



Análisis. Revista Colombiana de Humanidades  
ISSN: 0120-8454  
ISSN: 2145-9169  
revistaanalis@usantotomas.edu.co  
Universidad Santo Tomás  
Colombia

## Formación pedagógica y aprendizajes vitales de maestros becarios en la Universidad Industrial de Santander, Colombia\*

**Bonilla Sánchez, Gilberto; Cardona Ospina, Roberto Alonso; Rodríguez Torres, Dénix Alberto**  
Formación pedagógica y aprendizajes vitales de maestros becarios en la Universidad Industrial de Santander, Colombia\*

Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, vol. 54, núm. 100, 2022

Universidad Santo Tomás, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515570457009>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

## Formación pedagógica y aprendizajes vitales de maestros becarios en la Universidad Industrial de Santander, Colombia\*

Pedagogical training and vital learning of scholarship teachers at the Universidad Industrial de Santander, Colombia  
Formação pedagógica e aprendizagens vitais de mestres bolsistas na Universidad Industrial de Santander, Colômbia

*Gilberto Bonilla Sánchez*  
Universidad Industrial de Santander, Colombia  
gilberto.bonilla@ustabuca.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-3697-1901>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515570457009>

*Roberto Alonso Cardona Ospina*  
Universidad Industrial de Santander, Colombia  
roberto.cardona@ustabuca.edu.co

*Dénix Alberto Rodríguez Torres*  
Birmania  
denix.rodriguez@ustabuca.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-9259-4971>

Recepción: 28 Octubre 2020  
Aprobación: 05 Noviembre 2020

### RESUMEN:

La experiencia de formación docente en el contexto de la Maestría en Pedagogía en una universidad colombiana y con el auspicio del Gobierno nacional es el eje central del presente ejercicio documental, realizado desde la experiencia docente orientada por maestros universitarios que lograron trascender el aprendizaje teórico para hacerlo vital. La experiencia de los docentes participantes indica que hubo conexión directa con los grupos de maestros. El ejercicio se realizó a partir de una investigación-acción de corte cualitativo, así como de un estudio de caso particular donde se hacen juiciosos análisis a partir de la observación participante de los investigadores desde experiencia pedagógica vivida. Se halla que, como escenario y punto común de la experiencia pedagógica con los becarios, pudieron afianzarse saberes, pero a la vez tocar la sensibilidad y emocionalidad de aquellas personas que desde los diversos contextos de desempeño interpelaron sus prácticas pedagógicas y buscaron nuevos horizontes de sentido haciéndose sus propios investigadores. La motivación y el deseo imperante de transformar la escuela desde la indagación de las propias prácticas pedagógicas teniendo como eje transversal el trabajo ingente por la educación emocional, las historias de vida y el pensamiento crítico constituyen los valores agregados que los maestrantes cuidan y llevan ahora celosamente a las aulas, como depositarios de un renovado saber pedagógico que integra de manera particular el aprendizaje teórico con el mundo de vida de sus estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** emociones, aprendizaje, pedagogía, pensamiento crítico.

### ABSTRACT:

The experience of teacher education in the context of the Master's degree in Pedagogy at a Colombian university and with the sponsorship of the national government is the main theme of this documentary exercise, carried out from the teaching experience guided by university teachers who managed to transcend theoretical learning to make it vital. The experience of the participating teachers indicates that there was a direct connection with the groups of teachers. The exercise was carried out from a qualitative action-research, as well as from a particular case study in which thorough analyses are made from the participant observation of the researchers from their own pedagogical experience. It is found that, as a scenario and common point of the pedagogical experience with the scholarship holders, knowledge could be strengthened, but at the same time touching the sensitivity and emotionality of those who, from the diverse contexts of performance, questioned their pedagogical practices and sought new horizons of meaning, becoming their own researchers. The motivation and the prevailing desire the school from the investigation of their own pedagogical practices, having as a transversal theme the enormous work for emotional education, life stories, and critical thinking, constitute the added values that teachers care for and now zealously take to the classrooms, as depositories of renewed pedagogical knowledge that particularly integrates theoretical learning with the lifeworld of their students.

**KEYWORDS:** emotions, learning, pedagogy, critical thinking.

## **RESUMO:**

A experiência de formação docente no contexto do mestrado em Pedagogia numa universidade colombiana e com o financiamento do governo nacional é o eixo central do presente exercício documental, realizado a partir da experiência docente orientada por mestres universitários que conseguiram transcender a aprendizagem teórica para torná-la vital. A experiência dos docentes participantes indica que houve conexão direta com os grupos de mestres. O exercício foi realizado a partir de uma pesquisa de corte qualitativo, bem como de um estudo de caso particular em que são feitas rigorosas análises com base na observação participante dos pesquisadores a partir da experiência pedagógica vivida. Consta-se que, como cenário e ponto comum da experiência pedagógica com os bolsistas, puderam se consolidar saberes, mas, ao mesmo tempo, tocar a sensibilidade e a emoção daquelas pessoas que, a partir dos diversos contextos de desempenho, interpelaram suas práticas pedagógicas e buscaram novos horizontes de sentido tornando-se seus pesquisadores. A motivação e o desejo imperante de transformar a escola sob a indagação das próprias práticas pedagógicas, tendo como eixo transversal o notável trabalho pela educação emocional, pelas histórias de vida e pelo pensamento crítico constituem os valores agregados de um renovado saber pedagógico que integra, de maneira particular, a aprendizagem teórica com o mundo de vida de seus estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** emoções, aprendizagem, pedagogia, pensamento crítico.

## **INTRODUCCIÓN**

Los autores de este artículo reflexivo trabajamos desde hace una década en la Maestría en Pedagogía que ofrece la Escuela de Educación de la Universidad de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Acompañamos seminarios de Fundamentos filosóficos de la pedagogía, Educación y epistemología, Seminarios de Investigación cualitativa, Discurso en el aula y también dirigimos algunas tesis de grado.

En el curso de estas labores, encontramos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ofertó en el 2015 un programa para capacitar a los profesores vinculados con la nación. “Becas para la Excelencia Docente” fue una iniciativa gubernamental que ayudó a que algunos docentes actualizaran sus conocimientos y compartieran los aprendizajes que obtienen en sus comunidades educativas. Estas becas llegaron ese mismo año a la Universidad Industrial de Santander y a la Maestría en Pedagogía. La primera cohorte recibió a 64 becarios que provenían del área metropolitana de Bucaramanga, de algunos pueblos vecinos y también de algunos pueblos distantes, por lo cual algunos estudiantes tenían que viajar hasta diez horas para recibir la formación pedagógica. La maestría se ofertó en Bucaramanga, El Socorro y Barrancabermeja, y estudiaron en ella profesores que trabajaban en preescolar, primaria y bachillerato.

El ejercicio de docencia y aprendizaje colectivo nos llevó a una reflexión pedagógica, humana, vivencial, ética, política y epistémica que compartimos a continuación a través de una propuesta de aprendizaje para la vida y la profesión.

## **Educación emocional**

La complejidad humana afirma la importancia y el papel definitivo que juegan las emociones a lo largo de la vida. De esta manera, una línea incisiva de énfasis para los maestrantes en pedagogía, desde el seminario de Epistemología e historia de la pedagogía, por una parte, centra su interés en la inteligencia emocional de los maestros y maestras encargados de los procesos educativos, donde es inaplazable una mirada a sus historias de vida y espacios socioculturales donde se desenvuelven; por otra parte, interroga el contenido y la manera como se ejecuta el discurso en el aula y las didácticas, a la vez, favorece la formación emocional de los niños y niñas que acuden a las aulas, cuyas realidades heterogéneas muchas veces son transversalizadas por patrones comunes, como la pobreza, la violencia intrafamiliar, el conflicto armado, el abuso sexual, el abandono de alguno de sus padres, entre otros fenómenos que marcan la vida de los niños y niñas y afectan de manera directa la formación de sus emociones.

Lo anterior implica indudablemente la revisión y análisis de diversos procesos concatenados a otros elementos individuales, como proyecto de vida, experiencias vividas, niveles culturales, aspiraciones, relaciones humanas e historias familiares que en su conjunto permiten un acercamiento a las emociones individuales y grupales.

A través de la lectura de textos literarios o filosóficos cortos, del trabajo grupal, la exposición de experiencias pedagógicas exitosas y las narrativas individuales, van aflorando cientos de emociones presentes en los maestros, las cuales suelen ser positivas, pero también negativas. Podríamos indicar que la inseguridad, la frustración, el temor, la baja estima, el orgullo, la prepotencia, entre otras, podrían enlistarse como negativas. Por el contrario, el optimismo, los deseos de superación, la afabilidad, el respeto, la tolerancia, la alegría, el patriotismo, entre otras, son indudablemente emociones positivas de los individuos.

Existe una amplia teorización sobre la inteligencia emocional y la educación emocional que podría ofrecernos derroteros para un tratamiento epistemológico de las emociones en el aula. Por ejemplo, Martha Nussbaum (2008) hace importantes desarrollos que nos ayudan a encontrar caminos e iluminan la reflexión. La filósofa alude a una experiencia de vida narrando cómo, en países como Indonesia y Bali, las personas son educadas para no llorar ante situaciones humanas que afligen, ya que, según estas culturas, sentimientos como la tristeza son peligrosos para la salud. “Si te mortificas y permites afligirte, debilitas tu fuerza vital y te conviertes en presa fácil de poderes malignos” (Nussbaum, 2008, p. 168). Por tanto, lo mejor ante la pérdida es responder distrayéndose, centrándose en los eventos felices y actuando con jovialidad.

Lo anterior ofrece una clave fundamental, que además hace parte de la cultura de ciertos países para afrontar y asumir el dolor. Aquí es central revisar la manera (actitud) como recibimos la realidad y la forma como la asumimos, pero además cómo hemos sido educados para afrontarla. El dolor —por ejemplo, ante la pérdida de un ser querido— puede situarse como una emoción universal que desde luego aflige al ser humano, pero tal vez la cuestión es cómo es asumida dicha realidad. En este sentido, acota Nussbaum, puede haber un error, ya que la sociedad influye y no podría universalizarse tal emoción de dolor. Por su parte, los antropólogos también se equivocan al ver las emociones como un constructo acabado y limitado de la sociedad, desconociendo que pueden trascender los límites impuestos por la biología o la cultura misma. Es factible hacer énfasis en que las emociones trascienden dichos límites conceptuales.

Para Nussbaum, las emociones revisten una historia. No se llega a una emoción porque sí, sino que detrás de cada emoción hay un camino trazado que bien podrían explicarse en la infancia. Muchas fobias, por ejemplo, fueron desarrolladas en nuestra infancia y con el tiempo se hace inconsciente el hilo conductor hacia ellas.

De acuerdo con Nussbaum, las emociones pueden ser *racionales*, ya que pueden ser evaluadas del mismo modo que las creencias, según la forma como fueron adquiridas: “[Las emociones] pueden ser evaluadas en la manera en que las creencias son evaluadas —como racionales o irracionales (respecto a la manera en que fueron adquiridas), como beneficiosas y nocivas, incluso como verdaderas o falsas—” (2008, p. 222). Aquí surge un desafío educativo que desde luego ha de enfocarse en aquellas emociones que sean nocivas o falsas agenciando su cambio y esta es una tarea importante de los maestros y, por supuesto, de las familias. Nussbaum considera la importancia de las emociones en el contexto de una ciudadanía democrática y de la vida privada. He aquí la importancia y urgencia de un apropiado cultivo en la esfera educativa.

En una obra reciente, Martha Nussbaum (2012) ofrece importantes claves interpretativas con respecto al cultivo de las emociones entre los niños y jóvenes en los contextos nacionales y educacionales, sobre todo en lo que respecta, en primera medida, al *patriotismo* en relación con el amor: “los niños no sabrán disentir bien en el ámbito de la nación ni serán buenos críticos de esta a menos que no se preocupen o se interesen primero por la nación y su historia” (Nussbaum, 2012, p. 301). El espíritu nacionalista llega en un momento clave donde declaramos que los jóvenes y niños no sienten “amor patrio” y no hay respeto por los símbolos nacionales como la bandera, el escudo y el himno.

A partir de lo arriba enunciado, puede sostenerse que los maestros, desde las cátedras de historia en nuestro contexto, juegan un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad y la didáctica de introducir a los niños

en temas como la conquista española o la independencia de Colombia y maravillarlos críticamente en lo que respecta a esos procesos independentistas de América y de su propio país. Solo los maestros apasionados por estas épicas páginas de la historia lograrán transmitir amor e identidad por una nación, vinculados a un espíritu crítico de la historia.

En un segundo momento, Nussbaum declara “Introduzcamos el pensamiento crítico ya en las fases tempranas y sigamos enseñándolo a partir de ahí” (2012, p. 302). La autora enuncia que, después de varios estudios sobre pensamiento crítico en niños, se ha concluido que estos pueden “aprender habilidades razonadoras, disfrutando e incluso amándolas si estas les son presentadas de manera inteligente y apropiada a su edad” Al principio, ese pensamiento crítico puede enseñarse con cualquier contenido, luego puede trasladarse a la narrativa patriótica, comprendiendo las razones de las gestas libertadoras en nuestros contextos. Ello podría complementarse con la visita a monumentos del Libertador y personajes heroicos locales, que hacen más vívida la experiencia en los niños.

Es importante que entendamos —señala la autora— que el pensamiento crítico *no es una mera asignatura, más bien un enfoque pedagógico transversal*. A estas dos invitaciones de Nussbaum (patriotismo y pensamiento crítico), la filósofa agrega otras ideas que aquí no se profundizan: “Usemos la imaginación posicional de tal forma que esta incluya la diferencia. Mostremos los motivos de las guerras pasadas, pero sin demonizar. Finalmente: Enseñemos el amor por la verdad histórica y por la nación tal como es”. (Nussbaum, 2012, p. 304). Mostrar y enseñar a los niños estas realidades, aunque pueda parecer que no incentive su amor a la patria, seguramente despertará emociones y amor por lo que lo propio.

Por su parte, Goleman (2008) sitúa las emociones en la esfera educativa, ofreciendo un sencillo ejemplo de cómo se tasan aquellas durante un día normal de clases en una institución donde los niños responden al llamado de la maestra no con la palabra *presente*, sino insinuando una emoción, por ejemplo, ante el llamado, Jessica dice: *¡contenta!*, Patrick: *¡nervioso!*, Nicole: *¡apacible!...*

Según Goleman, esta escuela centra la importancia en el yo y le interesa sobremanera el estado emocional de sus niños. Aquí el aprendizaje va unido a las emociones de los chicos- Aquí estos ámbitos no se separan nunca y ni mucho menos se ignora lo afectivo, como sucede en gran parte de las escuelas tradicionales. Dice Goleman, citando a Karen Stone McCown, creadora del programa de ciencia del yo: “El aprendizaje no es un hecho separado de los sentimientos de los niños. Ser un alfabeto emocional es tan importante para el aprendizaje como la instrucción en matemática y lectura” (2008, p.302). Si esta centralidad de las emociones fuera tomada en serio en nuestras escuelas y colegios, podríamos garantizar la existencia de unos individuos motivados de forma positiva en nuestras sociedades democráticas, niños y niñas capaces de expresar sus sentimientos de manera libre y sin miedo a ser censurados por los demás.

Los docentes de la maestría captan el poder de un abrazo, una mirada, una palabra oportuna y la dimensión de la escucha atenta a los dicentes. En esta dirección, el maestro de aula modifica conductas, didácticas y estrategias para llegar a sus estudiantes. Lo anterior agencia el desaprendizaje de conductas férreas con los estudiantes, como el grito, la indiferencia, la amenaza, la dureza, la discriminación, entre muchas más conductas, por la capacidad de ver al niño como un mundo de vida, tejido de sentimientos y emociones en el que el maestro es decisivo. Allí se comprende que la vida del estudiante es esculpida en la escuela y cada cincelada constituye un paso para la gestación de una vida nueva y distinta.

## Aprendizajes vitales

¿Aprendemos para la vida y para la ciudadanía? ¿El saber es el mayor capital de la humanidad? ¿Cómo se desarrolla el saber? ¿Qué aportan los saberes en la sociedad del conocimiento? ¿Qué es la educación? ¿Es posible educar? ¿Qué es aprender, es posible aprender? ¿Qué es conocer, es posible conocer? ¿Qué conocemos, qué aprendemos, qué sabemos? ¿Aprendemos para vivir o para sobrevivir? ¿Educar, apenas, para vivir o aprender a convivir y a respetar las vidas? ¿Hay una época dorada de la educación? ¿Hoy está en crisis la

educación o la crisis es la constante? ¿Educar para un ideal o para la realidad? ¿Educar para la vida o para el lucro? ¿Educar para el futuro o para el presente? ¿Educar en competencias o en capacidades? ¿Educar para la democracia? ¿Qué implica educar para la ciudadanía activa? ¿Se educa con discurso o con diálogo?

En el libro *Metafísica*, Aristóteles inicia diciendo que *todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber*. Aprender, saber, conocer, descubrir, nos genera placer. Los sentidos, como canales que nos comunican con la realidad exterior, son ventanas que abren el amplio mundo del saber y los conocimientos; en otras palabras, los sentidos son las vitrinas donde se provoca el aprendizaje y se amplía el mundo de las comprensiones. Aprender a leer y escribir es un punto de partida que define las opciones que tenemos para llegar a niveles superiores de aprendizaje. Aprender a conocer de forma creativa, pensada, analizada, es decir, aprender críticamente, es una meta noble de la educación.

El maestro E. Zuleta (2005), en el contexto colombiano, fue un revolucionario de la educación porque cuestionó el modo tradicional de enseñar. Invitó a trabajar por una educación que permita la pregunta, el cuestionamiento, el asombro, la duda, la admiración. Zuleta propone una educación que se sirva de manera transversal del pensamiento filosófico y que lleve un énfasis interrogador a todas las áreas del conocimiento. ¿Cómo filosofar, pensar, desde la geografía, la física, la química, los idiomas, la historia, las matemáticas, la cultura física y desde todos los componentes que integran hoy el currículo educativo? Una educación que se caracteriza por el privilegio de la memoria y del entrenamiento para las respuestas necesita un aporte filosófico que ayude a cuestionar todo y permita que la pregunta sea protagonista del quehacer formativo.

En ese sentido, es pertinente preguntarnos si estamos educando, instruyendo, capacitando, enseñando, acompañando, formando o adiestrando. Valdría la pena además conversar si hacemos todo a la vez o privilegiamos unas acciones sobre otras. ¿Es más importante repetir que debatir, responder o cuestionar aprender o memorizar? Sigamos preguntándonos sobre la labor pedagógica para que los cuestionamientos permitan que lleguen nuevas y novedosas ideas.

La educación necesita seguir trabajando por tres grandes metas: en primer lugar, ayudar a pensar un mundo complejo e interconectado, porque somos una red de emociones y de aprendizajes, todo lo que vivimos y aprendemos sucede en comunidad; para ello necesitamos, en segundo lugar, identificar y valorar lo propio, lo local, lo territorial, lo cultural, lo simbólico, lo emocional; y, por último, ayudar a pensar la comprensión de la vida como fenómeno social que trasciende lo humano. Esto conlleva reconocernos, desde el vitalismo cósmico, como auto-eco-organización, según lo plantea el pensamiento complejo liderado por Edgar Morin (2011).

Son muchos los universos que alimentan la trama de la vida y desde las manifestaciones culturales encontramos el tradicional espacio educativo que, como escenario de encuentro, reúne saberes, disciplinas, aprendizajes, experiencias, teorías, conceptos, vivencias, estadísticas, análisis e investigaciones —algunas muy significativas y otras casi inservibles—. Entendida así la educación, se puede acordar que el propósito es problematizar la realidad para lograr mayores y diferentes comprensiones, para buscar la transformación desde la eficiencia y la eficacia; el objetivo es aprender y conocer para transformar las dificultades, carencias y debilidades en oportunidades.

Este aporte reflexivo, sobre nuestra práctica pedagógica, busca ayudar a debatir sobre el tradicional ejercicio escolar que pretende enseñar y proponer, o sugerir, una dinámica educativa desde el aprender y valorar la experiencia vital a través de las historias de vida, como estrategia de aprendizaje cultural y aporte significativo a lo que se ha denominado saberes de la academia. Desde el diálogo de saberes, también se propicia el desarrollo científico y se contribuye con la formación de la persona en su dimensión más plural y en su entorno cultural.

Tal comprensión de la educación, más allá del clásico formato academicista, es trabajada por Martha Nussbaum. Nos apoyamos en las ideas de esta autora para enfatizar que

El nuevo énfasis en la “diversidad” en los currículos de las escuelas superiores y universidades es, sobre todo, un modo de hacerse cargo de los nuevos requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, derechos y privilegios que le son propios;

un intento de producir adultos que puedan funcionar como ciudadanos no solo de algunas regiones o grupos locales, sino también, y más importante, como ciudadanos de un mundo complejo e interconectado. (Nussbaum, 2005, p. 25)

En la versión tradicional, los propósitos educativos apuntan a la formación de la persona, pero cada vez resulta más necesario ayudar a promover aprendizajes que reconozcan el entorno cósmico y la naturaleza, así como las entramadas dinámicas sociales, donde se priorice una educación para la ciudadanía, una ciudadanía activa como bien lo propone Adela Cortina (1997). Porque aprender implica desarrollar la capacidad de valorar, sentir, empatizar, admirar y asombrarse, y, desde esas actitudes, estimular al sentipensante que defiende Eduardo Galeano (1989) en el reconocimiento de las múltiples diferencias, la tolerancia respetuosa hacia lo distinto, hacia el otro como diferente, el descubrimiento de la individualidad y la necesaria y desafiante existencia de la otredad. Ayudar a pensar estos asuntos implica leer, debatir e investigar, ir más allá de lo evidente, para estudiar la condición humana y ciudadana, esa que perfiló muy bien Hannah Arendt (1998), y, de esta manera, ayudar en los procesos educativos, con la formación de seres humanos, personas y ciudadanos que, capacitados para ejercer un arte, oficio o profesión, aporten positiva y significativamente a la construcción de una cultura ciudadana que valore, cuide, respete y defienda la vida por encima de todos los demás intereses.

Estas ideas coinciden con los postulados de Nussbaum cuando dice que

Nos corresponde a nosotros, como educadores, mostrar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo, hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos en toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amistad verdaderos en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la de la sumisión a la autoridad. Es mejor que les mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo lucirá muy sombrío. (Nussbaum, 2005, p. 115)

El escritor colombiano William Ospina (2018), en una serie de ensayos, describe la responsabilidad que compartimos desde nuestra posibilidad de hacer cosas, lo que implica vivir juntos y llegar al consenso para acordar el mundo de los valores, aprender a respetar y a coexistir con la naturaleza, pensar la capacidad para realizar nuestras actividades en medio de una comunidad viviente y sintiente. Al retomar la reflexión que hizo en *Es tarde para el hombre* (1999), en sus recientes nueve ensayos, Ospina invita a pensar las tres preguntas clásicas: de dónde venimos, qué estamos haciendo y para dónde vamos. A esto mismo nos referimos en el presente ejercicio pedagógico y reflexivo, hacia ello apunta el trabajo de acompañar los aprendizajes para la vida, para la ciudadanía y para un oficio o profesión.

Esto mismo es defendido y trabajado por el filósofo y escritor Fernando Savater (2016), cuando sostiene que la educación está al servicio de la ciudadanía y su propósito no es formar empleados sino ciudadanos. El principal aprendizaje que las personas requieren es entender la vida social, es decir, cómo convivir con los distintos y llegar a acuerdos socioafectivos para que la existencia sea posible en las culturas, promoviendo el respeto y los aprendizajes colectivos.

Además de los aprendizajes teóricos, que históricamente son un baluarte, invitamos a aprender de la propia vida, de las historias personales y las vivencias en contextos particulares. Para compartir, desde los espacios vivenciales, acudimos a la historia de cada estudiante, a su historia como persona y profesional, y enriquecemos tales miradas con las historias que han protagonizado colombianos como el ingeniero Antonio Páez Restrepo, quien logró salvar un edificio de 7000 toneladas y se dio a la tarea de moverlo, 29 metros, para permitir la ampliación de una importante vía en la capital colombiana. El movimiento del edificio Cudecom en 1974, situado en Bogotá, en la avenida 19 con carrera séptima, es una muestra del ingenio, la creatividad, el aprendizaje y la originalidad humana.

También es inspiradora la vida rebelde y original de Leonor Esguerra, la colombiana que se rebeló en una época conservadora, donde la mujer no tenía la oportunidad de estudiar. Esguerra se formó con la mentalidad de transformar el sistema educativo, lo intentó, luchó, pero fracasó porque no la comprendieron. Entonces ingresó luego a un movimiento guerrillero y desde la clandestinidad siguió luchando por los grandes cambios

que el país y el sistema educativo necesitan. Renunció a ser monja y renunció a ser guerrillera, y durante su tercera etapa vital la dedicó a trabajar por los derechos de las mujeres, es una feminista que promueve la ciudadanía reflexiva. Esta historia se puede conocer en el libro *La búsqueda* (2011). Así mismo, cuánto se aprende de la coherencia que promueve la científica Brigitte Baptiste como ecóloga, defensora de la diversidad y como humana rebelde, original, atrevida, sensitiva, una humana demasiado humana.

Así inspiran una educación interrogadora las vidas originales de ciudadanos que forjaron un estilo propio, particular y creativo. La historia de Brigitte Baptiste, Antonio Páez Restrepo, Leonor Esguerra o Rodolfo Llinás cuestiona y pone en crisis los modelos educativos y la forma como se gestiona el conocimiento en una sociedad que estudia para mejorar la calidad de vida solo desde el punto de vista económico. Las vidas creativas y rebeldes nos muestran que sí es posible apostar por una educación que piense la realidad y se separe de la repetición de los parámetros de autoridad. Proponemos privilegiar el diálogo sobre el discurso, escuchar más, dar la voz, permitir que todos hablen, que todos digan; en últimas, que todos piensen.

## Pedagogía y pensamiento crítico

Henry Giroux, uno de los académicos más reconocidos en Canadá y uno de los impulsores de la llamada pedagogía crítica, cree “que las pruebas estandarizadas son una estrategia de la derecha para desviar la atención del ‘verdadero’ problema de la educación: no fomentar el pensamiento crítico para crear ciudadanos ‘conformistas’ que no reclamen nada a las administraciones” ( *El País*, 14 de mayo de 2019).

Dicha confianza en las pruebas estandarizadas se evidencia en países como Colombia, donde el acento de los últimos Gobiernos se ha puesto en el desarrollo de programas como Todos a Aprender (PTA), que pretende mejorar el nivel de los estudiantes de colegios en áreas específicas del conocimiento como las ciencias, las matemáticas y la comprensión lectora. Estas áreas son evaluadas mediante pruebas estandarizadas como PISA y se han convertido en la obsesión de las políticas educativas para elevar el índice estadístico que se requiere para hacer parte de grandes clubes o asociaciones económicas como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Desde una visión abierta y excesivamente optimista, potenciar las capacidades de los estudiantes en las áreas del conocimiento antes mencionadas no tendría que ser un aspecto negativo y causa de críticas a los Gobierno actuales, pues desde la misma realidad que se experimenta en las instituciones educativas resultan evidentes los vacíos de los estudiantes en estos campos. El problema radica en la estrategia y la lógica lesiva con la que se diseñan las políticas educativas que, para aumentar el énfasis o reforzar algunas capacidades, necesariamente tienen que reducir, anular o debilitar otras áreas. De estos recortes hemos sido testigos presenciales y de a oídas.

Desde hace más de dos décadas, voces como la de Fernando Savater (1997), Martha Nussbaum (2010), Marco R. Mejía (2012) y Henry Giroux (2019) han venido prendiendo las alarmas sobre la forma como sistemáticamente se han ido implementado medidas, por parte de los Gobiernos de turno en diferentes lugares del mundo, para anular los espacios académicos donde primen las humanidades y se promuevan procesos guiados por el pensamiento y la pedagogía crítica. Los últimos intentos en contra de las humanidades y del pensamiento crítico lo propusieron el presidente de Brasil Jair Bolsonaro y el expresidente de los Estados Unidos de América Donald Trump, tal como lo denuncia Giroux en una entrevista concedida al diario *El País*:

Las escuelas están siendo atacadas, especialmente desde Gobiernos fascistas y de derechas. En Brasil, Bolsonaro ha animado a los estudiantes a denunciar a los profesores de izquierdas de un supuesto adoctrinamiento y quiere eliminar todas las referencias a Paulo Freire de los temarios. Acaba de anunciar un recorte en las carreras de humanidades como filosofía y sociología para priorizar profesiones que “generen un retorno al contribuyente”. La crisis de la escuela es la crisis de la democracia. Los Gobiernos de derechas no quieren que la gente piense y la educación tiene un papel central en la lucha contra las narrativas tóxicas y el surgimiento de ideologías ligadas a la supremacía blanca.



Trump ha amenazado con retirar fondos federales de universidades que cree que están copadas por liberales e izquierdistas y ha propuesto reducir el presupuesto educativo en 7000 millones en 2020. El 70 % de los profesores de educación superior en Estados Unidos tienen contratos a media jornada. Eso afecta a su libertad de expresión, piensan que si hablan pueden ser despedidos. Tienen miedo de movilizarse contra la administración. La universidad debería ser un espacio para el diálogo. Las universidades cada vez funcionan más como empresas, no contratan intelectuales para liderarlas, sino CEOs. Los estudiantes se han convertido en clientes. La gente joven es un valor en el que merece la pena invertir, una inversión a largo plazo. Pero los políticos, tanto de izquierdas como de derechas, solo buscan resultados a corto plazo. ( *El País*, 14 de mayo de 2019).

La contrapropuesta se puede configurar desde varias ópticas del pensamiento y la pedagogía crítica. Para Darío Sztajnszrajber (2018a), profesor, filósofo y divulgador argentino, la filosofía tiene tres orígenes: el asombro, frente al cual tenemos los argumentos que intentan explicar las situaciones asombrosas y las contradicciones que logramos detectar en dichas argumentaciones; la duda, que se renueva de manera constante y nos demuestra que no lo sabemos todo; y las situaciones límite que, al ser inmanejables de manera inmediata, nos hacen tomar conciencia sobre nuestra finitud (2018 b, p. 252). Desde estas tres fuentes de la filosofía se ha construido, implementado y evaluado una estrategia pedagógica en diferentes espacios académicos de formación de maestros de distintas áreas del saber, con el fin de promover en ellos y en sus prácticas pedagógicas el desarrollo del pensamiento filosófico, la enseñanza desde la pregunta y no desde la respuesta, desde la inquietud y no desde la seguridad de lo socialmente aceptado. En últimas, esta aproximación invita a los docentes a educar, como diría Sztajnszrajber, en el sentido socrático, puesto que “se trata menos de inculcar conocimientos y más de desarmar los preconceptos previos tranquilizadores con los que construimos nuestro sentido común” (2018b, p. 82).

Independiente del área del saber que enseñe el maestro, sus estudiantes tendrán siempre la capacidad de asombrarse, de dudar y de vivir en constantes situaciones que los perturben y angustien. Estas situaciones serán la puerta de entrada a la filosofía y las humanidades, así como las vías que inviten a la búsqueda, la apertura de la mente y al interés por las ideas o explicaciones que otros se han aventurado a formular. Serán ellas las encargadas de generar procesos de pensamiento que requieran más preguntas que respuestas, más incertidumbre que confort, más diálogos interdisciplinarios, más conciencia, reflexión y crítica; en últimas, más filosofía, más humanismo. El reto para los maestros es abrir espacios en sus clases a la filosofía, sin importar el campo del saber que sea su especialidad y evitar así lo que, para Estanislao Zuleta, es una contradicción real y operante de las sociedades capitalistas, donde se pueden contar por montones ingenieros altamente especializados en una rama específica del saber, pero analfabetas en otras cosas:

Su capacidad de reflexión en el campo político, literario o humano en general (sus ideas sobre el amor o sobre la muerte, etc.) es prácticamente nula, así sea un Ph. D. altamente especializado. La formación actual no corresponde propiamente a lo que los liberales llamaban la formación de un ciudadano, es decir, de un hombre que pueda intervenir, de alguna manera, e incidir conscientemente en el destino de la sociedad en que vive. En realidad, el tipo de persona que se forma es una tuerca que debe ajustar muy bien en alguna parte del engranaje productivo. Eso es lo que se llamaría un “trabajador eficiente”. (Zuleta, 1990, p. 4)

Siguiendo a Zuleta, es preciso invitar al maestro a la apropiación e implementación de una educación filosófica que ponga el acento en la formación, antes que en el entrenamiento especializado, pues pretende capacitar ciudadanos que estén facultados para juzgar y pensar su sociedad y situación, que sean idóneas para tomar alguna decisión sobre su destino, es decir, que formen seres humanos que tengan algún grado de libertad. Eso significa que todo lo que nosotros llamamos materias tiende, por lo menos, a ser impartido filosóficamente, es decir, como pensamiento y no como conjunto de información (Zuleta, 1990, p. 5). Educación filosófica, pensamiento y pedagogía crítica son diferentes estrategias para resignificar el papel de la filosofía y, en general, de las humanidades en los diferentes contextos y niveles de formación del ciudadano.

Se insiste en que el mensaje, la propuesta y el reto es para los maestros, pues como afirma Giroux, la pedagogía crítica

No es un método que se pueda aplicar en los colegios. Es una revisión del tipo de escuela que queremos. Es un intento por reconocer que la educación es siempre política y el tipo de pedagogía que se usa tiene mucho que ver con la cultura, la autoridad y el poder. La historia que contamos o el futuro que imaginamos se refleja en los contenidos que enseñamos. La pedagogía tal y como está planteada ataca en lugar de educar. Es un sistema opresivo basado en el castigo y en la memorización, que persigue el conformismo. Hay que desarrollar otros métodos que formen alumnos capaces de desafiar las prácticas antidemocráticas en el futuro. ( *El País*, 14 de mayo de 2019)

Desde la educación filosófica propuesta por Zuleta, además de la revisión y del reconocimiento de la educación y la pedagogía como formas de acción política, se requiere mejorar el entusiasmo que transmite o contagia el maestro a sus estudiantes, porque “hay muchas cosas que no podemos evitar, un ritmo, un pensum, pero sí hay una cosa que podemos mejorar, pensar nosotros mismos lo que llamamos nuestras materias, inquietarlas y transmitirles entusiasmo. Eso es lo que menos se transmite” (Zuleta, 1990. p. 7).

Este entusiasmo contrasta con la fluidez del mundo de la modernidad líquida, según Bauman, donde “la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza” (2005, p. 28). Este autor señala que en esta época

se desalienta la idea de que la educación puede ser un «producto» que uno gana y conserva, atesora y protege pues el aprendizaje y la educación fueron creados a la medida de un mundo que era duradero, esperaba continuar siendo duradero y apuntaba a hacerse aún más duradero de lo que había sido hasta entonces (Bauman, 2005, p. 37).

De acuerdo con lo anterior, si el mundo y sus formas de aprehenderlo ya no son duraderas, el reto de la educación y los maestros es comprender ese constante cambio y enfocarse, con entusiasmo, en el desarrollo de pedagogías que promuevan el pensamiento crítico como la herramienta clave que necesita el ciudadano para navegar entre la fluidez de la realidad.

## MÉTODO

Para evaluar el efecto de las estrategias pedagógicas descritas antes, se ha empleado un método de investigación cualitativo, con un diseño de investigación-acción que permite la construcción de un saber pedagógico (Restrepo, 2004) a partir del análisis de la información procedente de 1. la observación participante y sus respectivos registros en el diario de campo de las sesiones desarrolladas con los estudiantes que participaron en la investigación, 2. el diseño y análisis de la estrategia pedagógica de intervención y 3. los resultados y reflexiones procedentes del grupo de discusión realizado con el colectivo de investigadores y participantes.

## Técnicas de obtención de la información

Para el proyecto, se diseñó una guía de observación que tenía como propósito: a) registrar los hechos, actitudes y reflexiones de los estudiantes y maestros durante el desarrollo de cada una de las sesiones planeadas para la implementación de las estrategias pedagógicas; b) garantizar el orden y la estructura de la estrategia de intervención que se diseñó para cada sesión.

Para registrar las reflexiones, aspectos relevantes, intervenciones y cambios o modificaciones, se diseñó un diario de campo que permitió a los investigadores realizar un registro constante de las actividades realizadas antes, durante y después de la intervención, así como los testimonios, reflexiones y discusiones que resultaron de las sesiones grupales.

## Participantes

La muestra del estudio o grupos donde se realizó la intervención, observación y discusión se compuso de 173 estudiantes del programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, así: 56 estudiantes de la seccional del Socorro (32 %), 73 estudiantes de la seccional Bucaramanga (42 %) y 44 estudiantes de la seccional Barrancabermeja (26 %) que participaron en los seminarios orientado por el colectivo de investigadores del presente proyecto. El grupo se caracteriza por ser mayoritariamente femenino, con edades comprendidas entre los 23 y 56 años y la compatibilidad de estudios y trabajo (todos los participantes son maestros y la mayoría cursó el posgrado como beneficiario de un programa de becas ofrecido por el Ministerio de Educación). La selección de la muestra se realizó mediante muestreo no probabilístico intencional. A los maestros se les pidió la colaboración mediante contacto personal con el profesorado que, a su vez, son integrantes del equipo investigador.

## Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo de la información registrada en los diarios de campo y en las guías de observación participante que se diseñaron para cada una de las sesiones de intervención durante los seminarios orientados y los grupos focales desarrollados, de donde emergen categorías conceptuales que permitieron la evaluación y reflexión de la propuesta de intervención estructurada bajo las características propias de las estrategias pedagógicas diseñadas por los investigadores.

## RESULTADOS

### Pedagogía y pensamiento crítico

Respecto de esta categoría, se logra evidenciar una amplia acogida de la propuesta, pues la mayoría de los participantes manifestaron su compromiso en cuanto a apropiación e implementación de una educación filosófica, que les permita, desde sus diferentes áreas del saber, hacer énfasis en la formación, antes que en el entrenamiento especializado, y lograr así capacitar ciudadanos susceptibles de desarrollar un pensamiento crítico frente a las situaciones que el entorno les propone desde su cotidianidad.

Lo anterior se logra evidenciar en las estructuras curriculares de las distintas instituciones educativas donde los participantes de la muestra se desempeñan como maestros. Dichas estructuras fueron modificadas e intervenidas con el propósito de generar espacios necesarios para la implementación de una educación filosófica enfocada en el desarrollo del pensamiento crítico en todas las áreas que componen sus respectivos currículos.

En el mismo sentido, los maestros que participaron en el estudio manifiestan su interés por implementar en sus prácticas una pedagogía crítica que genere espacios de reflexión social y asiente las bases de una democracia más vivencial y cercana a los contextos y problemáticas propias de la realidad en la que viven sus estudiantes. Esto se evidencia en los giros narrativos que se registran en las intervenciones de algunos docentes que participaron en los grupos de discusión y en las estrategias pedagógicas que orientan las secuencias didácticas que diseñaron e implementaron como parte esencial de la fase de intervención de su proyecto de grado.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Desde la experiencia de los maestrantes en Pedagogía de la UIS, las prácticas pedagógicas son las más favorecidas con la dinámica de aprendizaje, pero a su vez resultan ser las más interpeladas, al permear sus bases sentadas sobre lo tradicional, la repetición y monotonía de unas “didácticas” añejas que claman por una renovación inaplazable. Pasadas por el tamiz aquellas metodologías basadas en la repetición, el memorismo y la bancariedad conceptual, los maestros han podido descubrir y conocer esas nuevas formas de pensar el acto educativo y han intentado arriesgarse a implementar unas nuevas prácticas pedagógicas fundamentadas epistemológicamente en la participación activa, las emociones, la intencionalidad formativa, la ciudadanía y el pensamiento crítico. Lo anterior ha sido concretado en las secuencias didácticas aplicadas y en las singulares propuestas desarrolladas con variados enfoques para sus centros educativos y campos disciplinares.

De lo anterior se testifican importantes propuestas investigativas listas para echar a andar en diferentes escuelas y colegios del oriente colombiano, donde los estudiantes beneficiarios de áreas urbanas y rurales pueden disfrutar de renovados espacios académicos en todas las áreas disciplinares, con maestros dispuestos a innovar y transformar sus prácticas pedagógicas, asumiendo la realidad contextual, pero haciendo lecturas varias con ojo crítico y propositivo para el cambio. Estos maestros y maestras, ahora entienden la importancia de formar ciudadanos no para el mercado laboral, sino para el país que reclaman las nuevas ciudadanías, comprometidas con la realidad social en todas las direcciones. Estos maestros se han graduado con la idea de trabajar en el desarrollo humano de sus comunidades, con la intención de trascender las competencias trazadas por el capitalismo imperante y, más bien, fortalecer las capacidades humanas, entendiendo que

la educación universal es un paso vital en el proceso del desarrollo. Porque la educación permite al individuo invocar sus derechos, intercambiar ideas, obtener un empleo, cuidar mejor su salud y la de su familia. La educación para el desarrollo humano proporciona bases para actuar con autonomía y aumentar las oportunidades para ejercerla. (Sen, 2000, p. 187)

La experiencia de la maestría garantiza la presencia de un puñado de maestros dispuestos a sembrar semillas de pensamiento crítico en las jóvenes mentes, animados a trenzar la formación entre la razón y la emoción que mueve a los individuos, preocupados por esculpir nuevos ciudadanos arrojados a amar lo propio e interactuar con otras culturas, con otros mundos que se ponen en frente inevitablemente, estableciendo lazos fuertes de diálogo, multiculturalidad e interdisciplinariedad. Niños y niñas que ahora serán animados a amar la vida en toda su magnitud, comprendiendo la aldea global como un destino único que merece cuidarse para disfrutarse y, así mismo, ser entregado a futuras generaciones.

Estos nuevos maestros, además de depositarios de una misión incontenible de formar personas agentes de cambio para la sociedad decadente, son medios para llevar la luz del cambio a cientos de maestros anquilosados en los modelos educativos tradicionales o que, por razones diversas, no han podido acceder a programas de posgrado que los cualifique profesionalmente y, con ello, logren dimensionar de una vez por todas el papel definitivo de la educación en un individuo y en una sociedad.

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Claux Carriquiry, I. (2011) *La búsqueda. Del convento a la revolución armada: testimonio de Leonor Esguerra*. Aguilar.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Editorial Alianza.
- El País*. (14 de mayo de 2019). Entrevista a Henry Giroux. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2019/05/09/actualidad/1557407024\\_184967.html](https://elpais.com/sociedad/2019/05/09/actualidad/1557407024_184967.html).
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo del Hombre.
- Giroux, H. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.

- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Quebecor World.
- Mejía, M. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Magisterio.
- Morin, E. (2011) *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin Fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012), *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Ospina, W. (1999). *Es tarde para el hombre*. Bogotá.
- Ospina, W. (2018). *El taller, el templo y el hogar*. Penguin Random House.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel.
- Savater, F. (2016). Entrevista. [https://www.vozpopuli.com/altavoz/cultura/Savater-estudio-Democracia-logrado-estudios\\_0\\_973103097.html](https://www.vozpopuli.com/altavoz/cultura/Savater-estudio-Democracia-logrado-estudios_0_973103097.html).
- Sen. A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sztajnszrajber, D. (2018a). *¿Para qué sirve la filosofía?* Paidós.
- Sztajnszrajber, D. (2018b). *Filosofía en 11 frases*. Paidós.
- Zuleta, E. (1990). Educación y filosofía. *Folios*, (1), 31-36. [https://doi.org/10.17227/01234870.1\\_folios\\_31.36](https://doi.org/10.17227/01234870.1_folios_31.36)
- Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Hombre Nuevo Editores y Fundación Estanislao Zuleta.

## NOTAS

- \* Artículo de investigación. Resultado del trabajo docente e investigativo realizado con maestrantes de Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander (UIS).

## INFORMACIÓN ADICIONAL

*Citar como:* Bonilla, G., Cardona, R. y Rodríguez, D. (2022). Formación pedagógica y aprendizajes vitales de maestros becarios en la Universidad Industrial de Santander, Colombia. *Análisis*, 54(100). <https://doi.org/10.15332/21459169.7211>