



Calidad en la escuela vs. prácticas pedagógicas: los relatos como medio para la reflexión y la emancipación de los maestros en tiempos de la eficiencia

Quality in school vs. Pedagogical practices:
The stories as a means for reflection and
emancipation of teachers in times of efficiency

Roberto Esteban Hoyos Martínez*

Makyerlin Borja Maturana**

Rubén Darío Gómez Lorduy***

Gladys Marina Casadiegos Aponte****

Fecha de recepción: marzo de 2015.
Fecha de aprobación: mayo de 2015.

Resumen

En este documento se presentan los resultados de una investigación realizada por un grupo de maestros de Medellín (Colombia). Ellos muestran a través de sus voces en forma de relatos las percepciones hacia las incidencias que han tenido las políticas de calidad educativa en las prácticas pedagógicas de los maestros.

El informe presenta cinco momentos: en primer lugar, una introducción donde se contextualiza el origen de la investigación y esta se estructura; en segundo lugar, se cuenta la experiencia vivida en el proceso de investigación; como tercero, se presenta la discusión sobre el componente teórico de la investigación y finalmente, las conclusiones o las reflexiones producto del análisis del trabajo en las que se esbozan algunos puntos de reflexión y discusión para la construcción de una nueva visión de

* Magíster en educación y desarrollo humano, Universidad de Manizales (CINDE), Medellín, 2012. Correo electrónico: estehoyos78@gmail.com

** Magíster en educación en la línea de pedagogía y diversidad cultural, Universidad de Antioquia. Medellín, 2011. Correo electrónico: mayebm@yahoo.com

*** Especialista en Administración de la Informática Educativa. Universidad de Santander. Medellín (2012). Correo electrónico: glorduy@gmail.com

**** Especialista en Informática y Telemática. Fundación Universitaria del Área Andina. Medellín. 2010. Correo electrónico: gladyscasadiegos@yahoo.es

escuela, desde las pedagogía crítica y emancipatoria. Además, se anexan los relatos contruidos por los maestros investigadores.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, calidad de la educación, relatos, pedagogía crítica.

Abstract

This paper presents the results of an investigation conducted by a group of teachers from the city of Medellín, Colombia. They show through their voices in the form of stories the perceptions of the impact of educational quality policies on teachers' pedagogical practices.

The report presents five moments: first an introduction where the origin of the research is contextualized and structured the same; Second, the experience of the research process is told; As a third, we present the discussion about the theoretical component of the research and finally, the conclusions or reflections resulting from the analysis of the work in which some points of reflection and discussion are outlined for the construction of a new school vision, from the pedagogy Critical and emancipatory. In addition, the stories constructed by the investigating teachers are annexed.

Key words: Pedagogical practices, quality of education, stories, critical pedagogy.

Introducción

El siguiente documento surge a partir de una investigación realizada en la propuesta de formación de maestros en investigación con el apoyo de la Secretaría de Educación de Medellín (Educame) y la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) durante 2013-2015, la investigación permitió que un grupo de cuatro maestros inscritos al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín (Asdem) se atrevieran a pensar de forma distinta en una realidad escolar que actualmente tiene relación directa con la escuela y la educación pública de Medellín y de Colombia, el asunto de *¿cómo* las políticas de calidad educativa actuales inciden en las prácticas pedagógicas de los maestros?

Los relatos y las voces de los maestros fueron las que dieron forma a la investigación y serán ellos mismos quienes harán visible lo velado en la escuela; serán las historias aquí contadas junto con las voces de otros pensadores y contrastadas con las ponencias de otros maestros compañeros de la red Chisua, las que nos permitirán alzar la voz, para que como maestros, les contemos a otros maestros lo que acontece en un lugar al que se le habla, se le exige y se le grita, pero pocas veces se le escucha, la escuela.

La experiencia de la investigación

El proceso de investigación sobre las incidencias de los sistemas de gestión de la calidad en las prácticas pedagógicas de los maestros de Medellín fue toda una experiencia llena de significados para nosotros como maestros investigadores. El hecho de que los maestros hayan expresado sus percepciones sobre la forma cómo sus roles como pedagogos se han visto afectados con la implementación de medidas de calidad alejadas de contextos reales a los educandos, nos ha hecho pensar críticamente sobre el verdadero papel que desempeñamos los maestros en la formación de ciudadanos con vocación de pensadores.

Esta investigación nos aumentó el deseo de comprender la razón por la cual, cada vez más, las políticas educativas crean contextos favorables para la defensa de intereses mercantilistas, en la formación de los maestros y de los educandos.

Nos queda buscar alternativas emancipadoras para que la educación sea un factor determinante en la trascendencia del ser humano como sujeto pensador y no como sujeto obediente.

Calidad educativa en la escuela y su incidencia en la práctica pedagógica de los maestros

Para poder realizar algunos cuestionamientos sobre la calidad educativa es necesario delimitarla conceptualmente, sus usos, posicionarla en la escuela colombiana y desde ahí permitir que las reflexiones y las teorías sobre los procesos educativos y pedagógicos permitan encontrar las

respuestas a la pregunta ¿cómo inciden las políticas de calidad en las prácticas pedagógicas de los maestros?

El tema de la calidad y los sistemas de gestión en la educación no son nuevos. Como dice Díaz (2013), ya en la década de los años ochenta, países como el Reino Unido y Norteamérica diseñaban propuestas políticas que buscaban convertir la educación en asunto fundamental para que las naciones pudieran proyectarse, aunque solo a partir del inicio del siglo XXI aparece la certificación como característica de los sistemas de gestión de calidad en Colombia. La calidad como “fenómeno tomó cuerpo a comienzos del 2000 y desde entonces se empezaron a certificar las instituciones educativas” (Díaz, 2013, p. 3). Algunas tendencias en torno a la calidad educativa proponen políticas en las que como dice Bustamante (2005) sostiene que hay que evaluarlo todo en búsqueda de un mejoramiento total en la escuela. Por otra parte, para Zubiría (2001) la calidad dejó de ser una consecuencia de la educación para convertirse en una prioridad del sistema educativo.

Ahora bien, para el Ministerio de Educación Nacional, en la guía 34, aparece que

[...] una educación de calidad es aquella que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven.

Por otra parte, aunque el MEN trata de definir la calidad en torno a un enfoque de desarrollo de competencias, no siempre sucede eso; ya que el indicador más usado en Colombia y el mundo para medir el logro académico de los estudiantes son las pruebas estandarizadas, uno de los componentes, aunque no el único, para medir la calidad de la educación impartida en las instituciones (Restrepo, 2010)

Por otro lado, la función de los relatos de los maestros en este artículo es evidenciar los cambios y los nuevos sentidos que poseen las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas

al incursionar la calidad educativa y los sistemas de gestión de calidad, puesto que, retomando a Flórez (1989) la práctica pedagógica obtiene su lugar vinculando teoría y práctica. Según Vasco (2006), esta les permite a los maestros garantizar su hacer en un lugar institucionalizado, pero que llega a ser mucho más que una práctica, pues cobra su importancia cuando permite reflexionar su propio hacer; es decir, generar un retorno de la acción pedagógica sobre sí. Los relatos de los maestros nos permiten llegar a esta comprensión. En consecuencia, en este texto serán los relatos de los maestros los que den cuenta de cómo los sistemas de gestión de calidad aportan a su práctica y es en este sentido que las narrativas se convierten en un elemento histórico para darle espacio en la escuela a la vida del maestro.

Por otro lado, existen factores externos a la escuela que inciden en los objetivos de esta. Comprender esas exigencias que, siendo ajenas, afectan, permitirán comprender los sentidos que poseen los sistemas de calidad aplicados en la labor docente. En dicho sentido, como lo plantea Ospina (2011), con la aceleración de los discursos de calidad sin reflexión, la pedagogía se está subvalorando. Es un hecho que se desprende de políticas educativas como parte de una contrarreforma que se viene dando desde el 2000.

En ese sentido, los sistemas de gestión de calidad se diferencian de los sistemas educativos, pues los primeros trabajan en el ámbito empresarial y con modelos de gestión administrativa. Mientras que el modelo educativo trabaja con base en las personas y el desarrollo de estas lo que difícilmente puede ser estandarizado. Retomando a Díaz (2013), existen locuciones en los sistemas de gestión de calidad como la eficiencia en el uso de los recursos o la eficacia al implementar cualquier tarea, que se han vuelto parte del discurso educativo, como si los procesos formativos avanzaran en la línea de producción tal y como sucede en las fábricas.

Para Mejía y Montoya (2011), la calidad educativa se instala como un dispositivo de control en todas las instancias de formación, por ello, los maestros y los directivos narran la manera como se inserta la certificación en las instituciones

educativas. Se trata de modelos centrados en unos parámetros de organización previstos en formatos, planeaciones, sistemas de verificación. Sutilmente en todo esto la certificación se convierte en el mecanismo que modela y controla las prácticas y los discursos en la institución (Mejía y Montoya, 2011, p. 109). Así, se instaura un dispositivo de resultados; parafraseando a Giroux (1997, p. 41), actualmente se debate de forma amplia acerca de cómo hacer las escuelas productivas y eficaces para las demandas comerciales y económicas; de esta forma el hacer del maestro empieza a cambiar, pues abandona el rol de formador, para dar cumplimiento a los estándares de calidad, tanto académicos, como administrativos o de eficiencia y eficacia.

De esta forma, serán los relatos y las narrativas de los maestros investigadores, sus voces, su vida en la escuela las que permitan que se escuche y se evidencie ¿en qué forma los sistemas de gestión de calidad están incidiendo en las prácticas pedagógicas de los maestros?, y ¿en qué formas los maestros están viviendo y pensando su práctica pedagógica en una escuela organizada y diseñada desde la calidad educativa?

Los relatos de los maestros, una forma autóctona de ver el mundo de la escuela

Relatar es una manera de contar, de narrar, de avisar al otro nuestra existencia gracias al lenguaje; para los maestros los relatos escolares pueden ser una de las formas más cercanas de poner afuera todo eso que viven o vivieron en su ardua labor de educar, más cuando, en palabras de Zambrano (2011, p. 11), para hablar del oficio del maestro en Colombia vale más administrar que pensar. Los relatos contruidos se tejen como narrativas generadoras de nuevas preguntas por el ser y el hacer del maestro, el relato, pues permite captar “la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el racionamiento lógico-formal” (Bolívar, 2002, p. 6). De igual forma, las narrativas son una puerta

que se abre para conocer el mundo de la escuela, más que respuestas a los problemas, interroga por la realidad escolar; debido a esto las historias de maestros, estudiantes y escuelas aquí contadas no intentan resolver el problema de la educación en nuestro país, en lugar de esto cuestionan el proceso educativo en la escuela colombiana.

En la parte final de este documento se encontrarán cuatro relatos, en los cuales se evidenciará en el discurso de los maestros, cómo actualmente en la escuela se están desarrollando acciones tendientes a mejorar la tan llamada calidad educativa.

A manera de conclusión

Cada uno de los relatos presentados abajo narran la manera en que los sistemas de gestión de calidad escolar se insertan por exigencia del Ministerio de Educación y de las Secretarías de Educación en la cotidianidad de las escuelas y estos, a su vez, se incorporan sin ningún tipo de reflexión en las prácticas pedagógicas de los maestros, La ley del menor esfuerzo, la deshumanización en el trato. Un simple dato estadístico, la emancipación... el fin de la educación: las otras voces que educan; son todas las historias que muestran cómo el saber-hacer de los maestros se ha convertido en un simple formalismo, que pierde su sentido al perder su fuerza ante unas exigencias administrativas, institucionales, regionales y nacionales que desarrollan la contrarreforma educativa

[...] que desmonta los elementos más importantes y progresistas de la ley 115 de 1994 y las conquistas históricas del magisterio, impone e implanta la conversión de la escuela pública en empresa, promueve la desprofesionalización de los educadores, el apocamiento de la pedagogía y su expulsión de los procesos educativos. (Gaona, 2012, p.13)

Lo anterior plantea un contexto educativo en el que se hace necesaria “la convocatoria a las comunidades para realizar jornadas de reflexión sobre las implicaciones de un modelo educativo que degrada a los seres humanos, convirtiéndolos en cifras” CEID (p. 20).

Por consiguiente, con las reformas educativas de los últimos 15 años se ha favorecido la desaparición del discurso pedagógico en las instituciones educativas del país a cambio de la promulgación de un discurso empresarial que ha permeado los escenarios escolares en todos los niveles de la educación pública colombiana. Al maestro ahora no se le considera un pedagogo, sino el operador de un currículo cuya esencia es el favorecimiento de las exigencias mercantilistas de los aparatos productivos del país y no la formación humanística de los jóvenes; como lo expresa Giroux (1997, p. 43) los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones, por ejemplo, de las mallas y los planes de estudio que favorecen la aplicación de pruebas externas Saber y PISA. A partir de estas prácticas mercantiles y empresariales, tanto los maestros como los estudiantes han ido convirtiendo sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en un proceso de acomodación continua, mediante el cual se es competente al poder conocer mínimamente una realidad y actuar de acuerdo con la exigencia en dicho contexto.

Ante un panorama tan desalentador se hace necesario desarrollar estrategias educativas y reflexiones pedagógicas mediante las cuales los estudiantes recobren el interés por su proceso educativo, como lo hace la maestra Ana Brizet Ramírez (2016), en su investigación *Contextos de Enseñabilidad en la formación de pensamiento científico*, por medio de la cual expresa la importancia de hacer “que crezcan las expectativas cognoscitivas de los estudiantes, así como sus formas de representación y verbalización, mediante el abordaje de conceptos que les permitan pensar científicamente”. Lo anterior plantea una labor importante para el maestro, quien debe luchar contra la mediocridad que campea en las instituciones educativas públicas colombianas, lo que obliga a retomar una visión de la pedagogía cercana a la expuesta por Meirieu, quien argumenta que “el concepto de educabilidad funciona, entonces como un propulsor de la pedagogía” Zambrano (2011, p. 121) es darle nuevamente el valor a la labor del maestro, cargarla del sentido que detenta y que se da en su práctica y en la

posibilidad de que la disciplina de la pedagogía lo acompañe en su diario quehacer “la educabilidad es el espíritu mismo de la pedagogía” (Zambrano, 2011, pp. 121-122).

De igual forma, es hora de que el maestro ratifique su esencia, que es la formación humana mediante la pedagogía para la emancipación y no para la obediencia a ciegas de políticas que desde intereses externos a la dimensión pedagógica, se le imponen en su quehacer educativo y que no permiten la trascendencia propia, ni la de los sujetos que forma para la vida.

Por eso, alcanzar una educación de calidad no solo puede ser por medio de la estandarización de los procesos queriendo solo la eficiencia y la eficacia, no, la educación tiene que ser vista como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2000, p. 23). Retomando la investigación *Ética performada*, planteada por el maestro Rafael Sarmiento Zárate (2016), en la que concibe la educación desde la horizontalidad, la cual remite necesariamente hacia la emancipación de la humanidad y a la subjetividad de los personajes involucrados en el acto pedagógico estudiantes y maestros, puesto que el proceso de humanización solo será posible por la educación, si esta tiende hacia la liberación, a partir de la cual los seres humanos puedan ampliar su percepción mediante la reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo, que finalmente los conduzca a una mirada profunda sobre la comprensión de sí mismos. Es así como una educación transformadora, solo humanizará a los oprimidos por medio de la praxis: “existir humanamente es «pronunciar» el mundo, es transformarlo. El mundo transformado a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 1985, p. 100).

Finalmente, los sistemas de calidad se presentan como regímenes de verdad que imponen las reglas para configurar al maestro, a los estudiantes y lo hacen porque están basados en nociones a partir de las cuales la educación solo se concibe desde la visión capitalista del desarrollo, mediante la cual todo se mide en eficiencia, eficacia, productividad y ganancia, por eso se hace necesario

retomar el debate por la educación como derecho fundamental de las personas y cambiar la noción de desarrollo por otras como la de Mejoramiento de Condiciones de Vida (MCV) propuestas por Ramírez (2014, p. 68) y reflexionar acerca de cómo la labor del maestro se construye y deconstruye para fortalecer dichas condiciones, ya que la educación depende de un contexto y su realidad y a toda una comunidad educativa no la pueden determinar de manera decisiva, pues “es justamente porque estamos programados pero no determinados, estamos condicionados pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, por lo que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta” (Freire, 2009, p. 104). Esto es precisamente lo que nos hace pensar que sí existe la posibilidad de creer en otro mundo posible, en otra educación posible, en la formación de otro tipo de ser humano.

A modo de Anexo: relatos

La ley del menor esfuerzo

“Los muchachos perdieron el deseo de estudiar, ya no se esfuerzan, todo les da lo mismo”.

Expresiones como esta se escuchaban y se siguen escuchando en las salas de profesores de las instituciones educativas de la ciudad, al ver que algunos jóvenes lucen apáticos ante las actividades académicas que proponemos en las aulas de clase.

Los maestros muchas veces nos hemos sentido impotentes ante estas apatías y conformismo que manifiestan los estudiantes y hemos recurrido a todo tipo de variación didáctica, pero no ha sido fácil lograr la autoexigencia requerida para construir conocimiento.

Aunque casi siempre han existido estudiantes desmotivados en las aulas de clase, es con la implementación del Decreto 230 de 2002 que la motivación para el aprendizaje por parte de los estudiantes parece haber disminuido en forma significativa.

En el transcurso de la vigencia del mencionado decreto (2002 a 2009) se escuchaba decir a los estudiantes que daba lo mismo hacer las cosas que no hacerlas, pues al final casi a todos se debía

pasar. Y era que al final del año todos pasaban con excepción del 5 % conformado por los peores estudiantes de toda la institución educativa.

Todo empieza cuando el gobierno mediante este decreto nos obliga a los maestros a promover a los estudiantes al siguiente grado a pesar de haber reprobado 6, 7, 8 o más asignaturas. Se introduce la calculadora para medir el porcentaje exigido por el Ministerio de Educación sin tener en cuenta consideraciones de tipo pedagógicas o académicas. El gobierno de turno argumentaba que detrás de cada niño o joven que reprobaba el año escolar se generaban pérdidas económicas para la nación.

Esto trajo como consecuencia que los estudiantes perdieran poco a poco el deseo de aprender y de ver en el estudio un reto para formarse como futuros profesionales.

Algunos de estos estudiantes me comentaban en los pasillos de la institución que su deseo no era estudiar, que ellos se estaban preparando para irse a la Policía o al Ejército y lo que querían era el título de bachiller que exigían como requisito.

Al principio de cada año los jóvenes estudiantes se sorprendían al ver a compañeros que no hicieron ningún esfuerzo académico el año anterior sentados a su lado en el grado inmediatamente superior. “Mira a Andrés, lo pasaron, ese man no hizo nada en todo el año”, expresaba en voz baja una estudiante a su compañero de clase.

Estas vivencias en las instituciones educativas fueron poco a poco difundiéndose entre los jóvenes que no tenían ningún compromiso con el aprendizaje y se convirtieron en un estilo normal de comportamiento en las aulas de clase.

A los oídos de los padres de familia llegaban estos comentarios y siempre hacían alusión a la exigencia de tiempos anteriores. “Cuando yo estudiaba uno perdía con una materia si no pasaba la habilitación”, comentó un padre de familia en una reunión conmigo un día de entrega de boletines de calificaciones.

A pesar de esto, algunos padres de familia empezaron a sentir que tenían derecho a reclamarle al maestro de manera vehemente por la reprobación del año de su hijo al ver que el hijo del vecino sí había aprobado a pesar de no hacer nada.

“José Luis ganó el año y ese si es un vago, se la pasa todo el día en la calle”, comentaba una madre de familia a otra aludiendo a un vecino compañero de su hijo, en una reunión de entrega de notas.

Podríamos decir que en esa época el reto de los estudiantes era ganarle al peor de la clase, no ser el último de la clase. Esto fue creando un ambiente de confort con la mediocridad y la ley del menor esfuerzo hasta el punto de que se fue perdiendo el horizonte del compromiso con la formación intelectual.

En el ámbito institucional, estas consideraciones no se expresaban explícitamente por parte de los estudiantes, pero sí se vivían en el currículo oculto de las instituciones y ellos empezaron a comprender de qué se trataba el decreto de la promoción automática.

Como educadores, sabemos que la medida que debe prevalecer en las instituciones educativas son las de carácter pedagógico, las de carácter humano y no las que convierten a los estudiantes en una cifra más que favorece o no los cálculos econométricos exigidos por el Ministerio de Educación, obedeciendo exigencias de entidades prestamistas internacionales, las cuales le exigen a nuestro país y a nuestro sistema educativo implementar este tipo de medidas que han impactado en un gran daño a la población estudiantil de nuestro país, puesto que le han aniquilado el deseo a los jóvenes de formarse intelectualmente, de emanciparse y de tomar parte activa en este mundo que otros le han fabricado.

A pesar de que el gobierno colombiano expidió un nuevo decreto (1290 de 2009) para derogar el decreto en alusión, muchas de las mismas características prevalecen hoy en día en nuestras instituciones educativas donde la pretensión es formar más en mano de obra calificada que en formación intelectual de nuestros estudiantes.

Vida. Un simple dato estadístico

Suena el timbre. Son nueve y media de la mañana, momento en el que finaliza la jornada escolar para los niños y las niñas, pues a las diez inicia la comisión de evaluación por grados. Organizo el grupo en filas, nos dirigimos a la portería para despedirnos. Son ahora las 9:45, estoy retardada. He dejado en el aula a quienes corresponde hacer el aseo: Lucía, Viviana, Martín y Luis. Han debido organizar las mesas y las sillas, barrer y trapear las cuatro filas. Regreso al salón, que queda justo en el segundo piso al final del pasillo, y al atravesar la puerta veo que no han empezado.

El tiempo pasa, ya me hacen señas para que me apure. Han pasado ya 15 minutos y el aseo por fin está listo. Son ya las diez. Tomo la carpeta gris que está guardada en la gaveta de mi escritorio, en ella reposan los formatos y los registros que debo llevar. Para esta oportunidad es muy importante llevar el consolidado del segundo periodo, pues allí están los datos que nos permitirán evaluar los resultados obtenidos por los y las estudiantes. Apago la luz, cojo las llaves, la carpeta gris y me dispongo a cerrar la puerta. En mi giro apresurado me topo con la cara de la mamá de Billy, quiere conversar conmigo, le digo que no la puedo atender ya, la dejo con la palabra en la boca, tengo una prioridad, la de estar a tiempo en la comisión. La despido, corro por el pasillo y en mi loca carrera escalera abajo trastabillo en uno de los escalones, el piso está mojado, han quedado las huellas del pasar de las trapeadoras, siento que me voy a caer, suelto la carpeta gris que tengo en mis manos para evitar caerme y me agarro del pasamanos que está a mi lado derecho, estoy a salvo.

Rápidamente levanto mi vista y alcanzo a ver dos alas blancas que vuelan como si fueran las de un ave en el aire, son las hojas que se fugan de la carpeta gris y que caen despacio, una a una de manera desordenada en el piso mojado. Voy por la carpeta para poner de nuevo allí los documentos, aunque ahora un poco mojados. Mientras recojo las hojas leo los nombres de mis estudiantes un poco desdibujados por el efecto de la humedad y de nuevo quedan atrapadas en aquella carpeta gris sus historias de vida.

Llego al salón donde ya se encuentran mis compañeras que han iniciado hace rato la reunión. Están leyendo el instructivo enviado por gestión académica. Mientras tanto, busco dentro de mi cartuchera un lapicero y un resaltador, abro la carpeta gris sus hojas se han alcanzado a pegar y de repente se me cuela el recuerdo de la mamá de Billy, quien segundos antes había ido a buscarme; solo en ese instante me percaté de la expresión de su rostro, sus ojos encharcados, la nariz enrojecida, la voz entrecortada “profeso-ra, por favor”. ¡Pero cómo no me detuve a escucharla! Si semanas atrás ella con angustia me solicitó que le consiguiera un psicólogo porque no sabía qué hacer con la rabia que Billy mantiene, maltrata a sus hermanas, compañeros y compañeras... Me levanté rápido de la silla y corro a la portería para alcanzarla, pero, ya no está, se ha ido, es demasiado tarde.

Finalizada la lectura del instructivo se nombró la secretaria y se dio inicio a la reunión. Empezamos por determinar las causas comunes de reprobación de los y las estudiantes. Nombres y nombres de niños y niñas desfilan por mi cabeza con su historia particular, rostros, muecas, risotadas, tristezas, deseos, sueños, miradas tan agresivas como tiernas, dependiendo del tiempo, dependiendo del ambiente, dependiendo del ánimo.

Otros calificativos ingresan por mis oídos pronunciados por algunas de mis compañeras “vago”, “perezosa”, “tapao”, “mala”, “lento”, “malito”. Este era un espacio perfecto para expresar lo que pasaba con los niños y las niñas, para poner en escena todas aquellas historias de vida que son ignoradas en los procesos académicos.

Cómo no tener presente las historias de vida de Lukas, Pedro, Claudia y desde luego Billy, “el niño problema”. Y mientras mis compañeras mencionan las cifras, los datos correspondientes quisiera contarles lo que sucede con él, porque en el consolidado Billy aparece solo como uno de los estudiantes que reprueban seis materias, pero ese registro no explicita que a su padre lo asesinaron cuando él tenía tan solo 2 meses de nacido, le ha tocado crecer sin él, que su madre debe dejarlo en manos de su abuela mientras ella se rebusca el pan de cada día, no conocen tampoco que él bajo

su coraza de niño fuerte, de cacique, de agresor, esconde el miedo, la rabia y la falta de afecto.

Esta es la realidad. Sin embargo, esto que le acontece a Billy y que influye en su desempeño académico y disciplinario no aparecerá en las estadísticas; solo será un problema, un obstáculo para alcanzar los niveles de calidad. Pero me callo, ya me imagino a una de mis compañeras diciendo que la solución está en remitir esos “casos” a profesionales: el psicólogo, el neurólogo, maestra de apoyo o a Bienestar Familiar. Mientras tanto, la programación curricular, los modos de enseñanza, los contenidos curriculares, el PEI (no el de papel, sino el que se construye día a día) están cada vez más alejados de las problemáticas, de los intereses, de los sueños y los miedos de los y las estudiantes. Debo reconocer que la coraza con la que esconden el miedo, la angustia, la rabia, son desde luego problemas de orden psicológico, sociológico, etc., pero son también pedagógicos, y tocan la enseñanza, la evaluación, el currículo.

Más datos, formatos, instructivos... pienso en silencio.

“¡Profesora aquí le hacen falta dos reflexiones pedagógicas!”, recordé las palabras de la coordinadora cuando me estaba realizando la evaluación de desempeño del primer semestre, un día antes a esta reunión, un recuerdo que encaja con lo cuadriculado y lo esquematizado en lo que se ha vuelto mi quehacer. La coordinadora se refería al incumplimiento del instructivo para llenar el diario de campo, estaba faltando uno de sus términos, ¿cómo es posible, que se pretenda prescribir la reflexión, y peor aún, que se intente meterla en un formato o en una casilla?

Siento que voy a estallar, qué falta de sentido, todo se ha vuelto tan cuadriculado, tan esquematizado, le estamos rindiendo culto a la eficiencia y a la eficacia.

Ya estamos listas para proceder con el ítem más “relevante” para la gestión académica, llenar la tabla en la que se indica el porcentaje de reprobación. Para ello ya tenemos listos los siguientes datos, resaltados cada uno con un color diferente ¿Cuántos estudiantes aprobaron materias, cuántos una o dos,

cuántos tres, cuántos cuatro, cuántos reprobaron matemática, cuántos reprobaron español...?

“Partid al niño vivo por la mitad —siguió ordenando Salomón— y entregad la mitad de él a la una y la otra mitad a la otra”. Así veo esta reunión, en la que los niños y las niñas son escindidos, nada de la tan mencionada formación integral hace presencia. Solo hablamos de resultados, datos, porcentajes, pruebas, competencias, pero no de los imaginarios, sentimientos, pensamientos, sueños, dificultades, miedos, rabias que tienen ellos. Tampoco hablamos de nuestra enseñanza, de cómo es sacudida o no por sus universos...

He dejado de escucharlas; hablan sobre lo desastroso que han sido los resultados en este segundo periodo. Pienso que tendré que colgar las hojas mojadas para que se sequen...

Y la mamá de Billy, qué sería de ella...

La deshumanización en el trato

Al llegar de regreso de vacaciones de mitad de año y teniendo una alta expectativa por conocer los nuevos compañeros que ingresaban después del concurso de docentes e incluyendo al rector que sería en propiedad, ya que los dos anteriores habían sido en encargo, queríamos que la institución educativa se reorganizara y empezara a haber más estructura en todos los procesos que estábamos llevando y tener continuidad en el equipo directivo. Llegó ese día anhelado; fue como un rayo inesperado que causa diferentes quemaduras y estragos a lo que toca a su paso, se siente la soledad infinita y el desosiego de pasar en un minuto a perder las esperanzas que teníamos y terminar en el limbo, sin protección, sin esa seguridad que nos debe proveer quien llega a dirigir una institución, aquel que debe ser un líder, un ejemplo, un guía y un ser humano en todo el sentido amplio de esa palabra que encierra el ser, el alma, la amabilidad, la humildad y la consideración con el otro.

¿Qué pasó? ¿Quién es él? Es alguien que llegó con temor de administrar, sin experiencia y el poder de un nuevo cargo sacó todo su

resentimiento laboral, llegó como un tirano a imponer su ley, su visión, sin tener en cuenta el trabajo en equipo, desconociendo la historia, la tradición y las costumbres de una comunidad educativa que se había alcanzado a involucrar en todo lo que se hacía institucionalmente; después de habernos erigido desde el 2011 en una institución educativa; en esos 5 años atrás teníamos un recorrido de trabajo, de esfuerzo, de mejorar convivencias para así lograr que los muchachos en estas zonas de conflicto vean realmente que por medio del estudio su entorno es más tranquilo, que su colegio es de puertas abiertas y siempre sería ese lugar de seguridad y segundo hogar para volver.

El nuevo rector llegó sin saludar como dice una canción de Lisandro Meza, literal es esa letra para lo que estamos viviendo en nuestro entorno laboral, acostumbrados a un trato y un saludo amable, cordial, de mirada, de apretón de mano, de abrazo y beso en la mejilla pasamos a ser ignorados, a no ser saludados, a no concertar los cambios y las decisiones, sino a imponer. Al llegar a imponer criterios se desconoció cómo se había gestado el sueño Pinalista, que se inició 20 años atrás en una pequeña escuela del barrio, donde un grupo de maestros fue puerta a puerta a buscar niños que quisieran estudiar allí. Nada de lo que hasta ahora habíamos forjado le servía a la nueva administración, todo estaba en la ilegalidad documental, expresión dicha por él, nada estaba bien hecho por lo cual muchos no estábamos de acuerdo, pero dejó grandes grietas en una comunidad acostumbrada al respeto por su labor.

Al cabo de un mes se nos presenta el rector al cuerpo docente, pero ya habían pasado varios meses con algunos de ellos, lo que llevó a ser un caldo de cultivo para la disociación y la intolerancia, nada de lo que se dijo logró apaciguar los ánimos que llevaron a otras instancias a intervenir, tales como los sindicatos y bienestar docente de la Secretaría de Educación Municipal, pero todas estas intervenciones no han servido para que nos sintamos que las cosas van por buen camino y pronto se vislumbra una luz de tranquilidad, cada vez parece que a los directivos los preparan para la guerra contra los

docentes exigiendo y cambiando a conveniencia los planes de área, las mallas, los proyectos y sobre todo la carga académica, que es la gran lucha que están dando los docentes de secundaria para que les den el área para los cuales fueron nombrados y no ponerlos a dar hasta 3 y 4 áreas que no están preparados para darlas. Ya que no tienen relación con lo que estudiaron.

Todas estas acciones que suceden en el diario trajinar de una institución educativa, pone de manifiesto la deshumanización y la poca preparación que tienen los directivos para dirigir a una comunidad educativa que requiere una motivación y de líderes humanizantes, personas que realmente transformen y toquen la fibra que vean al maestro como un instrumento para lograr que una comunidad salga adelante.

Los maestros son una herramienta poderosa para alcanzar verdaderas transformaciones en una comunidad, pero se requiere alguien que los sepa dirigir y orientar. La escuela no puede seguir siendo un fortín de conflictos laborales que conllevan a que se descuide la hermosa labor de enseñar, la cual se ve enturbiada porque no hay administrativos humanizados con los que se pueda dialogar.

La emancipación... el fin de la educación: las otras voces que educan

Con su rostro agobiado y su voz tosca, el maestro de 5° grado en una escuela rural daba su saludo de buenos días a un grupo de niños; su preocupación no podía ser mayor, llevaba ya varios meses sin recibir salario, por eso su mensaje no se dio a esperar:—Buenos días niños, hoy no les voy a dar clase de matemáticas, hoy les voy a hablar de la situación de los maestros en este país, les voy a contar que llevamos ya varios meses sin recibir sueldo

Se daba a la tarea de explicar a su manera y en tono siempre jocoso, pero muy serio el porqué de cada cosa, la situación política y económica del país, por qué muchos maestros paraban y demás asuntos relacionados con el tema.

Era común que el maestro dejara de dictar alguna clase o que las interrumpiera para

hablarnos de temas muy variados, muchas veces novedosos y siempre formadores:

—Hoy no les daré clase de español —decía. Les hablaré del reclutamiento a niños y niñas que está realizando la guerrilla en algunas regiones apartadas de nuestro país —el cual era un tema que anudaba con la crisis de la familia, el sistema económico y político de nuestro país, aunque en casos como estos nos dejaba de fondo y como enseñanza la importancia de seguir estudiando, de que las armas no eran el camino y que debíamos cuidarnos.

En la actualidad, muchos años después de haber pasado por esa escuelita, lejos en distancia y tiempo de esa realidad, recuerdo con melancolía y con alegría que ese maestro quizás sin saberlo era el primer maestro que para mí utilizaba la pedagogía crítica, como una forma para que los estudiantes lograrán pensar su realidad, era esa otra voz que no se escuchaba ni en la casa, ni en la iglesia, ni en la televisión, ni en la radio; ese maestro tenía un tono que hasta ese momento nunca había escuchado, era el tono de un nuevo mensaje, de unas nuevas ideas, de ideas que revolucionaron mi mente para siempre.

Tal vez uno de los aportes más significativos que dicho maestro hizo en mi vida se dio ya finalizando el año, cuando era necesario elegir el mejor de los estudiantes del grado y en esto nuevamente el maestro rompió con el paradigma de elegir solo 1 y recuerdo que de los veinte o veinticinco estudiantes que éramos eligió a unos diez.

—En el día de hoy debemos escoger a los mejores estudiantes, pero para hacerlo elegiré a algunos que tienen unas características especiales —y empezó a decir—. Mery la más inteligente, Leymar el más responsable, Carlos el mejor dibujante y así pasó nombrando al más alegre, al más amistoso, al mejor deportista..., hasta que dijo mi nombre: —Roberto Esteban es el más participativo.

Cuando en mi presente pienso qué me llevó a ser maestro, pienso en aquel momento, porque desde muy chico tuve un problema que me volvió muy tímido y retraído, tengo un problema de pronunciación con la letra “RR” lo que llaman

rotacismo y ese defecto hizo que en gran parte de mi infancia me acompañara más el silencio y la melancolía que el deseo de socializar. En ese instante, con esa expresión positiva y de aprobación por parte del maestro le otorgué un valor que creía perdido en mí, la valentía para alzar la voz y expresar mis ideas; en la actualidad, considero que en ese año escolar el maestro logró cambiar en mí gran parte del dolor y la tristeza que traía debido a las burlas que muchos chicos me habían propinado.

Por eso, en mis clases es común que yo pare de dictar un tema para hablar de la realidad del país o de los estudiantes. En especial, recuerdo una ocasión cuando era maestro en una institución ubicada en un barrio en continuo conflicto armado, después de ingresar y estar sentados los estudiantes noté el aula un poco solitaria, pues de un grupo de cuarenta estudiantes solo habían llegado veinte; sin embargo, no descarté llamar a lista y preguntar por los chicos que no habían llegado a lo que respondían sus compañeros: “Profe a ese lo hicieron devolver de la esquina los del combo”, “Profe, ese amigo se tuvo que ir anteanoche con su familia”, “Profe, a ese le mataron un familiar y no puede subir por acá. Era imposible no sentir la tristeza y el desconsuelo que albergaba tanto a mis estudiantes como a mí como maestro. Ese día no hubo clase, solo me dediqué a hablar con algunos chicos que noté más tristes; debo indicar que esta problemática social se extendió por varios meses en el barrio y que allí y en otras zonas donde he trabajado he usado la palabra y el diálogo, antes que la teoría vacía para llegar, acercarme y abrazar en ocasiones la realidad de mis estudiantes.

Es triste para mí, como educador, saber que en las exigencias del Ministerio de Educación en muchas ocasiones se piense más en preparar a los jóvenes para unas pruebas PISA o Saber, que esto sea superior al de facilitar a los estudiantes herramientas para que conozcan su contexto y mejoren su vida, lo que no se mide en pruebas estándar, pues los seres humanos no son productos ya acabados, no son mercancías, no son cosas.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Borja, M. Casadiegos, G. Gómez, R y Hoyos R. (2015). Investigación: Los relatos como forma para comprender las incidencias de las políticas de calidad en las prácticas pedagógicas del maestro de la ciudad de Medellín. Integrantes Red CHISUA. Medellín.
- Bustamante, G. (2005). A diez años de la ley 115 ¿cómo se materializó la preocupación por la “calidad”? En *Pedagogía y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 22. Bogotá.
- CEID (Fecode) (2012). Movimiento pedagógico, proyecto pedagógico Alternativo. El proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo (PEPA) y las experiencias pedagógicas alternativas. *Revista Educación y cultura*, 97.
- Díaz, J. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias pedagógicas*, 21. Flórez, P. (1989). *Pedagogía y verdad*. Medellín. Recuperado el 3 de enero de 2014, de <http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysabo210rese.pdf>.
- Freire, P. (2000). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gaona, V. (2012, dic.) Movimiento pedagógico, proyecto pedagógico Alternativo. 30 años del Movimiento Pedagógico y su nueva etapa: el proyecto educativo y Pedagógico PEPA. *Revista Educación y cultura*, 97.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós. Mejía, J. y Montoya, A. (2011). *Los*

- procesos de certificación de la calidad en el sector educativo: un dispositivo de control* (tesis de maestría). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Educación y Pedagogía.
- Ospina, F. (2011) *La calidad de la educación entre la reforma y la contrarreforma educativa*. En *¿Calidad de la educación... o derecho a la educación con calidad?* CEID ADIDA.
- Ramírez, A. (2014). *Pedagogía y calidad educativa: en la era digital y global*. Bogotá: Ediciones ECOE.
- Ramírez, A. (2016). *Investigación: Contextos de Enseñabilidad en la formación de pensamiento científico*. Líder de la red CHISUA. Bogotá. (paper)
- Restrepo, P. (2010). *La calidad: el mayor reto en educación*. Observar. 22. Informe de coyuntura social. Medellín: Comfama.
- Sarmiento, R. (2016). *Investigación: ética performada*. Bogotá: Integrante red CHISUA.
- Vasco, C. (2006) *Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019*. Medellín: Universidad Eafit. Recuperado el 8 de enero de 2014, de: <http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>.
- Zambrano, A. (2011). *Pedagogía y narración escolar: el declive de los conceptos*. Argentina: Editorial Brujas.
- Zambrano, A. (2011). *Philippe Meirieu: pedagogía y aprendizajes*. Argentina: Editorial Brujas.
- Zubiría, J. (2001). *¿De qué depende la calidad de una institución educativa?* Bogotá: Recuperado de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009../DEQUEDEPEN-DELA CALIDADE EDUCATIVA.pdf>