


DEP - 

El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio

The reflexive teacher, an open posture to action for change

O professor reflexivo, uma posição aberta à ação para a mudança

Daniel Jiménez Jaimes

Daniel Jiménez Jaimes¹

¹ Magister en Educación, Universidad de los Andes; Especialista en Legislación Educativa y Procedimientos, Universidad Autónoma de Colombia; Especialista en Educación en Arte y Folclor, Universidad El Bosque; Licenciado en Pedagogía Musical, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de música, Colegio Venecia IED; correo electrónico: pianodante@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2152>

Fecha de recepción: 27 de enero de 2019 / Fecha de aprobación: 30 de agosto de 2019

Resumen

El presente artículo hace referencia a la necesidad de transformar las convicciones y creencias que determinan el sentir del maestro en su labor profesional. Al tiempo, se exploran las problemáticas que afectan su estado emocional y mental y cómo están presentes desde la entrada misma al sistema educativo, mientras se revisa cómo sus relaciones con el entorno escolar validan unas creencias que afectan su quehacer laboral. A su vez, se presenta una propuesta metodológica basada en la reflexión propositiva, como ejemplo de cambio desde la experiencia personal del docente.

Palabras clave:

Creencias, labor educativa, comunidad, reflexión propositiva, transformación.

Abstract

The present article refers to the necessity of change and transformation to the convictions and beliefs that determine how the teacher feels about its professional labor. The problematics that affect its emotional and mental state, on how they are present form the entrance to the educational system and on how the teacher's relations with the school environment validates some beliefs that affect its work performance. At the same time, a methodological proposal is presented based on the prepositive reflection, as an example of change from the personal experience of the teacher.

Keywords:

Beliefs, educational labor, community, prepositive reflection, transformation.

Resumo

Este artigo faz referência à necessidade de mudança e transformação de convicções e crenças que determinam a sensação do mestre no seu trabalho profissional. Os problemas que afetam o seu estado mental e emocional de como eles estão presentes desde a entrada para o sistema de educação e como as suas relações com o ambiente escolar valida as crenças que afetam seu trabalho laboral. Ao mesmo tempo, apresenta uma proposta metodológica baseada sobre a reflexão da proposital, como um exemplo de mudança da experiência pessoal do professor.

Palavras-chave:

Crenças, educação, Comunidade, proposital reflexão e transformação.



Introducción

EL sistema educativo del siglo XXI requiere, hoy más que nunca, de un equipo humano con capacidades de sensibilización, reconocimiento del contexto, análisis y promoción de estrategias que atiendan, de la mejor forma, las problemáticas constantes de la dinámica escolar; maestros con sentido de identidad, pertenencia y vocación permanente hacia la labor educativa, transformadores de su realidad y de su contexto laboral desde una dinámica que refleje salud mental y emocional y que, a su vez, se transmita en cada experiencia pedagógica a sus estudiantes.

Quedarse en el pasado insistiendo en mantener unos paradigmas que, a la luz de la modernidad, ya no son pertinentes, es negar la posibilidad de avanzar hacia un cambio conforme a los retos que requiere nuestra práctica profesional docente y, en especial, con los objetivos que se proponen desde la escuela para las nuevas generaciones “Mientras el mundo está cambiando más rápidamente que nunca, nuestras organizaciones, escuelas, y a menudo nuestras mentes, están estancadas en el pasado” (Robinson, 2009).

Los intereses particulares de los jóvenes, emanados de los medios de comunicación, los avances tecnológicos, las transformaciones continuas de la vida social y de los contextos propios del estudiantado, son factores de la modernidad que pujan por imponerse en la vida cotidiana del contexto escolar, llegan con mayor rapidez a ellos, que las adoptan como herramientas permanentes de vida y se las apropian en su diario transcurrir.

Sin embargo, el sistema educativo colombiano vigente aún se caracteriza por ofrecer una enseñanza desactualizada, fragmentada e inapropiada al nuevo contexto (Shiefelbein, 1993). Es entonces cuando el maestro tradicionalista, que permanece en ese modelo, entra en conflicto con la modernidad y genera resistencia al mantener esa postura e ignorar las nuevas necesidades de los estudiantes y, si él no se está dispuesto a reflexionar frente a las nuevas situaciones pedagógicas, el conflicto de intereses se asentará en una crisis mayor.

Por consiguiente, ¿cuáles pueden ser los factores, creencias o motivaciones que inciden en la actitud de aquellos docentes que permanecen en su zona de confort? Uno de ellos, al parecer, es el caso de la misma Ley 115 de educación general (MEN, 1994),

con sus decretos reglamentarios, acuerdos, adendas y demás, que poco abordan el tema e influyen inocuamente en la reflexión propositiva de cambio en el maestro. Revisada la ley educativa, el tema se aborda insípidamente y no profundiza, adolece así de acciones puntuales que promuevan e incentiven la actualización permanente, la investigación e innovación como pilares fundamentales de la calidad educativa y, aún más, que motiven al maestro a ser creativo, innovador y transformador de su propia realidad profesional.

Este factor, relacionado con la política pública, propicia además en gran número de docentes un sentimiento de insatisfacción frente a sus expectativas profesionales, y desboca en otras razones que afectan el sentir del maestro, las cuales abarcan, desde la falta de reconocimiento, poco apoyo institucional y presión de la comunidad educativa y de los medios de comunicación, hasta unas condiciones salariales que no colman sus expectativas económicas.

Todo es sistémico (Morín, 2004) porque, aunque el docente intente mejorar en algún aspecto, por lo general quedan otros pendientes (su relación con directivos, estudiantes, padres de familia, entorno personal). Situación que afecta a maestros por igual, porque los paradigmas acuñados en el sistema educativo, las expectativas profesionales no satisfechas, así como las ganas y el entusiasmo con que se llega al servicio educativo, que lentamente se van apagando, llevan a que se apodere del maestro una sensación de conformismo, de letargo, de aburrimiento que, con el paso del tiempo, es determinante para preferir que pasen los años y esperar la tan anhelada pensión.

Por ello, es vital que quienes somos profesionales de la educación comprendamos la importancia de reflexionar propositivamente frente a nuestro rol como maestros de unas nuevas generaciones que esperan cosas diferentes y, a veces, distantes de las que otrora tuvimos como referente. Es fundamental redefinir nuestras expectativas de acuerdo con los nuevos contextos y, en especial, con la vinculación de estrategias y herramientas pedagógicas modernas y vinculantes del escenario comunitario, adaptables a la realidad de continua transformación (Linás, 1995).

¿Cómo llegamos al sistema educativo?

Recuerdo que en la década de los ochenta, a puertas de salir como bachiller del colegio, nos preguntaban los profesores por nuestras expectativas profesionales y proyectos de vida, ninguno de los ochenta compañeros de graduación manifestó inclinación por la docencia escolar. Al parecer, en nuestros contextos familiares y culturales la profesión docente no era muy valorada, en el sentido

de ser vista como opción para construir proyecto de vida. Por lo general, quienes tomaban esta opción eran estudiantes de colegios normalistas donde se preparaban para ocupar cargos de maestros en escuelas a lo largo del país.

Por su parte, retomando la historia de la educación en Colombia del siglo anterior, en las grandes ciudades la educación superior privilegiaba la formación de profesionales en áreas diferentes a la educación, esto lo corrobora la escasa oferta de facultades de licenciatura que existían en el país para el momento, segunda mitad del siglo XX (Quiceno, Sáenz y Vaos, 2004).

Particularmente en mi caso, cuando decidí estudiar pedagogía musical, para la época (los ochenta) la oferta de facultades y carreras artísticas era escasa; la Universidad Pedagógica Nacional era prácticamente la única facultad que ofrecía una preparación amplia en lo musical y en lo pedagógico. No obstante, la decisión de estudiar Pedagogía Musical no fue fácil, primero porque realmente me encontraba más interesado en una formación sólida desde lo musical (me veía más como músico) y segundo, porque mi familia ejercía una fuerte influencia (presión psicológica) para que estudiara (como ellos decían) una “profesión de verdad”. Finalmente, resolví a favor de mi vida los desafíos que se presentaron: Mi familia me apoyó totalmente con la decisión de ser maestro de música y le tomé amor a la pedagogía.

Ahora, llegué al sistema educativo, tal vez porque ¿la oferta profesional para música era escasa y lo único que había cercano era la licenciatura? Creo que, efectivamente, no estaba en mis presupuestos ser profesional de la educación, claramente mi proyecto de vida se enfocaba en ser profesional de la música; sin embargo, ser músico implica el espíritu de la enseñanza porque siempre existe la posibilidad de dar clases particulares o en academias. El punto es que llegué al sistema educativo por efecto colateral, no era lo que había pensado, pero cuando ya me encontraba en la carrera universitaria, con el transcurrir de los semestres y la apertura a experiencias educativas, llegó lentamente mi interés por la pedagogía, de hecho, siendo estudiante empecé a dar clases particulares de guitarra y piano.

La pregunta es ¿cómo ha llegado cada maestro al sistema educativo?, y de ahí sería posible preguntar: ¿Era nuestro proyecto de vida?, ¿nos sentimos plenamente satisfechos con la decisión de ser maestros?, o ¿Preferiríamos haber escogido otra profesión? Porque seguramente cada uno de nosotros, los educadores, en algún momento lo hemos pensado y cada quién sabe su verdad.

Cuando he tenido la oportunidad de hablar sobre el tema con algunos compañeros docentes me sorprende reconocer que un alto número de ellos está insatisfecho con la decisión que tomó

y afirma que hubiese preferido escoger otra carrera profesional. Pero, ¿qué los lleva a pensar y sentir eso? Si el maestro se encuentra insatisfecho o frustrado profesionalmente, ¿qué pasa en su vida personal, familiar, emocional?, y, más aún, ¿qué pasa con sus estudiantes y con la escuela? Dicho esto, sería posible indagar puntualmente sobre ¿Cuál es el nivel de satisfacción del maestro respecto a su labor pedagógica? y ¿Cuál es la relación de ello con su desempeño?

No debe extrañar que el nivel de aceptación a la realidad del maestro, frente a su rol en la escuela, esté determinado de acuerdo a como se siente en tanto profesional de la educación, con sus aciertos y desaciertos, al igual que por las motivaciones con que llegó al sistema y le mantienen allí, si fue por vocación o por otras razones personales que atañen a su intimidad. Al respecto, no hay estadísticas que den cuenta de este tema tan sensible, pues no es fácil que uno como educador acepte una realidad de insatisfacción que lo acompaña por toda la vida, a menos que, en su justo momento, si se siente descontento, o en disonancia profesional, tome la decisión de hacerse a un lado.

Esta realidad es la constante en los colegios públicos de nuestro país, algunos maestros (tal vez, más de lo que imaginamos), que luchan día a día en sus escuelas para lograr una mejor educación, un mejor ambiente laboral, una transformación del contexto, desafortunadamente no encuentran la piedra filosofal (motivaciones, más que razones) que haga de su labor educativa la mayor alegría todos los días.

Ser educador es tal vez una de las profesiones con mayor nivel de exigencia para quien desee ingresar a ella, pues, a diferencia de otras profesiones, trabajamos con seres humanos en formación. Quien toma esta decisión tiene la fortuna de emprender un camino de entrega, vocación, servicio y, especialmente, satisfacción personal. Llegar al sistema educativo es una opción de vida porque educar es un acto constante de mediación humanizadora, que lleva consigo una entrega incondicional que transforma y permite la realización plena. Educar es un acto de entrega por vocación donde media solo el interés por los niños y jóvenes (Feuerstein y Lewin, 2012).

Las emociones del maestro

Antes que un espacio laboral, la vida escolar hoy es el lugar donde transcurre la mayor parte de nuestro tiempo, se tejen nuestras ilusiones, metas profesionales, lazos de empatía, pero, particularmente, donde aprendemos a aprehender a ser felices (o poco felices) en medio de la cotidianidad del aula y fuera de ella, siempre mediados por las emociones y, en muchas ocasiones, por el amor pedagógico. Es en la escuela donde nos vemos satisfechos

o frustrados tras largos años de compartir y generar experiencias educativas, cognoscitivas, emocionales con nuestros estudiantes y maestros (actores educativos), dicho en palabras de Maturana: “La educación, como todo tipo de relación social, está fundada en el amor, una relación que depende de la capacidad de ver al otro”.

Son las emociones la mayor motivación del maestro, aunque durante largo tiempo se pensó que en la educación formal este aspecto emotivo debía estar fuera de la dinámica escolar y que pertenecía al ámbito meramente personal del maestro, a su intimidad intrapersonal como parte de la vida extraescolar. No obstante, los estudios demostraron que las emociones hacen parte esencial del maestro, de la cotidianidad de la escuela, y son fundamentales en el pleno logro de los objetivos escolares (Goleman, 1994). Además, la investigación científica ha manifestado que los maestros que logran altos niveles de satisfacción profesional logran redundar en mejores resultados escolares y personales (García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2013).

Saber cómo se ve el maestro hoy día, cómo está su conexión emocional con la escuela, refiere a una realidad que evidencia bajos niveles emocionales frente a su rol como educador y frente a la percepción psicoemocional de su labor diaria; las relaciones de jerarquía con sus superiores le hacen proclive a estados anímicos desfavorables, dado el nivel de obligatoriedad que debe, y le corresponde, cumplir como docente. Su emocionalidad se ve afectada por el sentimiento (oculto) que arroja el tener que “cumplir” con las exigencias de sus superiores jerárquicos y que, de una u otra forma, le hacen sentir poca autonomía para desarrollar su labor de forma eficaz, implicándole, más bien, una continua desmotivación para transformar esa realidad.

Se cumple con los mínimos, porque es requerimiento para mantenerse en el sistema y porque la evaluación de desempeño (para docentes del Decreto 1278) depende de la apreciación y valoración que haga el rector(a) en su respectiva institución. En ese sentido, la salud emocional va ligada a la salud mental y están determinadas por estados de creencias respecto a las experiencias acumuladas a lo largo de la vida (D’arc y Lange, 2001). De ahí que los estudios de Programación Neuro Lingüística (PNL) hayan determinado que las creencias forman parte del acervo cultural y mental de las personas y tienen directa implicación en las decisiones a lo largo de la vida.

Una creencia es una afirmación lingüística acerca de nuestras experiencias. Así, por ejemplo, un niño que en la escuela encuentra una profesora amorosa, creativa, que lo estimula y valida, puede producir la creencia de que “aprender es un placer”. En cambio, el caso contrario genera la creencia de que “la letra con sangre entra” (D’arc y Lange, 2001, p. 49).

“ La educación, como todo tipo de relación social, está fundada en el amor, una relación que depende de la capacidad de ver al otro ”

Una creencia se mantiene y valida a través de un “sistema”; ello forma criterio que implica determinación para hacer o ejercer una acción. Si un docente permanentemente cree que su nivel de insatisfacción le impide cambiar esa realidad, o que su inconformidad con el sistema educativo es por culpa de otros, seguramente va a ser difícil que las cosas mejoren.

Es cierto que a veces el contexto escolar y la realidad personal del maestro poco favorecen un ambiente emocional y mental saludable, pero es precisamente esta una razón suficiente para hacer un análisis reflexivo de las situaciones adversas y buscar, desde la autonomía y en comunidad, repuestas que lleven a cambios positivos para generar un ambiente laboral que redunde en la vida profesional y personal; entre otras cosas, porque ello afecta directamente el proceso formativo de los estudiantes. Las personas que logran desarrollar habilidades emocionales tienen mayor probabilidad de sentirse satisfechas y de incidir positivamente en quienes comparten su contexto laboral y personal (Goleman, 1994).

Aquí, debo ser justo y claro al decir que, en mi caso personal, tuve que pasar por un estado de inconformidad con mi labor docente, para adentrarme durante algunos años en una etapa de reflexión introspectiva acerca de mis expectativas como profesional de la educación y sus implicaciones en mi salud emocional y mental. Sentía que la frustración por no haber logrado sueños que deseaba alcanzar me impedía, por un lado, dar todo mi potencial a los estudiantes y, por otro, sentirme pleno y trascendente como educador.

Cuando hablo de sueños no alcanzados me refiero a mi insistencia por realizar un proyecto pedagógico para conformar una agrupación musical, orquesta con instrumentos de viento tipo Big Band. La experiencia musical que por años había acumulado como pianista, arreglista y director musical de orquestas populares, me llevó a pensar que podía replicar todo ese bagaje adquirido en la escuela, es decir, tenía la firme creencia que era posible conformar la orquesta con niños y jóvenes dentro del sistema educativo formal en el cual trabajaba en la ciudad de Bogotá (Colegio Venecia IED).

Tuve que esperar casi veinte años para hacer realidad ese sueño, pasaron por mi colegio, entre rectores y rectoras, seis directivos para que llegara un último rector que apoyara los proyectos artísticos, especialmente los musicales. Podrán imaginar cómo

me sentí durante esos largos años de espera, no me hallaba, tal era mi frustración que en tres oportunidades solicité traslado y no se dio, hasta pasó por mi cabeza la firme decisión de retirarme del sistema educativo. Me sentía aburrido, abatido y hasta con actitud conformista; con pena creo que, y estoy seguro, durante esos años no di lo mejor de mí, poco aprendieron mis estudiantes y poco les significó la música en sus vidas.

Aunque esperaba cambios, mi sistema de creencias se había debilitado y mi capacidad de gestión y convencimiento prácticamente se había agotado. Ese es el justo momento donde uno, como docente, debe tomar determinaciones de plano: O cambio radicalmente, o me hago a un lado. Lo digo porque mis frustraciones no pueden ser trasladadas al sistema educativo, especialmente porque afectan, con énfasis, a los seres humanos que se relacionan directamente con mi labor educativa: mis estudiantes.

Esta situación adversa me llevó a hacer un alto en el camino para reflexionar propositivamente, ya que mi salud emocional y mental se estaba viendo afectada. Uno debe ser consecuente: Si no me siento realizado, esto afecta mi relación con todo el sistema; ese fue el punto esencial para entender que, como docentes, es necesario hacer altos en el camino para mejorar ese estado y proporcionar lo mejor a la escuela “La relación es el alma de la educación” (Buber, 1998).

La reflexión propositiva, un camino hacia el cambio

El término “Reflexión propositiva” es común en la metodología de investigación cualitativa en educación (Watt, 2007), particularmente cuando se habla de la Investigación Acción (IA); es que, en suma, la labor docente se centra en la acción educativa participativa, donde el sistema triangula la experiencia del maestro con el proceso de aprendizaje del estudiante y, a su vez, con el contexto escolar. Si uno de ellos se afecta en cualquiera de sus dimensiones, esto redundará en los procesos y en los resultados. Así, desde mi experiencia como educador, podría decir que una cercana solución a cualquier inestabilidad, como en el caso de la salud emocional y mental del docente, puede ser la reflexión propositiva.

En tal sentido, Shön (1998) afirma que se puede vislumbrar la conexión entre la reflexión y el proceso de IA: “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico” (p. 72); esto es reiterativo en la IA, donde el investigador realiza su proceso desde su realidad, observándose, analizando, reflexionando y accionando para repetir el proceso en forma de espiral. Dicho esto, si el maestro que vive en un estado de inconformismo permanente logra accionar su reflexión, se convierte en investigador de su propio conflicto y esto lo empodera para buscar soluciones.

De esta manera, la reflexión propositiva es fundamental para el educador en el proceso de su propia investigación y, de ser así, se ha de presentar, tal como sucede en la IA, a partir de tres fases cíclicas y repetitivas: La reflexión sobre el problema, la planeación y la ejecución de acciones alternativas; para mejorar la práctica, con la cual se reinicia el proceso a partir de los hallazgos (Elliot, 1994).

En este punto retomo mi experiencia personal, en la cual, desde mi reflexión propositiva, pude comprender y tener una dimensión más clara de la estructura y los factores que afectaban mi labor docente, que incidían negativamente en mi estado emocional y mental frente a mis objetivos profesionales. Esto se evidenció al encontrar que mi inconformismo radicaba en la no realización de un objetivo que tenía en mente durante varios años y que, sin considerar otros factores, estaba afectando mi labor profesional.

Reflexionar para tomar decisiones fue el punto de partida, al comprender que solo yo, dentro de mi unidimensionalidad, era el único que podía revertir la situación. Si el sistema iba en contravía, primero debía buscar la solución dentro de mí. Por eso no esperé a que el apoyo institucional fuera inmediato para tener esa agrupación musical que añoraba, inicié con cuatro estudiantes, un pequeño grupo musical con espacios de ensayo en jornada contraria, sin esperar a cambio absolutamente nada más que la satisfacción de compartir el conocimiento y hacer música.

Al respecto, la propuesta metodológica, de la reflexión propositiva, propicia la apertura a nuevos conocimientos y formas de comprender las contradicciones que permean la práctica pedagógica del maestro y que, a su vez, permiten asimilar su realidad. En este sentido, Shön plantea que el maestro reflexivo:

Quando trata de darle sentido, también reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción, comprensiones que hace emerger, critica, reestructura y encarna en una acción adicional. En este proceso completo de reflexión desde la acción, el que resulta central para el “arte” mediante el cual los profesionales algunas veces reaccionan bien en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores (1998, p. 56).

Para mí la incertidumbre y el conflicto fueron oportunidades de crecimiento, mis creencias y la reflexión propositiva continua lograron hacer realidad mis nuevas creencias; con ellas, mis estudiantes y mi entorno laboral, empezamos a crecer exponencialmente de manera tal que, año tras año, el grupo musical “Venecia Big Band” recibe nuevos estudiantes que desean participar del proceso. Hasta hoy hemos contado con la participación de más de ciento cincuenta niños y jóvenes del colegio, consolidamos

un repertorio de más de cincuenta temas musicales y ofrecemos conciertos en diversos escenarios educativos, académicos y culturales¹.

En mi experiencia también encontré que la apertura a la reflexión propositiva permite ver que las problemáticas no son unísonas, sino que van acompañadas de otras personas que están ahí, aunque a veces las ignoremos. Por tanto, dado que los problemas que afronta y afectan al maestro vinculan a otros actores (estudiantes, directivos, padres de familia), es importante tenerlos presentes al momento de accionar la reflexión, de manera tal que los propósitos a realizar afecten o vinculen a todos (Kemmis y McTaggart, 2000).

Además, el ejercicio de reflexión propositiva se convirtió en una metodología que, con el tiempo, ha servido para evaluar y mejorar mi práctica docente, pues me llevó a pasar, de un proyecto artístico escolar, a una iniciativa pedagógica de gran alcance llamada “Armonías de paz, Venecia Big Band”, que cuenta con reconocimiento institucional, alta participación estudiantil y presentaciones a nivel local, nacional e internacional. Así, el convencimiento de que mis creencias son fuerza de la realidad me permitió lograr un cambio significativo en mi práctica docente, dar lo mejor de mí a mis estudiantes, hacer realidad mi sueño para dar sentido a mi profesión educadora en un ambiente emocional y mentalmente sano. Es decir, logré armonizar mi sistema personal y profesional.

Dicho esto, como en la IA, el examen retrospectivo de nuestro quehacer educativo permite hacer conexiones significativas entre nuestros paradigmas, creencias y acciones escolares; esto da profundidad a la comprensión de los problemas y a las posibles soluciones (Watt, 2007). Se trata de enfrentar la realidad que cada quién vive en su quehacer pedagógico, dejando de lado los paradigmas negativos con la convicción de que las dificultades, la falta de apoyo institucional y la normatividad no pueden ser obstáculos para reflexionar propositivamente hacia un cambio positivo. En suma, parafraseando a Epicteto: “No nos afecta tanto lo que nos pasa, sino lo que pensamos sobre lo que nos pasa”; lo que hacemos después de lo que nos sucede, es decir que, si entendemos con la reflexión algo diferente a lo ocurrido, podemos encontrar soluciones inesperadas.

¹ Es posible acceder al trabajo de Venecia Big Band en la red, desde: (<https://www.youtube.com/watch?v=ql8YyFzi9co>); (<https://www.youtube.com/watch?v=yQLa54sPPmg>); (<https://www.youtube.com/watch?v=tSj0vs75cCg>); (<https://www.youtube.com/watch?v=A1bTH17UE-A>).

Lo que ha de venir...

El arte de educar implica constancia, identidad, reflexión, innovación, investigación y amor pedagógico. No es fácil, pero la actitud de enfrentar las creencias, reflexionar y ser propositivo da plenitud y sentido humanizador a nuestra labor educadora, recordemos que nuestra profesión tiene como fundamento al ser humano. Reflexionar para el cambio es un buen inicio para abandonar las experiencias negativas del pasado y abrir la puerta a nuevas creencias y realidades más positivas.

Si el maestro permitió que la rutina y el tedio le anquilosaran profesionalmente, es imposible esperar que sus estudiantes se muestren interesados, afables, sensibles y receptivos a sus enseñanzas; actitudes que seguramente reflejarían cuando el maestro evidencie identidad, compromiso, pasión y amor por su profesión, con sentido de pertenencia y apropiación de valores educativos y culturales, incluso en medio de tanta desconfianza con el sistema y de una política pública que, en ocasiones, desfavorece la labor docente.

Los maestros tenemos que construir nuestro “circulo visual”, observarnos, reflexionar, criticarnos y transformar; por ello, somos los educadores quienes tenemos la oportunidad de cambiar cualquier realidad negativa, podemos transformar la escuela, somos quienes tenemos el poder mental y emocional de armonizar el contexto y la vida escolar, dando paso a la reflexión propositiva sin esperar que otros necesariamente validen nuestras creencias. Se trata de buscar y permanecer en un ambiente laboral y educativo cuyo leitmotiv sea el amor pedagógico, en virtud de relacionarnos fraternalmente desde el saber, el hacer y el ser.

Finalmente, cabe decir que parte de esas creencias acuñadas por los maestros, las cuales, a veces, nos impiden ver más allá para abrirnos a nuevas posibilidades de cambio, son las mismas determinadas por la normatividad educativa y laboral. No hay política pública ni directriz sindical que busque dignificar nuestra labor docente, aquella que discurre en la escuela, con nuestra comunidad educativa, pues solo nosotros, los maestros, tenemos el poder de dignificarnos y trascender con una actitud plena de cambio; finalmente, educamos más con el ejemplo que con el discurso.



Referencias

- Buber, M. (1998). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós.
- D´arc, J., y Lange, W. (2001). *PNL Básica con cerebro triádico*. Bogotá: Intermedio.
- Elliot, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Feuerstein, R., y Lewin, A. (2012). *What learning looks like: Mediated learning in theory and practice, K-6*. Nueva York: Teachers College Press.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. (2013). *Tras la excelencia docente*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Goleman, D. (1994). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Kairos.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En Denzin, N., y Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567-605). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Llinás, R. (1995). *Colombia, al filo de la oportunidad. El reto*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115*. Bogotá: MEN.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Quiceno, H., Sáenz, J., y Vaos, L. (2004). *La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997*. Bogotá: Magisterio.
- Robinson, K. (2009). *The Element*. Londres: Penguin Books.
- Shiefelbein, E. (1993). *En busca de la escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?*, pp. 18-50. Obtenido desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116052_spa
- Schön, D. (1998). De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción. *La formación de Profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós
- Watt, D. (2007. Marzo). On Becoming a Qualitative Researcher: The Value of Reflexivity. *The Qualitative Report*, Vol. 12, No. 1, pp. 82-101.