

El maestro del borde

Jorge Lorenzo Sánchez Irreño*

Fecha de elaboración: abril 14 de 2004

Fecha de aprobación: mayo 20 de 2005

El presente artículo recoge las reflexiones de Maestros Expedicionarios, de la mesa de producción de saber pedagógico del Sendero Normales del Departamento del Tolima, producto del análisis crítico y de transformación pedagógica, que da cuenta de las nuevas formas de ser maestro. Se incluyen apartes de la ponencia al Foro Departamental por la Defensa de la Educación Pública, realizado en Ibagué los días 19 y 20 de septiembre de 2003.

La razón de ser de las Escuelas Normales

El compromiso de la formación y desarrollo profesional del maestro, además de estar normado en la Constitución Política de 1991 y en la Ley 115 de 1994, es un problema esencialmente ético y político,

lo que implica la relevancia de las instituciones formadoras de maestros en realizar las transformaciones necesarias para cumplir con su función y razón epistemológica, centradas en el desarrollo integral y total del hombre como un imperativo social.

Las Normales están gestando autónomamente este reto para mantenerse como una conciencia colectiva que garantice la autogestión de procesos de investigación y de construcción de saber pedagógico, que son condiciones indispensables para sostener públicamente su nivel y el desarrollo de las nuevas lógicas del pensar y actuar de lo humano y lo social, que permitan una relación entre autonomía, equidad y calidad de la institución educativa.

Equidad en cuanto transforma el uso social del conocimiento en un bien de naturaleza pública y en determinante de calidad de vida de

la sociedad y en el compromiso de la formación para la democracia, la participación y el respeto a los derechos humanos.

La Escuela Normal asume la pedagogía como la disciplina fundante de la profesión, en el carácter descentralizado del Estado, en la condición pluriétnica y multicultural del país y en el concepto de democracia, participación y concertación.

En consecuencia, el desarrollo profesional de los maestros, vistos desde la formación como elemento clave, se dirige a asegurar que quienes ingresen a la Escuela Normal Superior accedan:

- a) al dominio de los problemas de educación y de la enseñanza que van a ser objeto de intervención;
- b) al dominio de las teorías que los explican y ayudan a comprender críticamente, que les permiten entender los aspectos sociales, culturales, éticos y políticos referidos a sí mismo y a sus alumnos;
- c) al dominio de los saberes disciplinares y escolares con los cuales van a formar al otro, así como de las competencias didácticas

* Profesor Escuela Normal Superior de Ibagué. Expedición Pedagógica Tolima. jorlosa@hotmail.com

propias del ejercicio de su actividad formativa;

- d) al dominio de la historia y de las teorías de la pedagogía, en tanto conocimiento que fundamenta su profesión;
- e) al dominio de los criterios y normas que resultan de la profesión y su ejercicio ético responsable¹.

Lo anterior ha llevado a las Normales a adelantar procesos de estudio y de reflexión permanente para recrear visiones, concepciones y valores vinculados con la formación de maestros, asegurar una verdadera transformación de los programas y adecuar la formación para el desempeño profesional en los niveles de preescolar, básica primaria, al igual en la construcción de nuevos significados y desarrollos de la denominada práctica docente. Al respecto, para el Departamento del Tolima es motivo de orgullo la acreditación de calidad de las Escuelas Normales Superiores de Ibagué, Villahermosa e Icononzo.

Es aquí donde encuentra sentido el proyecto normal, y a ello se debe la importancia del viaje expedicionario a su interior y en su dinámica investigativo-pedagógica.

Una mirada expedicionaria a las normales y a la educación pública

La Expedición Pedagógica —por su concepción organizativa y metodológica, por sus finalidades, objetivos, metas y resultados que debe arrojar— se define como una movi-

lización social de carácter pedagógico que tiene como objetivo central explorar, reconocer y potenciar la riqueza y diversidad de modos de hacer escuela, ser maestro y construir comunidad educativa, mediante una movilización social para realizar una mirada sobre la educación, a través de viajes y encuentros, en los que participan maestros, investigadores, docentes, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas, comunidades y organizaciones sociales².

Los hallazgos expedicionarios, particularmente para las Normales al igual que en el resto del país donde se han realizado los viajes y encuentros, se han constituido en un proceso que ha permitido develar, visibilizar y redimensionar las nuevas formas de: ser maestro y estudiante, hacer escuela y comunidad, ser político y hacer pedagogía. Ha sido una invitación para pasar de la movilización al movimiento, al movimiento pedagógico.

Mediante análisis crítico se han visibilizado las contradicciones de carácter político, económico y social que subyacen en la educación y en la sociedad colombiana, así como las múltiples resistencias que se hacen en cada uno de los maestros en las aulas, instituciones y comunidades, contra la acción homogeneizante del Estado a través del modelo neoliberal, puesto que

detrás del entusiasmo burocrático por cumplir las normas y reglamentaciones que imponen unos pretendidos paradigmas de eficiencia, rendimiento y rentabilidad, con sus criterios y mediciones de competitividad, están-

dares, acreditaciones e indexaciones, se esconde toda una microfísica de un poder que pretende la regulación social, no sólo mediante el disciplinamiento del cuerpo y del gesto individual sino incluso mediante técnicas de “racionalización”, alcanzar el dominio sobre la propia especie. Dicho en términos de Michel Foucault, lograr un mayor control sobre la vida de los seres humanos; un biopoder, un total control poblacional³.

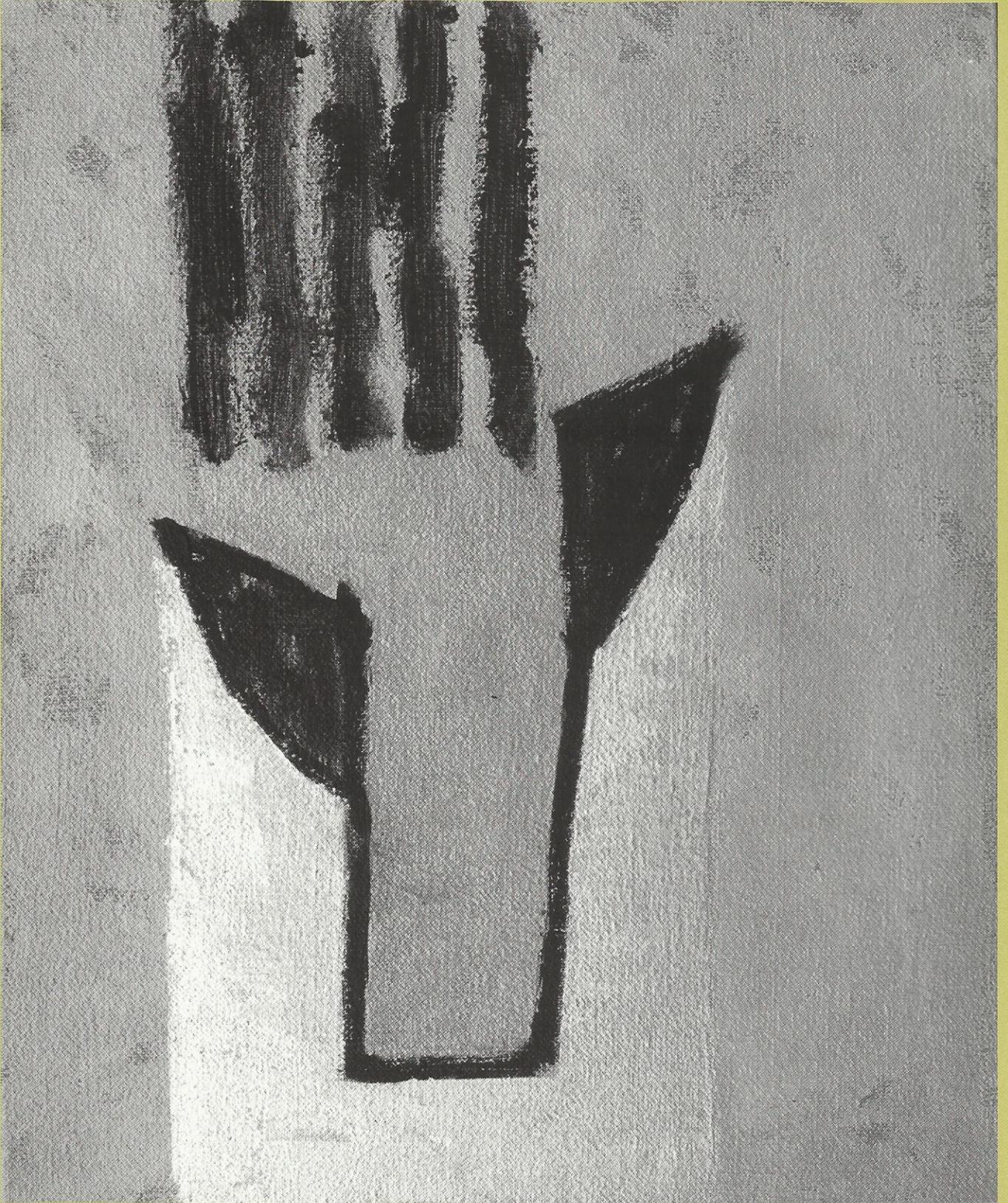
Es aquí donde toma fuerza la mirada y la acción expedicionaria; al develar las múltiples resistencias expresadas como innovaciones, programas alternativos, formas de ser maestros y escuela, se develan los cientos de rostros de maestros y estudiantes que hacen viva la escuela, expresadas en el arte, la música y la danza, el rescate por la tradición, la pedagogía, el humanismo, su cultura; ignorados en los procesos de uniformidad porque lo que cuenta es la rentabilidad y la productividad y la eficacia.

Rostros de maestros fatigados que han dado su vida a formar las juventudes y que han sido vilipendiados por la acción de desplazamiento y de señalamiento que hace el Estado por considerarlo un elemento que desangra el fisco oficial cuando exige salarios y pensiones dignas, pero también rostros de maestros que expresan esperanza en medio de la desesperanza, son los rostros de la diversidad y la diferencia, de las resistencias. De los maestros que se resisten a perder su condición ética de su proyecto de vida: contribuir a formar al hombre.

1 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). 2000. *Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. Bogotá, D.C. Junio.

2 EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. 2000. *Un viaje por las escuelas de Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Abril.

3 CENTRO CULTURAL DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA. 2003. *Aquelarre* N° 4. Revista de filosofía, política, arte y cultura. Septiembre, p. 6.



Se devela la farsa centrada en el discurso oficial; por un lado, se habla de calidad mientras por normatividad se aplican las políticas de racionalización; mientras se habla de aumento de presupuestos per cápita para la instituciones educativas, se hacinan los estudiantes en las aulas; mientras se habla de aumentar la cobertura, se niega la posibilidad de la vinculación de nuevos docentes. Vale la pena aquí resaltar a Freire cuando, en *Pedagogía del oprimido*, plantea que “hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa, hablar del humanismo y negar al hombre es una mentira”. Hablar de educación pero negar la posibilidad de empleo y salud, también es un engaño.

Rostros de maestros que han tomado conciencia de su papel protagónico en los procesos de transformación pedagógica, que calladamente y en cada espacio, en cada institución se niegan a permitir que la escuela muera; el maestro y la escuela se resisten a morir, se resisten a dejar convertir la escuela en un mercado de pocos; aun en medio de la inercia curricular oficial, se exorcizan los miedos, las penurias, los conflictos sociales, los desplazamientos, las precariedades. Es aquí donde nace y se potencia el otro plano de la educación y el maestro del borde.

Los dos planos de la educación

De acuerdo con Martínez Boom⁴, “en el sistema educativo existen dos planos bien diferenciados; el uno de-

nominado sistemas educativos dirigidos por los Estados nacionales y regidos por políticas educativas formuladas tanto por agencias internacionales como nacionales de la educación. Este es el plano que más ha sido intervenido, con un marcado énfasis en la homogeneización”.

Para Martínez Boom,

“el otro plano, el de las prácticas pedagógicas que se realizan en las instituciones, tiene que ver con los modos de ser y hacer escuela, los modos de ser maestro. Este plano intenta ser disminuido cada vez más, capturado y opacado por el sistema; es un plano que se diferencia, lucha y resiste a ser atrapado, que desborda el sistema mismo y muchas veces se expresa con innovaciones, como proyectos alternativos o como resistencia. Es aquí donde se redimensiona el nuevo maestro, el maestro del borde y de la periferia”⁵.

¿Cómo recrear la “teoría de los bordes y de los planos educativos” desde un imaginario electrónico?

Del maestro plano al saltarín y fugaz

Permítanme, con riesgo de esquematizar el proceso, partir de una analogía desde los postulados de Bohr y de la mecánica cuántica, para explicar la dinámica del *maestro del borde, del saltarín y fugaz*:

El núcleo del átomo constituye el centro que determina el número posible de electrones, niveles y subniveles u orbitales de energía que giran en su periferia. Los niveles que constituyen

zonas, límites, bordes energéticos o cuánticos, ubican espacialmente los electrones y éstos, cuanto más cercanos al núcleo, presentan menor energía lo que los hace más dependientes. Los electrones que están en la periferia tienen mayor posibilidad de salir del último nivel y relacionarse con otros átomos para formar moléculas con iguales o diferentes átomos. Aun así, los electrones de los niveles más cercanos al centro pueden saltar a niveles superiores de mayor energía; este salto obedece a la cantidad de energía que absorbe del entorno atómico. Una vez que el electrón salta a niveles superiores emite cantidades discretas de energía que corresponde a luz de determinadas longitudes de onda; además, la fuga en el último nivel depende de las relaciones con átomos de su entorno, con los cuales pueden generar enlaces o uniones de transferencia, o deciden compartir electrones, bien sea aportados por uno de ellos o de varios átomos; de esta manera es posible formar diferentes identidades atómicas y moleculares.

Análogamente, la teoría sistémica, muy arraigada en los imaginarios colectivos educativos actuales, ilustra claramente las relaciones internas del sistema educativo convencional. El centro—determinado por el poder, la norma, la estructura jerárquica o los paradigmas—aparece como determinante de esas relaciones y es así como ejerce controles hasta en microsistemas como el aula de clase. Los actores sociales en estos sistemas, desde el Banco Mundial hasta la escuela y el maestro, desempeñan diferentes roles: legisladores, planificadores, controladores y ejecutores; se ubican en los niveles de mayor eficiencia y eficacia para el mantenimiento

4 MARTÍNEZ BOOM, A., UNDA BERNAL, M. P., MEJÍA, M. R. 2002. *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico*. Expedición Pedagógica. Octubre.

5 MARTÍNEZ BOOM, Alberto. Op. cit.

y reproducción del sistema. Pero el aparente poder o autoridad de niveles cercanos al centro los hace débiles por su dependencia y necesidad de estabilidad sistémica.

Los sistemas sociales como el educativo, por ser abiertos, comparten materia y energía con el medio; esto posibilita que los diferentes actores y niveles del sistema puedan ser permeados por el entorno, estableciendo diferentes acciones radiales, lo que permite evidenciar muchos momentos y relaciones angulares de comunicación, y esto hace de algún modo incierto el nivel, el momento, el tipo de relación o el actor que genere el salto o la fuga, aún más si se considera la mediación de la pedagogía, la política, la economía etc.; se provocan diferentes canales de interdependencia temporales o definitivos entre los actores tanto de niveles internos como de la periferia.

En la medida que se aleja del centro y dependiendo del rol que desempeñe el actor social y se interfieran los canales de comunicación y control, los actores de la periferia, del límite o borde, fácilmente pueden falsear, escapar o fugarse del sistema.

El límite o borde es el momento de la ruptura, del salto o de la fuga y depende de la energía del actor, llámese maestro, directivo, funcionario, estudiante, padre de familia. El actor es quien determina el límite porque es quien da el salto o la fuga y pasa de estar en el borde a ser centro y es allí donde de portador y ejecutor se transforma en productor de saber, es un sujeto de saber.

Cada nivel tiene subniveles, por tanto se espera que en las perife-

rias se presenten las mayores rupturas sistémicas, pero los saltos de nivel o fugas temporales del sistema están mediados por las cosmogonías, concepciones, teorías, paradigmas, deseos y aspiraciones de los actores individuales o colectivos. Es aquí donde subyace la energía necesaria para el salto y la fuga. Los actores más cercanos al centro necesitarán más energía para las rupturas o fugas dentro del sistema que los que están en la periferia.

Las relaciones con otras periferias permiten generar espacios nuevos de acción y reflexión que a manera de redes de comunicación establecen escenarios con nuevas identidades. En el sistema de redes, ¿cuál es el centro, cuál es el límite o borde? ¿Cada grupo tiene su centro y borde?

Cuando el centro está internamente, como estado mental, como paradigma individual, ¿dónde está el límite, dónde la periferia, dónde hace la ruptura, el quiebre, la fuga? ¿Dónde la resistencia? ¿En cuáles momentos podemos ser centro y borde? ¿Es acaso esta condición necesaria para generar procesos de transformación y no necesariamente actuar sólo desde la marginalidad?

Aunque los anteriores interrogantes nos invitan a más interrogantes que conclusiones, a usted, amigo actor y maestro, lo invito para que juntos nos dispongamos a dar los saltos y las fugas necesarias para la transformación de nuestras prácticas pedagógicas, además de la construcción de diferentes formas de ser maestro y hacer escuela aun desde la marginalidad, para pasar a ser centro.

El maestro del borde es un sujeto de saber

Por su esencia humana, el maestro es ontológicamente un sujeto estético, ético y político, está llamado a realizarse en la autonomía y la libertad, para convertirse en un actor social con capacidad de auto-transformación; por su condición de sujeto se realiza con los otros en escenarios específicos. Es un sujeto de acción y al reconocerse a sí mismo, se impulsa como actor social.

Su escenario y territorio son la pedagogía, la ética, la estética, la política; es el protagonista en el aula, la escuela, la comunidad; por eso se le reconoce por sus prácticas y se le exalta por su papel de liderazgo. Es aquí donde se visibiliza como agente de cambio y transformación.

Asume los compromisos como propios, como proyecto de vida, los proyectos no están para realizarse, ya que él es el impulso. Él mismo es el proyecto.

Toma distancia de la norma y el currículo, entiende que el llamado no es para asumir un papel, ni desempeñar un rol, ni ser el estafetero estatal, su acción es crítica y reflexiva, su práctica pedagógica se transforma en praxis social. Actúa en el borde sin olvidar su centro al recuperar su sentido de pertenencia e identidad.

El maestro del borde rompe el paradigma epistemológico convencional de sujeto-objeto, porque él mismo se constituye en sujeto y objeto de saber; constituye una doble condición cuando toma dis-

tancia para mirarse a sí mismo y reconocerse en los rostros de los otros. Se potencia como actor en lo colectivo e institucional al fortalecer los procesos comunitarios, lo que le permite, en contexto, valorar y exaltar su cultura, región y tierra.

El maestro del borde se reconoce como sujeto de poder

Por encima de los conceptos, teorías y leyes, su praxis pedagógica es su saber, su saber hacer. Este es su poder. Piensa y se piensa, siente y se siente, se moviliza en función de movimiento. Se hace investigador. Deja volar la imaginación; su lúdica es la aventura y el riesgo para el encuentro con el asombro en lo cotidiano.

Su saber pedagógico le amplía la mirada porque no es estático ni es un producto acabado. Importa más la deliberación, los disensos, los desencuentros como oportunidades para concertar y negociar. Hay asombro frente a las dinámicas y procesos que se van dando, ya que su mirada expedicionaria se centra en todo lo que reivindica a la escuela y la vida, como resistencia a esquemas e ideas preconcebidas que le impiden crecer. Convoca el saber popular y lo autóctono; el saber de la comunidad, lo específico, la memoria colectiva; estos saberes tocan y sensibilizan su sentido expedicionario. Se convoca a sí mismo.

Su práctica valida su cosmovisión mediante un empoderamiento dialéctico a través de una relación circular de acción y reflexión, ya que su práctica se convierte en el referente para la construcción de su saber pedagógico y es aquí donde su saber se visibiliza como un eje de movilización, donde cobra sentido su dimensión política, se constituye en movimiento. El saber se construye cuando la práctica se vuelve experiencia; es aquí donde el saber pedagógico toma el carácter de poder.

La práctica la tiene el maestro, escrita o no, pero la tiene, le pertenece y se hace en ella, pero al no reconocerse, se niega a sí mismo. He aquí la principal contradicción del maestro convencional. El problema se funda en la subjetividad que se construye, de la normas, los estatutos y del rol que asume como administrador del currículo; por ello el miedo a la ruptura, al salto, al vacío, a la incertidumbre. El miedo a descubrirse. Miedo a la libertad.

¿Y quién es el maestro del borde, del salto o la fuga?

Es el canto lastimero del desposeído, desvalido, desamparado y el canto jubiloso del optimista. Advierte, en medio de la belleza y frescor de la rosa y la primavera, el desencanto y las inclemencias de otoño y verano.

Es el atrevido, el irreverente ante la norma y el dogma. La ruptura

respecto a la norma no es fin en sí mismo, es movimiento y dialéctica para crecer con el otro, con lo otro; comprende que en su dimensión y condición humana está en proceso de crecimiento, inacabado, se atreve a ser, es amante de la diferencia.

El maestro del borde es acción, pero también reflexión, da sentido y significado a su práctica pedagógica, la hace experiencia. Su práctica pedagógica no se agota en sí misma, la asume como punto de partida para la acción transformadora porque su cometido no es sólo la escuela. Es el hombre, es la sociedad.

No teme al vacío ni a la adversidad porque en ellos encuentra la fuerza y el espíritu para la esperanza y el camino para alcanzar sus sueños y utopías.

Nombra objetos, propone críticamente, por lo cual es creador. Al nombrar su práctica, muestra lo que hay de diferente, lo paradójico, sin esencialismos, con la certeza de que irrumpen nuevos mundos, no para ver lo ya visto sino para innovar esos nuevos mundos.

Se redimensiona y se potencia como centro aun estando en la periferia, en el límite; por ello, se atreve al salto, a la fuga; pero retorna porque crece con el otro, con lo otro, con la periferia en los bordes. Es el llamado a la resistencia ante la injusticia, en medio del canto y la poesía. Es el desencuentro y la mirada torcida. ▣