiva, en sociedad y con diversas miradas.

Desde las praxis pedagógicas y los saberes que surgen de las experiencias de maestros y maestras, se pueden constituir procesos formativos, y se empiezan a vislumbrar una diversidad de ideas en la pedagogía. Esto se puede apreciar cuando intentan desarrollar diferentes maneras de enseñar, donde se observa una recursividad constante que tiene como propósito brindar respuestas a los retos educativos que afrontan. Tal vez algunas de las respuestas que buscan dar planes o políticas públicas, serían más eficaces si se escucharan esos saberes de lo educativo y pedagógico que poseen los maestros y maestras. En este sentido Saldarriaga plantea que:

“La pedagogía puede hoy dejar de ser subalterna de las formas de la ciencia y la tecnología y retomar de tradición fundadora lo que unía el arte y a la artesanía, a condición de que el artesano, el maestro, aislado y solitario por el formato jerárquico de la “escuela de las ciencias”, se convierta en un intelectual colectivo nutrido por las necesidades y las preguntas vitales que solo las culturas mantienen” (2015, 69)

Teniendo en cuenta lo anterior, el maestro artesano como intelectual colectivo y situado, o “pensador colectivo”, desde su labor educativa posee unos conocimientos y saberes en lo disciplinar y pedagógico que dinamiza a medida que interactúa en sus comunidades, no solo con el propósito de comunicarlo, sino de que sus educandos y la comunidad asuman esos conocimientos no como medida de lo que son, sino como medios para potenciar sus diversas capacidades. Procurando una escuela no que seleccione por quien sabe más o menos, sino desde lo que cada quien busca saber para desarrollar sus capacidades avanzando en su formación humana, de esta manera constituyéndose en sujetos actores de una sociedad y cultura.

El maestro artesano como sujeto crítico y reflexivo que construye saber desde la experiencia al desarrollar sus praxis pedagógicas, comprende la importancia de la investigación, no solo en la educativo, sino también en las diversas disciplinas y ciencias, y sus implicaciones en los actuales desarrollos tecnológicos junto con sus impactos en las sociedades, desde el poder, el progreso o la exclusión que pueden generar en un mundo globalizado y cambiante. De esta manera puede pensar el tiempo o la época en la que está realizando su labor educativa.

Por otro lado, pensar el proceso de construcción de currículo desde la artesanía, cuestiona la mirada tradicional de la institucionalidad, donde este se toma como algo fijo o estático, frente a esto se pretende abrir la posibilidad del diálogo de saberes con lo que se encuentra en el contexto, en los territorios y la comunidad que los habitan, esto configura la construcción de procesos educativos y pedagógicos desde la praxis, que posibilita la autonomía y la posibilidad de autogestión y agenciamiento de los participantes.

De esta manera la investigación para construir currículo va un poco más allá, de la educación formal e institucional, se busca entablar lasos con los saberes que están en los contextos, donde maestros y maestras desde sus praxis, construyan procesos rigurosos de indagación generando procesos pedagógicos e investigativos con participación de la comunidad en una construcción que no solo pasa por lo intelectual o académico, sino también por el sentir, por el cuerpo, por la mano, por el soñar, por el crear y por la esperanza, en un camino con diversidades y adversidades por afrontar. Procurando en alguno momento tratar de incidir desde bajo con propuestas, en la política pública en educación.

En este sentido, El maestro y la maestra son constructores de utopías, lo que les permite no desfallecer, no desesperarse ni desesperanzarse. Desde la búsqueda de alternativas frente a los discursos agotados procura plantear otras posibilidades de mundo, el “inédito viable”, en palabras de Freire (2017). Se enfrentan constantemente a situaciones adversas, injustas y en ocasiones absurdas, en una sociedad que no ha logrado dar la importancia necesaria a la educación de sus gentes.

Esta propuesta que aflora por ahora más como una disertación que como una metódica concreta, en una apuesta por cambios y transformaciones pedagógicas y epistemológicas en el

sistema educativo, por ahora posiblemente en el ámbito cercano en el que laboro. Pero es una oportunidad, que, si perdura y es aprovechada, podría ir generando impacto en otros escenarios y niveles de la institucionalidad del sistema.

Por eso este ejercicio es también una acción política, que en estos momentos es una propuesta que se va construyendo, pero que a medida que avance y se materialice, generara elementos pedagógicos y epistemológicos que permitan participar con argumentos a la hora de construir los procesos educativos e investigativos en el ámbito institucional y de política pública. Suena ambicioso, pero es más con el espíritu y la esperanza, en búsqueda de lo inédito viable.

Bibliografía

- Fals Borda, Orlando. *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogota: Carlos Valencia Editores, 1987.
- . *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.
- Espinosa, Deyby Rodrigo. «Latidos sentipensantes de un maestro como forma de resistencia a la calidad de la educación.» *Margenes, Revista de Educación de la Universidad de Malaga*, 2020: 291-313.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.
- . *Pedagogía de la Esperanza*. Mexico: Siglo Veintiuno, 2017.
- . *Pedagogía de la Indignación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.
- Girardi, Giulio. *Por una pedagogía revolucionaria*. Barcelona: LAIA, 1977.
- González, Miguel Alberto González. *Aporografía. Testimoniar nuestras fragilidades*. Mexico: Ipecal y Horizonte Humanos de Kalkan, 2021.
- Gramsci, Antonio. *¿Qué es la cultura popular?* Valencia: Universidad de Valencia, 2011.
- Gutiérrez, Enrique Javier Díez. *Globalización y Educación Crítica*. Bogota: Ediciones desde Abajo, 2009.
- Jaramillo, Roldan Rodrigo. *La calidad de la educación: Los lexicos de la deshumanización*. Bogota: Ediciones desde abajo, 2015.
- Larrosa, Jorge. *El profesor artesano*. Buenos Aires: Noveduc, 2020.
- Marquez, Gabriel García. *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogota: Tercer mundo editores, 1995.
- Mejía, Marco Raúl. *Investigar desde el sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Bogota: Ediciones desde Abajo, 2022.
- . *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Bogota: Ediciones desde Abajo, 2014.
- Sadarriga Vélez, Oscar de Jesús. «Del oficio del maestro ¿De intelectual sbordinado a experto subordinador?» *Educación y Ciudad*, 2015: 53-70.
- Santos, Boaventura de Sousa. *El fin del imperio cognitivo*. Madrid: Trotta, 2019.
- Sennett, Richard. *El Artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009.

Tezanos, Araceli de. *Maestros: artesanos intelectuales, un estudio crítico sobre sus formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986.

Vega, Cantor Renan. «Rebelión.org.» *Rebelión.org*. 01 de 12 de 2012. <https://rebelion.org/calidad-educativa-una-nocion-neoliberal-propia-del-darwinismo-pedagogico/> (último acceso: 2 de mayo de 2025).

Vega, Renan. *Capitalismo y despojo*. Bogotá: Impresol ediciones, 2013.

Zemelman, Hugo. *La labor del maestro: formar y formarse*. Mexico: Pax Mexico, 2006.

Zuleta, Estanislao. *Democracia y Educación*. Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2009.