

I N V E S T I G A C I O N E S

La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del ser maestro desde su experiencia

Narrative research as an opportunity to express the teachers' emotions from their experience

Yuly Natalia Conrado Murillo,* Liz Mariana Henao Cardona**

Recibido: 31 de mayo de 2020 Aceptado: 3 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Conrado Murillo, Y. N. y Henao Cardona, L. M. (2020). La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del ser maestro desde su experiencia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 172-191

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9493>

RESUMEN

Este artículo, resultado de investigación, pretende mostrar la manera en la que el maestro está en constante tensión con las exigencias sociales, políticas y culturales; y lo que significa ser maestro en la educación actual, resaltando la idealización de la que ha sido objeto su figura, limitando su subjetividad, y por ende sus emociones. Por este motivo, se utiliza la investigación narrativa para brindarles la posibilidad de expresarse, relatar situaciones de su experiencia que les llevan a problematizar la forma en que conciben las emociones y los roles de género dentro de la educación. Para enriquecer el diálogo, se retoman autores que abordan las emociones desde una mirada holística, y cuestionan algunas exigencias respecto a la figura del maestro

Palabras clave: emociones; experiencia; investigación narrativa; psicopedagogía; ser maestro

ABSTRACT

This paper aims to show how teachers constantly experience tensions in their work activities related to the social, political and cultural demands that lie with them; the significance of being a teacher in today's educational scenario, highlighting its idealized figure which limits the subjectivity and, therefore, their emotional response. For this reason, narrative research is implemented as a manner of offering them a possibility for expressing, in their own voice, circumstances and experiences that permit them to critically question themselves the way how the emotions and the gender role are conceived within the education environment. To enrich the dialog, the central ideas are supported by authors that address the emotions from a holistic point of view and also question some demands related to the teacher's figure.

Keywords: emotions; experience; narrative research; psychopedagogy; teachers



*Yuly Natalia Conrado Murillo [0000-0002-8513-3202](https://orcid.org/0000-0002-8513-3202)
Secretaría de educación de Medellín (Colombia)
yulico848@gmail.com

**Liz Mariana Henao Cardona [0000-0001-6027-8301](https://orcid.org/0000-0001-6027-8301)
Docente Vermont School, Medellín (Colombia)
lizmariana10@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo resultado de investigación¹ buscó realizar una resignificación del ser maestro como sujeto integral, a partir del análisis de las emociones políticas de su experiencia. Por medio de la investigación narrativa, se le dio voz a algunos maestros de la ciudad de Medellín, para aportar elementos al campo de la psicopedagogía.

Ésta es un saber interdisciplinar que se ocupa del aprendizaje humano en cada contexto y etapa de su ciclo vital, se encuentra inserta en diversas organizaciones sociales, buscando el pleno desarrollo de las dimensiones del ser, y considera la educación como “expandida”, es decir, en todo momento y todo lugar. (Baeza, 2012)

Las realidades contemporáneas hacen que la psicopedagogía se cuestione algunos de sus fundamentos y estilos de gestión e intervención, alejándose de la mirada deficitaria clásica por tanto “obliga a un trabajo en red, amplio, más cercano a la idea de cooperación/colaboración solidaridad (...) [que] se constituyen en espacios de reflexión y acción permitiendo la sinergia de los esfuerzos individuales y grupales” (Baeza, 2012, p.4)

En esta línea, la investigación narrativa permite pensar en la integralidad, poniendo en palabras la experiencia y develando las emociones que emergen en la trayectoria de los maestros. Es por lo anterior, que se partió del análisis de los relatos de sus trayectorias desde las emociones políticas, como aporte a la resignificación de su experiencia, para interpretar cómo emergen en los juicios, las creencias y las valoraciones de los acontecimientos narrados por ellos, para diseñar una propuesta psicopedagógica que aporte a la resignificación de su ser.

El trabajo investigativo se realizó a la luz de 4 categorías analíticas: ser maestro, psicopedagogía, emociones y experiencia, siendo esta última el eje transversal, razón por la cual, se encuentra presente a largo del texto.

Para el desarrollo de este artículo, en primer lugar, se presenta la metodología de la investigación; luego, se realiza una contextualización de la situación del maestro en Colombia. En tercer lugar, se aborda la forma en que el maestro construye su ser en el ejercicio educativo; para continuar, se habla de del género en los primeros grados.

A continuación, se encuentra la importancia de resignificar al ser maestro desde su emocionalidad, desde la voz de los participantes de la investigación; además se abordan algunas emociones experimentadas por los maestros en su ejercicio y que aparecen con fuerza en su narrativa. Para terminar, se presenta la conclusión, donde se expresa la importancia de la narración de las emociones vivenciadas por el maestro.

2. REFERENTE METODOLÓGICO

La experiencia humana ha estado en el foco de los investigadores desde diversas disciplinas del saber, sin embargo, los enfoques positivistas han tenido hegemonía en los ámbitos investiga-

¹ Investigación “Resignificación del ser maestro: una mirada psicopedagógica a su experiencia emocional”, realizada por la autoras para optar al título de magíster en Psicopedagogía.

tivos, ya que buscan generar un distanciamiento entre el investigador y el objeto de estudio, y que sea la objetividad la que prime en la investigación para mostrar resultados cuantificables, confiables y comprobables.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este artículo se intenta romper con esta lógica, mediante una tradición metodológica que permita hablar de la experiencia, otorgándole otro sentido de importancia a la voz de los participantes. Es por ello, que se orientó bajo los supuestos de la investigación narrativa, la cual es concebida por Rivas (2010) como

una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en el que vivimos. (p.18)

Esto se realiza basándose en las experiencias y características de las esferas en las cuales el ser humano se desenvuelve. De esta manera, la narrativa se configura en el método apropiado para devolverle la voz al maestro, ya que “es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (Clandinin y Connelly, 1995, p.12), para resignificarlo desde su experiencia emocional, además, facilita la comprensión no solo de los sucesos vividos en su trayectoria profesional, sino de su ser para comprenderlo desde su integralidad.

Por este motivo, la técnica seleccionada para el desarrollo de la narración fue historias de vida, es decir, una construcción de sentido a partir de hechos personales vividos, que supone un acto de reflexividad ante la vida, permitiendo penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos a estudiar, quienes se convierten en coinvestigadores de su propia vida, al interpretar y analizar acciones, decisiones y sentidos del recorrido vital (Bolívar y Domínguez, 2001).

De acuerdo con los autores, las narraciones adquieren sentido cuando los investigadores escuchan la manera como los sujetos configuran su experiencia en relación con los valores y modos de ser de la cultura a la que pertenecen, es por esto, que al igual que las emociones, la experiencia narrada está cargada de atributos políticos que responden a las creencias, juicios y valores que los seres humanos hacen de lo que les sucede. Para realizar las historias de vida, fue seleccionado el modelo biográfico o relato de una vida contada por otro, en este, el análisis, la interpretación y la síntesis sobre la vida de los sujetos se desarrollan por alguien diferente a quien narra.

La entrevista narrativa fue el instrumento utilizado, ya que se basa en establecer un encuentro con el otro, donde la conversación se desarrolla en torno a las categorías analíticas; es abierta y permite establecer un diálogo con los participantes mediado por la confianza.

Una vez definidos la técnica y el instrumento, se dio paso a la búsqueda de los participantes, la cual se realizó voz a voz entre compañeros y colegas. Los criterios para su selección fueron los siguientes: maestros activos, vinculados a instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín; un hombre y una mujer, con mínimo dos años de experiencia. Así, se obtuvo la colaboración de cuatro maestros y maestras, con quienes se llevó a cabo una entrevista narrativa y con base en esta, se seleccionaron dos para construir el relato de la experiencia contada por otro, ya que fueron personas que narraron libremente su experiencia.

Una de las maestras narradas, Ana María, es una mujer de 34 años, que lleva 10 de estos dedicándose a ser maestra, de los cuales 7 fueron vividos en la ruralidad. Es madre y esposa, condición que le genera tensiones con su elección profesional, provocándole deseos de renunciar, pues para ella ser maestro es un sacrificio constante, que realiza por su entrega y sentido de responsabilidad.

Si bien las emociones son aquellas que movilizan la acción, su expresión e incluso la manera en la que son sentidas se aprende socialmente. Es por ello, que se retoman las emociones que emergen en la narración de Ana María y la manera como las vivencia dentro de su ejercicio como maestra, evidenciando cómo se mueve hacia la disposición a sentir emociones, es decir, hacia la empatía y a la potenciación del amor; y cómo pretende inhibir aquellas como la ira, el asco y el sentimiento de tristeza en su propia vida. Así mismo, se muestra el miedo y la vergüenza, acompañadas del sentimiento de culpa, como aquellas que han definido su trayectoria profesional y su relación con estudiantes, pares, amigos, familias y directivos.

El segundo sujeto de enunciación es Mario, un hombre de 31 años, que se ha desempeñado en el ámbito educativo por más de una década, y ha asumido funciones de coordinación académica. Para él, la experiencia que más lo ha marcado han sido los 6 años que lleva como profesor de primer grado en su institución actual.

Las emociones son una parte fundamental del ser maestro, por esto, Mario cree que siempre es necesario dejar salir todo aquello que internaliza de las experiencias vividas, por tanto, las expresa procurando hacer valer su punto de vista, lo que ocasionalmente le causa malestar al otro, y lo motiva a reflexionar sobre lo acontecido. Es por esta forma de pensar las emociones, que en su experiencia aparecen sin que alguna predomine sobre las otras, de manera que la inhibición de las emociones no está de forma explícita dentro de su relato.

El análisis e interpretación de la información, se hizo por medio de la triple mimesis de Ricoeur, adaptada por Quintero (2018), a partir de 4 momentos, a saber:

Momento I: Registro de codificación.

Momento II: Nivel textual, pre configuración de la trama narrativa.

Momento III: Nivel contextual y prefigurativo de la trama narrativa.

Momento IV: momento pretextual, reconfiguración de la trama narrativa.

3. SER MAESTRO EN COLOMBIA

Ser maestro en Colombia es encontrarse atravesado por múltiples tensiones que condicionan el ejercicio profesional, su identidad, su forma de relacionarse y la manera en que concibe la educación. El maestro ha sido tradicionalmente relegado de su sentir, por ello, se ha buscado que inhiba sus emociones durante su accionar educativo, para que los estudiantes no se vean afectados y mantener un criterio de objetividad a la hora de enseñar. Pero, a pesar de esta pretensión, es un ser que se emociona y siente, al cual no le es posible dejar sus emociones en la puerta del aula como se pretende en algunas instituciones educativas, pues hacen parte de la vida misma.

La concepción del gobierno Colombiano sobre la educación, en especial, sobre los maestros, les ha generado malestar² debido a la estigmatización que se viene dando, siendo vistos como aquellos que utilizan la protesta como un mecanismo para faltar a sus funciones, llevándolos a perder credibilidad ante la sociedad, que los juzga fuertemente por las posturas políticas que asumen ante situaciones cotidianas, por esto, en aras de atender al presupuesto Estatal, se han reducido significativamente los rubros destinados a la educación, lo que lleva a la separación de los estatutos docentes.

Es así, como el estatuto de profesionalización que regía a los maestros, el decreto 2277 de 1979, en el que ascenso en el escalafón se basaba en sus estudios y su tiempo de experiencia, es dejado de lado y se crea el decreto 1278 en el 2002, donde se establecen nuevos mecanismos de ascenso y se pierde con ello garantías que los maestros disfrutaban anteriormente, tal es el caso del tiempo de servicio y el porcentaje de sueldo percibido al jubilarse, que pasa de ser el 100% al 75%. Además, en este se plantea por el Ministerio de Educación la siguiente definición del maestro, considerado aquí como “docente”

Artículo 5º. Docentes. Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.

Asimismo, se establece la evaluación de desempeño actual, que depende del presupuesto gubernamental y en muchos casos de la subjetividad de aquellos que evalúan, por lo cual algunos maestros la consideran como una herramienta de represión.

En adición a esto, el maestro ha sido puesto en duda desde su formación profesional, pues algunos sectores de la sociedad consideran las licenciaturas como una técnica o tecnología, lo que perpetúa la falta de reconocimiento de su saber pedagógico, además, se le juzga como adoc-trinador de las nuevas generaciones, por lo cual han pretendido que su libertad de cátedra sea limitada al buscar que exprese únicamente ideas relacionadas con la clase que imparte, sin compartir con sus estudiantes otros modos de pensamiento.

Para Carr y Kemmis (1988) lo que llama la atención de esta situación es que los conocimientos traídos de otras disciplinas, son los que brindan la justificación de la práctica educativa y los

2 Ver artículos:

Proyecto de ley publicado en <https://clck.ru/Njd7W>

Redacción política (16 de julio del 2019). La propuesta uribista que prohibiría paro de maestros. El Espectador. Recuperado de: <https://clck.ru/Njd8Z>

Asdem (Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín). (26 de agosto de 2019) Paro Nacional del Magisterio de 48 horas- 28 y 29 de Agosto. Recuperado de: <https://clck.ru/Njd9J>

progresos que se tengan en esta se encuentran atados a los avances de dichas disciplinas, como si la pedagogía no pudiera generar ese desarrollo por sí sola. Ana María y Mario vivencian estas situaciones en su cotidianidad, específicamente la subvaloración de la pedagogía frente a otras profesiones que incursionan en el escenario educativo, lo cual lleva a que la actualización del maestro se convierta en algo indispensable para responder a las dinámicas del mundo actual y resistir la atomización de la pedagogía. Las situaciones que se desarrollan en la esfera sociopolítica, afectan directamente al maestro, ya que impactan las dinámicas escolares y su subjetividad, exacerbando las emociones que ellos experimentan dentro de su práctica pedagógica.

De acuerdo con Lodi (1977) este contenido ideologizado y el método autoritario con el que dichos supuestos permean la escuela, se relaciona con los ideales de formación que tiene desde su creación: educar hombres y mujeres dóciles y pasivos, que obedezcan a las estructuras de poder hegemónicas, donde el maestro debía encarnar cualidades que lo convirtieran en modelo a seguir. En esta dinámica, el maestro “rodeado de tantas dificultades, se vuelve en un instrumento del sistema casi sin darse cuenta, lejos de ser, como debería, garantía de la formación de hombres libres.” (p.13)

Es por esto, que las emociones hacen parte fundamental de la psicopedagogía del siglo XXI, en tanto se interesa por los diferentes actores de la comunidad educativa, busca el bienestar integral de quienes se relacionan con la educación, y comprender la manera en la cual los procesos psicológicos se relacionan con los pedagógicos, para obtener una mirada holística de la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, es indispensable resignificar al ser maestro como un ser emocional, alguien que no es perfecto y que en ocasiones sus emociones llegan a desbordarlo ante diferentes sucesos de la vida escolar.

Para los participantes de la investigación, las emociones conforman una parte esencial del acto educativo, son aquellas que les guían en algunas tomas de decisiones y motivan a permanecer o abandonar la docencia, les permiten además reflexionar sobre algunos acontecimientos, y especialmente, construir una relación cercana con los miembros de la comunidad educativa.

Al iniciar la investigación, se plantearon algunas tensiones que el maestro experimenta en su práctica pedagógica, como lo son su idealización; la pretensión social de un maestro afectuoso y cálido; la atomización del saber pedagógico; la visión academicista de la escuela, y la psicologización de la pedagogía, las cuales se pudieron constatar en las narraciones de los participantes.

A lo largo de la construcción de la narrativa, se encontró que el maestro en su cotidianidad vivencia muchos desafíos, entre ellos algunos que no habían sido considerados inicialmente, y se retoman por la potencialidad con la que aparecieron en sus relatos. A continuación, se presentan las categorías que los enmarcan.

4. LA CONSTRUCCIÓN DEL SER EN LA DOCENCIA

Dentro del magisterio hay muchas formas de ser maestro, diversos perfiles que constituyen la complejidad del escenario pedagógico, pues cada uno tiene una manera distinta de vivir y comprender el mundo que lo rodea. Del relato de los participantes surgen dos perfiles claramente diferenciados, tan cercanos entre sí como el día y la noche.

Ana María se define a sí misma como una maestra sacrificada, que piensa en otros a la hora de obrar y decidir, considera el magisterio como un sacrificio que realiza día a día, pues preferiría estar cuidando de su familia en casa, y siente la docencia como aquello que la separa de lo que verdaderamente anhela. La mantiene en el campo educativo la responsabilidad que siente hacia la formación de sus estudiantes y el temor a que por su edad ya no sea posible obtener otro empleo con las condiciones laborales que el magisterio le brinda.

Este perfil de maestra, es visto por Pérez (1995), citado por Parra (2004) como un “sacerdote, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio” (p.36) y el profesor, en este contexto, se constituye como una “persona entusiasta que conoce su material, sabe explicarlo y puede mantener orden en la sala de clases” (Parra, 2004, p.36)

En contraposición, Mario se define a sí mismo como un maestro transformador, que está buscando constantemente la innovación en sus acciones pedagógicas, intenta impactar la vida de sus estudiantes para transformar la sociedad. Lo mantiene en el magisterio el amor por lo que hace, por la educación y el compromiso social, aunque en ocasiones la ira y la tristeza lo embarcan, especialmente al ver otros que no se toman con el mismo compromiso el acto educativo y al reconocer que como maestro, por más que se quiera cambiar el mundo, no siempre se puede.

Esta concepción de su perfil de maestro responde al concepto profesional de la educación, que surge a partir de la década de los 90, el cual, según Nuñez (2000, citado por Parra, 2004), está alejado de la noción técnica de la enseñanza, que posiciona al maestro como intelectual reflexivo y transformador, quien, desde su contexto sociocultural puede y debe cooperar con la transformación de los procesos escolares (Imbernon, 1994, Giroux, 1990, citados por Parra, 2004)

La construcción del ser en la docencia es un proceso continuo, que no se detiene ni se limita a un momento de su vida profesional, depende del sujeto y de la comunidad para poder fortalecerse y constituir una identidad. En palabras de Parra (2004), “la construcción de la identidad profesional y el consiguiente desarrollo de la profesión, no es ni puede ser una tarea ajena o impuesta desde afuera, sino que constituye una responsabilidad compartida entre todos los profesionales de la educación” (p. 29). Este proceso depende además, de las situaciones problemáticas que tiene la sociedad en la que habita el maestro, pues a ésta se encuentran supeditadas las exigencias y solicitudes que se le harán, y que llevan a constituir su profesión de diversos modos de acuerdo a las necesidades sociales.

Dentro de la narración de Mario esto aparece con fuerza; al ser un maestro comprometido comprende la necesidad de la actualización y considera que esto es lo que hace que el maestro continúe teniendo vigencia. En contraposición, Ana María a pesar de sentir vergüenza por su escasa formación, no emplea tiempo para mantenerse actualizada, ya que considera que sus necesidades formativas pueden ser llenadas con consultas sobre los temas que necesite y que no hay necesidad de complementar su saber, pues en adelante se saldrá del campo educativo. Ella comenta: “entonces uno (...) normalista, pero sí me siento mal, porque un maestro debe estudiar, debe prepararse, debe estar [actualizado] todo el tiempo, y a mi no me da, o sea, no me da y tampoco me nace hacerlo” (E1, F, 34; 108)

Esto, la mantiene en una condición de precariedad frente a maestros con mayor formación y la ubica en una situación de incomodidad frente a las dificultades que se hacen presentes en el contexto educativo, lo que le incrementa el deseo de abandonar la profesión docente. En este sentido, surge la pregunta: ¿Cuántos profesores piensan igual que Ana María, y qué le significa esto al magisterio colombiano?

El ingreso al magisterio suele ser visto por muchas personas como una vocación, un sentimiento similar al ingreso a alguna orden religiosa. Al respecto, Van Manen (1998) manifiesta que la vocación aparece en el maestro al sentirse permeado por sus estudiantes en el encuentro con ellos, no antes de ser maestros como se considera tradicionalmente, de manera que la pedagogía se configura en vocación, no sólo desde el sentido trascendental o simbólico, sino también desde lo concreto.

Esto se constata con las narraciones de los maestros participantes, en quienes la vocación aparece en el momento de su ejercicio práctico en la Normal³ ya que para ellos, en su apuesta de vida la docencia no ocupaba ningún lugar, sino que se convirtió en el puente para obtener sus fines, en el caso de de Ana María, liberarse del yugo familiar y en el de Mario, estudiar la carrera de derecho. En este sentido, es importante comprender la vocación como aquella que se construye en el encuentro pedagógico. Al hablar de ésta, los maestros la comprenden como querer ser y estar en la docencia, lo que está ligado a la apuesta por un trabajo que brinde posibilidades, como la estabilidad, que otro tipo de empleo no genera.

En relación con lo anterior, Abramowski (2010) menciona que “la identidad del concepto vocación, al menos en el ámbito de la docencia, (...) se estaría definiendo más bien a partir de ‘hacer lo que [a] uno le gusta’, ‘la cosita que te recorre cuando entras a la escuela’.” (p.86). Esto se refleja en el caso de los maestros entrevistados, para quienes la vocación se les presenta en su recorrido por la docencia desde el enamoramiento.

En sí, es un gusto adquirido por enseñar, ligado a la responsabilidad con la formación de sus estudiantes, lo que logra que el maestro no quiera desligarse de ésta, a pesar de las vicisitudes que surgen dentro de la práctica pedagógica que en ocasiones lo desmotivan, como la dificultad asociada a los procesos de enseñanza - aprendizaje y la cantidad de papeleo por cuestiones burocráticas de la institución, que convierten al maestro en un operario, quitándole el status de productor de conocimiento.

Pese a lo anterior, se puede reconocer el esfuerzo gubernamental que Medellín lleva desarrollando en torno a brindarle escenarios de formación, investigación y divulgación a los maestros de la ciudad, en los que pueden desarrollar sus potencialidades y aportar a la pedagogía desde su experiencia. Así mismo, tienen la oportunidad de participar en convocatorias para optar a becas ofertadas con el fin de adelantar estudios posgraduales⁴.

3 La Escuela Normal Superior son las “garantes de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país.” (MEN, Escuelas Normales Superiores en Colombia. MinEducación. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdAb>)

4 Reportaje de la cadena de televisión Telemedellín. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdGX>

En este sentido, el reconocimiento para el maestro se convierte en un elemento profesional fundamental, pues lo hace sentir valorado en su acción pedagógica, lo que se debe a la interacción humana que se configura cotidianamente, ya que es importante que haya un otro que lo valide desde su capacidad y potencialidad.

Para Ana María, el entorno más grato para ejercer la docencia, a pesar de las dificultades que representa en sí mismo, es el rural, pues allí el maestro es estimado por la comunidad, y en este contexto su formación no se veía como un impedimento para establecer relaciones con los otros ni para acompañar el proceso de sus estudiantes, debido a que las familias se caracterizaban por su bajo nivel de escolaridad. En la actualidad, demanda constantemente ser reconocida por su práctica pedagógica, necesidad que no logra llenar, porque el contexto en que labora cambió, pero ella y su formación siguen siendo las mismas.

A pesar de su expresa necesidad, Ana María no es una maestra que se preocupe verdaderamente por innovar en el aula de clase, llegando incluso a trasladar las imposibilidades que ve en ser maestra en la ciudad a su práctica pedagógica, perdiendo de vista lo que se puede hacer para transformar el contexto en que se encuentra actualmente, le impide reconocer las potencialidades que tiene el contexto urbano e ignora las posibilidades que tiene de innovación. Mario en cambio, considera que la educación es esencialmente un acto de transformación, la cual debe partir del sujeto maestro para poder llegar a sus estudiantes, y en este sentido se hace fundamental la constante formación del maestro.

De esta manera, Runge (2019) afirma que,

la escuela como institución moderna entra acá a asumir la tarea de transmitir aspectos de la herencia cultural que ya no los puede hacer simple y exclusivamente la familia. Aquella, como instancia cada vez más especializada, se hace responsable de gran parte del encargo educativo y formativo de las nuevas generaciones, lo cual supone que ha de contar con un personal formado, cualificado y organizado de manera profesional (cuerpo docente). (p.19)

Al hacer referencia al cuerpo docente, el autor se refiere a la manifiesta necesidad de una persona cualificada para este ejercicio, que pueda responder a las diversas situaciones y exigencias que permean la escuela. Así, “el actuar pedagógico profesional viene además acompañado, dentro de dicho proceso, de una -necesidad de- reflexión y sistematización de saber y de una -necesidad de- profesionalización” (Runge, 2019, p. 20). Esto para Mario es fundamental dentro de su narración, ya que para él si un maestro no está dispuesto a formarse, debería dejar el magisterio, y dentro de su práctica, se toma el tiempo necesario para reflexionar sobre su actuar y las emociones que este le suscita.

5. LO FEMENINO Y LO MASCULINO EN LA DOCENCIA: UN APRENDIZAJE CULTURAL

Ser mujer u hombre en Colombia encarna roles de género referidos a cuestiones de crianza, socialización, perspectivas laborales, entre otros, donde se le ha delegado a la mujer el cuidado en la esfera privada, es decir, la familia y el hogar, y se convierte en su valor fundamental. El hom-

bre, por su parte, ha quedado circunscrito a la esfera pública como proveedor económico, impositor de normas que regulan la socialización en las múltiples esferas de la vida del individuo, y poseedor del conocimiento.

Estas nociones de género, se trasladan al ámbito educativo, donde se siguen reproduciendo: el hombre es visto como figura de autoridad y la mujer desde la maternidad pública. En las instituciones educativas es común observar como desde la elección de los grupos escolares se perpetúan estas ideas, debido a que las mujeres eligen estar a cargo de la educación preescolar y primaria, y los hombres de la educación secundaria, media y superior. Al ser un aprendizaje cultural, se refuerza en la socialización escolar, por lo cual el hombre que llega a la educación infantil, es puesto en duda desde sus capacidades, intereses e incluso su orientación sexual.

Para Megan Boller (1999) (citada por Abramowski, 2010)

en el tema de la cuota afectiva, [reconocida en] la figura del maestro, no podemos pasar por alto la intención de feminización del plantel docente. Las mujeres fueron reclutadas como maestras para funcionar como caring police, policías delicadas y maternas. (...) En este sentido, que la feminización de la docencia tuviera efectos de dulcificación (Morgade, 1997) sobre las prácticas educativas, antes que una mera casualidad, fue parte del proyecto político pedagógico de los orígenes de la escuela. (p. 77)

Ana María y Mario viven cotidianamente los efectos de los roles de género impuestos por la sociedad de diferentes formas. En el caso de Ana María, al estar enmarcada dentro de lo que es catalogado como ideal social, es decir, ser maestra de primaria, su accionar profesional no entra a ser cuestionado desde su identidad de género, pues se atribuye que para ella, lo natural y debido es ser maestra y madre.

A pesar de esto, es evidente que su vida no se configura por sus propias decisiones, sino que es determinada por las elecciones de otros, por lo cual no se compromete hacia un proyecto que compagine ambos roles, al contrario, carece de este y asume sus vivencias como aquello que le toca, llegando a comprender la importancia de su vida exclusivamente en función de los demás. Recuerda que ante su elección profesional su familia estuvo de acuerdo y afirma que: "(...) mis padres contentos porque era un trabajo menos riesgoso, lo que una mujer debe ser, maestro o monja" (E1, F, 34; 5).

Respecto a la manera como se desempeña en su ejercicio como docente, en el discurso de Ana María se denota una especie de sumisión frente a los postulados sociales, lo que la ha llevado a situarse en el campo educativo en posición de inferioridad frente a los maestros hombres, a quienes reconoce como aquellos que tienen mayor autoridad en la relación con los estudiantes.

En este sentido, es importante retomar el concepto de autoridad, para Ríos (1995) la verdadera autoridad no depende de la manera como una persona se muestra ante los otros, sino que, en palabras de Gadamer, esta descansa en el conocimiento, en este caso, en la formación. Por este motivo, Ana María siente que su autoridad es inferior a la masculina, no por el género como tal, sino porque reconoce que su formación es precaria en relación con la de sus compañeros.

Mario, por su parte, se desliga de lo que la sociedad establece que debe ser un hombre, al ser maestro de primero, asume retos y transformaciones que lo llevan a desmarcarse de las imposiciones referentes a su género, lo que en su momento, le trajo dificultades en el ámbito laboral, pues sus capacidades eran puestas en duda, las familias mostraban recelo ante su figura de educador, y su virilidad estaba en tela de juicio. Sin embargo, establece su proyecto de vida desde sus propias convicciones, lo que lleva a que pueda afrontar estas valoraciones sociales y aceptarlas desde el potencial de transformación que tiene en sí mismo. Al respecto dice:

a nivel social, me encanta decir que soy profe de primero, pues, no me causa como ninguna especie de pena, porque también hay compañeros que dicen: ay yo nunca diría que soy profe de primero, por lo que la sociedad pueda pensar y llamémoslo bien o mal, mucha gente dice: este es profe de primero, es marica, si, este es profe de preescolar, es marica... ¿por qué?. (E2, M, 31; 260-264)

Es posible afirmar que Mario no necesita utilizar a terceros como su familia o estudiantes para construir su identidad, caso contrario al de Ana María, quien en su narración muestra que necesita de estos para identificarse como sujeto, lo que conlleva a que no brinde todo de sí en los escenarios donde se desenvuelve: hogar y escuela.

6. RESIGNIFICACIÓN DEL SER MAESTRO: PONER EN PALABRAS LA EMOCIONES DESDE LA REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA

A través de la historia, la voz del maestro ha quedado relegada a los parámetros establecidos por agentes gubernamentales, que se han encargado de legislar en el campo educativo sin tener en consideración los pensamientos, emociones y experiencias de las personas que están a cargo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, es decir, los maestros. Esta situación ha llevado a que sea considerado inferior, pues al no ser tenido en cuenta, es limitado a ser un simple ejecutor de lo que se requiere a nivel gubernamental y además, acaba siendo deslegitimada su función, viéndose como un operario del sistema educativo.

Esta mirada hace que el maestro guarde para sí las emociones que vivencia en su cotidianidad, lo que tiene relación con la perspectiva estoica de inhibición emocional, que según Camps (2011) se caracteriza por concebir las emociones como perjudiciales a la vida humana. La autora menciona que “los estoicos pusieron un énfasis preponderante en nuestra forma de enjuiciar el mundo o de valorarlo al tiempo que era percibido.” (p.37). Es así como esta filosofía proponía un fuerte control emocional, de modo que la razón controlase la vida humana por encima de la emoción, se debía evitar su “nefasta influencia”.

Este pensamiento propicia que el maestro evite reflexionar sobre su manera de emocionarse, pues al ser consideradas las emociones como aquello que hay que reprimir, y el temor a reconocerse en contravía con este ideal, dificulta un acercamiento genuino a su expresión. Esto se pudo corroborar en la entrevistas con los docentes participantes de la investigación, quienes se mostraban renuentes al inicio a dejar ver su ser emocional por temor al juzgamiento. Sin embargo, al traer a la memoria sus experiencias, se les facilitaba poner en palabras eso que les pasa como seres emocionales, según Larrosa (2006)

la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, (...) un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. (p.16)

En los maestros entrevistados fue notoria la forma en la que las emociones se configuran como un elemento movilizador, ya que les lleva a reflexionar sobre su práctica pedagógica a partir de las vivencias de su cotidianidad, a emprender acciones que favorezcan el desarrollo de su identidad e incluso a experimentar sentimientos de culpa por algunas de estas. En el caso de Ana María, es evidente que las emociones se convierten en algo problemático para ella, pues busca constantemente etiquetarlas entre “bueno” y “malo”, desconociendo que para comprenderse como un ser integral es necesario entender que estas no son buenas ni malas intrínsecamente.

En la narrativa de Mario, se puede notar que ha logrado realizar una reflexión en torno a su manera de situarse en el mundo como ser emocional, ya que se permite expresar sus emociones sin temor a la tacha social que esto le puede llegar a generar, y además, intenta comprender eso que le pasa, la manera en la que alguna emoción lo motiva y cómo la represión o potenciación de estas intervienen en su estado anímico.

Al hablar de resignificación del ser maestro, los participantes hacen énfasis en que esta debe darse en relación a su componente emocional, ya que lo económico lo consideran un aspecto, aunque importante, poco fundamental en el desarrollo de su práctica pedagógica. Mario afirma,

el maestro debe ser resignificado (...) a nivel emocional, ahí nos tienen a nosotros muy “pordebajados”, es un maestro con emociones, que es humano, que puede llegar triste al aula, es un maestro que se equivoca, esa es la resignificación que nos debemos o que nos deben (...). (E2, M, 31; 872-875)

Esto que le deben y que se debe a sí mismo el maestro, debe darse orientado a la expresión emocional y a la búsqueda de una sociedad que lo reconozca desde su integralidad, alejado de la idealización en torno a su ser. Por ello, la psicopedagogía puede aportar a esta problemática, ya que busca potenciar la integralidad del sujeto, permitiéndole formas de expresar su ser emocional y le confiere importancia a lo que experimenta en su cotidianidad.

7. LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL SER MAESTRO

Las relaciones que se tejen en el contexto escolar se encuentran cargadas de emociones, que permiten establecer conexiones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. En las narrativas, se puede observar cómo las siguientes emociones son aquellas que emergen con mayor potencia en su práctica pedagógica.

7.1 El cultivo del miedo y la culpa en la profesión docente

El miedo es una emoción que surge en los relatos de los maestros ante amenazas⁵ de las que fueron objeto durante su ejercicio profesional, en tanto se convierten en un factor que pone en riesgo su bienestar. Es inherente a las criaturas vivas, pues se relaciona con el instinto de supervivencia, que les lleva a enfrentar, evitar o protegerse de aquellos elementos que pongan en riesgo su vida. En el caso de los seres humanos, depende de los juicios, creencias y valoraciones del sujeto, mediante los cuales se analiza el alcance de la situación y se evalúa su vulnerabilidad respecto al elemento amenazante. Para Bauman (2007),

los seres humanos conocen, además, un sentimiento adicional: una especie de temor de “segundo grado”, un miedo -por así decirlo- “reciclado” social y culturalmente, [...] un miedo derivativo que orienta su conducta [...] tanto si hay una amenaza inmediatamente presente como si no. (p.11)

El miedo, en los maestros entrevistados, se cultiva como resultado de la amenaza por parte de padres de familia y una de sus compañeras, en Mario y Ana María, respectivamente, lo que los condujo a tomar decisiones con relación a su permanencia como docentes. Para Ana María fue lo que la motivó a acogerse al comité de amenazados del departamento de Antioquia como una estrategia para salvaguardar su vida. Así lo recuerda:

yo [vivía] en la escuela, una noche estaba viendo televisión y sentí que tocaron, pero creí que era en el programa que veía en ese momento; hubo una balacera y no supe si era real o no, pero escuche que dijeron: “se va de acá o va a terminar [muerta] como la otra profesora”. Cogí la linterna y [...] di la vuelta por toda la escuela pero no vi nada y me acosté. Al otro día, fui a abrir el restaurante y vi la lámpara en el piso y muchos vidrios, también los cascos de las balas y las recogí como evidencia. Di clase normal, y cuando ella [su compañera] llegó no preguntó qué había pasado, solo se reía. Llegó un muchacho y todo el día se me pegó de la ventana, pero yo di la clase normal, y al terminar me fui en mi moto al pueblo y le conté todo a mi jefe (...) (E1,F,34; 29-34)

Mario, en cambio, permaneció en la institución educativa como una forma de resistencia pacífica ante este hecho violento, a pesar de que el miedo se convirtió en una emoción latente de su cotidianidad, busca alternativas para tramitar esta emoción.

La culpa, por su parte, aparece en la experiencia de los maestros entrevistados como un sentimiento moral que surge en relación a acciones o decisiones que toman en su práctica docente y afectan de modo directo al otro, en especial, a sus estudiantes. La legislación actual en Colombia ha puesto al maestro en el lugar de garante de bienestar e integridad de los niños y adolescentes, lo que suscita en este diversos temores con relación a los posibles accidentes escolares, y sus respectivas consecuencias, que puedan darse mientras están bajo su cargo.

5 Para ampliar información ver los siguientes artículos de prensa:

Redacción vida (20 de febrero de 2020). Amenazas a docentes subieron un 162% en 2019. El Tiempo. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdC5>

Castañeda Peña, C. (25 de agosto de 2018). Cada 12 días asesinan a un profesor en Colombia. El Tiempo. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdCX>

Estas situaciones propician el cultivo del miedo y la culpa en el ser maestro, ya que los lleva a la reflexión y al cambio en sus acciones pedagógicas dentro y fuera del aula, mostrando una nueva forma de configurarse como sujeto en relación con los otros. En Ana María la culpa se ve relacionada con las exigencias laborales, debido a su falta de compromiso por su formación; familiares, ya que siente que descuida a su familia por dar lo mejor de ella en la escuela; y en torno a lo social, por no tomar decisiones que le permitan empoderarse de sí misma, y se ve como una persona que se acomodó a las circunstancias que se dieron en su vida, sin transformarlas.

7.2 La ira: movilizadora de cambios desde la indignación

En los maestros participantes, la ira es una emoción que permite indignarse respecto a los sucesos que acontecen en su profesión, reflexionar sobre estos y transformar su práctica profesional. Estos se presentan como injusticias, que los hacen estar en desacuerdo con el accionar del gobierno, especialmente con el modelo de evaluación de desempeño y las políticas públicas creadas por personas que no conocen el campo educativo y que carecen de la formación apropiada para comprenderlo. En relación con esto Lodi (1977) al hablar del sistema educativo y su modelo de evaluación afirma que,

está fundado en el principio de valor sagrado, de la propiedad y de la iniciativa privada, que tiene como única motivación el rendimiento, provecho y como consecuencia inmediata la competencia. (...) En los casos en que funciona la prueba objetiva del examen igual para todos, no se toma en consideración ni el nivel de base de cada uno, ni los talentos específicos, ni los esfuerzos llevados a cabo por los que han tenido que superar sus hándicap. (p.12)

Ana María y Mario se muestran indignados por la manera en la cual la estandarización de las pruebas para los maestros omiten su subjetividad, y buscan juzgar de forma objetiva una acción singular que es la enseñanza, pues se relaciona estrechamente con la identidad que el maestro haya construido hasta el momento, y, en pocas palabras, con su propio ser, pues se enseña con lo que se es. Para Mario

las formas de evaluación de ahora son una forma de estigmatizar e invisibilizar el rol que nosotros cumplimos en el aula, porque realmente todos somos buenos en algo, cierto, y cuando a vos te evalúan bajo una matriz, una planilla, no sé con qué lo harán, están suponiendo que todos somos unas máquinas académicas de construcción de conocimiento nada más, o sea, todos los profesores tiene que dar la clase así y el que de la clase así, es el profesor bueno que merece pasar, ¿esa es una política pública que reconozca ese rol del docente? No, eso lo que hace es generar en uno unas barreras sociales y educativas. (E2, M, 31; 408-414)

La indignación también aparece orientada hacia los padres de familia que no reconocen la labor del maestro y se tornan violentos con ellos, como en el caso de la amenaza a Mario, quien por defender a una compañera que estaba siendo agredida verbalmente por una madre de su grupo, acaba poniendo en riesgo su propia vida, pues la acudiente de la niña llamó a grupos al margen de la ley que operan en el sector para amenazarlos.

En esta situación se puede observar como en algunos sectores de las ciudades, la autoridad legitimada socialmente no siempre corresponde con la legalidad, pues la rectora buscando proteger a sus maestros amenazados habla con el cabecilla de este grupo ilegal, quien ordena a sus subalternos no atender contra los maestros, pues, según él, ellos son los que ayudan a la comunidad. Esto muestra un dilema para el maestro: su labor en ocasiones tiene más reconocimiento por los grupos al margen de la ley que por las familias de cuyos hijos cumplen la labor de educar.

Otra arista en relación con los padres de familia, es la situación de abandono de la que son sujetos algunos estudiantes, pues muestran desinterés por sus hijos y no brindan acompañamiento acorde a sus necesidades. Mario y Ana María expresan que hay familias que no conocen, debido a que jamás han asistido a las citaciones que ellos realizan, evidenciando cómo descargan responsabilidades en el maestro, incluso las orientadas a necesidades afectivas y a inculcar valores, lo que complejiza la labor educativa, y desdibuja sus propósitos reales. Al respecto, Abramowski (2010), citando a Tedeso y Tenti Fanfani (2002), afirma que,

si se decide que el maestro simplemente ‘sustituya’ a la familia en el cumplimiento de ciertas tareas de contención afectiva o de orientación ético-moral (como es ciertamente el caso en ciertos contextos), el resultado es un retroceso en el perfil profesional de la actividad. La maestra ‘madre-sustituta’ está lejos de la maestra profesional especialista en enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos culturales socialmente válidos. (p.221)

Por último, la indignación se ve orientada hacia algunos compañeros docentes que no viven con pasión el escenario educativo, que muestran desinterés por sus estudiantes o que directamente llegan a maltratarlos. Esto les ha ayudado a los participantes de la investigación a formar una identidad docente alejada de estas actitudes, y Mario reconoce que el día que ya no sienta pasión por seguir educando se retira del magisterio. En este sentido, la ira aparece en los maestros como aquella que les permite indignarse y tomar acciones que los movilicen hacia el cambio y la reflexión sobre las situaciones que se presentan en el contexto educativo con cada uno de sus miembros.

7.3 La vergüenza, el status del maestro y pérdida de autoridad

Desde la premisa del ser maestro como aquel poseedor de conocimiento y modelo a seguir, la vergüenza aparece relacionada con sus consideraciones respecto a lo que la sociedad espera de ellos. En este sentido, esta emoción emerge en los maestros en los momentos en los cuales aparece algo que los hace perder esa coraza de perfección y los pone en evidencia como seres emocionales.

En relación con lo anterior, Nussbaum (2006) sostiene que la vergüenza

cala más profundo que cualquier orientación social específica respecto de las normas, y sirve como una manera altamente volátil con la que los seres humanos negocian algunas tensiones inherentes a su humanidad, es decir, en su conciencia de sí mismos como seres humanos finitos y marcados por demandas y expectativas exorbitantes. (p. 206)

Los maestros narrados, ponen en evidencia cómo las tensiones que los hacen sentir avergonzados en su práctica pedagógica, están ligadas al status que socialmente se le ha asignado en torno a su profesión. Para ellos, la pérdida de autoridad es un hecho que los hace sentir avergonzados, lo cual se debe a que la concepción del maestro como modelo para las generaciones menores ha ido decayendo, y en la actualidad se comienza a ver un vacío en las facultades de educación, pues la docencia ya no es una de las carreras que los jóvenes desean estudiar, lo cual a su vez, se debe a la baja remuneración y la dificultad para ascender que tiene la docencia en Colombia con relación a otras profesiones. Todo esto conlleva a la falta de admiración social hacia la profesión, y genera que el respeto, del que disfrutaba en la antigüedad, se haya ido desvaneciendo.

De acuerdo con Sánchez Tortosa (2010) “antes el respeto al profesor se daba por defecto. Ahora el profesor ha de conquistarlo, y duramente en la mayoría de los casos, de manera muy especial en los primeros años de su experiencia docente” (p.93). A esta pérdida de ropaje de autoridad que cargaba consigo desde el momento en el que empieza a ejercer, se le suma la curiosidad que se despierta en la sociedad por su vida privada, el dinero que devenga, y su forma de manifestarse frente a sus inconformidades, lo cual convierte su ser en blanco del juicio.

Ana María sostiene que es una gran diferencia ejercer en el contexto rural, donde el maestro aún es considerado autoridad, que además tiene voz y voto en la toma de decisiones, como manifiesta al recordar su llegada a la vereda: “los padres me recibieron con respeto, demostrando que era una figura muy importante de la vereda, en las reuniones en el pueblo ya siempre tenía que estar.” (E1, F, 34, 15)

En el contexto urbano, se siente preocupada por no ser ella en su construcción como maestra la que encarne esa autoridad, ya que su práctica pedagógica la han dirigido el miedo y la culpa, lo que la hace sentir frustrada y avergonzada por no dar más de sí misma, e incluso por ser maestra, hasta el punto de decir que no volvería a ser maestra si tuviera que elegir. Esto se manifiesta cuando interactúa con las personas por fuera de la institución educativa y le preguntan por su profesión, que en ocasiones se expresan así: “ah usted es profesora” [se infiere que de manera despectiva por el gesto y tono de la entrevistada] porque ellos trabajan en súper empresas, pues es otro nivel social digámoslo así, los papás de las otras niñas [dicen] “ay cómo así, vos sos profesora”, me siento avergonzada, la verdad, me da vergüenza, me da vergüenza. (E1, F, 34, 117-119)

En Mario se puede ver que la vergüenza también está relacionada con la pérdida de autoridad, pero desde la relación con los estudiantes y la comunidad educativa, para él, ser ridiculizado es algo que le produce esta emoción de manera latente, como es el caso del siguiente relato:

Ay sí, he sentido vergüenza, (...) esta semana (...) cogieron a punta de huevos a un estudiante, que porque feliz cumpleaños, y me tiraron a mí tres huevos, entonces yo me decía, bueno yo soy profesor, yo me tengo que calmar, tengo que controlar la emoción porque si me paro grito a esta niña impresionante y hay muchos papás, pero escuchaba todas las risas de arriba y como todas las burlas, yo sentía que habían celulares en bachillerato, yo sentía jua jua jua, venga llamemos la gente, porque hay dos profesores llenos de huevos y yo decía ¿yo qué hago?, ahí tenía vergüenza literal, yo decía me van a montar a las redes sociales, el profesor de los huevos, muchas cosas, ahí sentí vergüenza. (E2,M,31; 459-465)

7.4 El amor como construcción con el otro

Vivir el amor en el escenario educativo es un reto para los maestros debido a que la cultura actual le solicita amor, que se relacione con sus estudiantes desde la calidez y la cercanía, que demuestre que ama a sus estudiantes, a pesar de que el amor magisterial no es algo natural, sino que es una construcción que el maestro decide hacer para relacionarse con sus estudiantes desde el afecto. Aunque este mandato cultural podría parecer reciente, Abramowski (2010, p.71) muestra que el maestro ha estado sujeto a esta demanda por más tiempo del que se pensaría, al citar *El Monitor de la Educación Común*, escrito en 1920, el cual dice:

se necesita una maestra de verdad, que ame su profesión, que no sea apática, dormida, rutinaria; que animada del vivo anhelo de perfeccionarse sepa producir siempre más y mejor; que sintiéndose feliz en presencia de los niños confunda su alma con la de ellos, manteniendo esa simpática comunión de afectos que permite, al niño, manifestarse como es, y al maestro, conocerlo bien. (Citado en Sarlo, 1998, p. 40).

Los participantes de la investigación consideran el amor en la docencia como una construcción, algo que va surgiendo dentro de las interacciones que se dan en el ámbito educativo, si bien, el sueño de ambos no era ser maestro y asumieron esta profesión inicialmente como un medio para lograr sus fines, lo fueron desarrollando y es algo que vivencian de forma importante dentro de sus prácticas pedagógicas.

Mario es un maestro que vive el amor como aquello que lo impulsa a seguir educando, con pasión y enamoramiento, lo lleva a dar lo mejor de sí y a estar buscando de modo constante la innovación en el aula, preocupándose por el bienestar de sus estudiantes y procurando que disfruten aprender, además piensa que:

si no hay amor usted no tiene la capacidad de ir a un aula, y no te estoy hablando de un amor desde el romance, [sino] de un amor visto como una pasión, una pasión por ir a enseñar, una pasión por ir a abrazar el estudiante, una pasión por ir a enfrentar el problema que estás descubriendo en el aula hoy, una pasión para enfrentar el mismo sistema, [...] yo creo que muchos están retirados de esto y eso es lo que sostiene al gremio docente en esto, que todavía creemos, y creer implica que usted ame lo que está haciendo. (E2, M, 31; 415-420)

A pesar de este amor, por su género, se mueve en una dicotomía entre el acercamiento y el alejamiento de sus estudiantes, ya que culturalmente la educación de los primeros años ha sido relacionada con la figura femenina, por tanto no está bien visto que un hombre sea profesor de primer grado, y una actitud amorosa y cercana con los niños puede ser malentendida. Al respecto, Runge (2019) afirma que,

en esa tensión se corre entonces el peligro de que se asuma y exija un rol distanciado y frío o un rol familiar-afectivo que dé una sensación y sentimiento de cercanía. En ambos casos se puede llegar a malentendidos y posibles decepciones por parte del alumno y de otras instancias: “Ese docente es un tirano porque no se ríe y se relaciona sólo en lo necesario desde el punto de vista laboral con

sus alumnos” (frío/distancia). “En ese profesor es una madre porque se pone al mismo nivel en una relación no tan asimétrica con sus alumnos” (calor/cercanía). (p.37)

Al comenzar a ser maestro de primer grado, Mario asumió un rol distanciado y frío, lo cual producía en sus estudiantes temor hacia él y ocasionó que su primera experiencia con este grupo fuese traumática para ambas partes. Luego, decide reinventarse a sí mismo desde el afecto y logra convertirse en un maestro más afectuoso, siendo capaz de asumir algunas funciones de cuidado, y cuenta que tiene expresiones de afecto constantes con ellos, como darles un abrazo y lanzarles un beso. Al recordar su proceso de transformación, Mario reconoce que

las experiencias en las que más amor he sentido, bueno partamos de cuando me dieron primero, ahí me sentí un profesor poco amoroso, [en] mi primer encuentro con los niños yo decía, yo no soy amoroso, yo no soy capaz de agacharme, no soy capaz de darle un pico, de abrazarlo, no soy capaz de limpiar unos mocos, o decir profe me orine, yo no soy capaz de secarlo. Y cuando ya comienzo a transformarme, a reflexionar, cuando soy capaz de agacharme, de tirarme al piso con los niños, cuando soy capaz de decirle a un niño te amo, porque me dijo te amo profesor, yo me sentía como, ¡cierto!, soy capaz de transmitir amor; cuando me sostengo en esto, pese a la crisis que he tenido en muchos campos, pienso que he tenido amor; cuando pienso estudiar para poder aportarle a esta educación, siento que hay amor. (E2,M,31;421-428)

Esta transformación de sí para poder transformar a los otros vivenciada por él, trae consecuencias positivas para su práctica pedagógica, pues sus estudiantes y familias dejan de verlo como una figura amenazadora y comienzan a reconocerlo como aquel que cuida y se preocupa por ellos, además, sus compañeros lo empiezan a catalogar como buen maestro, y acuden a él en momentos de duda, lo cual permite que se cree una comunidad y que se enamore cada vez más de la educación.

El amor que vivencia Ana María dentro del escenario educativo lo relaciona con el sacrificio, pues considera que es maestra a pesar de su deseo de dejar de serlo, y dejando de lado su familia que es lo que verdaderamente le importa. Ella cuenta:

como les dije al principio, [es] sacrificio, es amor, es prioridad, es eso, es dejar a un lado lo que sientes, lo que tienes, por dar lo mejor allá [la escuela], (...), pues como les digo, yo, así no me guste (...) siempre hago lo mejor, pues como por ética no voy a llegar allá a sentarme, decir no me gusta, no me importa, a mi si me importa. Independientemente de [lo] que gane, este furiosa, este triste, de que me quiera ir de allá, siempre es eso, la responsabilidad y si, entonces es amor. (E1,F,34;137-140)

A pesar de su consideración, su amor no es sacrificado, pues el sacrificio exige del maestro vivir con inmensa pasión el educar, dedicando tiempo adicional a aquellos que más lo necesiten y estando en constante actualización.

En este caso se puede ver una maestra que no se arriesgó a tomar decisiones motivada por su verdadero deseo, y por este motivo siente que su labor es un sacrificio que las personas no notan ni agradecen, lo cual, sumado a su escasa formación, la hacen querer dejar el magisterio, a pesar

de que permanece allí por la culpa que le genera abandonar a sus estudiantes, y el temor de quedarse sumida en la rutina de ser ama de casa.

Aquí las preguntas que surgen son: ¿es posible para una maestra como Ana María la resignificación, cuando ella misma evita apasionarse por la educación? ¿Qué implica para un maestro querer transformarlo todo? Y, ¿hasta qué punto esto es posible?

8. CONCLUSIONES

La expresión de las emociones se convierte en un factor indispensable para resignificar al ser maestro desde su integralidad, apostándole a narrar libremente aquello que experimenta a lo largo de su quehacer educativo. Para esto, es importante salir de la dicotomía que existe en relación con la concepción de las emociones (donde son catalogadas usualmente entre buenas y malas), ya que tienen una función social y son inherentes al ejercicio del maestro en su día a día, según Camps (2011) “todas las emociones pueden ser útiles y contribuir al bienestar de la persona que las experimenta, para lo cual hay que conocerlas” (p.13).

De este modo, la investigación narrativa “se ocupa de las intenciones y las acciones humanas, de las vicisitudes y de las consecuencias que marcan su transcurso y trata de situar la experiencia en el tiempo y el espacio” (Bruner, citado por Arnaus, 1995, p.64), por lo tanto, intenta explicar el mundo basándose en las experiencias y en las características de la vida, la educación, la sociedad y demás esferas en las cuales el ser humano se desenvuelve. Tiene una función importante en la manera de comprender la cotidianidad de los maestros y de darle un lugar preponderante a las emociones tal cual son vivenciadas, lejos de las miradas que les exigen una forma específica de emocionarse y sentir; brindándole seguridad para salir de la invisibilización que tradicionalmente ha acompañado la figura magisterial.

Es así, como comprender la manera en la que los maestros entienden y vivencian sus emociones, se convierte en un aporte importante para la psicopedagogía, puesto que se preocupa por el bienestar integral del sujeto dentro y fuera del contexto educativo, a partir del desarrollo de sus dimensiones humanas en los diversos ámbitos donde interactúa.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. (29-50). Buenos Aires: Paidós.
- Arnaus, R., (1995). *Voces que cuentan y voces que interpretan*. En Arnaus, R., Clandinin, D. J.,
- Baeza, S. (2012). *Psicopedagogía: Nuevos desafíos hoy. Hacia las mejores prácticas del mañana*. Argentina: Universidad del Salvador. Recuperado de: <https://cutt.ly/Ufb5sHA>
- Bauman, Z., (2007). *Miedo líquido*. (1). Argentina: Paidós.
- Bolívar, A., & Domínguez, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Maestros, investigadores y curriculum. Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Clandinin, D. J., y Connelly, (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Arnaus, R., Clandinin, D. J., Connelly, F. M., Ferrer, V., Greene, M., Larrosa, J., & amp; Pérez de Lara, N. (1º edición), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y Educación*. (pp.61-78). Barcelona, España: Laertes
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Barcelona: Aloma.
- Lodi, M (1977). *El país errado: diario de una experiencia pedagógica*. Barcelona: Lalia.
- Ministerio de Educación de Colombia. Decreto 1278 de 2002. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdEV>
- Nussbaum, M. (2006) *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. *Revista Enfoques Educativos*. 6(1). Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdhY>
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Manizales, Colombia: Magisterio.
- Ríos, C. (1995). Un acercamiento al concepto de formación de Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*. (14-15).
- Rivas, J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas, J., y Herrera, D. (Eds). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. (pp. 17-36). Barcelona, España: Octaedro.
- Runge, A. (2019). Paradojas y antinomias del actuar pedagógico profesional docente. En Alvarado, J.(ed) *Consideraciones en educación*. (pp. 18- 41). Buenos Aires: CLACSO.
- Sánchez Tortosa, J. (2010) *El profesor o Morfeo. El profesor en la trinchera*. 97-114. Madrid:La Esfera.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.