



PROVOCAR LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA: UN CAMINO PARA FORTALECER
LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL COLEGIO MARIÁNGELA

CAMILO ANDRÉS GONZÁLEZ CAMACHO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO (CINDE)
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
COHORTE 54

BOGOTÁ D.C., 2020



PROVOCAR LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA: UN CAMINO PARA FORTALECER
LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL COLEGIO MARIÁNGELA

CAMILO ANDRÉS GONZÁLEZ CAMACHO

Trabajo de grado para optar por el título de
Magister en Desarrollo educativo y social

Asesora:

Nadia Catalina Ángel Pardo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO (CINDE)
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
COHORTE 54

BOGOTÁ D.C., 2020

PROVOCAR LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA: UN CAMINO PARA FORTALECER LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL COLEGIO MARIÁNGELA

*¡Asombrosos viajeros! ¡Qué nobles relatos
Leemos en vuestros ojos profundos como los mares!
Mostradnos los joyeros de vuestras ricas memorias,
Esas alhajas maravillosas, hechas de astros y de éter.*

*¡Deseamos viajar sin vapor y sin velas!
Para ahuyentar el tedio de nuestras prisiones,
Haced desfilar nuestros espíritus, tensos como un lienzo,
Vuestros recuerdos enmarcados por horizontes.*

Decid, ¿qué habéis visto?

Charles Baudelaire, III, de *El Viaje*

Resumen

La investigación tiene como objetivo diseñar una ruta metodológica para el reconocimiento, análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica de los maestros de una institución educativa privada. Mediante el enfoque metodológico Investigación Acción Participativa (IAP), se caracterizan las prácticas a partir de las voces de los maestros, evidenciadas, en particular, en la construcción de narraciones de sus experiencias, con el fin de provocar la reflexión crítica. El camino metodológico diseñado demostró ser una ruta eficaz para provocar dicha reflexión que contempló, en general, ejes relevantes como experiencia, enseñanza, saber y práctica en contexto. Como experiencia investigativa, en un ámbito educativo privado, donde son escasos este tipo de estudios, tiene, por lo tanto, un sentido y una significación social, política y pedagógica importantes tanto para la comunidad educativa participante como para otras similares; pues se destacan, como hallazgos significativos, aparte del derrotero señalado por la ruta metodológica, transferible a otros ámbitos escolares; el rol del maestro como escritor, investigador, constructor de conocimiento y transformador de sujetos y contextos.

Palabras clave: Reflexión pedagógica, Práctica pedagógica, Experiencia pedagógica, Maestros, Investigadores participantes.

Abstract

The objective of the research is to design a methodological route for the recognition, analysis and reflection of the pedagogical practices of teachers that belong to a private educational institution. Through the methodological Participatory Action Research approach (PAR), the practices are characterized from the teachers' voices, evidenced, in particular, in the construction of narratives of their own experiences, in order to produce critical reflection. The methodological path designed, proved to be an effective route to produce such reflection that contemplated, in general, relevant results such as experience, teaching, knowledge and practice in context. As a research experience, in a private educational environment, where this type of studies are scarce, it has, therefore, an important social, political and pedagogical meaning and significance for the participating educational community as well as for other similar ones; since it highlights significant findings, apart from the path indicated by the methodological route, transferable to other school environments; the role of the teacher as a writer, researcher, knowledge builder and transformer of subjects and contexts.

Key words: Pedagogical reflection, Pedagogical practice, Pedagogical experience, Educators, Participants as co-researchers.

Riassunto

L'Obbiettivo della ricerca è disegnare un percorso metodologico per il riconoscimento, l'analisi e la riflessione delle pratiche pedagogiche dei docenti che appartengono ad un istituto scolastico privato. Attraverso l'approccio metodologico della ricerca – azione partecipativa (RAP), le pratiche sono caratterizzate dalle voci dei docenti, evidenziate, in particolare, nella costruzione di narrazioni delle loro esperienze, al fine di provocare una riflessione critica. Il percorso metodologico progettato si è rivelato un percorso efficace per provocare tale riflessione, che ha contemplato, in generale, risultati rilevanti quali l'esperienza, l'insegnamento, la conoscenza e la pratica contestualizzata. Come esperienza di ricerca, in un ambiente educativo privato, dove questi tipi di studio sono scarsi, ha quindi, un significato importante e un significato sociale, politico e pedagogico sia per la comunità educativa partecipante così come per altre simili; poiché evidenzia rilievi significativi, oltre al percorso indicato dal percorso metodologico, trasferibile ad altri ambienti scolastici; il ruolo dell'insegnante come scrittore, ricercatore, costruttore di conoscenza e trasformatore di soggetti e contesti.

Parole chiave: Riflessione pedagogica, pratica pedagogica, esperienza pedagogica, Insegnanti, Ricercatori partecipanti.

Dedicatoria

A las mujeres que hacen posible este recorrido y que sin ellas no tendría sentido luchar por la idea de una educación diferente. A mi Madre que es mi universo, a mis Hermanas que son luz e inspiran mi camino, a mi Amada que es mi fortaleza, mi ángel; y a una gran amiga que admiro mucho, Juanita Arias.

Agradecimientos

Porque esta tesis es la construcción de múltiples voces y manos, quiero agradecer especialmente a Catalina Ángel por aparecer en medio de la tormenta y mostrarme la ruta que se convertiría en la esencia de este proyecto. A Jesús Luis Mendoza, mi gran maestro, persona y personaje único, en el que los dioses depositaron toda la bondad. Y por supuesto a todos los maestros, directivas y personal del Colegio Mariángela que se implicaron y creyeron en esta investigación, a Bibiana Morales, Daniela Romero Álvarez, Duván Florián Laiton, Germán Osuna, Juanita Arias de Escobar, Liliana Camargo Moreno, Mauricio Campuzano, Liliana Castellanos, Lina Flórez, Lisset Vera, Luisa Fernanda Hincapié, Luz Dary Chavarro Cortés, María Angelica Jiménez, María Camila Gracia Berrío, Nicole Vinco, María Fernanda Rodríguez, María Juliana Alarcón Avellaneda, Mario Eduardo Molina Rincón, Juliana Sandino, Mary Katherine Martínez Méndez, María Ruth López Gallego, Sandra Marina Alfonso Salazar y Sergio Agudelo.

Tabla de contenido

Introducción.....	8
Planteamiento del problema.....	10
Justificación	14
Objetivos.....	17
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos	17
Antecedentes.....	17
Marco teórico.....	21
Práctica pedagógica	24
Modelos y métodos pedagógicos	29
Experiencia pedagógica: <i>eso que me pasa</i>	31
Saber pedagógico	34
Reflexión pedagógica.....	36
Marco metodológico.....	44
Investigación Acción Participativa	44
IAP una apuesta por la reflexión pedagógica en el colegio Mariángela.....	50
Fases del proyecto de investigación.....	52
Descripción de las fuentes de consulta	54
Universo, muestra y participantes.....	55
Técnicas de recolección de información.....	58
Encuesta	59
Relatos.....	62
Caracterización de la práctica pedagógica maestros CMA	66
Trayectoria de los maestros del Mariángela	67
Análisis de la trayectoria de los maestros del CMA	74
Formación y saberes	76
Análisis de la formación y los saberes de los maestros del CMA.....	88
Práctica y oficio del maestro.....	91
Análisis de la práctica y el oficio de los maestros del CMA.....	103
Percepciones y creencias.....	105
Análisis de las percepciones y creencias de los maestros del CMA	110

Análisis de los relatos de los maestros del CMA	111
Trayectoria	114
Orígenes de la enseñanza en los maestros.....	114
Condiciones laborales	115
Expectativas	119
Formación	121
Institucional, mentores y experiencias	122
Práctica pedagógica	127
Maestro.....	128
Estudiante	136
Saber pedagógico.....	142
Saberes acerca de la práctica.....	143
Reflexión acerca del saber.....	146
Saberes acerca del contexto.....	149
Experiencia pedagógica	152
Entorno institucional y sociocultural.....	153
Actores	155
Conciencia y transformación.....	158
Hallazgos	161
Ruta metodológica para promover la reflexión pedagógica	161
El maestro como investigador.....	165
Relación de los maestros con la reflexión sobre su propia práctica	167
En la institución	168
Valoración social del maestro y sus prácticas.....	169
Conclusiones.....	170
Anexos.....	179

Introducción

La escuela en el contexto mundial atraviesa por una coyuntura que tiene que ver no solo con la pandemia del Covid-19 y la forma como afecta los entornos e interacciones entre estudiantes y maestros, sino con la falta de garantías para prestar el servicio educativo con calidad como derecho fundamental de los niños, jóvenes y adolescentes. En Colombia se hace evidente la agudización de esa carencia porque la mayoría de las escuelas públicas, rurales y privadas de los estratos bajos, al no tener los recursos tecnológicos, la conexión a Internet ni la posibilidad de asistir a la institución, se han quedado prácticamente sin recibir la debida educación durante lo recorrido en 2020.

Tanto en el sector público como en el privado, los colegios que han podido prestar el servicio de educación a los estudiantes se debe, en gran medida, a la labor de los maestros, quienes, de un momento a otro, tuvieron que trasladar sus prácticas a otros entornos, mediados por la tecnología y la comunicación remota. Esta transición puso a prueba las formas de enseñar de los maestros, la selección de aprendizajes considerados necesarios, los recursos didácticos y los tipos e intenciones de la evaluación.

Las dificultades han estado presentes por décadas. Ya la gravedad de la situación de la educación se hacía visible a nivel mundial en las particulares realidades de los maestros. Al final del siglo pasado, en medio de las condiciones precarias de todo orden, prevalecía la imagen deteriorada de un maestro agobiado, entre otras responsabilidades, por las asignadas desde la comunidad científica y académica, por las políticas educativas y bajo la mirada enjuiciadora de las familias. Por momentos, pareciera paradójico, en medio de la pandemia que asola al mundo, se vislumbra lo que por años fue la razón de ser de comisiones y organizaciones que como el Movimiento Pedagógico (1982), conformado por maestros, intelectuales y sindicalistas, reivindicaron en sus luchas el rol del maestro como trabajador cultural, orientador y transformador, y a la labor pedagógica como un ejercicio del saber de resistencia social, política y humana, a finales de los 70 y comienzos de los 80; la Expedición pedagógica, con la cual se eleva el estatus del maestro, al reconocerlo como intelectual de la pedagogía y sujeto de saber, como profesional autónomo que reflexiona el contexto, los sujetos y el propio saber para construir y transformar su práctica pedagógica de manera permanente

En el contexto de un colegio privado de Chía, esta realidad no es ajena a los problemas que por años persisten a lo largo y ancho del país. Nos encontramos frente a un grupo de maestros que tienen toda la disposición y las capacidades para enseñar en cualquier tipo de entorno, quienes, pese a las condiciones contractuales, la pesada carga laboral, los largos desplazamientos y sus múltiples responsabilidades personales y familiares, realizan con profesional idoneidad y entera dedicación sus prácticas. Sin embargo, considerar lo anterior como la única función del maestro, como lo advierte Saldarriaga (2006), es reafirmar el perfil de un intelectual subordinado, un maestro formado bajo el estatuto del saber instrumental que retransmite los conocimientos validados en las facultades y las críticas que los intelectuales redactan en las políticas, los modelos pedagógicos, en los métodos prescriptivos.

En este sentido, la apuesta de este estudio es por el diseño de una ruta metodológica para el reconocimiento, análisis y reflexión crítica sobre la práctica de los maestros del Colegio Mariángela, a partir de su caracterización basada en instrumentos como la encuesta y los relatos, medios que permiten el reconocimiento y recopilación de las voces en la construcción de la narración de experiencias. Se espera con ello provocar la reflexión de los maestros sobre su propia práctica, de tal manera que puedan reconocer por sí mismos la riqueza que hay en sus experiencias y saberes cultivados y cosechados en el ámbito escolar y fuera de él. Esta indagación asume la reflexión pedagógica sobre las prácticas como el ejercicio, el medio y el fin, a través del cual el maestro motiva y renueva su formación constante, orienta el modo como despliegan sus potencias y capacidades para aportar en la transformación de su quehacer y el de sus compañeros, y finalmente, construir de manera mancomunada saber pedagógico y transformar sus realidades.

Esta pretensión comparte el sueño de muchos pedagogos esenciales, como Paul Freire o Jacques Rancière, quienes soñaban con “una sociedad de emancipados”, donde se

(...) rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen y los que no poseen la propiedad de la inteligencia. Dicha sociedad sólo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos. (2003, p. 41)

El camino metodológico propuesto es la Investigación Acción Participativa, que como maestro e investigador permite implicarme en el corazón de la práctica, es decir, en el contexto de la institución educativa objeto de este estudio. La IAP, como método de trabajo que da sentido a la praxis en el terreno, es una forma de aproximarse a la realidad para entenderla y transformarla, involucrando a los otros sujetos como participantes de la investigación, sujetos de reflexión y constructores de saber.

Planteamiento del problema

El rol de los maestros, debido, entre otras razones, al rápido acceso a la información y al conocimiento, ha venido transformándose. Los cambios son significativos en cuanto a cómo entender y ejercer mejor el quehacer pedagógico y a qué lugar y función ocupan los maestros hoy en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se imparten en el país. Ya desde finales de la década del 80, el interés por este tema intensifica los debates y el análisis sobre la labor del maestro, centrándose, especialmente, en cómo transformar su ejercicio de enseñanza en el aula como condición para asegurar mejores aprendizajes en los estudiantes. Precisamente, el Movimiento Pedagógico, clave en ese momento histórico, acoge estas inquietudes y posiciona la comprensión del rol del maestro, entendiéndolo “como un trabajador de la cultura que reflexiona sobre su práctica educativa” (Cárdenas y Boada, 1999, p. 200).

En la década del 90 se conforma la Misión de Sabios (1993) que, en su informe, *Colombia: al filo de la oportunidad* (1994/1996), demanda cambios en el sistema educativo, caracterizado “por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada”, propone para ello “el óptimo desarrollo del saber, la dignidad humana, la solidaridad colectiva, la conciencia social y ecológica tanto global como local”. Las instituciones y actores educativos, en consecuencia, deben transformar “las estructuras fundamentales” y suministrar los “elementos que permitan la mejor y más pertinente aplicación del saber, elementos que puedan adaptarse a situaciones reales en continua transformación” (p. 36).

De igual modo, desde el ordenamiento jurídico, se aprueba La Ley 115 de 1994, la cual, en su Artículo 4, determina que el Estado debe garantizar la calidad y el mejoramiento de la educación con base en “la cualificación y formación de los educadores, la promoción

docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo”. Se suma a este derrotero el aporte conceptual del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (SCFELP) (2013), que concibe al maestro como “mediador social, orientador de la construcción del conocimiento especializado, planeador y generador de contextos de enseñanza y de aprendizaje” (MEN, 2018, p. 18).

Sobre la base de estos presupuestos, se espera que los maestros desarrollen sus prácticas educativas y los procesos de formación integral hacia un propósito mancomunado: formar un ser humano, ciudadano y sujeto reflexivo y crítico, capaz de llevar a cabo una tarea personal, social, profesional e histórica que incida, efectivamente, “en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano” (p. 20). El quehacer pedagógico se orienta y transforma en función del reconocimiento del sujeto como agente de cambio social.

A pesar de estos planteamientos y transformaciones, persiste aún una forma de entender y ejercer el rol del maestro como el de un instructor, un transmisor o un reproductor de conocimientos y datos, o como lo menciona Saldarriaga (2006) un informador que, con frecuencia, no observa ni cuestiona sus prácticas de una manera meditada y crítica. En muchos ámbitos educativos prevalece una idea de maestro que se limita a impartir las lecciones y contenidos de su disciplina, fiel a los lineamientos institucionales tanto del colegio como del Ministerio de Educación Nacional; a cumplir, como mejor se puede, con las diversas tareas y responsabilidades de su labor docente. Mientras tanto, la presencia y el actuar del maestro capaz de propiciar contextos de enseñanza donde se produce, de manera efectiva, saber fundamentado y pensamiento crítico sigue pendiente de una plena y amplia realización.

La reflexión es el elemento que se destaca en esta transformación del rol del maestro, un ejercicio intelectual que lo compromete, entre otras tareas, a pensar sobre lo que sabe y lo que hace en el contexto del colegio. Maestros como los del Colegio Mariángela lo saben y tratan de hacerlo desde sus prácticas educativas, en los procesos de formación que desarrollan. Lo asumen con el común propósito de formar a sus estudiantes como seres humanos, ciudadanos y sujetos integrales, reflexivos y críticos, capaces de llevar a cabo una

tarea personal, social, profesional e histórica que incida, efectivamente, en el desarrollo tanto económico del país como “también en su desarrollo social y moral”, y por tanto, en la “calidad de vida y bienestar humano” de todos (p. 20).

Hay situaciones que desvirtúan estos fines y obstaculizan la reflexión pedagógica, dinámicas y factores de diversa índole que, por ejemplo, sobrecargan su quehacer pedagógico con funciones, actividades y ocupaciones que por lo general los saturan y sumergen en procesos administrativos y operativos que captan gran parte de su tiempo y energía (Muñoz y Correa, 2012). Ello impide, en buena medida, que puedan dedicar mayor tiempo al fortalecimiento de la reflexión como componente fundamental de su práctica pedagógica.

Sobre la base de lo expuesto, esta investigación indaga acerca de las dinámicas y factores que influyen en la práctica pedagógica de los maestros, que posibilitan o no la reflexión pedagógica en el contexto de la educación privada.

Cabe advertir que, a diferencia de la educación pública, el sector privado no cuenta con muchos estudios e investigaciones en el tema. Esta carencia hace indispensable conocer, cuestionar y comprender aspectos esenciales acerca de las oportunidades, fortalezas, dificultades o necesidades que se tienen para construir saber en colegios privados y, asimismo, reconocer en las prácticas de los maestros potencialidades que se puedan explotar y aplicar.

En el caso del Mariángela, como en el de otros colegios similares, se evidencia que los maestros son diversos, entre otras razones, por las distintas áreas de conocimiento en que se desenvuelven; las diferencias en los años de servicio, por las diversas afinidades culturales, concepciones pedagógicas, creencias sobre los sujetos, percepciones en torno a su labor y su entorno educativos, etc. Esta diversidad se manifiesta en sus prácticas pedagógicas y en la generación de experiencias de aprendizaje para los estudiantes.

La diversidad es en sí misma una riqueza pedagógica, pero como suele ocurrir, los profesores no siempre reconocen la de su propio saber y mucho menos la de sus compañeros; incluso, no todos tienen consciencia de lo que poseen y saben hacer con sus conocimientos y experiencias, lo que equivale a decir que es una pérdida de un bagaje vivencial, intelectual,

cultural y pedagógico que podría redundar en favor de los propósitos formativos que todos acogen.

Frente a esta situación que los profesores viven, surge la necesidad de reconocer la importancia de la reflexión pedagógica, para ponerla en práctica y convertirla en una condición prioritaria en la labor educativa, que como lo menciona Ghiso (2006) “supone develar el saber existente dentro de la acción” (p.80), pues es un ejercicio sustancial para el desarrollo pedagógico de los maestros y demás miembros de la comunidad educativa, la calidad de la educación y el crecimiento institucional del Colegio Mariángela y de otros, que siempre deben estar en constante renovación y ajuste frente a las exigencias y contingencias de tiempos tan complejos como los actuales.

El colegio está ubicado en Chía, lo que lo hace parte de un contexto regional, por ello la educación que imparte se enmarca dentro del Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes 2017-2020, que lidera la Secretaría de Educación de Cundinamarca, en el cual se concibe al maestro “como un guía que orienta y aprende con sus estudiantes a partir de las diferentes lógicas del contexto”. Desde esta mirada, el nuevo rol del maestro es el de “diseñar ambientes y crear comunidades de conocimiento con sus colegas que generen diálogos de saberes que permitan articular e integrar diferentes innovaciones a partir de la experiencia y la transformación de la práctica educativa” (p. 7).

En este sentido, la investigación brinda la posibilidad de comprender y proponer la reflexión de la práctica del maestro como una forma pertinente y efectiva de hacerla propia, nutrirla y darle el sentido pedagógico que la educación y los desafíos actuales reclaman. El interés y propósito que impulsa este estudio es, por lo tanto, tener la oportunidad de conocer, reflexionar y valorar, a partir de los relatos, encuestas y diálogos proporcionados por los maestros del Colegio Mariángela, las capacidades, actitudes, percepciones, sueños, saberes, sentires y esfuerzos que despliegan en cada una de sus acciones en el aula y fuera de ella.

Con el acervo de su bagaje profesional, experiencial y humano se busca, como lo señalan Martínez, Medina y Unda (2003), reconocer las características de la práctica de los maestros y el papel fundamental que juega la reflexión pedagógica desde ella y por ella misma, para hacer que su ejercicio permanente logre romper la estigmatización del imaginario del maestro

que lo ha encasillado en el rol de transmisionista e instructor, que tildan con insistencia sus prácticas como rutinarias y sin sentido.

La identificación, descripción y comprensión de los aspectos que caracterizan las prácticas pedagógicas de los maestros permitirán reconocer las potencias (lo que los sujetos pueden saber y hacer), los anhelos (lo que queremos ser) y los desafíos (lo que podemos hacer para alcanzarlos). Por su parte, la reflexión pedagógica sobre la práctica, entendida como la observación, análisis, valoración, apropiación crítica de los saberes y experiencias propios y de los demás profesores, se espera brinde insumos importantes para la discusión y la acción que permitan repensar y mejorar el quehacer pedagógico desde la autoevaluación y autoformación para transformar continuamente el quehacer pedagógico.

Con base en estos planteamientos, esta investigación pretende resolver el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan las prácticas pedagógicas de los maestros del Colegio Mariángela que podrían convertirse en vehículos efectivos para desarrollar y fortalecer la reflexión pedagógica permanente?

Justificación

La reflexión pedagógica ha permitido comprender la pedagogía no como un saber instrumental que reproduce contenidos, y que provee de un método a los maestros para transmitir conocimiento, sino como un saber dinámico, que se construye y está en cuestión constantemente, relacionado con la ciencia, la cultura y, en general, con todos los aspectos de la vida, la realidad y la sociedad en que se encuentran inmersos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Gracias a ella, el maestro puede cuestionar y sopesar, entre otras acciones, la forma como enseña, como comparte su saber y experiencia con los estudiantes y colegas, como conviven sus estudiantes, y, con base en esta autoevaluación crítica, pensar y proponer formas de mejorar su práctica.

La pedagogía, como saber, se materializa a través de discursos y acciones dentro del aula y fuera de ella (Zuluaga, 1999). Indagar los aspectos sociales, culturales, pedagógicos y políticos más relevantes que dinamizan los maestros en sus clases y fuera de ellas, es tener la posibilidad de comprender y caracterizar las prácticas que realizan, en este caso, los

maestros del Colegio Mariángela. Ello permite reconocer, de una parte, su riqueza y saber, sus formas de enseñar, sus dificultades y fortalezas; y de otra, consolidar una ruta metodológica capaz de fortalecer la reflexión pedagógica en sus prácticas.

Se busca, por consiguiente, que esta ruta se convierta en una guía para maestros, coordinadores y directivos, que contribuya a generar espacios de reflexión sobre los saberes y acciones que se despliegan y circulan en la institución.

Se espera con ello, promover el diálogo, la participación, la discusión, el trabajo colaborativo, reflexivo y crítico; asimismo, generar espacios de interacción entre estudiantes, maestros, directivos y familias para repensar de modo efectivo y constante en la educación que se imparte en el colegio. De igual modo, interesa que sus resultados y conclusiones aporten elementos para la revisión y ajuste del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de manera que se sitúe con mayor pertinencia frente a las necesidades, intereses y expectativas de los diferentes actores educativos y, sobre todo, con la realidad del contexto del Colegio Mariángela.

Esta apuesta investigativa, que se enmarca en la línea de investigación en Educación y Pedagogía del Cinde, en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, asume la pedagogía como saber y al maestro como el soporte vital, el indagador y orientador que, gracias a sus intervenciones educativas, posibilita la configuración y consolidación de sujetos de saber en constante reflexión en torno a sus discursos y actuaciones en el contexto de su práctica y su entorno. Considera por consiguiente que el maestro al reflexionar acerca de ella se convierte en constructor de saber y generador de cambios, capaz de propiciar aprendizajes significativos que permitan transformar a sus estudiantes y a sus contextos.

Dentro de los alcances de esta propuesta, están:

Cuestionar los esquemas e imaginarios acerca de la labor educativa, la escuela, la realidad. Lo que implica pasar de la mera transmisión de conocimiento a la afirmación de un maestro observador e investigador que puede valorar y aprovechar la riqueza social, cultural, política, pedagógica y humana en favor de sus prácticas y, por consiguiente, en la transformación propia y de los demás sujetos educativos.

La reflexión pedagógica es el ejercicio capaz de nutrir y convertir experiencias en saber pedagógico. Esta construcción de saber, además de cuestionar los materiales, las disciplinas y las formas de interacción entre los sujetos participantes, traza un mapa con aquellas experiencias en las que se hace evidente la transformación de las prácticas.

Este estudio tiene en cuenta que las prácticas de los maestros deben ser contextualizadas y deben responder de manera pertinente a satisfacer las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, en el momento que se vive. Esta situación, en el marco de la educación privada, si bien se evidencia en el rol de los maestros, puede ocurrir que en ocasiones se reduzca a impartir conocimientos, contenidos, e incluso, enfrentar una prueba de Estado como si fuera lo central y más trascendente. Lo importante es cuestionar y repensar el conocimiento, los propósitos, las formas de interacción y su verdadero valor para toda la vida.

La Investigación Acción Participativa, como eje metodológico sobre el que se erige el desarrollo de nuestras capacidades reflexivas y críticas, conducen a participar y producir conocimiento colectivo. Este proceso implica la construcción de una sociedad plural, esto es, democrática, fundamentada en un conocimiento colectivo y científico. Actuar como investigador participante, desde el contexto de trabajo y la colaboración entre pares, es por consiguiente una posibilidad de transformación personal y colectiva, con mayor razón, dada la disposición y motivación de los maestros participantes para replantearse y cuestionar sus prácticas. Ello resulta propicio en estos momentos en los cuales el colegio está empeñado en llevar a cabo un proceso de cambios significativos. En estas condiciones, el enfoque metodológico Investigación Acción Participativa (IAP), adquiere todo su significado y sentido como “filosofía de vida” orientada hacia la transformación desde la comunidad educativa y para ella. Contribuir de este modo en la construcción de saber, aunando las voces, las voluntades y los esfuerzos en torno a la reflexión pedagógica de las prácticas pedagógicas, en situaciones reales, contextualizadas y en favor de la calidad de lo que se enseña y se aprende es una oportunidad, una ganancia y un privilegio.

El interés de esta investigación es que los colegios privados, en particular, sus maestros, coordinadores y directivos; los entes administrativos, investigadores, e incluso maestros en formación, puedan contar con los aportes de este estudio que enriquezcan la discusión sobre

el tema, pero, y es lo más importante, cuenten con una ruta metodológica que les sirva como referente y guía para reflexionar, discutir y, en lo posible, transformar sus procesos y prácticas pedagógicas.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar una ruta metodológica que al aplicarla permita el reconocimiento, análisis y reflexión sobre la propia práctica en los maestros del Colegio Mariángela que sea potencialmente transferible a otros contextos escolares.

Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros del Colegio Mariángela.
- Construir relatos de manera individual y colectiva para reconocer a través de un taller de escritura las voces de los maestros acerca de sus prácticas y experiencias.
- Provocar la reflexión pedagógica de los maestros del Colegio Mariángela con base en la aplicación de la ruta metodológica.

Antecedentes

La reflexión como ejercicio del pensamiento exige observar, analizar, cuestionar y esclarecer detenidamente, los aspectos esenciales de un tema, problema, situación o actividad. Referido al quehacer de los maestros es una condición que deben tener en cuenta y hacer de manera consciente en sus prácticas. Este pensar en lo que se hace, dice y siente, alude a lo que se es en la escuela, y hace referencia a la praxis que, al relacionarse con el saber, en este caso pedagógico, permite que los sujetos interactúen mediados por el currículo. Esta interacción concreta es la que nos permite hablar de práctica pedagógica. Esta categoría, clave en este estudio, ha sido significativa en la producción de investigaciones en nuestro país; sin

embargo, al proyectarla y especificarla en el marco de la reflexión pedagógica, los trabajos son escasos.

La aproximación no solo sobre la forma de pensar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino de realizar con ello una reflexión pedagógica sobre la práctica pedagógica, más allá de una redundancia o un juego de palabras, es pensar, como lo sostiene Zuluaga (1999), en las formas de enunciación y circulación de los saberes; es comprender, como lo plantea Tezanos (2015), los elementos que la constituyen y que la dotan de sentido y significado. Ello implica, además, indagar las relaciones que se establecen entre los sujetos, en el tiempo y el espacio determinados en que se dan.

Las investigaciones en Colombia dedicadas a la reflexión pedagógica de la práctica de maestros de instituciones privadas son mínimas. La búsqueda realizada en repositorios de diferentes universidades del país, que cuentan con facultades de educación, revela que la mayoría de los estudios se han dado en el contexto de las instituciones oficiales o de la educación superior. De los estudios con perspectivas teóricas se destacan los fundamentados en el trabajo de Donlad Schön y el concepto de práctica reflexiva.

Entre las investigaciones se encuentran dos estudios próximos a la presente investigación. Cabe señalar de los elementos en común: el primero, que hacen parte de la Maestría en Docencia de la Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional (2019). El segundo, que se dan en el contexto rural, corresponde a escuelas departamentales de Cundinamarca, una en Jerusalén, y la otra en La Peña. El aspecto central que comparten es que la reflexión de la práctica se enfoca en lo disciplinar, una desde la geometría, y la otra, en la orientación espacial, entendida esta por los autores como:

Un proceso individual y/o colectivo sistemático, de pensar detenidamente que nos permite a los docentes atender preocupaciones de nuestra rutina diaria, cuestionar nuestras experiencias generadas en las aulas, analizar la forma como se diseña la planeación de nuestras clases, evaluar qué materiales o recursos son elegidos y cómo se usan, planear y crear actividades que se desean desarrollar con los estudiantes. (Díaz y Hernández, 2019, p. 14)

Estudiosos como Díaz y Hernández (2019) manifiestan que reflexionar acerca de la práctica les permitió comprender que se basaba en una sola forma de enseñar, que la califican en alto grado instructiva y magistral. Reconocen, además, que no cuestionaban lo que enseñaban ni cómo lo hacían, pues no tenían claras las intenciones y no se pensaba en la forma que preguntaban y resolvían las dudas de los estudiantes. De igual forma que Montoya (2019), aseguran que es por medio de la estrategia de la Reflexión Guiada que se hace explícito el proceso de autocrítica sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. La estrategia consiste en guiar el proceso mediante preguntas, reflexiones e instrucciones expresas en la práctica misma, porque no basta con invitar a la reflexión, sino que es necesario, además, provocarla y orientarla a través de situaciones y suscitaciones que permitan observar, elegir y enfocar procesos reflexivos de auto-indagación crítica sobre un tema, momento o problema en cuestión.

Concluyen los autores que la reflexión de sus prácticas les permitió transformarlas, pasar de una enseñanza magistral a una diversidad de metodologías, entre ellas, las asociadas con los trabajos colaborativos. Estos estudios permitieron reconocer la importancia tanto de los recursos para la construcción de conocimiento como la de modificar los discursos con el fin de movilizar el aprendizaje (Montoya, 2019)

En cuanto al proceso de reflexión que implementó Montoya, manifiesta:

Fue una reflexión guiada la cual implicó que, mediante algunos mecanismos específicos de auto-indagación, se contribuyera a examinar acciones que se daban en el aula. Las técnicas de las cuales hice uso para hacer la reflexión se centraron en: recordar experiencias pasadas, recuerdos e incidentes críticos; desarrollar un glosario de términos relevantes en la enseñanza del tema que iba a trabajar; y revisar documentos relacionados con la enseñanza de las matemáticas. (Montoya, 2019)

En línea con lo anterior, pero desde el contexto de la educación superior, Barreto, Mateus y Muñoz (2011), al preguntarse cómo reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza a partir de las prácticas reflexivas, cuestionan permanentemente el para qué enseñamos y el qué enseñamos. Tanto en Montoya (2019) como en Díaz y Hernández (2019), el referente teórico es Donald Schön, quien, justamente, hace referencia a la idea de la reflexión sobre la acción, así como de Barcena (1994), que defiende la reflexión al plantear que es a través de

la investigación de las prácticas educativas que se comprende el sentido y el significado de la reflexión.

En el estudio del contexto universitario, “La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza”, de la Universidad Javeriana (Barreto, Mateus y Muñoz, 2011), los autores consideran que es a partir de la reflexión que se producen los cambios y surge el perfeccionamiento del quehacer educativo. Además, se apoyan sustancialmente, como lo concibe Perrenoud (2007), en que “desarrollar la práctica reflexiva representa adoptar un habitus en el cual el enseñante asimila intervenciones más rápidas, concretas y seguras, un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional y un saber integral que permitirá solucionar problemas profesionales” (p. 49).

La investigación es pues fundamental en el proceso de reflexión, tal como se destaca en la indagación, “Sistematización de experiencias, un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de Unipamericana” (2014). En ella se concluye que la práctica pedagógica en la formación de maestros debe centrarse en la reflexión constante sobre el quehacer docente, asumiéndolo como sujeto crítico, atento a lo que dicen y expresan la personas que lo rodean, que observa y analiza sus experiencias. Asegura, asimismo, que el proceso investigativo, que cuenta con una pertinente sistematización de experiencias como metodología, visibiliza, reconstruye y reflexiona sobre la experiencia de la práctica pedagógica, comprendiendo que es de carácter polisémico, dinámico, histórico, social, político y cultural.

El planteamiento de Barreto, Mateus y Muñoz (2011) coincide con el de Molano (2014) en cuanto a que “la idea del docente como sujeto reflexivo, propicia una tendencia hacia el pensamiento analítico, interpretativo y propositivo, transformador del conocimiento y posibilitador de construcción de nuevas formas de pensar y hacer las prácticas de enseñanza” (2011, p. 144). Advierten que las prácticas se deben constituir en la forma en que el maestro se represente, cuestionándose permanentemente acerca de su quehacer, su vida personal, académica, laboral y modificando aspectos que podrían ampliar su visión de lo que es la educación.

Finalmente, una propuesta interesante es la de Deyby Espinosa (2020), “Práctica pedagógica sentipensante como resistencia ante los discursos de la calidad de la educación: la experiencia

biográfica narrativa de un maestro de una institución educativa privada”, en la cual el autor considera los discursos de la calidad como parte de la problemática educativa, en el sentido de que relega a la educación, al maestro y a la pedagogía a una función administrativa. En oposición a ello, plantea que el maestro debe repensar-se y transformar-se en el contexto de la calidad. La forma de hacerlo es a través de la Práctica Pedagógica Sentipensante, entendida como práctica de *estar siendo*, en la cual *el sentir, pensar y actuar* resisten a los discursos educativos reduccionistas de las diferencias humanas. Espinosa (2014, 2020) considera esta práctica como una forma de resistencia ante los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación, en la experiencia e identidad profesional de los maestros.

El rastreo de antecedentes muestra la importancia que tiene para los maestros la reflexión pedagógica como componente fundamental y como competencia indispensable para cuestionar, comprender y mejorar sus prácticas. Los estudios consultados enfatizan en la riqueza que representa el desarrollo de la capacidad reflexiva en la configuración de un sujeto crítico, pensante, propositivo y actuante, capaz de auto-indagarse, repensarse y transformarse en un agente de cambio social.

En el contexto de la educación privada, donde es muy poco lo investigado sobre el tema, resulta pertinente provocar la reflexión pedagógica para caracterizar y fortalecer constantemente la práctica pedagógica de los maestros, en un contexto como el del Colegio Mariángela, con lo cual se espera contribuir a que tanto la comunidad educativa y las de otras semejantes, estén a la altura de las exigencias de la educación en un mundo de permanentes cambios que incluyen aquellos que favorezcan el crecimiento profesional reflexivo, autónomo, colaborativo y participativo.

Marco teórico

Con el fin de caracterizar la práctica pedagógica de los maestros del Colegio Mariángela y construir una ruta metodológica que provoque la reflexión pedagógica acerca de los que somos y hacemos los maestros en este contexto específico, es necesario comprender las perspectivas de los estudios identificados, centrados en tres ejes específicos: práctica pedagógica, reflexión pedagógica, y experiencia pedagógica.

En Latinoamérica, específicamente en Colombia, se cuenta con importantes investigadores que, de manera colaborativa, mediante redes y movimientos o desde la academia y la escuela han aportado a la construcción de estos conceptos. Son valiosas las aproximaciones teóricas del Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica, en cabeza de Olga Zuluaga y Jesús Alberto Echeverry; el Movimiento Pedagógico y la Expedición pedagógica.

En las categorías de Práctica, Saber y Reflexión pedagógica, que desarrolla los planteamientos de Díaz (2006), Zuluaga (1999), Tezanos (2015), Ghiso (2006) y Parra (2006), se puede identificar una propuesta por reivindicar el papel de la enseñanza, del maestro y de la pedagogía como centro de la reflexión y diálogo, a partir de lo cual se pueda recoger la riqueza de la labor de los maestros y así construir saber pedagógico.

Para comprender la Experiencia pedagógica, traemos la voz de Larrosa (2006), Parra (2006), Martínez Boom, Unda Bernal y Medina Bejarano (2003), con el fin de reflexionar acerca de eso que nos pasa mientras habitamos y nos interrelacionamos en ese espacio llamado escuela, que enriquece las vivencias de los sujetos y permite valorar, desde la diferencia y la complejidad, transformaciones que permiten pensar otras educaciones posibles, otras formas de enseñar y otras formas de relacionarnos entre nosotros, con la naturaleza y con el mundo.

Figura 1

Mapa de Relación de Conceptos



Fuente: Elaboración propia (2020)

El esquema grafica la complejidad de las relaciones entre categorías que constituyen la presente investigación, y que se convierte en una guía para comprender el proceso de construcción de la ruta metodológica, con el fin de alcanzar el objetivo fundamental de este estudio. Por una parte, se evidencian los sujetos que interactúan en el Colegio Mariángela, maestros, estudiantes, directivos y demás comunidad (familias, administrativos, servicios, asesores, apoyo).

Las líneas se orientan en doble dirección con el propósito de marcar las transiciones y procesos que van de ida y vuelta, esto significa que no hay una linealidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por el contrario, son movimientos en unos casos circulares y en otros rizomáticos, es decir, un entramado de redes que se desplaza de acuerdo con las dinámicas propias del sistema.

Al no existir un orden preciso, la lectura, al igual que la práctica pedagógica se complejiza; encontrándose relaciones directas con esta categoría que conforman un bucle interno y, si se quiere ver de forma sistemática, un paso a paso: la práctica pedagógica solo es posible si hay proceso de reflexión pedagógica, esta abre dos posibilidades, una hacia las experiencias pedagógicas que es el reconocimiento de esa práctica contextualizada, dotada de sentido y

significado; el otro camino, es la transformación que la dirige directamente al saber pedagógico, es decir, a la construcción de saber desde y para la comunidad y el contexto.

En medio de los dos bucles están las acciones que favorecen y potencian tanto la práctica pedagógica como las demás categorías, entre ellas, la investigación, formación, diálogo y participación. Tanto la reflexión como el saber pedagógico tienden puentes hacia lo institucional, el currículo y el proyecto educativo que es el que sostiene, estructura y posibilita el entramado de relaciones, las movilizaciones y la participación de todos los sujetos para su revisión, ajuste o reconstrucción.

A continuación, se profundiza en cada una de las categorías que dan sentido y fundamento al proyecto de investigación, teoría que respaldará el análisis y los hallazgos conclusivos.

Práctica pedagógica

Martínez (1990) considera la práctica pedagógica, uno de los conceptos sustanciales de este estudio, como categoría metodológica, como noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales; una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Estos elementos establecen una relación dinámica y cambiante, el maestro es el sujeto de la práctica, pero también hay otros sujetos que regulan esa práctica o la supervisan; el niño es sujeto, pero también es objeto de saber. Se constituye como práctica de saber porque reflexiona sobre ciertos objetos que les permite a las instituciones dinamizar lo que se enseña y los conocimientos para que surjan nuevas prácticas y nuevos saberes.

A diferencia de Martínez (1990), Díaz (2006) la entiende como el ejercicio o acto que desarrolla el docente en un escenario educativo determinado, orientado por un currículo y cuyo propósito general es la formación integral de los estudiantes. Intervienen allí los sujetos, componentes y elementos que articulan y configuran dicha práctica desde su ejercicio docente, escolar, curricular y formativo.

El docente, como constructor de saber y experiencias, actúa en los procesos como mediador mediante el despliegue de su capacidad formadora para orientar situaciones dentro y fuera

del aula. En este quehacer son relevantes la metodología, las estrategias que utiliza, el diálogo, su discurso, la interacción y la reflexión sobre este conjunto de acciones pedagógicas. Los fundamentos ontológicos, antropológicos y teóricos que evidencian sus intenciones se develan al observar si es consciente de la concepción de hombre que desea formar, de las finalidades y los conocimientos que pueda aportar en la construcción de saber, la actualización que puede hacer en cuanto a estudios e investigaciones, el rol reflexivo que lo motiva, entre otras búsquedas, a cuestionar su práctica e indagar en ella sus fortalezas y debilidades; a crear grupos de estudio, movimientos pedagógicos, comunidades de discusión, elaborar procesos de ciencia, compartir resultados.

El currículo, por su parte, adquiere una gran relevancia gracias a su relación en doble vía con las prácticas pedagógicas. Dado su carácter rizomático, se construye desde las prácticas y con ellas, y, a la vez, orienta su creación como constructo cultural y político altamente complejo. Como tal comprende criterios, planes de estudio, metodologías y procesos de formación integral, incluye recursos humanos, académicos y físicos que configuran y materializan las políticas del Proyecto Educativo Institucional (PEI). En las instituciones educativas existen “tres versiones del currículo”: uno oficial, en el cual se reconoce el programa institucional y devela lo que se debe enseñar, es lo explícito y responde por ejemplo al PEI del colegio o escuela; otro oculto, que se evidencia en las rutinas, prácticas, actividades, perspectivas y costumbres de los docentes y que se despliegan en lo que se enseña; es implícito, y en ocasiones no intencionado; y, por último, está el currículo real, el que hace referencia a lo que efectivamente aprenden los estudiantes, que se apoya en los dos primeros (Díaz, 2006, p. 91).

El estudiante es la esencia de la práctica pedagógica, pues es el sujeto que interactúa no solo con sus docentes y compañeros, sino con los saberes, los procesos y su entorno real. En él confluyen los valores que rigen su interacción, así como el compromiso y la actitud frente a sus procesos, el diálogo, la retroalimentación, los espacios de mediación, el seguimiento, la evaluación. En este entramado de interconexiones intencionadas pedagógica, metodológica e interdisciplinariamente, toman sentido y significación las prácticas que permiten un mejor aprendizaje, las dinámicas que potencian su desarrollo y sus múltiples habilidades, facultades y emociones. De ahí que sea en su actitud, disposición, interés, motivación y transformación,

donde se verifica si los aprendizajes son significativos o no, si son pertinentes y relevantes, es decir, si le sirven para afrontar los retos de su vida, en otras palabras, si con ello puede encarar y solucionar problemas o problemáticas con éxito en contextos y situaciones reales.

El proceso formativo, por su parte, asume a los estudiantes como sujetos que aprenden dentro de procesos de formación donde lo relevante ha sido y es el aprendizaje y no la enseñanza. En este sentido, Zuluaga (1999) observa que la práctica pedagógica, como acción esencial de estos procesos, está inmersa en el contexto institucional; puesto que comprende las formas de enunciación y circulación de los saberes desarrollados en las instituciones educativas.

Ahora bien, lo que se pretende enseñar se corresponde con la forma de ver el mundo, de manera implícita o explícita; y se dinamiza en los temas, conceptos, contenidos, apreciaciones, e incluso, habilidades o desempeños, que responden, o pueden responder, a selecciones basadas en investigaciones, en decisiones culturales-tradicionales, en experiencias históricas o profesionales, en consensos de expertos en las disciplinas o en los temas, en las intenciones de las instituciones o de algunos directivos en particular, y en grupos de docentes o de modo individual.

La práctica pedagógica se convierte en una red de saberes, acciones, comprensiones y apuestas que no se pueden reducir, únicamente, a los procesos de enseñanza y aprendizaje o a las funciones que cumple un docente en un espacio y tiempo determinados por una institución, sino que lo trascienden y le permiten definir y establecer, desde un continuo interdimensional mediado por las interacción, numerosas relaciones coherentes y vinculantes entre el sujeto y los sujetos (docente y estudiante) y las estructuras, que no son determinantes ni eternas, pero que en su pretensión abarcadora crean significación y dan sentido de realidad a los sujetos.

Aunque con otra forma de enunciarla, Parra (2006) considera que “la práctica educativa se construye en el plano social, histórico y político” (p. 41). Es decir, no es solo saber cómo se hace algo, sino tener claras unas intenciones, propósitos y acciones formativas apropiadas, lo que significa que es una actividad o ejercicio que tiene un carácter moral: es una forma de actuar de manera consciente, fundamentada y reflexiva para conseguir unos fines educativamente adecuados. En este sentido, “la práctica educativa es una acción social que se realiza entre maestros, como comunidad profesional, o entre maestros y estudiantes, en el

plano del ejercicio de la profesión” (p. 40). La práctica requiere de unas capacidades físicas y mentales que permitan la comunicación, pero no desde una perspectiva funcional para contemplar las actividades sino otorgarles un sentido y un significado.

Mientras Parra despliega el sentido de la práctica desde la acción social en la cual se interrelacionan las dimensiones del maestro, de la institución y la comunitaria, Ghiso (2006) coincide con la idea de que es una práctica social, en la cual los sujetos comparten y viven sus experiencias, movidos por el impulso de comprender y explicar lo que hacen, es esta conciencia de movilización la que promueve la generación de saber.

Para Aracelli de Tezanos (2015) la práctica pedagógica es la expresión contemporánea del oficio de enseñar. Esta noción retoma las discusiones acerca de la enseñanza que se habían dejado de lado por concentrar sus esfuerzos en el alumno como sujeto de aprendizaje, mediado por las corrientes psicológicas. Así mismo, aborda los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar, centrando la búsqueda e indagación en la relación horizontal maestro-alumno.

El acto de enseñar como una práctica social específica es a su vez un oficio que se trabaja caso a caso en la inmediatez de lo cotidiano. En este sentido, parte de una tradición artesanal, responde a la demanda de producción de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura, en la oralidad, en el actuar. Así pues, práctica es cotidianidad que, reflexionada y sopesada franca y minuciosamente, es la que permite crear y fortalecer el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio; la tradición es el saber acumulado por la profesión y la vida.

En este sentido, la práctica educativa se construye en el plano social, histórico y político, y se comprende desde varias dimensiones. Por mencionar una de las más importantes, desde las funciones y actividades que debe realizar un congnere para un semejante y par suyo. Esta responsabilidad a cargo se logra materializar a través del conocimiento profundo y puntual de lo que es necesario desde el currículo para la enseñanza, el diseño y aplicación de recursos humanos y materiales que mediante estrategias pedagógicas y didácticas hacen posible procesos de enseñanza-aprendizaje exitosos y significativos; labores donde son

indispensables, por mencionar algunas acciones propias e imprescindibles de la educación, la evaluación, la innovación y las investigaciones educativas (Parra, 2006).

En cuanto a la dimensión institucional, en la cual la práctica se enmarca y orienta a través de una serie de principios y reglas, por ser de eminente carácter normativo exige y da la posibilidad de negociar entre congéneres y resolver conflictos de la vida cotidiana debatidos y consensuados. La tercera dimensión es la comunitaria, que la proyectan todos los actores educativos, desde sus particulares y grupales roles en su entorno social. Las experiencias pedagógicas que se da entre congéneres docentes y estudiantes, para redondear su significado, deben entenderse como “acciones sociales” que

(...) caracterizan las prácticas educativas, en su dimensión interaccional, pero también en sus componentes profesionales docentes, institucionales y comunitarios. Develar la experiencia pedagógica es construir las significaciones, que emanan del conjunto de vivencias compartidas, por congéneres, (maestros y discípulos), en un entorno común. (p. 43).

Toda experiencia pedagógica encierra, de acuerdo con estos planteamientos, la puesta en escena de una evidencia, que explicita, en el tiempo, si existen o no, efectivas “transformaciones de las prácticas educativas”. Es esto lo que le da carácter histórico, “historicidad”, a dichas prácticas, en la medida en que sobre ellas recaiga: “La reflexión sobre la experiencia, ubicada en el tiempo -que- se constituye en un conocimiento aprendido, que puede ser la base de futuras resignificaciones”. (Parra, 2006, p. 44).

Develar las diversas significaciones que emanan de las experiencias pedagógicas es, en definitiva, la manera de proyectar los “intentos de mejoramiento de las prácticas educativas en nuevas formas de organización social y buscando formas de validación en otros contextos diferentes a donde fueron originadas”. Una reflexión crítica mancomunada, afectiva y participativa puede contrarrestar situaciones tan comunes en el contexto escolar, puesto que puede generar, a partir del reconocimiento de los aciertos y desaciertos, de las carencias, dificultades y fortalezas una precisa y consensuada necesidad de mejoramiento, mediante “rupturas de la rutina de la práctica educativa” que suele asentarse en el aula y fuera de ella, gracias a la colaboración y “la creatividad de los maestros que emana de su libertad intelectual”. De esta forma, la innovación y la investigación educativa, a través de la reflexión

de las prácticas y experiencias pedagógicas propias y colectivas, es una manera ideal y posible de “dinamizar la práctica educativa dotando a las experiencias pedagógicas de nuevas significaciones” (p.45).

Pero también, ya para concluir, la práctica pedagógica, por ser el lugar y el acto de subordinación y “dominación” del maestro, exige, para constituirse en experiencia pedagógica emancipadora y transformadora, la permanente reflexión crítica.

Modelos y métodos pedagógicos

La educación, como idea de transformación con determinadas finalidades, es la puesta en práctica de los saberes, experiencias, métodos, medios, recursos, entre otros elementos, adecuados para transformar al individuo (heteroestructuración) o para permitirle transformarse (autoestructuración). En términos de pedagogía se asume como ciencia del método o metodología de la educación el acervo teórico, conceptual, metodológico y experiencial que define y soporta la forma en que se logrará el proceso educativo, desde una visión o perspectiva que se espera sea clara, específica e intencionada. Esta concepción constituye la problemática de los medios y los fines y exige, por lo tanto, analizar las situaciones educativas para seleccionar, organizar, planear y asegurar la implementación eficaz de los procesos.

Los métodos se definen como la organización de los medios a través de una progresión hacia los fines que se le asignan (meta = hacia; odos = camino) (Not, 1983, p. 9). La situación y las condiciones educativas en la que interactúan sujetos en un espacio determinado, con unos propósitos definidos, por su parte, es lo que se explota y proporciona, por medio del método, que es su forma dinámica, las herramientas, procesos e instrumentos que favorecen la transformación del individuo.

Sin embargo, autores como Vasco (1990), lo consideran como una “especie de monstruo repugnante” (p. 107), debido a que se convierte en una amenaza que devora la creatividad del maestro. Considera que hay métodos en plural y no solo un método, sin importar que se trata de una sola disciplina o un área del saber. Aunque reconoce que el sentido del concepto, como camino sistematizado, propuesto para ser seguidos por otros, no es peligroso, siempre

y cuando el maestro se sienta exitoso de sus prácticas de enseñanza, las repita, renueve, mejore y fortalezca hasta el punto de que las sistematiza y las convierte en su método eficaz, pero provisional, por ser cambiante.

Los modelos pedagógicos, desde la perspectiva de Flórez (1994), en consecuencia, son construcciones mentales que reglamentan y normativizan el proceso educativo, definiendo qué se debe enseñar, a quiénes, cómo, bajo qué lineamientos, con el fin de moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. Estos modelos son efecto y síntoma de la concepción del mundo y de las ideologías que enmarcan la vida intelectual y la circulación de saberes filosóficos y científicos en cada sociedad históricamente determinada.

Las situaciones que se dan en lo educativo, ya sea en lo institucional o no, definen los métodos que se están aplicando para alcanzar los fines educativos propuestos, por una parte, se logra identificar una postura lineal, en la cual el sujeto poseedor del conocimiento de una materia pretende transformar al alumno o paciente, quien es el que ignora y desconoce. En este sentido, lo determinante es la acción y la primacía del objeto de enseñanza. Por otra parte, en la autoestructuración, la acción se centra en el sujeto que aprende y en el objeto de conocimiento, que está supeditado a sus iniciativas, y logra transformarse a sí mismo en su relación con los objetos.

La reflexión ante los métodos y los modelos pedagógicos que ha llevado a comprender la pedagogía como un saber instrumental para alcanzar los objetivos trazados por la educación o por el ideal de sujeto que se pretende formar, termina limitando la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones y dinámicas de las escuelas en fórmulas cuya finalidad siempre ha sido la de transformar en contenidos de enseñanza los discursos del conocimiento, es por esta razón que se debe sobrepasar la concepción anquilosada y reduccionista de la pedagogía como ciencia o teoría de la educación, así como la idea de que la enseñanza y la didáctica constituyen la práctica (Zuluaga, 1999).

Casos como el de La expedición pedagógica nacional, demuestra lo contrario, al reconocer la diversidad y la riqueza de las prácticas, comprenden que el contexto de la escuela no es estático ni completamente predecible, por lo tanto, el seguimiento de procesos demasiado lineales y sistematizados va en detrimento de las capacidades y potencialidades de los sujetos. Trascender los métodos y los modelos y reconocer que la incertidumbre y lo emergente hacen

parte de las dinámicas de la escuela, es dar el paso a la reflexión, la crítica, al diálogo y de este a valorar la riqueza en las prácticas.

Esta apuesta de la expedición por convertir las experiencias en saber pedagógico, entendido como construcción de saber que, además de cuestionar los materiales, las disciplinas y las formas de interacción entre sujetos, va trazando en un mapa aquellas experiencias en las que se hace evidente la transformación de las prácticas, implica que estas son,

Experiencias pedagógicas que traen al aula distintas aproximaciones a un determinado contenido ‘rompiendo con la dictadura del texto y de las editoriales’, introduciendo disciplinas y contenidos no convencionales en las escuelas, trabajando ‘por proyectos’ que favorecen la articulación de distintos saberes alrededor de un tema, una problemática, una idea, una pregunta; introduciendo formas diversas de abordar los conflictos, pensando la escuela como un ámbito de los proyectos de vida en aquellas escuelas de las comunidades indígenas y afrocolombianas. (p.2)

Reconocer la diversidad y la riqueza de las prácticas, de los contextos, y en especial, de los sujetos que interactúan en ellas, demuestra que lo que hacemos en la escuela es de una dinámica cambiante y exigente. Nada es absoluto, ni predecible, así las situaciones se parezcan a otras anteriores o las del presente. De ahí que los métodos y modelos pedagógicos deban imbricarse y ajustarse, provisionalmente, a procesos formativos que no son lineales, sino discontinuos, a veces circulares, alternos, dispares, etc. Una combinación de ellos, basada en la reflexión, la crítica, el saber, el diálogo y el contexto, puede favorecer las potencialidades de los sujetos, trascendiéndose de paso los posibles límites que pudieran tener, en atención a las dinámicas de la escuela y de sus diversos actores.

Experiencia pedagógica: *eso que me pasa*

La experiencia pedagógica, como toda experiencia trascendente es, como lo sostiene Larrosa (2006), *eso que me pasa*. No lo que pasa, sino *eso que me pasa y mueve y remueve todas las fibras de mi ser y mi estar en la vida como totalidad y unidad*. Es decir, eso que está relacionado con lo que acontece, que este autor denomina “principio de exterioridad o alteridad”: es lo que vivo como experiencia en relación con lo exterior, con los extraños; con

ese alguien que está afuera de mi lugar. Podemos afirmar, por consiguiente, que por más que el acontecimiento haga parte de mi experiencia, pertenece a lo externo, pertenece al otro, y a los otros. Sin embargo, mientras algo sucede, ese algo me pasa a mí, así sea la suma de muchos otros, es propio, puesto que

(...) el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (p. 88)

Larrosa se refiere a esta experiencia como el principio de subjetividad, reflexividad o de transformación, puesto que entiende que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, entre la exteriorización y los efectos que tiene en mí, en lo que soy, en lo que pienso, sé y quiero; además, porque para este autor la experiencia es el lugar del sujeto, quien en últimas deja que algo le pase, pues es un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. El carácter subjetivo responde a que esta experiencia es para cada cual propia, singular, no se puede generalizar. Finalmente, es de transformación, porque el sujeto está abierto al cambio de sus discursos, sus representaciones o acciones. Desde esta perspectiva, la experiencia me forma y me transforma, dada la relación constitutiva que existe entre la idea de experiencia y la idea de formación.

De ahí, que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, del poder o del querer sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje, ni el sujeto de la educación, sino el sujeto de la experiencia. (Larrosa, 2006, p. 90)

Parra (2006) explica que el vínculo que se crea entre maestro y alumno se entiende mejor desde el ejemplo de Heidegger y Husserl, esto es, como una relación espiritual, filosófica e intelectual, asumida como la continuación de un proyecto que se plantea e inicia desde el rol de maestro y se sigue construyendo en relación con el alumno. Este heredero intelectual es quien puede proteger e innovar el saber cultural recibido y acumulado. Con otro ejemplo, el de Víctor e Itard, sostiene de igual modo Parra, (2006), se comprueba que la cultura y la educación pueden modificar la naturaleza de los sujetos; con lo cual se demuestra, además,

que “la relación entre maestro y alumno al tener un carácter intersubjetivo, intencional y contextual, se considera una experiencia llena de significados y sentidos” (p. 35).

De acuerdo con estos planteamientos, una experiencia pedagógica adquiere sentido y significado formativo según “el tipo de relaciones que se establece entre maestros y alumnos y por sus dimensiones comunitarias, institucionales escolares, curriculares, didácticas y administrativas” (p. 35).

La experiencia pedagógica desde esta mirada permite indagar y cuestionar cómo es mi relación como docente, aparte de la que establezco con los actores educativos, la que tengo con los otros aspectos, conceptos y acciones mencionados y que constituyen la actividad pedagógica. Es decir, que la experiencia no solo se da en la interacción con personas, sino en algunos aspectos que median la práctica pedagógica como lo es el PEI, el Sistema institucional de evaluación (SIEE), planeaciones; y otras menos formales como la TV, las series, las lecturas, los viajes y las actividades culturales o deportivas.

Se define la experiencia como vivencia con respecto a un propósito; y es pedagógica en cuanto hace referencia a maestros, niños, actitudes, enseñanza y aprendizaje que construyen conocimiento, desarrollan competencias y consolidan subjetividades e identidades, mancomunadas y autónomas a un mismo tiempo. Es esto lo que permite al ser humano, desde su ser y estar, encarar la posibilidad del acto de conciencia de ese algo que le interesa, necesita y que puede ser apeteído. Esta comprensión posibilita develar su naturaleza, el significado y el sentido que le otorgan las personas para profundizar en las estructuras más internas de la experiencia en el entorno sociocultural.

“Se describe desde el conjunto de significaciones vividas y atribuidas a esos hechos, que se vuelven perdurables al tener el efecto clarificador en el sujeto y que surgen de lo que pasa en la cotidianidad y en los intentos de superación creativa de la rutina de quienes la viven”. (Parra, 2006, p. 37)

La acción concebida como conjunto de vivencias que forman parte de la conciencia, como lo es el escribir o leer, se hace social cuando el sujeto orienta la conducta hacia la comprensión de la conducta de los otros. Es social, además, porque los miembros de una comunidad deconstruyen, reconstruyen y construyen su entorno como un propósito, una necesidad, un

interés vinculante que hacen de estos esfuerzos y logros una experiencia colectiva, de la que surge la significación crítica de la conciencia.

En las relaciones sociales, referidas a lo temporal, la categoría de congéneres (Larrosa, 2006; Parra, 2006) es la que ofrece una relación más directa, puesto que la interacción se funda en la vitalidad y en la reciprocidad, guiada por la sensibilidad y la moral de, ante todo, seres humanos; en lo cual la amistad, la comprensión y consideración mutuas y el cariño favorecen las relaciones y el modo de ser con los otros.

La teoría y su interconexión con la experiencia y el bagaje acumulado del docente configuran un conjunto de fundamentos, creencias, aptitudes y comportamientos en un contexto determinado; la práctica, como lo analizaremos más adelante, es a su vez la acción en una situación determinada. Por lo tanto, la práctica no es solo saber cómo se define, se usa o se hace algo, pues ese despliegue de saberes, sentires y acciones confluyen en una actividad moral y ética, una forma de actuar para conseguir unos fines educativa, profesional y humanamente adecuados y útiles.

Dada la carga de subjetividad, reflexividad y transformación, la experiencia pedagógica está en constante movimiento circular y ascendente, entre lo que vivo como maestro desde mí interior y su interacción con lo externo, Los efectos que tiene ello en mí y en los otros, es lo que me hace y nos hace sujetos. Si bien, como lo dilucidaremos en los análisis de los relatos, esta experiencia tiene un carácter subjetivo, es decir, particular y propio de cada uno de nosotros, al compartirlo con los otros colegas y compañeros se establece una intersubjetividad fruto de la interrelación de las otras subjetividades, que es lo que permite, en últimas, la transformación propia y mancomunada. Desde esta mirada, para concluir aquí, la experiencia pedagógica y vivencial me forma y me transforma, nos forma y nos transforma, gracias a la relación constitutiva que existe entre la idea de experiencia y la idea de formación (Larrosa, 2006).

Saber pedagógico

Este otro concepto de igual manera primordial comprende los saberes formales e informales y el contexto desde donde estos se originan en el docente. Tiene que ver con lo afectivo y su

formación desde una cosmovisión o manera de ver e interpretar el mundo y una antropología, esto es, desde los aspectos y rasgos físicos y las manifestaciones sociales y culturales que caracterizan a las comunidades humanas. Se entiende pues todo aquello dentro de estos marcos del saber que definen sus actitudes, valores y formas de ver el mundo, así como en su vida personal, su actuación profesional y su relación con la comunidad académica. Incluye, además, lo procesual, por medio de lo cual el docente interactúa, construye, reconstruye y reconoce desde los contextos históricos, culturales, institucionales y sociales en que se desenvuelve.

El saber pedagógico parte de procesos reflexivos y posturas críticas acerca de las actuaciones del docente para crear prácticas con sentido y producir teorías que fortalezcan su ejercicio, reconstruya la acción pedagógica, motive a la formación permanente y potencie su desarrollo personal y profesional.

Desde el Grupo de la historia de la Práctica Pedagógica, Zuluaga (1999) afirma que el saber pedagógico es el carácter positivo tanto de las fuentes como de la discursividad acerca de la enseñanza, nociones, conceptos, modelos que den cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía.

“El saber pedagógico está compuesto por dos regiones” (Zuluaga, 1999, p. 37) que tienen en cuenta aspectos como objetos, conceptos, elecciones temáticas y formas de enunciados, uno de ellos es el conceptual que se centra en el aspecto de la enseñanza y su finalidad es ordenar, proponer y sistematizar el conocimiento; la otra región es la estratégica y se enfoca en la institucionalización del saber. Estas regiones interactúan en la formación de saberes, a través de las prácticas discursivas, entendidas como el conjunto de reglas históricas determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en un contexto específico las condiciones de ejercicio de la función educativa, que dan lugar a saberes situados históricamente.

Saber, desde la concepción de Foucault en Zuluaga (1999), es todo aquello que está fuera de los modos de operar de lo científico, pero que, no obstante, establece distinciones fructíferas y clarificadoras en las argumentaciones, ligadas a la constitución de la idea de profesión (Tezanos, 2015). Cabe advertir que, según Zuluaga, esto define las condiciones del saber pedagógico.

Reconocer que el saber pedagógico surge de la reflexión sistemática de la práctica, significa que esta solo se puede dar en el tiempo y espacio reales en los cuales los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, las modifican o cambian, las valoran y renuevan a la luz del trabajo y los aprendizajes de sus alumnos. Al hacerlo, los docentes consideran el contexto en el cual llevan a cabo su práctica pedagógica, y sobre la base de este presupuesto deciden, actúan y emplean materiales didácticos acordes con los contenidos que enseñan, los objetivos que buscan y las condiciones y características particulares de sus estudiantes.

La experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional es un claro ejemplo de lo anterior, tanto maestros viajeros como residentes coincidían en el reconocimiento de prácticas que solo fueron posibles en el contexto que fueron creadas. El constante diálogo acerca de lo viejo y lo nuevo, lo similar y lo diferente posibilitaban la construcción colectiva de esos saberes que se iban registrando en múltiples mapas que constituía en el Atlas, símbolo de la geopedagogía (Martínez, 2000), evidencia y huella de las producciones, de las comunidades, en otras palabras,

Por el mapa existimos, nos reconocemos, y en esa medida el mapa nos hace reconocibles, es decir nos visibiliza, mientras que describe una realidad pedagógica que propone un descentramiento del objeto y un desplazamiento hacia los bordes que posibilite el despliegue de múltiples maneras de leer el mundo, buscando rescatar otras de producción de saber. (Martínez, 2000, p. 5)

Podemos concluir que el saber pedagógico reclama compartir, conversar, discutir, analizar y construir entre pares. Pero esto solo se da cuando la escritura de una lección y/o de una unidad ya desarrollada, se somete al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que como se ha mencionado trasciende la mera opinión de los colegas, este es uno de los caminos privilegiados para afirmar la posibilidad de construir un saber pedagógico significativo.

Reflexión pedagógica

La concepción de pedagogía, desde el análisis histórico que realiza Araceli de Tezanos (1983), hace referencia al maestro que, como “esclavo del niño”, debe encargarse de su formación, muchas veces creando dependencias no siempre saludables para la formación

emancipadora y crítica del estudiante. De ahí que el maestro de hoy debe superar y transitar de la mediación que se hace en un proceso totalmente heterónimo, en el cual el niño depende de manera acrítica y, por lo general, pasiva de los otros sujetos, a un proceso autónomo, en el que se privilegia una independencia crítica y reflexiva dentro de una totalidad social dada. Ello representa el paso del niño dependiente de una relación natural familiar a una relación liberadora y participativa dentro de la sociedad civil.

El concepto de reflexión pedagógica se erige sobre este presupuesto conceptual del que es necesario destacar aspectos y momentos claves de su evolución. Desde el punto de vista legal, la preeminencia de los conceptos de reflexión, crítica y autonomía se da y comienza a tener repercusión jurídica con la promulgación de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. Ley que establece dentro de los fines de la educación “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional” (Art. 5, párrafo 9); asimismo, señala, dentro de las finalidades de la formación del educador “desarrollar teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador -y fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico” (Art. 109, literales b) y c)).

Se da así sustento normativo a dos fines centrales de la educación que la erigen como actividad y acción fundamental, y se empieza a perfilar su función social, en cuanto a la formación y el crecimiento humano, científico y pedagógico de los maestros. La inteligencia y la crítica toman preponderancia en la cualificación del saber de los maestros; mientras que la investigación y capacitación emergen como requerimientos de su quehacer y saber particulares.

En relación con los roles, la Ley General de Educación, en su Artículo 91, señala que “el alumno es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral”; mientras que el educador, según el Artículo 104, es el “orientador del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde a las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. El rol del maestro es, por tanto, ser un guía y mediador entre la realidad y el estudiante, en un proceso de formación en el que es indispensable su capacitación y actualización constantes. De este modo, se postula,

desde el marco legal, que puede aportar, de manera eficiente y pertinente, en la construcción de conocimiento y en la calidad del proceso educativo.

En 1994, año de significativos cambios democráticos, se conforma la Comisión de Sabios, que llevará a cabo una importante reflexión acerca del panorama de la educación, la ciencia y la tecnología. En su informe, *Colombia: al filo de la oportunidad*, publicado en 1996, da a conocer tanto las problemáticas como las oportunidades para tener en cuenta en “la creación de condiciones propicias para fomentar una actitud más positiva hacia el conocimiento, el aprendizaje y la innovación permanentes”. Se busca así convertir la educación, la ciencia y la tecnología, tres conceptos y campos de acción fundamentales, “en los vehículos que habrán de conducirnos hacia la formación de individuos libres y creativos, hacia una mayor democratización de nuestra sociedad, un crecimiento equitativo y una mayor competitividad de nuestra economía” (p. 7).

En correspondencia con la Ley 115, este informe ubica al estudiante en el centro del proceso educativo, razón por la cual las recomendaciones hacen énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza, debido a que en ocasiones se presenta la dificultad de enseñar sin asegurarse si se entiende lo aprendido.

Desde lo institucional, la relación pedagógica entre maestro y estudiante permite una primera reflexión sobre cómo debe ser ese tránsito de lo familiar, muchas veces permisivo o controlador, a la sociedad civil, en donde vislumbra, con la mediación apropiada, cuál va a ser el fin último al que se va a encaminar la formación de los sujetos. En general, esta relación suele estar mediada por un discurso pedagógico institucional que se centra en la transmisión y apropiación, no siempre consciente, de saberes aceptados por la sociedad; una relación y un discurso que definen e imponen lo que deben aprender los estudiantes en cada disciplina o materia.

Esta especificidad de las disciplinas, por su parte, ha derivado en que la relación entre maestros y estudiantes se dé de una manera instrumental o mecanicista, esto es, funcional e incluso, en gran parte memorista y repetitiva, al enfocar la formación de los sujetos en unos aprendizajes establecidos como convenientes desde las ciencias y las normas sociales establecidas. Por esta razón, gran parte de la educación ha girado en torno a la instrumentalización del saber, y no sobre el discurso pedagógico reflexivo y crítico, que es

el que consolida, desde la disección del quehacer propio y colectivo, una concepción diferente de la relación pedagógica y de los fines de la educación.

Desde esta perspectiva conceptual y funcional se pone de relieve la reflexión pedagógica como modo de cuestionar los conceptos de saber y práctica que, como se alude en párrafos anteriores, se ha relacionado más con la transmisión, memorización y la asimilación de conceptos, una de las formas más usuales de relacionar a los estudiantes con un conocimiento universal y privilegiar la acción inmediata acumulativa sobre la acción reflexiva integradora y diferenciada. Esta concepción lleva a que la educación se caracterice, con frecuencia, por la fragmentación de la enseñanza, “acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiadas” (Comisión de Sabios, 1996, p. 36).

Uno de los factores que más influye en la consolidación de la reflexión es la formación inicial y continuada de los maestros, puesto que el constante aprendizaje se convierte en el mecanismo que mueve el proceso educativo; actualiza y revitaliza los saberes que circulan y permite la construcción de discursos y estrategias, esto desde su participación en procesos investigativos que, como un engranaje, reactiva y valoriza su práctica. En este sentido, el informe de la Comisión de Sabios es preciso y contundente:

Si se quiere que la educación forme ciudadanos con capacidad de comprender, la única vía posible es la de asegurar una estrecha relación entre la educación como proceso de aprendizaje y la investigación como proceso de generación y adaptación de conocimiento. Sin la investigación, la educación se convierte rápidamente en la transmisión mecánica y estática de información, negando así la posibilidad de desarrollar una capacidad de análisis y de comprensión, y una actitud innovadora que busque entender las relaciones existentes entre los fenómenos biológicos, físicos y sociales. (1996, p. 76)

En este sentido, la propuesta inicial de reflexión de la práctica es alejarse del aprendizaje centrado en la memorización y la enseñanza arraigada en la transmisión, y concebirlos y asumirlos dentro de un proceso amplio y continuo, con el cual se adquieren conocimientos y habilidades para sobrevivir, para responder creativamente a los cambios en el medio y evolucionar y progresar (Comisión de Sabios, 1996). De este modo, los modelos mentales y,

por ende, las estructuras organizativas, como escuelas, institutos y universidades, no solo se adaptan para sobrevivir, sino que se transforman de manera creativa, cuestionando los supuestos básicos enraizados, con el fin de garantizar el desarrollo de los conciudadanos y de la sociedad.

Se educa intensamente para la comprensión y asimilación de los principios y valores que inspiran y orientan el quehacer cotidiano, se forma a las personas para que aprendan a trabajar, explorar y experimentar en equipo, y se estimulan las capacidades para el diálogo, la reflexión y el pensamiento sistémico, y para la percepción de lo que ocurre en el entorno. (p. 58)

La enseñanza no transmisionista propicia experiencias inscritas en contextos complejos que promueven la construcción de saber. Enseñar es incitar al aprendizaje, es, como lo propone la Comisión de Sabios: “un acompañamiento comunicativo, una colocación estratégica de señales y signos que facilitan el camino de la construcción o que colocan obstáculos que generan disonancias y desequilibrios cognitivos en el camino de las reestructuraciones conceptuales” (p. 66).

El Movimiento Pedagógico, en medio de las luchas por la reivindicación de las condiciones laborales y por el reconocimiento del papel del maestro como intelectual, constructor de cultura y de saber pedagógico (Cárdenas y Boada, 2012), empieza a tener figuración a partir de 1982, en el XII Congreso de Fecode, como una propuesta que reúne a investigadores educativos, grupos de maestros organizados y educadores, con el propósito de reflexionar, de manera colectiva, “sobre la identidad y el papel cultural del educador, así como sobre el conjunto de relaciones (con el alumno, con los padres, con la comunidad, con los movimientos populares, etcétera), en las que el educador se encuentra involucrado” (Cárdenas y Boada, 2012, p. 200).

Para el Movimiento Pedagógico, democrático y popular, la reflexión apunta a la consolidación de prácticas pedagógicas orientadas de manera consciente a la concreción y fortalecimiento de la educación pública, por medio del estudio de experiencias pedagógicas de otros países, en particular, latinoamericanos, y de la discusión acerca de la autonomía del maestro y del surgimiento de nuevas prácticas. El maestro es un intelectual orgánico que

“debe enlazarse activamente en la vida práctica como constructor, organizador y persuasor constante, no como simple orador” (Gramsci en Cárdenas y Boada, 2012, p. 201).

La participación de grupos de investigación como el del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), liderado por Olga Zuluaga, contribuye también en la construcción de saber pedagógico y de la propia identidad de los maestros, al volver la mirada sobre la enseñanza y concebir al maestro como sujeto de saber (Martínez, 1987, como se cita en Cárdenas y Boada, 2012). El Movimiento Pedagógico se consolida de este modo como “proceso de construcción de una nueva individualidad del maestro en los territorios del saber pedagógico, las ciencias, lo público, el deseo y lo popular”.

Al mismo tiempo que el Movimiento Pedagógico sustentaba sus objetivos en la reflexión y en torno al papel cultural de los educadores y la búsqueda de alternativas pedagógicas, el Grupo de Historia de la Pedagogía buscaba analizar las problemáticas que afectaban la enseñanza, al maestro y la escuela, es decir, a los “elementos constitutivos del maestro, reunidos bajo la expresión práctica pedagógica como una noción metodológica que conjuga tres categorías: el saber, el sujeto y la institución, que a su vez se inscriben en la noción de saber pedagógico” (Ríos, 2018, p. 29).

De acuerdo con lo establecido por la Ley 115 de 1994 y con las recomendaciones de la Comisión de Sabios (1996), de centrar los procesos educativos en el aprendizaje, el GHPP, desde la década del 80, reivindica el lugar de la pedagogía y la enseñanza como eje fundamental de la educación. Rescatar la práctica pedagógica, es desde entonces, “recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1999, p. 12).

Esto significa que la pedagogía en tanto saber y la enseñanza como campo aplicado de pedagogía pasan de ser conceptos operativos de la educación a ser frentes de reflexión que articulan la relación entre práctica y teoría. Sin embargo, no deben ser los únicos, pues, de acuerdo con Vasco (1990), esto implicaría “desvertebrar” uno solo de los aspectos de la compleja red de relaciones del maestro, el estudiante y el saber, excluyendo la forma en que el estudiante concibe, adapta y transforma la enseñanza, así como la exclusión de los saberes populares, culturales y tradicionales.

Vasco propone un análisis interesante al deducir que la reflexión pedagógica es posible en el reconocimiento del fracaso de algunas prácticas de los maestros, ante lo cual propone una ruta para llegar al saber pedagógico, que lo equipara a la praxis de la teoría. En este sentido, sostiene que en el principio de este proceso está la acción y que el conjunto o sistema de acciones es la que consolida la práctica del maestro. En ciertas situaciones presentan dificultades y ya no tienen el mismo sentido, es en este momento que la práctica se torna reflexiva, ya sea socialmente, por medio del diálogo, o de manera individual, desde el pensamiento. Comienza a transformarse, hasta que se convierte en teoría a partir del saber construido o saber pedagógico.

La reflexión pedagógica se da entonces en el reconocimiento de las múltiples relaciones que involucran a los sujetos, las experiencias, los saberes y el contexto, no obstante, privilegia una de ellas, la relación maestro-estudiante. Ardiles (2009), al poner en conversación en su artículo de investigación a Meirieu con Zambrano, reflexiona acerca de la relación entre sujetos, desde una perspectiva crítica en cuanto a que el alumno, si bien ocupa un puesto central en el sistema educativo, no significa que deba subordinarse todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus demandas, olvidando la riqueza de los saberes y experiencias de los maestros. Así como tampoco se debe concebir, erradamente, que todo lo que aprende el estudiante proviene del maestro, como si en su entorno o en sus relaciones no aprendiera nada u otras cosas. Meirieu (1987) contradice esta concepción del maestro como única fuente de saber para el estudiante, al afirmar que este posee un modo de explicación, con el cual comprende las informaciones y orienta sus acciones.

Es relevante, por lo tanto, reflexionar en torno a la relación con el otro, reconocer los lazos que se entretajan en la diferencia en un mismo acto político y ético, estableciendo un puente de comunicación e interacción que ayude, pertinentemente, a la construcción de sujetos. Es esta relación de enseñanza y aprendizaje entre adulto y niño, a través de la cual este le ayuda a construirse y a adaptarse al mundo. Al respecto, Levinas en Ardiles (2009), reconoce la importancia de renunciar a que la relación de filiación se convierta en una relación de casualidad o posesión, puesto que “lo que me vuelve humano, es la interpretación del otro, ese otro infinito que interviene en mi autonomía como sujeto, rompiendo a partir de su presencia mi autorreferencialidad” (p. 307).

La problemática que encierra la intención de enseñar en el encuentro con el otro se constituye en una de las primeras necesidades de reflexión para Meirieu (2001). Según este autor, la realidad siempre es la misma: transmitir lo que se considera necesario para la supervivencia o el desarrollo, mientras ese otro se resiste al poder que se quiere ejercer sobre él. Aunque es cuestionable, en ello se evidencia una relación primordial de dependencia inevitable: entre alguien que me lo debe todo y de quien quiero hacer algo, pero cuya libertad siempre escapa a mi voluntad. Como lo explica Meirieu (2001), es la idea de querer convertir en algo a alguien, en un profesional, un ser honesto, un líder; luego de haber hecho a alguien de algo, un niño de una criatura, un alumno de un rufián.

La finalidad de la empresa educativa es que aquel que llega al mundo sea acompañado y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido (no moldeado o fabricado) en ese conocimiento por quienes le han precedido. [...] Construirse como sujeto del mundo, heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. (Meirieu, 2001, p. 70)

En conclusión, reflexionar acerca de la formación supone un proceso de emanciparse de quienes nos han emancipado, es la oportunidad de la fuga, haciendo uso de la autonomía, del pensamiento, del poder creador, para tomar distancia del otro, de la autoridad pedagógica: equivale a estar del otro lado, donde empieza la construcción de la propia creación, la voluntad y la subjetividad.

Lo expuesto no agota la discusión ni la producción académica que continuamente se da sobre estas cuatro grandes categorías. Su propósito, más que abarcar una totalidad, es situar el lugar que ocupan como pilares de esta investigación. Lo planteado se espera contribuya de diversas formas teóricas, conceptuales y metodológicas al logro del objetivo y, por supuesto, a dar respuesta fundamentada a la pregunta problema, desde un contexto educativo específico como el del Colegio Mariángela que si bien corresponde al del sector privado, hace parte del sistema educativo que orienta el servicio de la educación en el país.

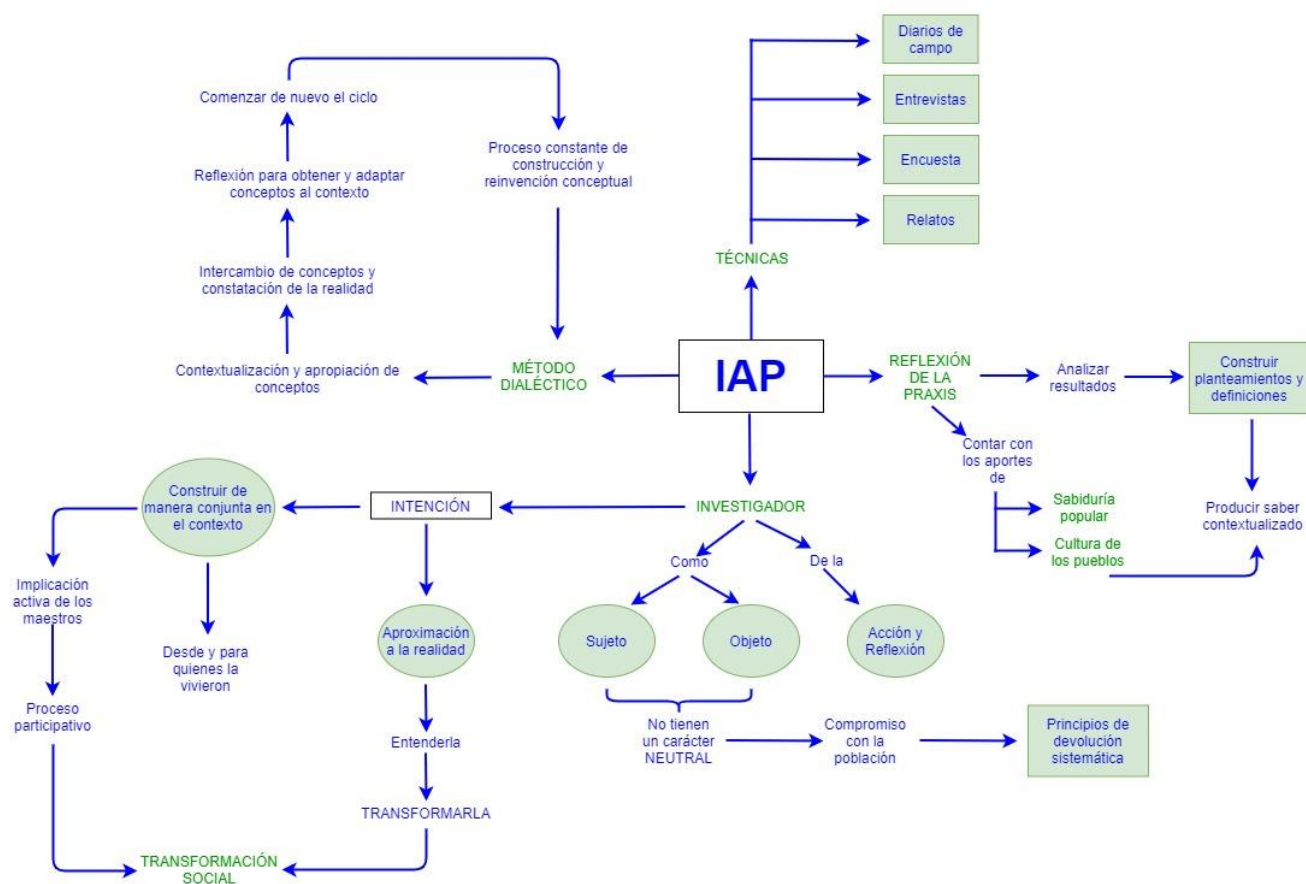
Marco metodológico

Investigación Acción Participativa

Se presenta el camino metodológico desde los postulados de Fals Borda (1994, 1999), Barragán y Torres (2016) para fundamentar la IAP como metodología participativa que guiará el diseño del presente estudio.

Figura 2

Investigación Acción Participativa



Fuente: Elaboración propia (2021)

Los marcos de referencia y las técnicas utilizadas en la investigación social, como los aportados por la sociología, que en un momento determinado se concibieron como ciencia natural positivista, llegaron a considerarse viciados por querer defender las prácticas hegemónicas y los intereses de la burguesía dominante. Este paradigma no respondía a los fenómenos que se presentaban en las sociedades latinoamericanas, pues no tenía en cuenta la conducta volitiva del ser humano, es decir, pasaba por alto su condicionamiento a experiencias anteriores, limitado en ocasiones, y a cierta viabilidad dentro de múltiples opciones de acción (Fals, 1978).

Como salida a esta situación, surgen las metodologías participativas, precisamente en un contexto convulsionado que se caracteriza por las rupturas y cambios en los imaginarios, tanto de los académicos como de los ciudadanos inconformes con los poderes hegemónicos políticos, económicos, culturales y sociales. Emergen con el propósito de romper con las prácticas y la reproducción de los principios, ideales, necesidades e intereses del modelo utilitarista, que es el que decide, desde un comienzo y en últimas, el tipo de educación que se debe impartir en la mayoría de los países latinoamericanos. Las metodologías participativas conciben a los agentes o actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje como sujetos activos, críticos, autónomos, en capacidad de identificar, analizar, comprender y superar las dificultades que enfrentan sus poblaciones y entornos; y en especial, orientadores en la construcción mancomunada de pensamiento y conocimiento (Barragán y Torres, 2016).

Tanto Brasil como Colombia, por mencionar referentes, comparten problemáticas similares, desde hace décadas, en cuanto a condiciones de desigualdad y pobreza, sistemas de salud deficientes; y, asimismo, poseen contextos donde crece el inconformismo y las protestas ante la necesidad de cambios, tanto básicos como sustanciales, que tienen que ver, entre muchos otros temas y problemas, con el trabajo, la salud, y por supuesto, la educación. Estas situaciones de crisis generan movimientos de toda índole que asumen las luchas sociales y reivindicatorias necesarias. Es en estas circunstancias y urgencias en el que se da la constitución de la Investigación Participativa: en contextos locales del nordeste de Brasil, en

los años 60, y en Córdoba, al norte de Colombia, en los 70, cuando surge un grupo de investigadores que acoge este nuevo método.

La crisis que se vive en los años 70, debido a la modernización globalizante y la expansión del capitalismo (Fals, 1999), abre la posibilidad de reflexionar sobre la relación teoría y práctica social. Era preciso generar cambios en cuanto a los paradigmas, metodologías y técnicas; buscar alianzas en otras instituciones que no fueran las universidades, en las cuales se impartían los modelos americanos y europeos, con el fin de crear procedimientos alternos que cubrieran los problemas del contexto. Para emprender estas tareas y encarar los desafíos que los tiempos requerían se necesitaban procesos institucionales emancipadores, que no solo se dieron en Latinoamérica, sino que, de manera paralela y sin una conexión consciente, también se dieron y aportaron a través de la discusión y la resistencia, como las acciones del Ejército de la tierra en la India, de Marja Liisa Swantz, en Tanzania; la noción de la Comunicación subterránea en la lectura crítica, de Paulo Freire; los trabajos de la fundación del Instituto de Cultura Popular; las nuevas orientaciones del departamento de antropología en la Universidad autónoma de México, y La Rosca de investigación y Acción Social.

En palabras de Fals Borda (1978), la Investigación Acción surgió para comprender la situación histórica y social de grupos conocidos como minorías: obreros, campesinos, indígenas; que eran considerados sectores o poblaciones atrasados, según el modelo económico capitalista. Estos estudios preliminares buscaban establecer puentes entre las comunidades, y, de esta manera, consolidar organizaciones locales en el contexto de las luchas de clases; además que con ello se ratificaba el compromiso de los científicos colombianos frente a las exigencias de transformación social de la realidad del país en la década del 70.

Esta metodología se fundamenta en los postulados pedagógicos de Paulo Freire y la educación concientizadora, denominada investigación temática; junto con la propuesta sociológica de Orlando Fals Borda de investigar para defender y potenciar las organizaciones sociales y sus acciones colectivas. Por una parte, la educación liberadora cuestionaba el sistema educativo, llamándolo bancario; y por otra, la sociología de la liberación criticaba el carácter colonialista de las ciencias sociales,

Pero es la confluencia entre la investigación participativa y la educación, la que en el simposio de Cartagena (1977) se consolida como Investigación Acción Participativa, con la colaboración comprometida de académicos como Paul Oquist, Heinz Moser, Aníbal Quijano y Lourdes Arizpe, cuyos aportes sobre poder popular, vida política y valores sociales, construyeron la definición de IAP como:

Vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno. A partir de aquel Simposio, había que ver a la IP no sólo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. Y de allí en adelante, nuestro movimiento creció y tomó dimensiones universales. (Fals, 1999)

La IAP como paradigma de la emancipación y transformación, en el cual se relaciona además de la teoría con la práctica, lo intelectual con lo político y la investigación con la acción, busca alternativas para una vida más digna y justa, que aporte a la construcción de sociedades libres, que logren desarrollos económicos en justa proporción con lo humano, lo ecológico y cultural. Lo que puede conllevar también, a la defensa de las comunidades ante los poderes centralizados opresivos, el dominio del mercado, del militarismo y del reino del terror.

Debido a que ni los gobiernos, ni las propuestas de desarrollo, que llegaban como salvavidas desde países extranjeros pudieron y han podido resolver los graves problemas de los contextos locales y regionales del país, se opta por alternativas que persistan en los ideales de avance personal y social de la insurgencia política. En este sentido, la IAP está al servicio de una transformación de actitudes y valores en la personalidad y en la cultura, como proceso altruista y utópico pluralista que asimila la razón a la liberación.

Fals Borda (1999) define a la IAP como paradigma alterno que,

Nació, al combinar la praxis con la ética, el conocimiento académico con la sabiduría popular, lo racional con lo existencial, lo sistemático con lo fractal. Rompe la dicotomía sujeto-objeto. Se inspira en un concepto democrático pluralista de alteridad y de servicios, que favorece vivir con las diferencias, y que introduce perspectivas de género, clases populares y pluriétnicidad en los proyectos.

Como modelo de investigación, posee un doble propósito: por un lado, persistir en la transformación del mundo, en una búsqueda plural y abierta de condiciones de vida más constructivas y mejor equilibradas; y por otro, producir conocimiento relevante y pertinente para la práctica política y social (Fals, 1978). Esto significa que los aportes a la construcción del saber provienen tanto de la sabiduría popular y las culturas de los pueblos como de los roles de los organismos políticos, todos como sujetos protagonistas históricos.

La IAP implica democratización, esto es, democracia participativa construida de abajo hacia arriba con movimientos sociales, políticos y culturales, es en consecuencia una investigación, acción y educación políticamente comprometida con el progreso y la justicia social, inspiradas en un nuevo humanismo. Desde los contextos rurales y las regiones que han vivido en conflicto y cuya intervención del Estado ha sido casi nula, la IAP propone salidas para prevenir y diluir actos de violencia o represión, razón por la cual el autor citado la considera como una de las metodologías que puede ayudar a lograrlo. Además de que, en su búsqueda por descubrir los orígenes y causas de los problemas y fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales, también permite construir y poner en marcha las formas en que pueden ser combatidos (Fals, 1978).

Se puede considerar como base de este paradigma la posibilidad de crear y poseer conocimiento científico en la propia acción del contexto o el fenómeno en el que se participa. Ello, en el contexto de la escuela, haría referencia a la producción de saber pedagógico, que puede influir en el aumento de la eficacia de la acción y la comprensión de la realidad. Es precisamente esa relación entre la teoría y la práctica, la que le otorga su calidad de validez y de aplicación en otros medios, movimientos y organizaciones sociales. Como complemento de la reflexión de la praxis, la metodología de la IAP se fortalece de las observaciones y las acciones concretas para determinar la validez y, a partir de allí, reflexionar acerca de los resultados de la práctica para construir y transformar los planteamientos y definiciones producto del proceso investigativo (Fals, 1978)

Algunas técnicas que fundamentan la metodología participativa son las observaciones cuidadosas y sistemáticas, los exámenes inductivo-deductivo de los resultados de la práctica de las vivencias o del involucramiento empático dentro de los procesos, y del juicio ponderado de grupos de referencia locales. También posibilita realizar una evaluación crítica que puede

hacerse en el proceso mismo del trabajo de campo sin esperar el final de períodos arbitrarios o prefijados (Fals, 1999).

Al pensar en una investigación de carácter participativo, salen a relucir algunas operaciones metodológicas que se convierten en el determinante diferenciador de los procesos investigativos de la IAP, en particular, respecto a los métodos de investigación de los cuales desean alejarse, o, mejor necesitan ser replanteados, de acuerdo con lo enunciado en este aparte.

Uno de estos rasgos imprescindibles es el alejamiento del carácter neutral del investigador con respecto a su objeto de estudio (Fals, 1978), dando cuenta de la importancia del rol investigador, quien es a su vez sujeto y objeto de su propia investigación, y que, por lo tanto, por esta calidad puede llegar a experimentar los efectos del trabajo realizado.

(...) pero tiene que enfatizar uno u otro papel dentro del proceso, en una secuencia de ritmos en el tiempo y el espacio que incluyen acercarse y distanciarse de las bases, acción y reflexión por turnos. Al buscar la realidad en el terreno, lo que le salva de quedar por fuera del proceso es su compromiso con las masas organizadas, es decir, su inserción personal. Las masas, como sujetos activos, son entonces la que justifican la presencia del investigador y su contribución a las tareas concretas, así en la etapa activa como en la reflexiva. (p. 7)

A partir de esta nueva visión se promueve la utilización de técnicas de recolección de información que permiten ajustar herramientas analíticas como la encuesta, la entrevista, la medición estadística, entre otras, a las necesidades reales de las bases.

Otro de los rasgos corresponde a las formas de aproximarse a la realidad para entenderla y transformarla, lo que conduce de manera paralela a la clarificación de la realidad objetiva, no como “cosa en sí”, sino como “cosa de nosotros” (Fals, 1978). Es decir, se trata de una realidad construida de manera conjunta en un espacio y un tiempo que sólo es posible en y por aquellos que lo viven y que permite la construcción y apropiación de conceptos hasta entonces rígidos y traídos de afuera, de modelos occidentales, ajenos a las realidades de los territorios. Para superar esta situación, la IAP plantea un método dialectico conformado por pasos complementarios: el intercambio de conceptos o pre-conceptos; constatación con la

realidad a conceptualizar; reflexión sobre el conjunto experimental para obtener conceptos más adecuados y adaptados al contexto real; y finalmente, comenzar una y otra vez el ciclo, como proceso constante de construcción y reinención conceptual.

Así mismo, se presenta como rasgo definitorio de este tipo de investigaciones, la comprensión de un anclaje epistemológico, que, para este caso, puede ser denominado como “ciencia social crítica”, la cual comprende al materialismo histórico como una filosofía de la historia que “permite combinar el conocimiento con la acción: él mismo es acción” (p. 23) y que entiende y asume a fondo las implicaciones teórico-prácticas de la Investigación Acción.

Finalmente, se puede afirmar que uno de los rasgos característicos que ha marcado la diferencia metodológica de la IP es el “principio de la devolución sistemática” que, aunque ha generado dicotomías y conflictos, ha obligado a los grupos de bases y a los lectores en general a comprender la incidencia política de sus grupos, de su participación y de validar la praxis y cumplir el compromiso revolucionario, a partir de un lenguaje concreto, claro y sencillo.

IAP una apuesta por la reflexión pedagógica en el colegio Mariángela

La elección de esta metodología de investigación se apoya en que permite participar en la comunidad, ya que no es suficiente con observarla y analizarla desde fuera, sino ser parte de la acción en cuanto a los objetivos de transformación. En ese sentido, lo que se ha planteado como ruta metodológica es coherente con los principios propuestos por Fals Borda, Disney Barragán y Alfonso Torres, en tanto promueven la participación de los miembros de la comunidad en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas. Además, al involucrarlos en los procesos de problematización, reflexión e investigación de sus prácticas, se convierten en agentes activos de cambio y no en simples objetos de estudio.

La IAP considera a los participantes como actores sociales, con voz propia, habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en el proceso de investigación y cambio. [...] La IAP tiene fe en las personas y en su capacidad para participar en el proceso de investigación. El problema es que su propia historia de

explotación y alienación no les permite tomar la iniciativa para transformar su realidad (Selener, en Balcázar, 2003, p. 67).

Al respecto, como en muchos contextos escolares, en el del Colegio Mariángela la participación en los espacios de discusión ha tenido un propósito sobre todo instrumental, enfocándose el diálogo en lo académico y lo convivencial de los estudiantes. Esta situación genera una preocupación especial por el rendimiento en tanto notas de calificación, y por temas de comportamiento y cumplimiento. Se hacen balances, se cuentan anécdotas y se sacan casos a luz que deben ser revisados y vigilados.

Están dinámicas laborales que se han instituido en nuestro rol como maestros no facilitan la expresión de quienes perciben de otra manera las dificultades más allá de los reportes académicos y convivenciales, lo que ha normalizado un conjunto de prácticas que se cumplen sin cuestionar. Es esta alienación la que no ha permitido tomar la iniciativa para generar procesos de transformación en nuestra comunidad, pues impide de diversas maneras que seamos sujetos críticos de la realidad, actores sociales con voz y poder de decisión, capaces de incidir en nuestro contexto por medio de la participación en procesos de reflexión, análisis e investigación.

Freire se refiere a esto como proceso de “humanización” que se da cuando el individuo comienza a liberarse gradualmente de lo instituido por las fuerzas sociales y por las experiencias previas que nos ha convertido en objetos, que no permiten desarrollar nuestro potencial humano. También hace referencia a que el individuo que adquiere una visión crítica de la realidad experimenta un cambio cualitativo que lo afecta y transforma por el resto de su vida, dignifica su labor y le otorga sentido a su práctica. Es esto lo que reclaman los contextos educativos, profesores que cuestionemos lo que hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos.

Estas razones justifican la IAP como metodología de esta indagación, pues permite potenciar la participación de los actores sociales y desarrollar la capacidad de descubrir el mundo con una óptica crítica, que permita potenciar habilidades de análisis que se pueden aplicar en cualquier situación. Son los procesos de investigación y reflexión los que trazan la ruta para reconocer, valorar y enriquecer la práctica pedagógica, los discursos, las interacciones y las finalidades de nuestro oficio.

La acción de esta metodología me involucra no solo como profesor, miembro de la comunidad educativa del Mariángela, sino como investigador, sujeto que desea promover estrategias de reflexión y formas de investigar entre los miembros de la comunidad, no como figura de salvación ni como líder de la transformación: como coequipero que está al lado de compañeros, colegas y pares, que trabaja colaborativamente con ellos con fines comunes, que aporta a la construcción de acciones de cambio y a la producción de saber desde la inclusión y la participación.

Escoger la metodología participativa refleja una decisión y convicción por la aventura de lo incierto; es encontrar una excusa o un motivo para destrazar un camino, sin necesidad de devolver los pasos, sino la mirada; y de este modo, por medio de las palabras, evocar el pasado y traerlo a la experiencia actual, al contexto en el que coincidimos personas que compartimos una misma labor, en medio de la diferencia y la diversidad, características que la hacen única e irrepetible.

Fases del proyecto de investigación

La investigación se desarrolló en cinco fases: la primera, de definición del proyecto, en la que se realizó una lectura del contexto y se indagó en los maestros y directivos con el fin de plantear el anteproyecto; la segunda fase, fue la revisión documental de antecedentes y fundamentación teórica de las categorías propuestas; la tercera, de trabajo de campo, aplicación de las encuestas y construcción de los relatos; la cuarta, de análisis e interpretación por medio de una codificación abierta y axial; por último, una fase de hallazgos y producción de la ruta para provocar la reflexión.

Para una mejor ilustración se muestran y describen a continuación las actividades que se realizaron en cada uno de los momentos.

Tabla 1

Fases del Proyecto de Investigación

Fases	Actividades
-------	-------------

1. Definición del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas para reconocer el contexto y la población del Colegio Mariángela. - Definición de preguntas orientadoras y objetivos. - Elaboración de varios anteproyectos y borradores.
2. Revisión documental	<ul style="list-style-type: none"> - Rastreo documental en bases de datos y repositorios de las universidades con facultades en educación. - Revisión de estudios o investigaciones relacionadas con la práctica y la reflexión pedagógica en Colombia. - Revisión de la legislación educativa en cuanto a la reflexión y la práctica pedagógica en Colombia. - Rastreo histórico acerca de apuestas, movimientos e instituciones que han aportado a la práctica y la reflexión pedagógica.
3. Trabajo de campo	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamiento de información a través de una encuesta realizada por Google formularios que se compartió a todos los maestros de la institución. - Ejecución del taller de escritura para la redacción de los relatos con el fin de recoger información acerca de las prácticas, la experiencia, el saber y la reflexión pedagógica.
4. Análisis e interpretación	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción, análisis e interpretación de los datos de la encuesta mediante una codificación abierta de tipo axial. - Descripción, análisis e interpretación de los relatos de los maestros. - Contrastación de la información recogida con los diferentes instrumentos.
5. Identificación de hallazgos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del informe preliminar

	- Elaboración de la ruta para provocar la reflexión
--	---

Fuente: Elaboración propia (2020)

Cabe señalar que la segunda parte de la metodología se realizó de manera virtual, por las particulares circunstancias que ha generado la actual pandemia. Ello puede suponer una variación que aún no ha sido incorporada al esquema propuesto; no obstante, no se ha dejado de lado y será otra posibilidad de análisis que en su momento se considerará.

Descripción de las fuentes de consulta

Se presentan en seguida las fuentes primarias, secundarias y vivas que se tuvieron en cuenta para el diseño de las estrategias de recolección de información durante el desarrollo del estudio.

Tabla 2

Fuentes consultadas y participantes de la investigación

Fuentes	Sujetos – Documentos	¿Qué información aporta?
Primarias	PEI	Misión, visión, modelo pedagógico, definición de estudiante, rol y funciones del maestro.
	Manual de convivencia	Responsabilidades de maestros y estudiantes, relaciones e interacciones pedagógicas.
	Malla curricular	Secuenciación y progresión de las disciplinas, temáticas, aprendizajes y competencias
	Planeaciones	Métodos y metodologías de los maestros, contenidos, temáticas, intenciones, procesos de enseñanza y aprendizaje.
	Anuarios	Contexto y trayectoria de la institución

Vivas	Maestros	Contexto, formación, trayectoria, prácticas de enseñanza, imaginarios concepciones y percepciones.
	Rectora	Contexto, prácticas de enseñanza, concepciones y creencias, currículo.
Secundarias	Documentos	Fundamentación conceptual, histórica, metodológica y pedagógica.
	Investigaciones de maestrías	Antecedentes
	Autores	Conceptualización de las categorías: trayectoria, formación, práctica, reflexión y experiencia pedagógica, creencias e imaginarios. Definición y fundamentación metodológica de la IAP, de las técnicas e instrumentos de investigación.
	Legislación educativa	Recuento histórico de la práctica y la reflexión pedagógica.

Fuente: Elaboración propia (2020)

Universo, muestra y participantes

El Colegio Mariángela es una institución campestre de carácter privado, ubicado en el municipio de Chía, Cundinamarca, tiene una trayectoria de más de cincuenta años. En la actualidad cuenta con un total de 23 profesores, constituido por 18 mujeres y 5 hombres. Las edades oscilan entre los 23 y los 54 años, con una experiencia profesoral en instituciones públicas y privadas. entre los 2 y los 30 años. Cada docente pertenece a una de las áreas del conocimiento, discriminadas en artes, inglés, español, Matemáticas, Ciencias y Sociales.

En un primer momento, se invita a los maestros a participar de la investigación: se dan a conocer las características del estudio a través de un diálogo que permite una primera aproximación a las ideas de experiencia, práctica y saber pedagógico. Se amplían algunos

pormenores sobre los conceptos referentes y su importancia en el proyecto de investigación. Luego, se les pide la autorización para enviarles el primer medio de recolección de información, la encuesta. El instrumento (ver Tabla 3) se diseñó con base en la Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 en Bogotá, cuyo propósito es servir de base para el diseño y la ejecución de políticas y programas relacionados con la formación de los docentes, el ejercicio de la docencia en los colegios oficiales y la calidad de la educación pública, particularmente en Bogotá.

Aunque el instrumento que crearon en la investigación del IDEP estaba enfocado a los profesores del Distrito, muchas de sus intenciones y preguntas también aplicaron para el contexto privado, cobra así relevancia esta caracterización como referente para la de los profesores del Colegio Mariángela.

A partir de los resultados de la encuesta, se selecciona la muestra que se apegó a las directrices y orientaciones de la investigación cualitativa, que como se menciona en Sampieri, Fernández & Baptista (2010), es el enfoque metodológico ideal, puesto que, como en esta pesquisa, “se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado o documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 139); dado que el interés y los propósitos de este trabajo pretendieron, más que representatividad estadística, buscaron “una representatividad cultural, es decir, se espera comprender los patrones en torno a los cuales se estructuran los comportamientos y se atribuye sentido a la situación bajo estudio” (p.140). Se buscó, por tanto, configurar una muestra que reflejara la mayor variabilidad posible de acuerdo con algunas características como estudios, edades, raza, género, trayectoria y creencias.

La estrategia de muestreo pertinente para este estudio fue el teórico, ya que se partió de una primera recolección de datos proporcionados por la encuesta, a partir de ella se buscó configurar la teoría emergente, es decir, los nuevos datos que los integrantes de la muestra aportaron a partir de los conceptos relevantes de la teoría que se estaba desarrollando.

Para lograr la adecuación y suficiencia que propone Fossey (2002), citado por Bonilla y Rodríguez (2005) y que debía tener el muestreo teórico, se seleccionó a un docente que

representará cada una de las categorías establecidas. Para el caso de trayectoria se escogió al profesor de mayor edad, con más antigüedad en el oficio, quien había laborado en diferentes instituciones educativas de los sectores públicos y privados, en los diferentes niveles de primaria, secundaria, media y universitaria. Para la segunda categoría, la de la formación, se seleccionó al profesor que tuviera títulos de posgrado, este en particular con una especialización y una maestría, cabe anotar que sus estudios no tienen enfoque pedagógico, y aun así, toda su profesión la ha ejercido desde la docencia.

La siguiente categoría de práctica pedagógica tuvo dos subcategorías, una en cuanto a las ideas y acciones que constituyen la práctica y la otra, los saberes relacionados con el currículo que tienen implícito, el conocimiento acerca de proyecto educativo, el modelo pedagógico, las teorías y las metodologías. La cuarta categoría tuvo que ver con la imagen del docente y de su práctica, aquí entraron en juego los imaginarios, representaciones y creencias que tienen los maestros de sí mismo y de sus compañeros, los profesores que representaban esta categoría tuvieron percepciones muy distintas acerca de la finalidad de la educación, las relaciones pedagógicas, la formación docente y las expectativas en cuanto al oficio.

Esta selección pretendió recoger la mayor cantidad de información sobre el fenómeno de la práctica pedagógica, desde la particularidad y la diferencia, esperando alcanzar el objetivo de enriquecerla, de valorar toda experiencia, en reconocer en ella el potencial para convertirse en saber pedagógico y transformar la práctica, las relaciones y las discusiones. Finalidad trazada por la metodología de la IAP y que se erigió en el eje central de la investigación, un bucle constante e interminable, en el que se observó, se identificaron problemáticas, se reflexionaron y se discutieron con los participantes y con las teorías o referentes. Por último, se hicieron propuestas para transformar el contexto de manera mancomunada y colaborativa, donde el investigador debe ser un integrante más en la búsqueda de oportunidades para aportar a la construcción de saber desde la escuela y para ella.

En cuanto al criterio de suficiencia, este estudio se planteó una indagación profunda no solo en torno a los sujetos que colaboraron en la investigación, a través de la encuesta y los relatos, sino desde otras fuentes de información como fue la documentación narrativa, el análisis de documentación institucional, como lo aportado por el PEI, el Sistema de evaluación, el Manual de convivencia, planeaciones, mallas curriculares o planes de estudio y otros

documentos legales, como los Estándares Básicos en Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Técnicas de recolección de información

El diseño metodológico se configuró a partir de varias técnicas de recolección de datos mediadas por las diferentes fases de la IAP, en las cuales se pretende inicialmente reconocer el contexto, hacer una lectura de la realidad que se va a investigar, esto se hace por medio de una serie de entrevistas semiestructuradas a algunos maestros y directivos del colegio. Luego se aplica una encuesta a todos los maestros para recoger información sobre su formación, trayectoria, práctica y concepciones acerca de su oficio y de la educación, este ejercicio se complementó con la elaboración de los relatos que se trabajaron con una muestra representativa. Finalmente se utilizaron fichas de lectura y diarios de campo para la documentación y registro de la experiencia de Investigación Acción Participativa.

Tabla 3

Instrumentos de Recolección de Información

Instrumento	Aplicación en la investigación
Entrevista	Contexto del Colegio Mariángela
Encuesta	Caracterizar la práctica pedagógica
Guía de elaboración de relatos	Caracterizar la práctica pedagógica Secuencia de talleres de escritura Preguntas que detonan la reflexión acerca de la práctica pedagógica
Fichas de lectura	Documentación y análisis de fuentes o referentes
Diarios de campo	Analizar la propia práctica investigativa en el taller de escritura

Fuente: Elaboración propia (2020)

Encuesta

El cuestionario, como instrumento usado en investigación social, recogió información relevante por medio de preguntas dirigidas a una muestra que en el caso del Colegio Mariángela, por ser una institución pequeña, pudo aplicarse a la totalidad de la población de maestros. Esto en consonancia con lo afirmado por Páramo (2017), quien advierte que el “propósito de esta técnica es obtener información específica sobre un área de interés, pero sin la pretensión de la generalización” (p. 55).

El tipo de encuesta utilizada fue un cuestionario *online* diseñado en *Google* formularios, el cual disponer de diferentes tipos de preguntas, entre ellas de opción múltiple, escalas de valoración, menú desplegable y comentarios. A continuación, se presenta la ficha técnica de la encuesta realizada a los maestros del Colegio Mariángela:

Tabla 4

Ficha Técnica de la encuesta

Objetivo del estudio	Reconocer los aspectos que caracterizan las prácticas de los docentes del Colegio Mariángela para contribuir con el fortalecimiento de la reflexión pedagógica y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.
Fuente de información	Maestros del Colegio Mariángela.
Método de recolección de datos	Encuesta por correo electrónico (<i>Google</i> formularios)
Instrumento de recolección	Encuesta personal
Población	23 maestros
Muestra	20 maestros (Universo total del colegio)
Método de selección de la muestra	No se realizó selección, se tuvo en cuenta todos los resultados enviados.

Fecha de campo	Del 23 al 26 de septiembre de 2020
----------------	------------------------------------

Fuente: Elaboración propia (2020)

El objetivo de esta encuesta, por una parte, fue conocer el perfil de cada uno de los maestros del Mariángela, para ello las preguntas se encaminaron a reconocer su formación, trayectoria, prácticas y creencias; así como el saber y las experiencias que los han construido y han consolidado sus discursos y acciones pedagógicas; por otra parte, la encuesta fue el punto de partida para seleccionar una muestra representativa, con la cual se deseaba profundizar por medio de relatos en la práctica pedagógica, y así lograr una adecuada caracterización del maestro del Mariángela. En la siguiente tabla se especifica la estructura y los elementos que la componen.

Tabla 5

Estructura y Elementos del Instrumento Encuesta

Módulos	Categorías	Enunciados
Módulo 1	Trayectoria	<ul style="list-style-type: none"> - Años de experiencia - Tipos de instituciones - Antigüedad en el CMA - Satisfacción en el oficio como maestro - Razones que generan satisfacción - Razones que generan malestar - Ingresos por otras actividades económicas
Módulo 2	Formación y saberes	<ul style="list-style-type: none"> - Razones para escoger la docencia - Aspectos de mayor importancia para orientar la enseñanza y la reflexión - Teorías pedagógicas - Aspiraciones a 5 años - Actividades culturales - Preferencia de libros

		<ul style="list-style-type: none"> - Relación con el concepto de cultura - Motivaciones para viajar - Publicaciones de productos culturales o académicos
Módulo 3	Práctica y oficio maestro	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de clases - Revisión y calificación de trabajo o evaluaciones - Textos de referencia para la labor como maestros - Factores que inciden en las prácticas de enseñanza en el CMA - Temáticas a trabajar en el CMA - Dimensiones de los estudiantes a tener en cuenta - Afirmaciones sobre el aprendizaje - Ámbitos de aprendizaje - Relaciones en el CMA - Autonomía o regulación en ciertas prácticas
Módulo 4	Percepciones y creencias	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia a grupos, redes o colectivos - Desarrollo de capacidades en el CMA - Fomento de algunas prácticas en el CMA - Percepción del colegio privado - Concepciones del maestro
Módulo 5	Identificación general	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre - Título de pregrado y fecha de graduación - Modalidad del pregrado - Estudios de posgrado

		- Modalidad
--	--	-------------

Fuente: Elaboración propia (2020)

Relatos

El interés por las memorias individuales, grupales y colectivas, tal como lo plantean Pineau y Le Grand (1996,5) citados por González (2009), permitieron entender los relatos como parte de las prácticas de transmisión generacional e intergeneracional, además de las prácticas de la vida cultural; esto, como una aproximación a la realidad social desde las Ciencias Sociales, refirió a la vez la posibilidad de disponer el trabajo individual del sujeto narrador de su vida, en función de la dimensión colectiva propia de los seres humanos.

Se consideraron los métodos narrativos relacionados con la educación en los inicios de la década de los ochenta del siglo XX, enfocados en la formación de educadores y la educación de adultos. En segundo lugar, se abordó la memoria histórica y el testimonio social, en el cual se desplegaron iniciativas vinculadas a los movimientos sociales y a la educación popular, estructurándose de esta forma historias de vida colectiva. De igual manera la genealogía y familia se constituyó en escenario de trabajo de los métodos biográficos, finalmente, es de destacar la autobiografía educativa como relato de igual modo pertinente.

En los relatos de los docentes se cuentan historias sobre la enseñanza, cuyos protagonistas fueron y son ellos mismos, son los expertos que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos. Al lograr una relación más confiable, el relato fue más personal y comprometido, dando cuenta no solo de su práctica sino de lo que se vive en la escuela y de lo que piensa el colectivo de docentes, estudiantes y la comunidad. Profundizando cada vez en los relatos, se puede conocer, a partir de las historias sobre su trayectoria y sus saberes pedagógicos, lo que sucede en sus clases, las situaciones con alto valor formativo. En ellos revelaron reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron y las estrategias que implementaron para lograr ciertos aprendizajes en los alumnos (Gentili, 2007).

En tanto investigación, el objetivo de los relatos fue la producción de conocimiento; en cuanto a formación, la finalidad, contribuir a la búsqueda de sentido de vida de los sujetos.

En lo relacionado con la intervención, se pretendió contribuir a que las personas se implicaran en la acción social. Pineau y Le Grand (1996,5) citados por González (2009), fueron soportes para explicar cómo investigación y construcción de sentido se fundamenta a partir de hechos personales temporales.

En este sentido, se tuvo en cuenta a Connelly y Clandini (1995), quienes sostienen que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatas” por esta razón es que el uso de las narrativas en la investigación educativa cobró sentido porque pudimos contar y comprender la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. El relato se constituyó en el fenómeno a estudiar, fue el insumo que me dio a conocer y permitió reconocer los aspectos que constituyen la práctica del maestro, y al maestro en sí, sus experiencias saberes y expectativas frente a su oficio, al contexto y los sujetos que lo habitamos.

Tabla 6

Secuencia de los talleres para la producción de los relatos de los maestros

Taller	Descripción	Preguntas orientadoras
Sensibilización	Explicar la intención de los relatos, reconocer la voz de los maestros, escuchar sus historias y ver en ellas las potencialidades y aportes a la reflexión, a la práctica pedagógica y a la construcción de saber.	
Juegos de escritura	Crear un ambiente ideal para la producción textual en el que los profesores puedan participar sin sentirse juzgados. En el juego se estrechan los lazos, se activa la empatía y se abre la posibilidad	

	de expresarnos de manera más libre y fluida.	
1. Autobiografía literaria	Profundizará en la trayectoria de cada uno de los maestros, reconstruyendo la historia de su oficio como docente, desde las motivaciones o razones para iniciar en esta carrera, pasando por sus experiencias más significativas, momentos difíciles, hasta hacer una conclusión a hoy.	Para la planeación de este texto se recurrió a una línea de tiempo, en la cual se ubicó algunos puntos de referencia que ayudaron a activar la memoria.
2. Carta a un joven maestro	Como en el texto de Rilke, con este ejercicio se espera crear una carta en la cual los maestros le cuenten a un maestro neófito y lector invisible, la aventura de ser docente, en la cual narre sus aciertos y desaciertos, sus logros y frustraciones; lo aconseje, lo invite y lo guíe hacia la aventura de enseñar.	¿Cuáles han sido las experiencias más gratas y cuáles la más complicadas? ¿Qué me motiva a seguir siendo maestro y cuáles son mis expectativas frente a la escuela, los estudiantes y los otros maestros? ¿Cómo lograr experiencias pedagógicas, procesos de enseñanza y aprendizajes en los estudiantes? ¿Qué se debe enseñar o qué deben aprender los estudiantes?
3. En otro cuerpo	Este relato ficticio cuenta la historia de un profesor que despertó siendo estudiante, tiene una gran capacidad para leer lo que pasa en su entorno y decide escribir un diario en el cual	¿Cómo se podría sentir un estudiante? ¿cuáles son sus necesidades, expectativas y sueños? ¿De qué manera percibe a los maestros y directivos, los espacios, los tiempos, las clases, las materias,

	cuenta su percepción de lo que vivió en una semana de clases en el colegio Mariángela.	los enfoques? ¿Qué piensa del proyecto educativo o de la educación del CMA? ¿Qué sentido tiene ir al colegio?
4. Discurso	En este relato se espera que el profesor se dirija a un público hipotético al cual le va a decir lo que siempre ha callado, es una oportunidad para que escuchen su voz y reconozcan su saber, su experiencia, filosofía, sus ideales y sueños.	¿Cuál es el rol que cumple actualmente el maestro y cuál debería ser? ¿Por qué ser maestro, porque seguir intentándolo? ¿Qué le impide al maestro ser cada vez mejor? ¿Qué tipo de sociedad se desea o qué tipo de sujeto necesita esta sociedad? ¿En qué debe cambiar la escuela, el maestro o el proyecto?
Reflexiones	Relato oral de los maestros participantes en el cual se provoca la indagación acerca del taller, de los ejercicios de escritura, del reconocimiento de los elementos de su práctica y de las conclusiones o reflexiones finales	

Fuente: Elaboración propia (2020)

Caracterización de la práctica pedagógica maestros CMA

Análisis encuesta maestros CMA

Uno de los objetivos de esta investigación es caracterizar la práctica pedagógica de los maestros del Colegio Mariángela y, con base en ello, acercarse a los elementos claves que la conforman para, desde su reconocimiento y comprensión, provocar la reflexión pedagógica sobre sus prácticas.

Entre otros instrumentos de recolección de información se aplicó una encuesta cuyo propósito y componentes se describen en el apartado metodológico de este informe. En esta sección se presentan los resultados de la caracterización, con base en el abordaje de varios ejes temáticos, como son: trayectoria, formación, práctica pedagógica e imaginarios y representaciones del maestro.

Dado que la práctica pedagógica se erige sobre tres pilares conceptuales: el saber, la experiencia y la práctica, esta investigación los asume como tales, entendiéndolos de este modo específico: el saber pedagógico, fruto de la reflexión sistemática sobre el ejercicio docente, constituye la práctica pedagógica en sí, desplegada en la labor formativa cotidiana.

La reflexión se asume en dos sentidos: como actividad mental y psicológica y como praxis social. Ambas despliegan su dimensión social mediante diálogos fundamentados, abiertos y críticos con el contexto educativo y sus distintos actores, con el fin de perfeccionar y mejorar el quehacer pedagógico (De Tezanos, 2007).

La experiencia pedagógica *es lo que nos pasa* cuando se desarrollan los diversos procesos en los cuales se dinamizan y transforman ideas, representaciones, imaginarios, pensamientos y sentimientos, en situaciones reales dentro del aula y fuera de ella, en un contexto determinado (Larrosa, 2006).

El saber y la experiencia pedagógicos, puestos en acción en los escenarios formativos, alimentan y configuran la práctica pedagógica que, al someterse a la reflexión crítica, individual y colectiva, dinamiza continuamente el saber, a través de la experiencia como eje transformador.

Estas categorías constituyen y dan sentido a la reflexión pedagógica, pues sustentan desde lo teórico y metodológico el interés y propósito de esta indagación: provocar la reflexión de los maestros al pensar y decidir sus respuestas, mediante la reconstrucción de la memoria de las experiencias vividas en el contexto educativo. Los productos obtenidos a través de las encuestas, y en especial, en los relatos, son los insumos que permitirán caracterizar la práctica de los maestros del Colegio Mariángela y construir en este recorrido la ruta metodológica y el saber pedagógico.

La encuesta se realizó a 22 profesores, 19 mujeres y 3 hombres, que conforman la totalidad de la planta docente del colegio. Solo 2 de ellos no registraron sus respuestas por motivos que se desconocen. Es decir, el 100% de los encuestados corresponde a 20 profesores de diferentes áreas de conocimiento, que trabajan en los distintos grados, desde prekínder hasta grado once. Todos tenemos¹ un contrato a término fijo, a 10 meses, con un sueldo fijo. El horario de trabajo va de las 7:15 a.m. a las 3:30 p.m. La mayoría de los profesores vive en Bogotá y municipios aledaños, como Cajicá y Zipaquirá.

Trayectoria de los maestros del Mariángela

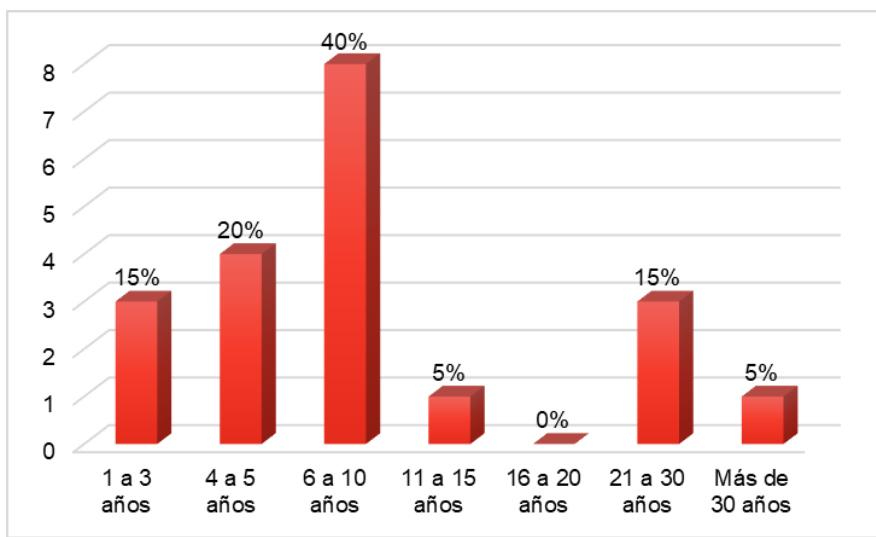
La trayectoria del maestro es un proceso de formación y desarrollo personal y profesional permanente, a lo largo del cual se acumulan diversos saberes y experiencias que entretienen y trazan distintos recorridos, cuya reconstrucción y estudio, a su vez, ponen de manifiesto las múltiples posibilidades de caminos continuos y discontinuos.

Estela Cols (2008) hace referencia a las trayectorias de formación que, por ejemplo, se enlazan con otras trayectorias, como es el caso de la educación superior, donde los individuos llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes, recorrido que se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural.

Figura 3

¹ En adelante se presenta el informe en primera persona, dado a que el autor es a un mismo tiempo investigador y maestro.

Años de experiencia de los maestros



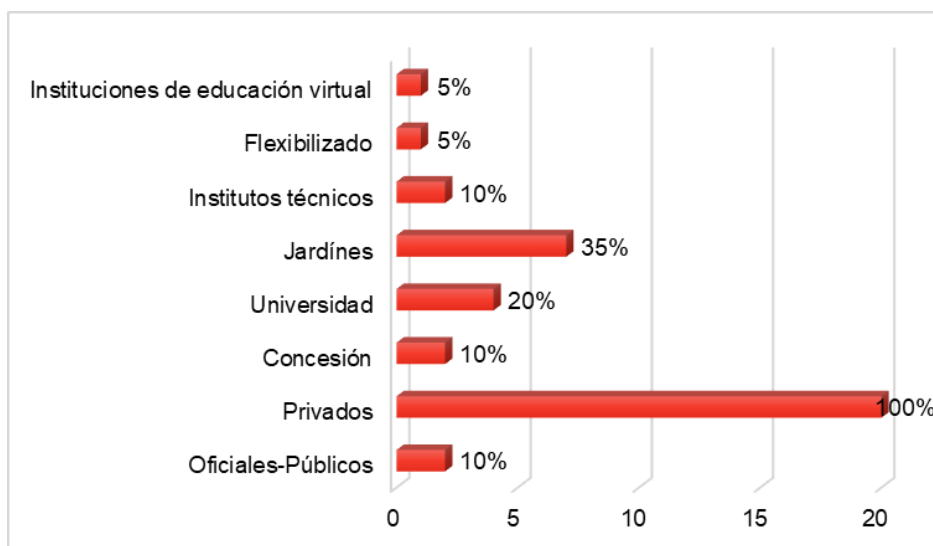
Fuente: Elaboración propia (2021)

En la encuesta se analiza la trayectoria en años de experiencia de los maestros. Según los resultados, la mayoría se concentra en el rango de 6 a 10 años, que equivale al 40%; aparece enseguida, el 20%, quienes llevan en la profesión magisterial de 4 a 5 años. Esto indica que cerca de la mitad del grupo de profesores posee una trayectoria profesional, si bien no muy extensa, importante para adquirir una experiencia considerable y pertinente para el desempeño de su labor. Se observa, en contraste, que son muy pocos los profesores, 15%, con trayectorias cortas, entre 1 y 3 años. De igual forma, los de mayor antigüedad, 15%, cuentan con una experiencia de entre 21 y 30 años, y solo un 5%, con más de 30 años de ejercicio docente.

En los hallazgos de la investigación Profesores noveles de enseñanza básica (Cisternas y Lobos, 2019), se sostiene que los maestros tienen “dificultad para poner en acción un repertorio variado de estrategias de enseñanza que asegure oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes incluyendo aquellos que demandan mayores apoyos” (p. 43), así como en situaciones de monitoreo y retroalimentación durante la clase, diseño e implementación de evaluaciones que evidencien información relevante del progreso de los estudiantes, y dudas frente a la forma de garantizar aprendizajes en forma equitativa y sin "reducir" o eludir el currículo.

Figura 4

Experiencia en instituciones

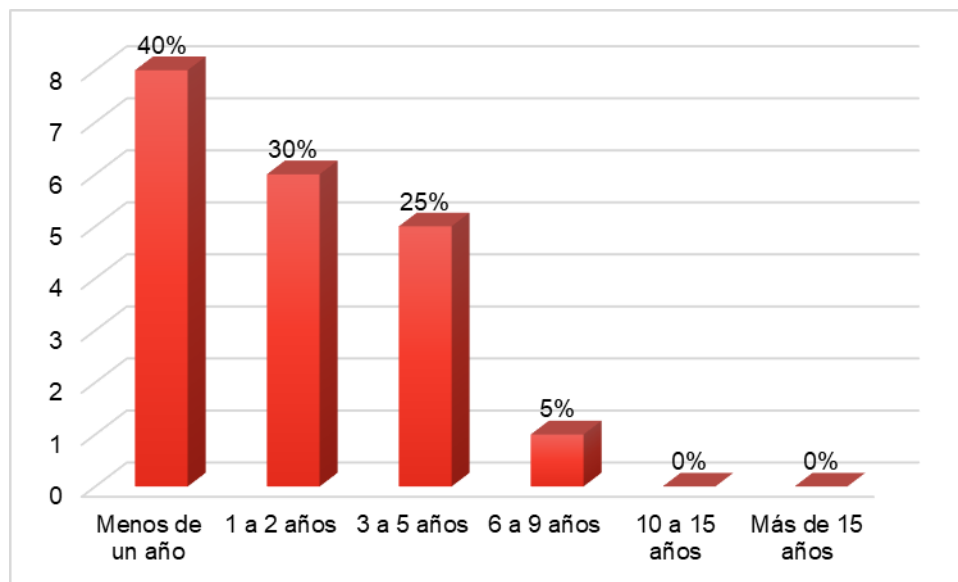


Fuente: Elaboración propia (2020)

En relación con el tipo de institución donde han adquirido experiencia, predomina una clara tendencia, 100% del profesorado, por el desempeño de la labor docente en colegios privados, esto dado el contexto en el que se realiza el estudio. Esto, por demás, evidencia el reducido número de profesores que ha trabajado en el sector oficial, solo el 10%, o en colegios en concesión, 10%, esto es colegios privados que reciben ingresos del Distrito. Estos resultados podrían profundizarse en cuanto a los imaginarios o representaciones que tienen los profesores del trabajo en colegios públicos, así como la percepción que se tiene del trabajo en las universidad o institutos de educación virtual, ya que la experiencia en este tipo de instituciones se da en muy pocos casos, en universidad solo el 20% y en educación virtual el 5%.

Figura 5

Antigüedad en el colegio Mariángela

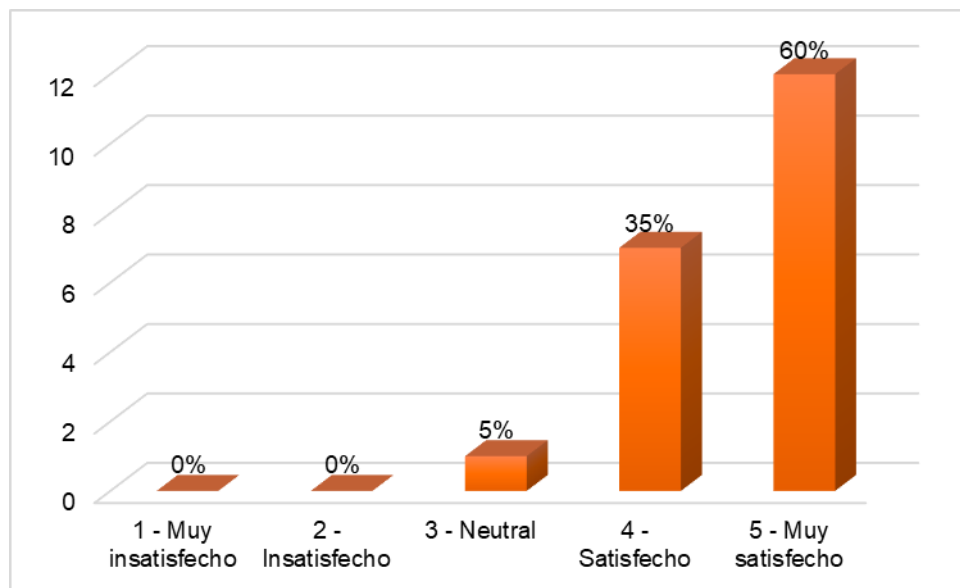


Fuente: Elaboración propia (2020)

En cuanto a la trayectoria en el Colegio Mariángela, los profesores encuestados, en su mayoría no sobrepasan los 5 años de experiencia en la institución; aparecen, con menos de un año, un 40%; entre 1 y 2 años, un 30%; y de 3 a 5 años, un 25%; solo un 5%, representado por un miembro de la comunidad, lleva más de 6 años trabajando en el colegio. Esto revela las dificultades que afrontan las instituciones privadas, por la constante rotación de profesores debido a las condiciones laborales inestables y faltas de garantías.

Figura 6

Satisfacción el oficio como maestro



Fuente: Elaboración propia (2020)

Al indagar por el grado de satisfacción que genera la profesión, en una escala que va de muy satisfecho a muy insatisfecho, los resultados demuestran que los profesores se encuentran en un grado alto de satisfacción, con 95%, ubicados entre los niveles 4 y 5, y solo un 5% manifiesta que está algo satisfecho. Las principales razones que generan satisfacción en los maestros se dividen en tres grupos: uno que hace referencia a la satisfacción por lograr “el efecto esperado en los estudiantes”, los términos para expresarlo más recurrentes son:

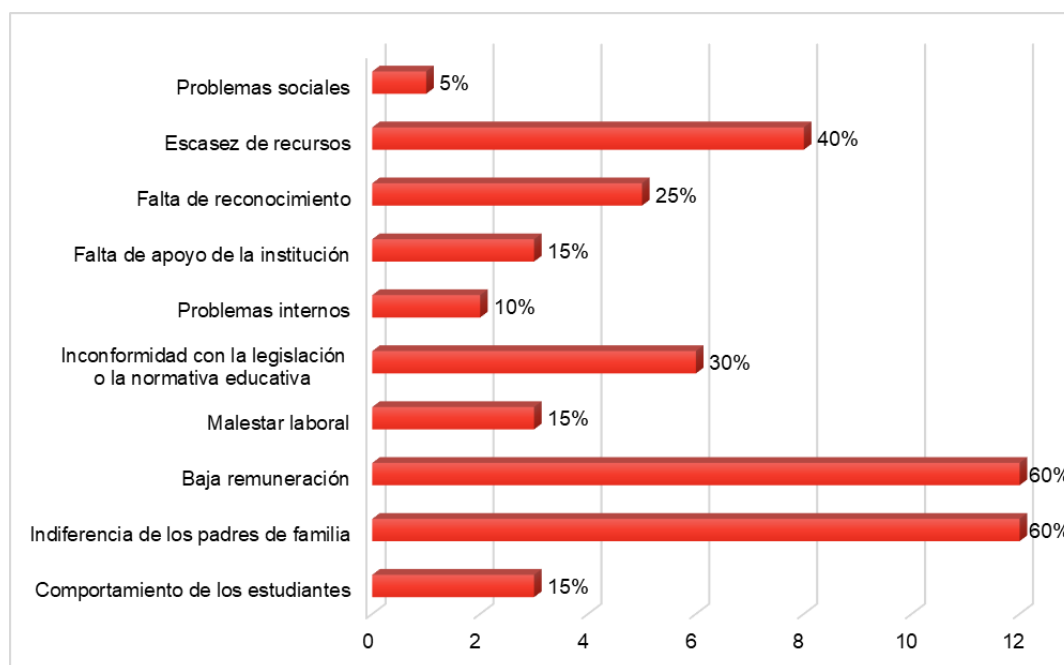
- Avance
- Crecimiento
- Cambiar o generar pensamiento crítico o reflexivo
- Desarrollar y fortalecer aprendizajes
- Ayudar a ser críticos

El segundo grupo tiene que ver con el rol como educador. Las razones van desde transmitir saber o conocimientos, formar seres humanos para el mañana, formar seres críticos y orientar, hasta llegar a lo emocional, como la recompensa que genera ver la felicidad del estudiante por lo aprendido, los reconocimientos por su labor, por parte de los padres. Por último, está el grupo de respuestas asociadas con los aspectos pedagógicos, cuyas razones aluden a la construcción e intercambio de conocimientos y de experiencias, pertenecer a un ámbito

académico, generar cambios sociales y, finalmente, la transformación desde el aula para generar pasión por el saber.

Figura 7

Razones que generan malestar en el oficio como maestro



Fuente: Elaboración propia (2020)

En contraposición con la anterior pregunta de la encuesta, en esta, las tres razones que generan mayor malestar en el oficio como maestro, según los resultados, es la baja remuneración, con 60%. Con ese mismo porcentaje aparece la indiferencia de los padres de familia; y la tercera es la escasez de recursos, con un 40%. Otros aspectos que influyen en el oficio del maestro del Mariángela es la inconformidad con la normatividad educativa, un 30%; la falta de apoyo de la institución, 15%; y la falta de reconocimiento, el 25%.

Al respecto, Martínez Boom (2000) considera que el malestar de los maestros se da y justifica porque es uno de los grupos humanos que más se ha sometido a tensiones, intervenciones y experimentos; con la generalizada idea de que la mala calidad de la educación se debe, en buena parte, a la falta de capacidades de los maestros, lo cual se traduciría en prácticas rutinarias, sin reconocer que en gran medida su ejercicio responde “a la racionalidad del sistema escolar que le da un currículo definido, unas coordenadas de trabajo, un papel y unas

condiciones para realizarlo” (p. 107). Factores que terminan agobiándolos y sobrecargándolos de trabajo que, con frecuencia, no se remunera como es debido.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la categoría de trayectoria, se constata que los maestros del Colegio Mariángela manifiestan y se muestran abiertamente satisfechos con su oficio. Entre sus motivaciones se destacan: los logros con los estudiantes; el poder de transformación y la formación de seres críticos; construir conocimiento y experiencia mediante su práctica; y, en definitiva, generar con ello cambios sociales. Pero, si algo se interpone a ello, con evidente contrariedad e inconformidad, son las condiciones laborales, entre las que se mencionan con frecuencia, la baja remuneración y la escasez de recursos; a lo que se suma la indiferencia de los padres. Estos factores y aspectos laborales y sociales influyen en la alta rotación de maestros por las diferentes instituciones, hecho que explica, en buena medida, por qué en el CMA la mayoría de los maestros solo lleva de 1 a 2 años de experiencia en el colegio, aunque, es de anotar, acumulan entre 4 y 10 años en la profesión, tal como se revela en la Figura 3.

También se destaca que esa trayectoria en la mayoría de los maestros se da en colegios privados, mientras solo un 10%, que equivale a 2 participantes, ha adquirido experiencia en el sector oficial. Lo mismo sucede respecto a estudios, como es el caso de la formación de pregrado, en la cual el 75% de los maestros son egresados de universidades privadas, y solo 5 maestros se graduaron de universidades públicas. Se resalta en el imaginario de los maestros la percepción positiva del colegio privado por su oferta educativa más académica y exigente, basada en la comparación con instituciones públicas desde los resultados en las pruebas saber y por la cantidad de estudiantes que ingresan a la universidad.

Esta idea responde a lo sostenido por Díaz y Tobar (2016), quienes afirman que “En el contexto nacional, asistir a un colegio privado incide positivamente en el desempeño académico en todas las áreas evaluadas” (p. 20). Según su estudio, este resultado se debe en gran parte a los recursos, al apoyo desde la familia y a las capacidades individuales. No obstante, llama la atención que estas son las mismas razones que refieren los maestros como causas de desmotivación de su labor.

La discusión va más allá del tipo servicio educativo que preste la institución, independientemente de si es público, privado o en concesión. Martínez (2000) afirma que sin

importar el tipo establecimiento educativo, “el maestro ha sido desplazado a la marginalidad que lo coloca en una situación de subordinación” (p. 109). Aparte de la desvaloración social del maestro, e incluso de la educación que esta situación acarrea, se imprime más fragilidad a la labor docente, puesto que trabajar en un colegio privado no significa ganar un mejor salario, incluso, en algunos casos, conlleva una pérdida de autonomía. Al incrementarse la regulación por parte de las políticas o normatividades que indican los contenidos a enseñar y los métodos que se deben utilizar, la sospecha acerca de su falta de competencia e iniciativa se incrementa hasta darlo como un hecho indiscutible.

En este sentido, comparando el tema de las condiciones laborales con los resultados académicos, se evidencia que al maestro de colegio privado lo afecta el tipo de contratación que es a término fijo, normalmente a 10 meses; con lo cual no se asegura su continuidad, no recibe, por lo mismo, apoyo para continuar con su formación y su horario laboral es más extenso.

Análisis de la trayectoria de los maestros del CMA

A partir de la descripción y análisis de esta categoría, se revela una fuerte tendencia de discontinuidad en la trayectoria de los maestros del Colegio Mariángela, un hecho evidente en la mayoría de las instituciones privadas, debido a la alta rotación y a la inestabilidad laboral que, como lo manifiestan los maestros, tiene que ver más con la falta de garantías que ofrecen al respecto los colegios. Por una parte, se cruzan las condiciones laborales, acceso a las rutas, alimentación, el trato que reciben, carga laboral, entendida como la cantidad de horas, de cursos y de estudiantes, condiciones que si no son las pertinentes afectan el trabajo del maestro en cuanto al tiempo, la disposición y la motivación para encarar el número de planeaciones que debe hacer, la revisión de trabajos, los acompañamientos y las evaluaciones, situaciones que suelen desbordar el horario laboral por el que fue contratado. Por otra parte, hace referencia a los temas convivenciales, a las dificultades interpersonales que se presentan por la falta de respeto, la indiferencia de los padres de familia y, finalmente, porque algunos maestros sienten que no hay apoyo de la institución y se les da prioridad a las familias.

Esto repercute significativamente en la autoimagen y estimación que tiene el maestro de sí mismo; pues a pesar de que sabe que realiza un buen trabajo, entra con temor, prevención, fatigado, e incluso, con inseguridad al aula de clases. Ello, como lo manifiestan los maestros participantes, se debe a que sus prácticas se ven reguladas de manera perentoria por las sobre exigencias que se imponen. Surge, en mayor o menor grado, cierta tensión frente al cumplimiento del deber con la institución, por la idea de que, posiblemente, asegure su contratación; por los cuestionamientos de los padres de familias acerca de la forma de trabajar del maestro, las temáticas, las estrategias y actividades que para ello propone y desarrolla; el hecho de que los estudiantes no comprendan; y por último, sumado a este peso, en que se ponen en entredicho sus competencias mismas como maestro, está un afán por ser práctico y avanzar en su plan curricular, con la intención de asegurar buenos resultados en las pruebas externas o de Estado. A este respecto, Martínez (2000) explica que la calidad de los resultados “obedece al desempeño de las estrategias que son más eficaces en función del cumplimiento del currículo y las estructuras institucionales” (p. 109), con lo cual no se tienen en cuenta las preguntas ni los interrogantes del maestro. Como lo manifiesta una maestra en el siguiente relato, queda la sensación de satisfacer ante todo a las demandas institucionales, mientras se aposenta un sentimiento de frustración e impotencia frente al deber cumplido:

Es muy fácil volver a lo mismo y lo mismo es, que tú llenas los papeles como es, entonces tú llenas el formato, tú haces el parcelador, entonces todo se ve divinamente, terminaste el libro pues, entonces los papás no se quejan. (Entrevista a DMA03)

Esta sobrecarga laboral, debida a la cantidad de avatares del día a día del maestro en la institución y fuera de ella, genera efectos sociales, económicos, profesionales, laborales y emocionales que menoscaban la reflexión pedagógica. Las múltiples responsabilidades institucionales que el maestro cumple ponen en suspenso o postergan la observación y valoración de su quehacer pedagógico. Así lo corroboran los relatos de los maestros, donde algunos de ellos, con más de 20 años de ejercicio docente en el sector educativo, reconocen que ser participantes de esta indagación, es la primera ocasión en la que hacen memoria y reconstruyen su trayectoria con un objetivo y propósito precisos de indagar de manera reflexiva y crítica sobre ella.

Al escribir su autobiografía, al contar y registrar en un diario sus reflexiones acerca de su práctica y de las relaciones con sus compañeros y estudiantes, el maestro toma consciencia de que lo hace por vez primera. En las reuniones del taller de escritura, en palabras de los maestros participantes, consignadas en los diarios de campo, afirman que es el único espacio que tienen en su rutina para pensar en lo que hacen, cómo y por qué lo hacen; vislumbran lo que les pasa en ese proceso formativo y autoformativo, además de tener la oportunidad de conocer a sus compañeros, sus pares, para sincerarse, compartir y divertirse. La experiencia escritural significativa que este ejercicio genera hace expresar a MP4, por ejemplo, “que no se debe perder la práctica de la escritura por la urgencia de lo cotidiano, que esta nos lleva al recuerdo y retomarla sería un ejercicio para la memoria” (Diario de campo, 23 de oct. 2020).

Formación y saberes

La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia. En general, plantea nuevos interrogantes según los cuales no existen verdades absolutas, por tanto, su estatuto será siempre provisional y, desde esta perspectiva, se intenta estudiar la formación docente en sus categorías de análisis más importantes: experiencia, práctica pedagógica y saber pedagógico. Con ellas se busca reflexionar desde una perspectiva ontológica, epistemológica y teórica sobre la relación de ese proceso complejo entre el saber y el hacer en situaciones y contextos reales (Díaz, 2006).

El concepto de formación está constituido en este estudio por lo disciplinar, lo pedagógico y lo subjetivo. El primero hace referencia a la orientación academicista: se ve al profesor como especialista de una disciplina que lo dota de conocimientos, casi siempre científicos con el fin de obtener el dominio de una materia. Su rol es, por consiguiente, aplicar el conocimiento científico producido por otros, convertido en regla; centrado en el contenido y en la destreza en la enseñanza. En cuanto a lo pedagógico, la formación se concibe como un proceso continuo, organizado en diferentes etapas de su práctica docente. El proceso facilita la instrucción y desarrollo en el dominio de los contenidos de la didáctica a través de procedimientos, pasos y orientaciones, cuyo objetivo central es incidir en la calidad de la educación. Por último, la dimensión subjetiva hace parte de la formación del maestro en tanto idea que remite a una dinámica de desarrollo personal, un trabajo sobre uno mismo a través

del cual un sujeto se prepara, se “pone en forma”, como señala Ferry (1997), para una determinada práctica profesional.

La formación inicial de los profesores del Mariángela se caracteriza, en primer lugar, por haber cursado, en su formación inicial, programas relacionados con pedagogía, ya sea licenciatura o carreras cuyo título es el de maestro, específicamente en el área de música y teatro. Solo 4 de los 20 maestros son profesionales no licenciados, algunas de ellas son economía y finanzas, cultura deportiva y filosofía y letras. El 100% de los estudios de pregrado de los profesores fue presencial, el 25% en universidades públicas y el otro 75% en universidades privadas; solo el 13% de los maestros cursó o está cursando estudios de posgrado, mientras que el 87% ha cursado o está estudiado diplomados, cursos, talleres relacionados con su área de estudio.

Esta parte de la encuesta se inicia con la pregunta acerca de las razones que los motivaron a seguir el oficio de ser maestro.

Figura 8

Razones para decidirse por el oficio de ser maestro

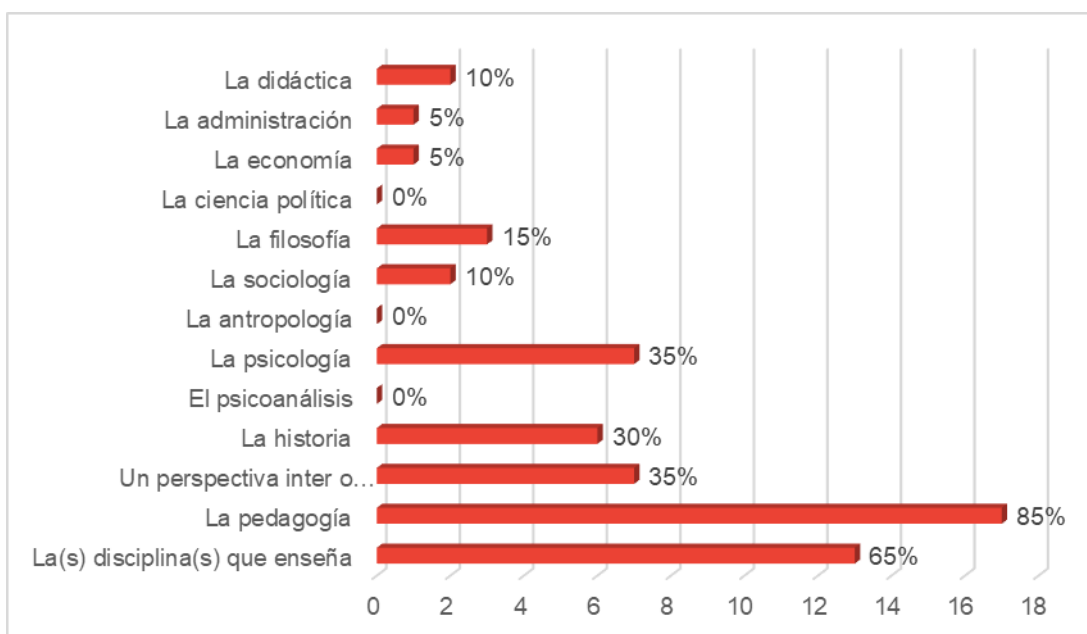


Fuente: Elaboración propia (2020)

En cuanto a la pregunta acerca de las razones por las cuales escogió el ejercicio de la docencia, el 85% de los maestros coincide en que su interés se fundamenta, inicial y principalmente, en la vocación y las aptitudes pedagógicas. Como la pregunta permitía dos respuestas, la segunda razón que más generó interés en los profesores, 50%, es la conciencia social y política; le sigue el interés profesional, con 35%; luego, la tradición familiar, con un 15%; finalmente el interés académico, con 20%. Aunque es recurrente la concepción de que el profesor se dedica a este oficio por ser la única opción laboral, en el Colegio Mariángela solo 3 de los 20 profesores, que representa el 15% de los encuestados, escogió el ejercicio de la docencia por ser la única posibilidad de trabajo.

Figura 9

Campos de saber que orientan la enseñanza y la reflexión del maestro



Fuente: Elaboración propia (2020)

Esta pregunta indaga los saberes que se consideran más importantes. Más allá de la disciplina que enseñan, una gran mayoría de los encuestados, el 85% de los profesores, considera más importante los saberes pedagógicos por encima de la propia disciplina, con 65%; a diferencia de un 10% de la didáctica, que parece no tener mucha influencia en cuanto a la orientación

de la enseñanza. También resaltan las perspectivas transdisciplinares como la psicología, que son referentes esenciales para una buena parte de los profesores, el 35%; le siguen con un 30% la historia; la filosofía, 15%; y la sociología con 10%; finalmente, con menos de un 5%, está la economía y la administración.

Tabla 7

Teorías pedagógicas de los maestros del Mariángela

Teoría pedagógica	Maestros	Teoría pedagógica	Maestros
Constructivismo	10	Aprendizaje basado en proyectos	1
Escuela nueva	1	Desarrollista	1
Pedagogías críticas	1	Jean Piaget	1
Cognitiva	1	EPC	1
Conductista	1	Inteligencias múltiples	1
Competencias	2	Aprendizaje significativo	1
Complejidad	1	Humanista	1
Ciclos de indagación	1	Montessori	1

Fuente: Elaboración propia (2020)

Para indagar sobre los referentes que orientan los procesos de enseñanza, se hizo una pregunta abierta en torno a cuáles son las teorías pedagógicas con las que se identifica el maestro del colegio Mariángela. Se planteó así para no condicionar la respuesta, pues se quería observar, además, cuáles concepciones tenían del término teoría pedagógica.

En la Tabla 7 se destaca la preferencia por la teoría constructivista, un 50% de los profesores se identifica con ella; el resto de la respuesta es una suerte de aristas, en las que coinciden muy pocos. Otras teorías salen a la luz, como es la conductista, la cognitiva, la Escuela Nueva, las pedagogías críticas y la complejidad. Cada una de ellas mencionadas solo por un maestro. Algunos enfoques como el de las competencias y el humanista; modelos como el de la Enseñanza para la comprensión, el Desarrollista, Las inteligencias múltiples; métodos o metodologías, como el Aprendizaje basado en proyectos, Montessori, Aprendizaje significativo, se mencionan como referentes que fundamentan el oficio de los profesores. Esta diversidad enriquece la práctica pedagógica, favorece la discusión y genera la reflexión que conlleva a la construcción de saber pedagógico con un amplio y rico abanico teórico.

La formación, entendida como un proceso constante, dura toda la vida, es para afrontar la vida, y por ello exige al maestro basarse y enfocarse no solo en una disciplina, sino en las diferentes dimensiones que integran y constituyen el ser humano, como se ha señalado, la ontológica, la antropológica, la filosófica y la pedagógica; por esta razón toma gran relevancia el reto académico de continuar sus estudios o emprender proyectos que impliquen el desarrollo profesional, laboral y humano, y conlleven a una mejor calidad de vida.

Figura 10

Aspiraciones de los maestros en los próximos 5 años



Fuente: Elaboración propia (2020)

En cuanto a las aspiraciones, los resultados demuestran que gran parte de los profesores desea continuar su formación: un 55% pretende hacerlo con estudios de posgrado, un 10% ve la posibilidad de iniciar otra carrera universitaria, mientras que el 15% aspira a estudiar en otro país. Resulta significativo que un 35% lo desea hacer desde los procesos investigativos. Sin embargo, hay otro tipo de respuestas que no van encaminadas a seguir la carrera docente, el 30% piensa emprender un negocio o empresa, sumado al 5% que se ve trabajando en otro país. Que un 35% tenga planes distintos a los de su profesión o quiera trabajar fuera de Colombia, tiene sus razones, pueden ser asegurar mejores ingresos, alternar otros oficios, u otros motivos e intereses que por el momento se salen del objetivo de esta indagación.

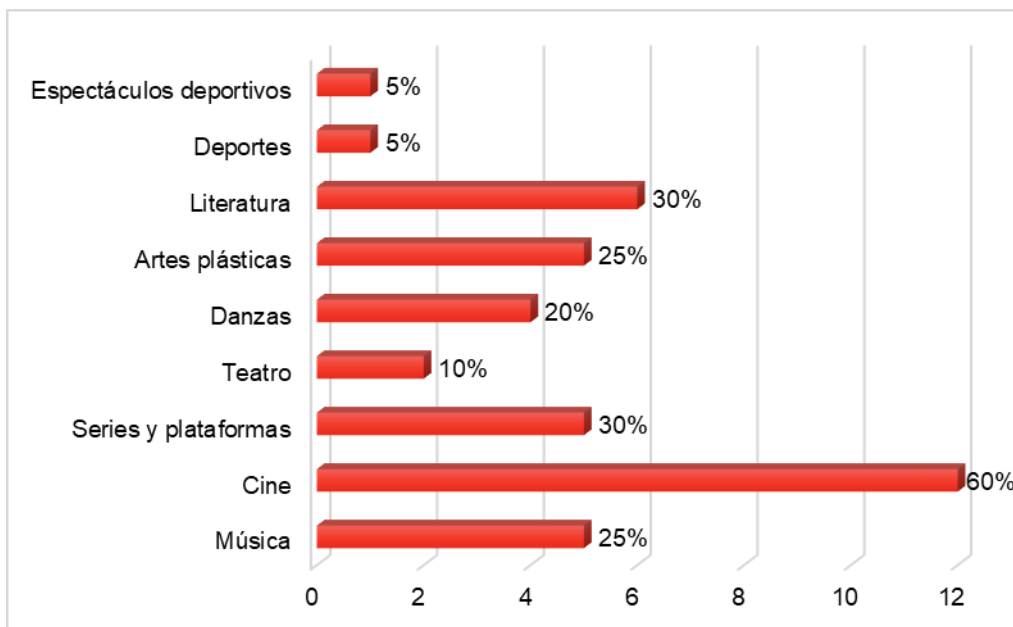
Ahora bien, la tendencia por continuar los estudios ya sea de posgrado, dentro o fuera del país, inclusive comenzar otra carrera, hace parte de lo que Díaz (2006) contempla como formación que se da en el ejercicio. Si bien esta posibilidad puede enfrentar dificultades de diverso orden, poder hacerlo contribuye, desde sus diferentes frentes y aportes, en el desarrollo del plan personal, en la realización profesional y en una consecuente mejora en la calidad de vida.

Pero la formación no es únicamente lo que se enseña y aprende en las universidades y en los libros académicos; las prácticas culturales, parte sustancial de los seres humanos, aporta de manera multidimensional y trascendental en lo que denominamos una formación integral, es decir, plural, multicultural e intercultural, y por supuesto, democrática. La cultura logra complementar, cohesionar, ampliar e interconectar el saber que los docentes tenemos y utilizamos de manera cotidiana en nuestros discursos, en las estrategias que proponemos y desarrollamos, en los distintos productos culturales que damos a leer, a escuchar, a ver, a discutir. En este sentido, es necesario reconocer cómo se forman los profesores más allá de la academia, con experiencias vitales derivadas de sus viajes, sus gustos, las actividades realizadas en sus momentos de ocio, en sus otras pasiones y actividades por fuera de la escuela. A continuación, se presenta una serie de gráficas que nos permiten conocer la cultura que nos mueve y nos sirve de insumo para nuestra práctica pedagógica.

Un concepto fundamental en este aparte es el de capital cultural que, de acuerdo con Oliva (2017), se conforma y configura “primeramente, en la transmisión y acumulación de experiencias, valores, saberes y actitudes, segundo, en la posesión de bienes culturales tangibles, tales como libros, pinturas, esculturas, etc.” (p. 345). Por esta razón, en esta encuesta se indaga por el capital cultural de los maestros, pues con ello se profundiza sobre su formación y su experiencia, ese bagaje que nutre y constituye nuestro discurso y nuestros actos, dándole sentido y significado a la forma en que percibimos el mundo, el conocimiento y lo que entendemos como realidad.

Figura 11

Actividades culturales que prefieren los maestros

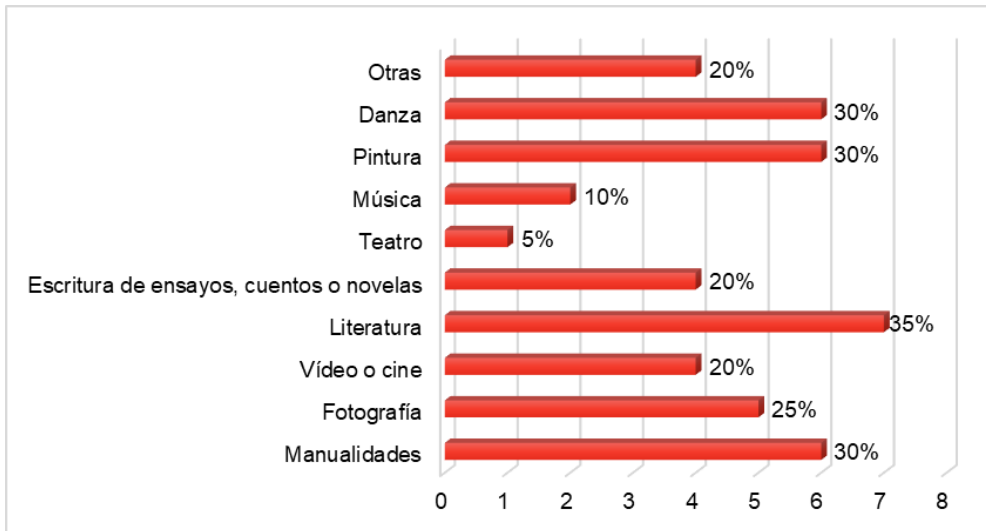


Fuente: Elaboración propia (2020)

Las actividades culturales que prefieren los maestros, esto es, el 60%, es el cine, mientras que la literatura mantiene la pelea con las series y plataformas de *streaming* con un 30 %, le siguen de cerca la música y las artes plásticas con una preferencia del 25% y la danza con el 20%. Quedan relegadas a muy pocos maestros el gusto por el teatro y los deportes. En el cine, la televisión y las series se logra evidenciar una gruesa línea que separa las producciones que tienen una finalidad de entretener con aquellas que se han considerado productos culturales o artísticos, esta división que no se hace manifiesta en la encuesta podría arrojar datos interesantes en cuanto a las intenciones de quienes las seleccionaron.

Figura 11

Actividades artísticas practicadas por los maestros

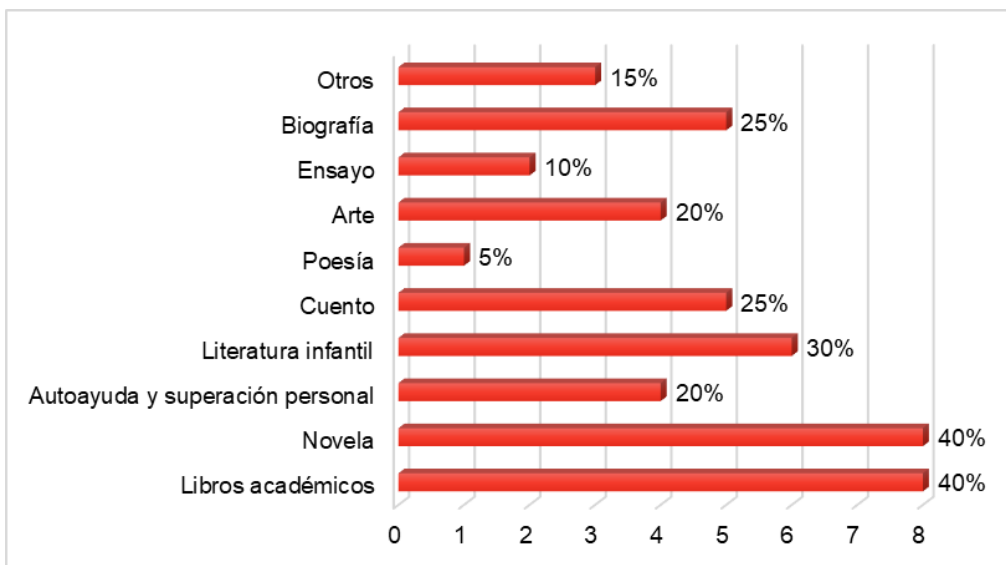


Fuente: Elaboración propia (2020)

Los resultados muestran el interés de los maestros por actividades artísticas especialmente por la literatura, es decir que estos dos últimos años es la práctica más recurrente, el 35% de ellos coincide con esta respuesta. Las manualidades, la pintura y la danza también hacen parte de las prácticas artísticas escogidas por los maestros (30%). Esto evidencia el amplio espectro en cuanto la formación de los maestros, nuestra disciplina y los conocimientos que tenemos de ellas, solo es un parte de nuestros saberes. Otra opción con buena acogida es la fotografía (25%).

Figura 12

Tipos de libros que los maestros escogerían



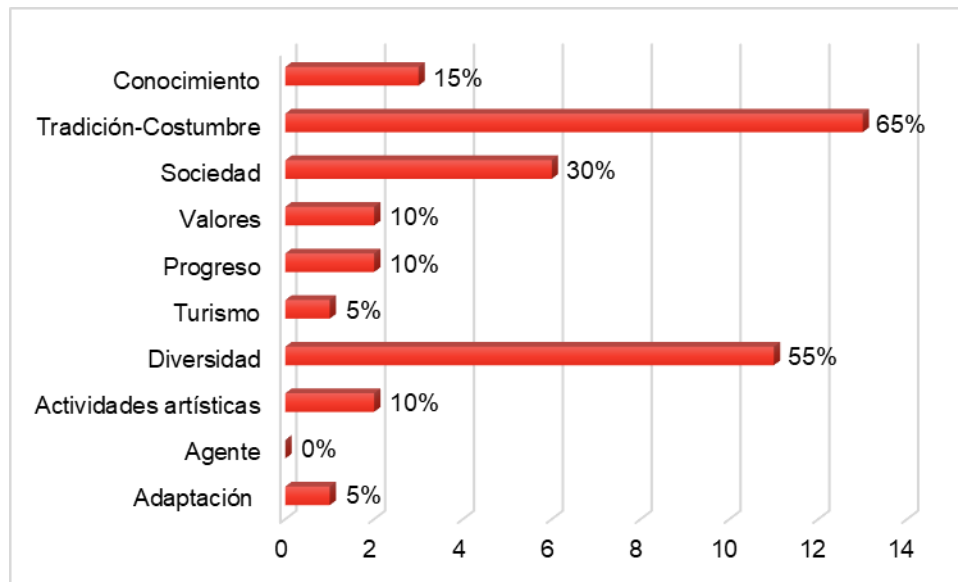
Fuente: Elaboración propia (2020)

Como se mencionó anteriormente, la adquisición de capital cultural material o inmaterial representa mayores posibilidades de desarrollo y de educación, por lo tanto, los libros como productos culturales son esenciales para las profesiones y para la mayoría de las personas. En el caso de los maestros del colegio Mariángela, la mayoría, es decir, el 40% se inclina por los libros académicos y las novelas. También se evidencia un gran interés por la literatura infantil (30%), el género del cuento y las biografías (25%) y con un 20% el arte y los libros de autoayuda y superación personal.

Llama la atención el lugar de la literatura en el gusto de los maestros por los libros, las novelas, cuentos y literatura infantil suman una acogida de por lo menos el 80% de la selección de los participantes. Esta tendencia podría poner en cuestión algunos imaginarios acerca del maestro como profesional que no lee, sin embargo, es uno de aspectos en los cuales se debe hacer énfasis como práctica cotidiana dentro y fuera de la escuela para todos los maestros de todas las disciplinas.

Figura 13

Relación de los maestros con el concepto de cultura



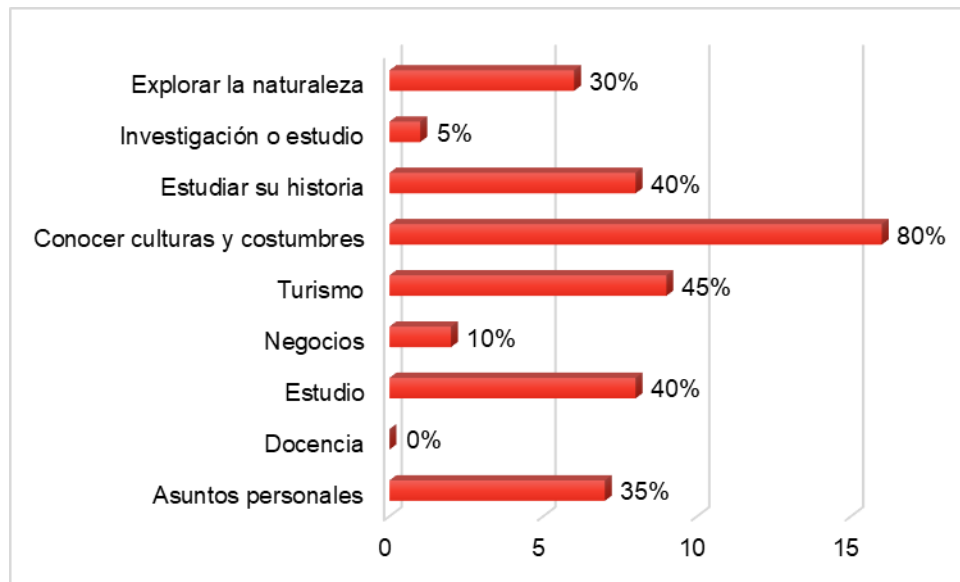
Fuente: Elaboración propia (2020)

El mayor porcentaje de respuestas registradas (65%) fue la tradición o costumbre, seguido de diversidad (55%), conceptos íntimamente relacionados con la cultura desde la comprensión de las diferencias y de los rasgos distintivos de los seres humanos y sus contextos. Otra opción que tuvo un porcentaje significativa (30%) fue la de sociedad como concepto con el que relacionan a la cultura. Y muy pocos los relacionan con conocimiento (15%), valores progreso y actividades artísticas (10%).

Particularmente llama la atención que los maestros no relacionen el concepto de cultura con el conocimiento, que en palabras de Zuluaga (1999) hace parte de la formación del hombre en el contexto de la cultura y de la transformación de la sociedad, debido a que en el colegio nuestra labor está ligada a ella por medio de la lectura, la historia, las diferentes áreas del saber. En cambio, las respuestas se guían más por su comprensión antropológica, haciendo referencia a las características de los pueblos, sus rasgos culturales, por ende, sus tradiciones; que a su vez guarda una relación cercana con diversidad, al reconocer las diferencias culturales entre comunidades, países o grupos sociales.

Figura 14

Razones que motivan a los maestros a viajar a otros países

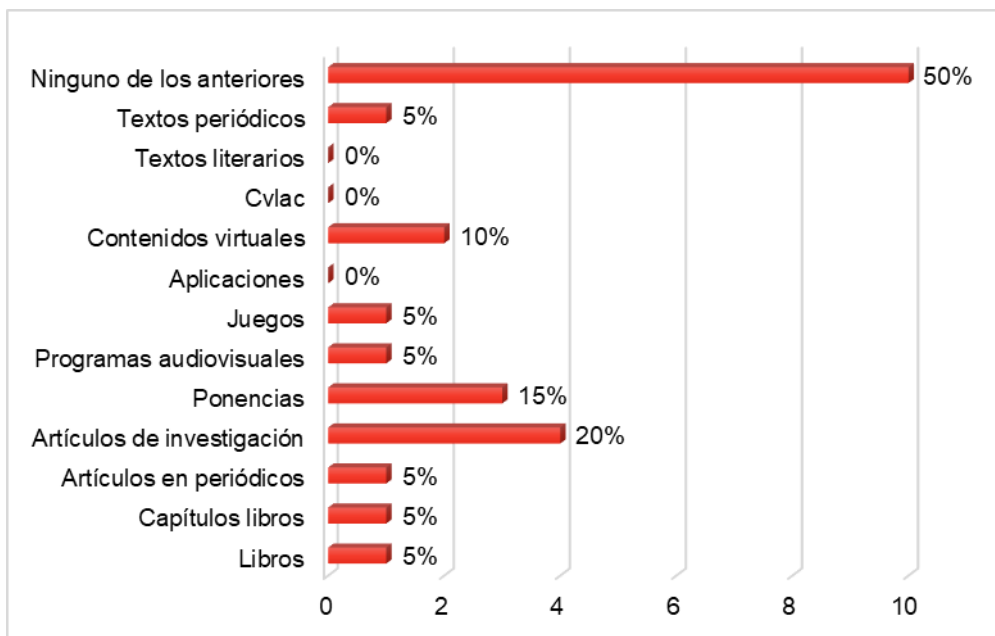


Fuente: Elaboración propia (2020)

Las respuestas que se orientaron a identificar las razones que motivan a los maestros a visitar otros países registraron que la gran mayoría (80%) lo hace por conocer culturas y costumbres. Al sumar dos porcentajes altos, estudiar (40%) y estudiar la historia del lugar que visitan (40%) en contraste con el turismo (45%) nos permite comprender que la idea de viaje no solo se hace por descanso y por conocer el lugar sino también para aprender de su historia, sus costumbres o porque tienen una oferta educativa interesante.

Figura 15

Publicaciones de producciones textuales o audiovisuales



Fuente: Elaboración propia (2020)

Frente a la pregunta por los productos que ha publicado se encontró que la respuesta más frecuente es ninguna de las opciones propuestas, el 50% de los maestros ni en su formación ni en su trayectoria, aunque hayan elaborado algunos de estos productos, no los han publicado. En cuanto a los artículos de investigación (20%) y las ponencias (15%) estos son los más producidos por los maestros; le siguen los contenidos virtuales (10%) y libros, capítulos de libros, artículos de periódicos y juegos con (5%).

Cabe anotar que publicar no tiene que ver solo con “estar en el mundo del espectáculo en la investigación”, también tiene que ver con tomarse tiempo para revisar la propia práctica, para avanzar de forma autónoma en los estudios que tienen que ver con ella, en últimas, con la reflexión pedagógica y la búsqueda de escenarios para socializar, intercambiar y trascender, entre otros ámbitos y roles, en la producción de conocimiento, en el rol investigador, en la expresión y enriquecimiento de su capital cultural, en el ejercicio de la crítica sobre temas y problemas sociales, políticos, económicos, culturales y pedagógicos, en la producción escrita, a un nivel intelectual, formativo, comprometido y transformador.

Análisis de la formación y los saberes de los maestros del CMA

El amplio espectro que se contempla en este estudio en relación con el tema de la formación permite comprender que los maestros del CMA se caracterizan por escoger este oficio por vocación e interés profesional, guiados por una conciencia social y política, aunque es de advertir que para algunos fue una cuestión de azar o resignación al no encontrar otras formas de trabajo. Al igual, frente a las expectativas del maestro a mediano plazo, las aspiraciones se inclinan por continuar la formación, realizar estudios de posgrado o estudiar en el exterior, así como, en algunos casos, emprender otra carrera.

Los saberes que consideran más importantes son los pedagógicos, así como aquellos que hacen referencia a su disciplina, sin embargo, la psicología y la historia van captando la atención de muchos de ellos por tener conocimiento que aporta a su práctica pedagógica. Respecto a las teorías pedagógicas, la tendencia la marca el constructivismo, seguida de una gran diversidad de enfoques y perspectivas, entre ellas la complejidad, las pedagogías críticas, las inteligencias múltiples y la escuela nueva, entre otras.

El concepto de capital cultural cobra relevancia en relación con la comprensión de esta categoría porque contempla todo el saber y bagaje que constituye el pensar y actuar de los maestros dentro y fuera de la institución. En ellos se evidencia el gusto por el cine y la literatura como actividad cultural predilecta, se destaca en sus lecturas el gusto por los libros académicos, las biografías, las novelas y los cuentos; aunque en cuanto a la publicación de producciones académicas, literarias o audiovisuales, más del 50% de ellos no lo ha hecho.

Frente al tema de la cultura, los maestros lo relacionan con los conceptos de tradición, costumbres y diversidad. Disfrutan de ellas por medio de viajes, de hecho, las opciones que más les interesa, cuando deciden un destino, tienen en cuenta, ante todo, la cultura e historia del lugar escogido. Manifiestan gran interés y curiosidad por conocer más a fondo de ese lugar, sus gentes, sus costumbres y tradiciones.

Las razones de esta preferencia se relacionan, precisamente, con lo señalado por el Movimiento Pedagógico, que reconoce el rol del maestro como intelectual, constructor de cultura y de saber pedagógico (Cárdenas y Boada, 2012), para lo cual se reafirma la necesidad de que el maestro esté en contacto permanente con la cultura, que sea un lector ávido de

conocimientos, realidades y experiencias, más allá de las que brinda la propia disciplina. Los viajes permiten ensanchar fronteras, ampliar y agudizar la visión, el contexto y la vivencia que se tiene del mundo, del ser y del estar en él. El viajero cuya necesidad, interés y expectativa, aparte de la ganancia y la aventura, como advierte Marguerite Yourcenar (2004), es visitar con curiosidad íntegra lugares, personas y cosas simples o complejas, pero significativas, va y regresa de manera constante en el espacio y en el tiempo, en la eterna búsqueda de conocimiento. Ello exige no ser un recién llegado al mundo, acceder a un lugar, un país y unas gentes con respeto, profundidad, sensibilidad y lucidez. En cada lugar y momento de su viaje, hace comparaciones, contrastes; encuentra similitudes y diferencias, con lo cual enriquece su bagaje cultural, social, político, económico y humano y el de otros. En consonancia con la necesidad de formarse y actualizarse, tratando de hacer lo mismo con los otros.

En las encuestas se registran también cifras alentadoras acerca del uso de referentes pedagógicos y didácticos de orden cultural, como cierta cercanía con las producciones culturales literarias y audiovisuales; sin embargo, en el estudio, desde mi lugar como participante, al indagar por medio de entrevistas informales, se observa que los maestros se inclinan por el libro de texto o académico. Es como la guía principal del proceso de enseñanza. Muy poco se trabaja el arte, el cine y la literatura en otras disciplinas que no sean español, sociales y estéticas.

La postura constructivista, como se observa en la tendencia de la Tabla 7, es la teoría pedagógica más común. Por ser un fundamento y referente sustancial en los planes, proyectos y lineamientos pedagógicos, es la teoría más conocida e implementada entre los profesores, porque les permite, precisamente, alejarse de las prácticas tradicionales que tanto se han cuestionado. No obstante, como lo revelan los resultados es muy difícil superarlas. Se vienen trabajando en Colombia desde la llegada de la Escuela Nueva en la década del setenta, y luego, con el respaldo de la Ley General de la Educación (1994) y las pautas dadas por la Comisión de Sabios (1996), se consigue centrar el proceso educativo en el estudiante, haciendo énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza.

El rol del maestro es ser el “orientador del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde a las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y

la sociedad” (Art. 104). De esta forma, el maestro debe ser como lo nombra Freire un esteta, un ser sensible que está en búsqueda de la estética del estudiante, un guía, un mediador entre la realidad y el estudiante, en un proceso constante de capacitación y actualización formativa, que le permita brindar al estudiante los fundamentos, los recursos, los medios necesarios para construir conocimiento de manera autónoma, crítica, en el mejor de los casos, autorregulada. Para lograrlo, Jacques Rancière (2003) exhorta al maestro a investirse de un carácter estético distintivo que dé sentido a su hacer, en estos términos:

(...) cada uno de nosotros es artista en la medida en que efectúa un doble planteamiento; no se limita a ser hombre de oficio, sino que quiere hacer de todo trabajo un medio de expresión; no se limita a experimentar sino que busca compartir. El artista tiene necesidad de la igualdad, así como el explicador tiene necesidad de la desigualdad. Y así diseña el modelo de una sociedad razonable donde eso mismo que es exterior a la razón –la materia, los signos del lenguaje– es atravesado por la voluntad razonable: la de decir y hacer experimentar a los otros aquello en lo que se es semejante a ellos. (p. 41)

A pesar de ello, en el colegio Mariángela, como ocurre en muchos otros ámbitos de la educación no solo privada sino pública, aún se observan prácticas que se alejan de esta postura transformadora. De ahí que se conviertan en el objeto de investigación de este estudio, pues se constituye en una posibilidad única y privilegiada de conocer y comprender desde las voces de los maestros, que aún mantienen prácticas de la colonia, pero que pueden hacer referencia al predominio de las preguntas que evidencian las comprensiones y las evaluaciones como formas de enseñar y aprender desde la memorización de contenidos, y las organizaciones basadas en el orden y la disciplinas, así como en las relaciones demasiado verticales, que desde la misma Comisión de Sabios se consideran prácticas instrumentalizadoras del saber, alejadas del discurso pedagógico reflexivo y crítico, de la acción educativa participativa y colaborativa que consolida el quehacer propio y colectivo.

Siéntense todas en fila, una detrás de la otra, nadie habla, nadie mira, yo voy escribiendo y usted copia exactamente lo mismo tan tan (risas), o lee y hace un resumen de... y el ejercicio es rellena del libro, yo diría que, en la mayoría, intentamos, con el tiempo hacer cambios en el Mariángela, pero es muy fácil volver a lo mismo. (Entrevista a DMA03)

Práctica y oficio del maestro

Araceli de Tezanos (2015) sostiene que la práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea del oficio de enseñar, entendida como una práctica social específica. Ello implica, según esta autora, un trabajo caso a caso en la inmediatez de lo cotidiano; que parte de una tradición artesanal como respuesta a la demanda de producción de saber pedagógico, que es en definitiva el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado a través de la escritura.

La práctica pedagógica es una red de saberes, acciones, comprensiones y apuestas que no se pueden reducir a los procesos de enseñanza y aprendizaje o a las funciones que cumple un docente en un espacio y tiempo determinados por una institución. Se puede definir, por consiguiente, desde un continuo interdimensional, donde está mediada por la interacción que posibilita las relaciones entre el sujeto (maestro) y las estructuras, que no son determinantes ni eternas, pero que pretenden crear significación y dar sentido de la realidad a dichos sujetos (Zuluaga, 1999).

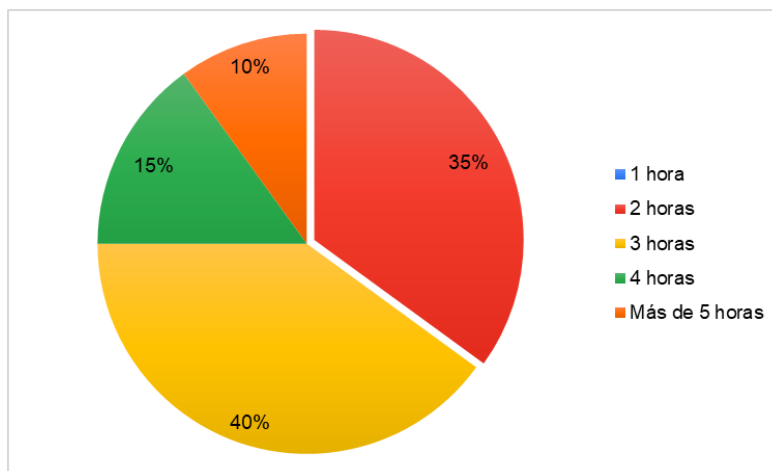
Práctica es cotidianidad, mientras que la reflexión casi natural de esa cotidianidad permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio. La tradición es pues el saber acumulado por la profesión.

La práctica pedagógica, según Víctor Díaz (2006), es lo que desarrolla el docente en un escenario educativo determinado, orientado por un currículo, cuyo propósito es la formación de los alumnos. Por lo tanto, los elementos que la constituyen son el docente, el alumno, el currículo y el proceso formativo.

Desde esta perspectiva y con esos elementos, otro interés de esta investigación es reconocer eso que hace el profesor dentro y fuera del aula, con el fin de enriquecer la reflexión y compartir las experiencias que potencian la misma práctica, valorando cada acción como un aporte para la transformación y la construcción de saber dentro de la comunidad. Por tal razón, las primeras preguntas de esta sección giran en torno las acciones y saberes que definen la práctica de cada uno de los profesores encuestados.

Figura 15

Tiempo destinado a la preparación de clases

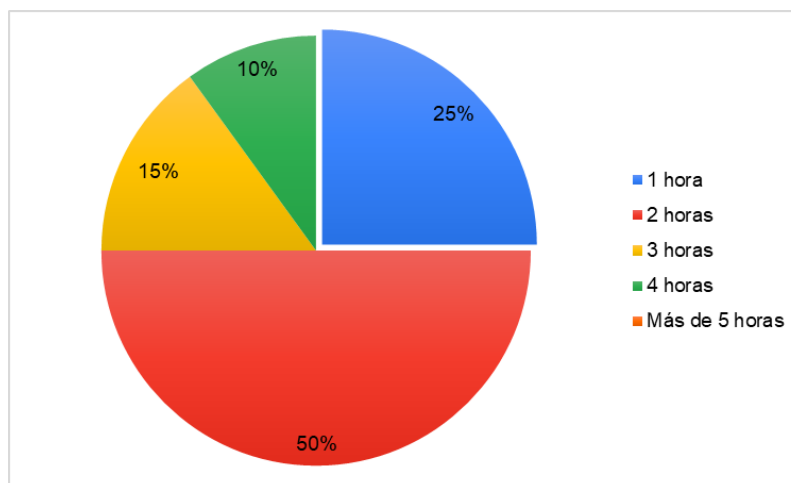


Fuente: Elaboración propia (2020)

A la pregunta por el tiempo que destinan los maestros para la preparación de sus clases, las respuestas indican que el 40% de los profesores le dedica tres horas, el 35% dos horas, que al parecer es lo normal para preparar el trabajo para el siguiente día. Se observa, no obstante, que el 15% de los profesores destinan 4 horas, y más de 5, el 10%. Se demuestra que las cargas laborales, la cantidad de trabajo y la exigencia de la preparación varían bastante; en ocasiones, sobrepasa el horario de clases, convirtiéndose en una recarga laboral que se extiende más allá de lo contratado.

Figura 16

Tiempo destinado a la revisión y calificación



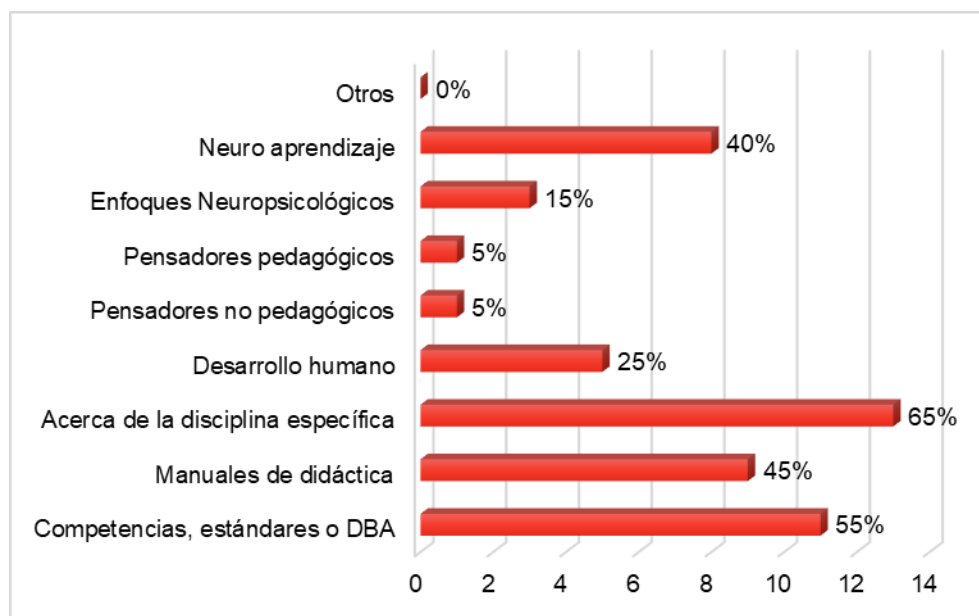
Fuente: Elaboración propia (2020)

Además de las horas destinadas a la planeación, encontramos que también dedican un tiempo a la revisión de trabajos y a la calificación de actividades o trabajos. Por día, la mayoría de encuestados, un 50%, tarda aproximadamente 2 horas en estas tareas; un 25% una hora; mientras que el 15% tres horas; solo el 10% dedica a esta función 4 horas al día. Esta cantidad de horas, sumadas a las del horario de clases y las de planeación, hacen que el oficio docente no se remita a la enseñanza únicamente como lo decíamos anteriormente, sino que debe cumplir con diversas funciones que, para muchos integrantes de la comunidad educativa, son invisibles o no existentes, pero que les resta horas que podrían brindar al quehacer educativo propiamente dicho.

Al hablar de la formación del maestro y de la actualización constante del saber, no se puede dejar de lado la revisión, lectura y referencia de fuentes para validar o fundamentar el discurso pedagógico. La encuesta brinda información importante acerca de algunos de los textos que usan los profesores como punto de referencia para su trabajo.

Figura 17

Textos que usa el maestro de referencia



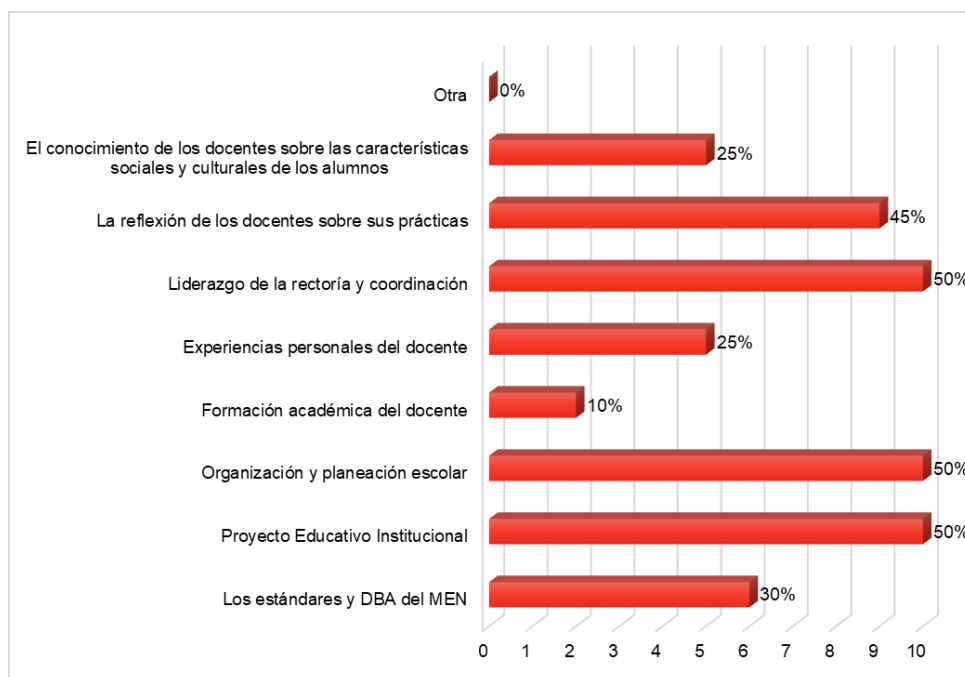
Fuente: Elaboración propia (2020)

Para la fase de programación y planeación de sus secuencias el referente más común para el 65% de los maestros son los textos que hacen parte de la disciplina; mientras que los textos normativos, como los estándares básicos de competencias o los Derechos Básicos de Aprendizaje, lo utilizan el 55%. Llama la atención la preponderancia, para el 45%, de los manuales de didáctica; de neuroaprendizaje, el 40%; y desarrollo humano, el 25%. Estos resultados revelan la tendencia a separarse un poco de la disciplina y mirar el panorama de la educación de manera más general, con perspectiva interdisciplinares y planteamientos que complejizan la concepción de educación, móviles que invitan a la reflexión y discusión por lo que hacemos los docentes con la enseñanza y como comprendemos el aprendizaje.

Aunque en el anterior apartado se hacía referencia a los libros que compraría, aquí se especifica los que usa el maestro en su práctica, por lo tanto, salen a relucir los manuales de didáctica y los textos normativos que fueron olvidados y que sería una excepción leerlos en los ratos libres, aquí son indispensables porque apoyan la selección de las temáticas, las metodologías y los cursos para fundamentar y fortalecer la práctica.

Figura 18

Factores que inciden en las prácticas de enseñanza en el Mariángela

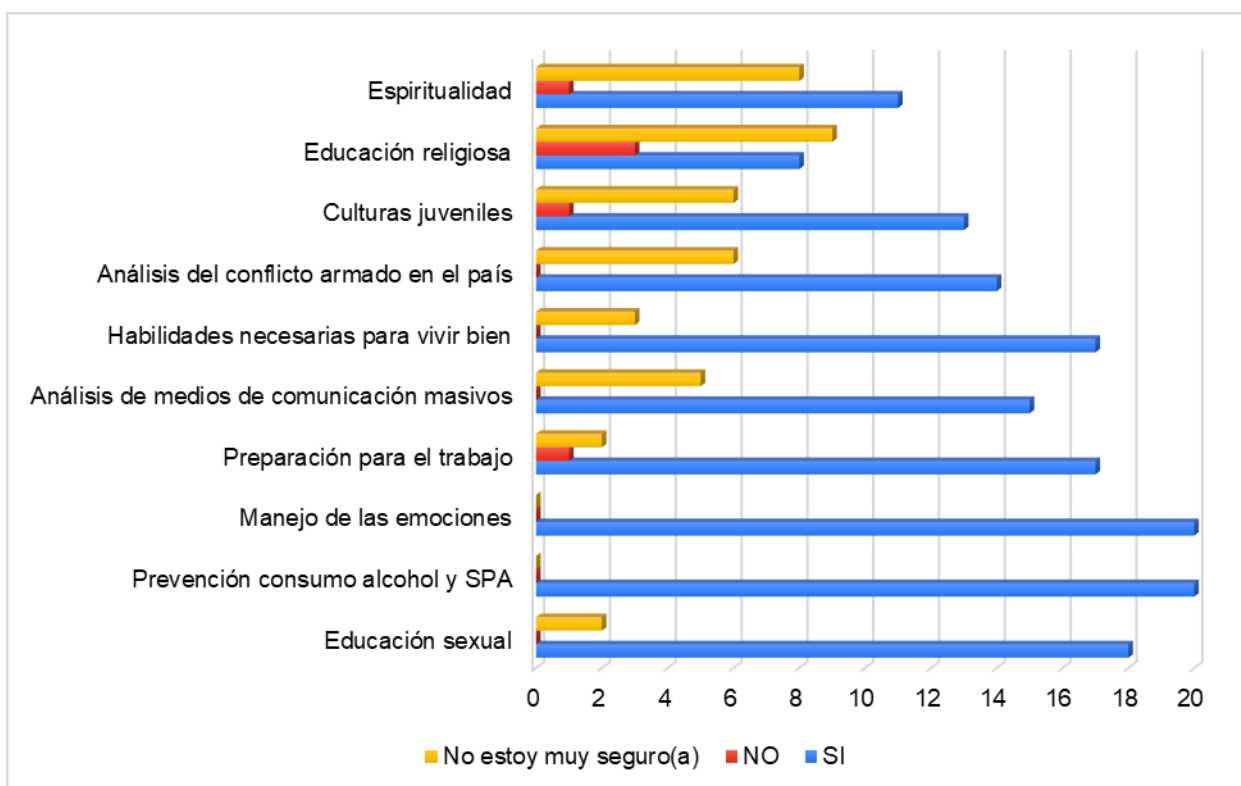


Fuente: Elaboración propia (2020)

En cuanto a la relación de aquellos factores que inciden en nuestra práctica de enseñanza en el Colegio Mariángela, los profesores coinciden en los siguientes cuatro aspectos: la organización y planeación escolar, el proyecto educativo institucional, junto con el liderazgo de la rectoría y la coordinación, cada uno con 50% de aprobación de los encuestados; y la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica, el 45%. Tanto los textos normativos del Ministerio de Educación, referentes para el 30%, como la experiencia personal del maestro y el conocimiento del docente sobre las características sociales y culturales de los alumnos, para el 25%, influyen relativamente su práctica. Ya sea porque se tienen en cuenta para la planeación o porque hacen parte de un punto de referencia, pero ya en su práctica no es tan fundamental. Pasa como con la formación académica del maestro que, si bien es la base del conocimiento, no lo es todo en la práctica.

Figura 19

Aceptación a trabajar temas no disciplinares



Fuente: Elaboración propia (2020)

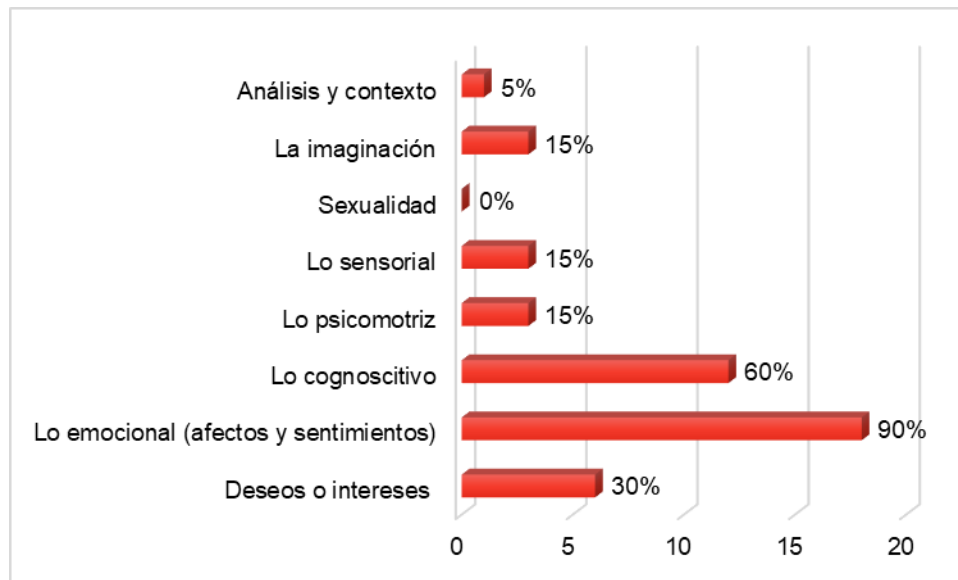
Otro elemento que nos permite tener nociones acerca de la práctica del maestro, son los temas que pueden generar ciertas tensiones debido a su complejidad por las diferentes perspectivas y argumentos de los distintos sectores, padres de familia, de algunas instituciones y de la misma comunidad académica. De todos los temas planteados como educación sexual, manejo de emociones y análisis de medios de comunicación hay unanimidad en cuanto a que deben ser trabajados por la institución. Solo dos aspectos generan cierta variabilidad, el de la educación religiosa o la formación espiritual, al parecer un tema que o no se considera fundamental o es demasiado complejo para ser tratado por la escuela. Se profundiza en el tema con los relatos y entrevistas a los profesores seleccionados.

Esta información nos lleva a la reflexión y revisión que se debe hacer en los colegios en cuanto al manejo que se da a estos temas. Tres ejemplos son ilustrativos, como el de la educación sexual, el consumo de sustancias y el conflicto armado en Colombia. Parece que en las instituciones educativas, aunque los maestros están dispuestos a asumirlos, hubiera un temor de las directivas y padres de familia, por lo cual no se le hace seguimiento y no se estimula la elaboración de proyectos o su inclusión dentro del currículo.

Dentro de los elementos que constituyen la práctica pedagógica, mencionados por Víctor Díaz (2006), la concepción que se tiene del estudiante es importante, en tanto sujeto que interactúa no solo con sus docentes y sus compañeros, sino con los saberes y los procesos. Aquí es fundamental reconocer los valores que rigen esa interacción, el compromiso y la actitud frente a sus procesos, el diálogo, la retroalimentación, los espacios de mediación, el seguimiento, la evaluación. También entran en juego las prácticas que permiten un mejor aprendizaje, dinámicas que potencian su desarrollo, sus habilidades y facultades. Se identifica, asimismo, si los aprendizajes son significativos o no, si son pertinentes, relevantes y le sirven para afrontar los retos de su vida o solucionar problemas o problemáticas reales.

Figura 20

Dimensiones de los estudiantes relevantes para el maestro



Fuente: Elaboración propia (2020)

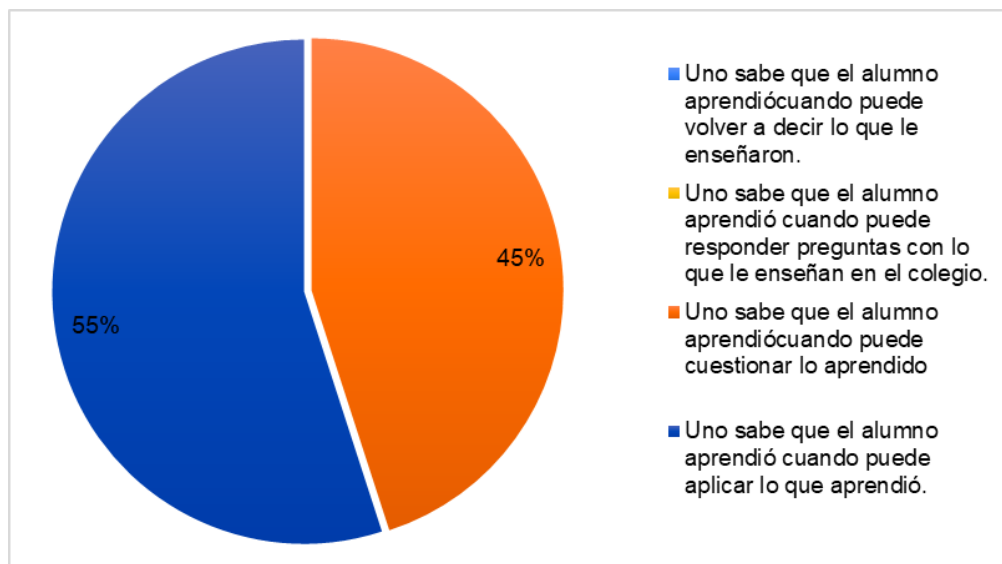
Los profesores del Mariángela frente a las dimensiones de los estudiantes a las cuales les prestan mayor atención tienen que ver en gran medida con lo emocional, el 90%; mientras a lo cognoscitivo, el 60%, centrado en estos dos aspectos que explican, en gran medida, el objetivo de la enseñanza en los maestros. El interés de los maestros por los libros de neurociencia y psicología revela que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es solo cognitivo. Sin embargo, al comparar los referentes teóricos que seleccionaron, aún hay una prevalencia por los conocimientos disciplinares, aunque se perciba una tensión entre este interés y la recurrencia a los textos disciplinares. Es constante escuchar en las discusiones o reuniones de profesores el énfasis que se da al sentir del estudiante, a su parte anímica, así como al aporte desde todas las disciplinas para formar estudiantes que, además de potenciar el desarrollo intelectual, sean niños o jóvenes felices, aunque en muchos casos, cabe advertirlo, esto se confunde con poca exigencia o rigurosidad, o laxitud.

Otro aspecto bastante valorado es el de los deseos o intereses de los estudiantes, para el 30%, junto con lo emocional, son dimensiones que cada vez se tienen más en cuenta. La concepción de estudiante como sujeto que no solo recibe conocimientos, sino que también expresa sus deseos y emociones interviene desde un rol mucho más activo, en el cual sus propuestas enriquecen la práctica, permiten el ingreso de otras metodologías y mejoran los procesos de aprendizaje. Finalmente, la imaginación, lo psicomotriz y lo sensorial quedan en

la periferia, quizá porque hacen parte de actividades o estrategias que remiten a otros aspectos como lo emocional y lo cognoscitivo.

Figura 21

Concepción del aprendizaje de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia (2020)

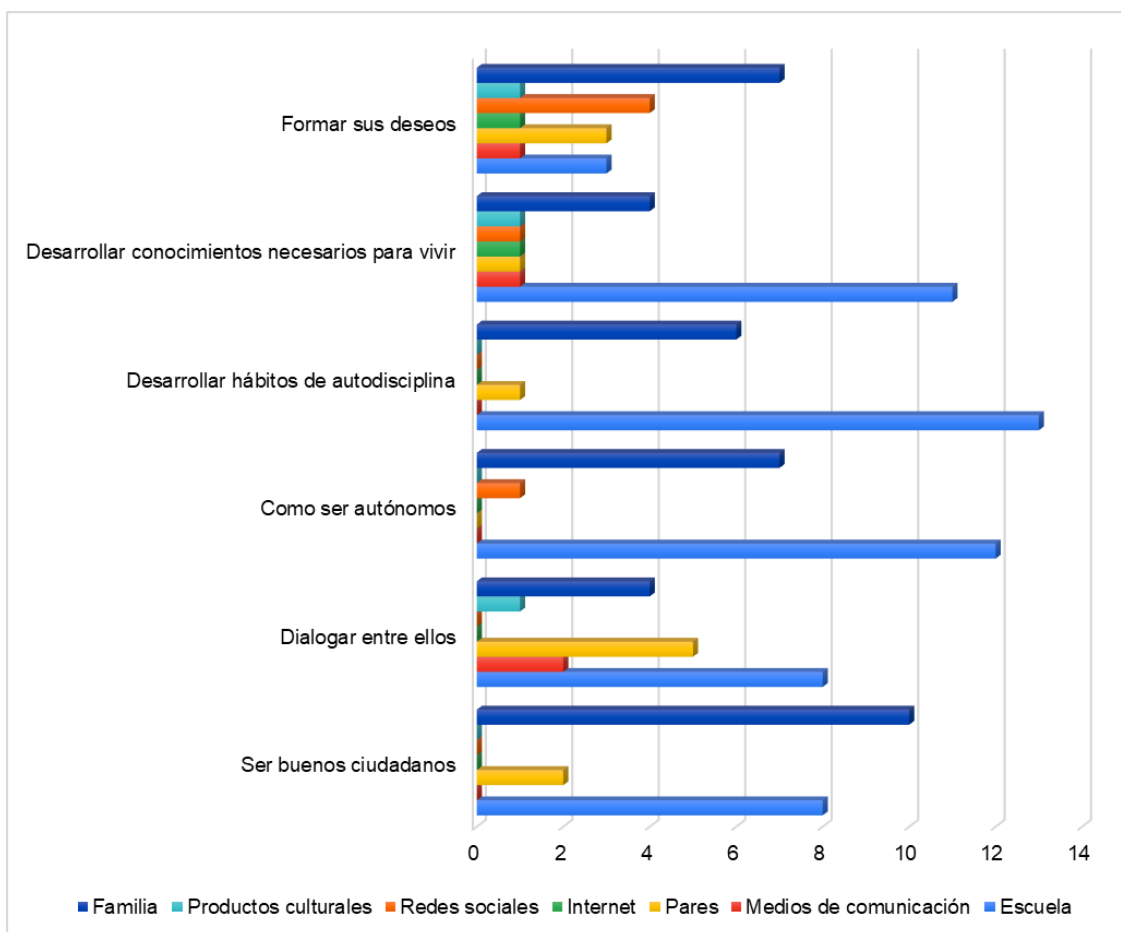
Siguiendo con la comprensión del maestro acerca de lo que es el estudiante, hay una disparidad en la cual, el verbo es el que define la interpretación que se tiene del aprendizaje en el estudiante, hay quienes consideran, el 55%, que este se da cuando aplica lo aprendido, mientras que el restante de los encuestados se inclina más por afirmar que se da cuando se cuestiona. Esta discusión no tiene una respuesta o argumento final, lo que llama la atención es que estas dos opciones se alejan de las concepciones tradicionales, como la reiteración o memorización de lo que se enseña o la resolución de preguntas o ejercicios. Esto hace evidente también los cambios de paradigmas en cuanto a las intenciones y formas de evaluar, a los procesos y secuenciaciones con fines más nobles que solo la calificación.

El aprendizaje no es un proceso que solo se circunscribe y se da exclusivamente en la escuela, pues los diferentes ámbitos en los que se relaciona el estudiante, físicos y virtuales, tanto espacios como personas y productos permiten entender que en este proceso convergen muchos aspectos y entran en juego varias dinámicas que potencian el desarrollo de

habilidades y la construcción de saberes que favorecen su paso por la vida. Los ámbitos en los que tradicionalmente se considera que se da el aprendizaje es en la escuela y en la familia, dos instituciones formadoras que cargan con la responsabilidad de educarlos, pero en la actualidad no se puede dejar de lado la incidencia de recursos y medios virtuales como la Internet y las redes sociales; tampoco los productos culturales, como la música, el cine, la televisión, las series, los libros y todo tipo de conocimiento y creación que se adquiere a través de la cultura, así como también los conocimientos que reciben y comparten de los compañeros de colegio o amigos (pares).

Figura 22

Ámbitos en los cuales los estudiantes aprenden más



Fuente: Elaboración propia (2020)

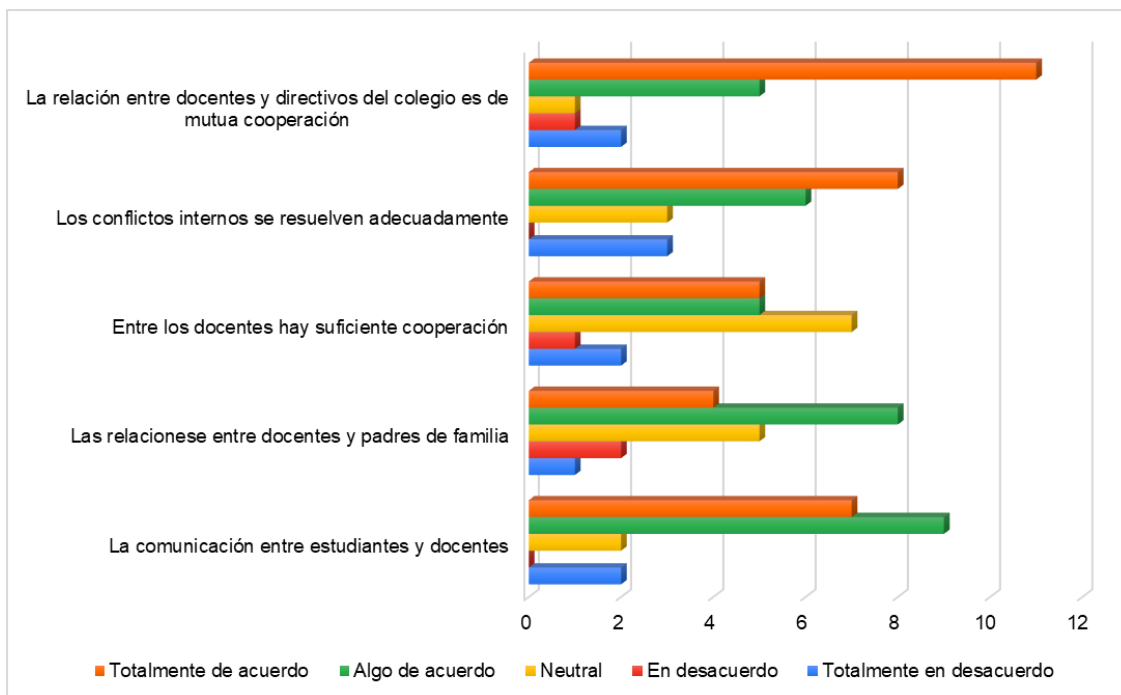
De acuerdo con los resultados de la encuesta, la escuela influye de manera fundamental en cómo ser autónomos (n=12) y en el desarrollo de la autodisciplina (n=13). En cuanto al primer aspecto, siete profesores consideran que es en la familia donde se desarrolla la autonomía, mientras que la autodisciplina, según seis de ellos, también se da en el entorno familiar. La tendencia se mantiene en casi todos los ámbitos que se plantearon, aunque con un menor porcentaje. Al respecto, frente a la idea de ser “buenos” ciudadanos la escuela fue seleccionada por 8 profesores y la familia por 10; en tercer lugar, queda la opción de los pares, si bien es importante la mención, llama la atención que sea en un porcentaje tan bajo; al igual, aprender a dialogar entre ellos mantiene un resultado similar, la familia (n=7) y la escuela (n=8), la opción de pares (n=5). Toma un lugar cercano al de estas instituciones y se mencionan por primera vez las opciones de medios de comunicación (n=2) y productos culturales (n=1).

Frente a los aspectos del desarrollo de conocimientos necesarios para vivir y la formación de sus deseos, las decisiones, aunque constituyen una mayoría, las dispersiones entre las otras opciones genera curiosidad por la concepción que tienen los profesores del aprendizaje de los estudiantes por fuera de la escuela. Para el primer aspecto los resultados se inclinan por la escuela con 11 votos, 4 por la familia, y 1 para cada uno del resto de ámbitos. De otra parte, frente a la opción de formar sus deseos, la mayoría se inclinó por la familia, con 7 votos; las redes sociales, con 4; pares, con 3; al igual que la escuela, y un voto para Internet, uno para productos culturales y uno para medios de comunicación.

Prevalece la perspectiva tradicional, que casi no concibe otros ámbitos fundamentales que influyen en el aprendizaje del estudiante, como lo es la Internet y las redes sociales, ya que los estudiantes, de acuerdo con el estudio realizado por ComScore, publicado por La República (2020), duran un promedio de 6,2 horas al día en sus dispositivos electrónicos, cifra que no se puede desestimar. Otro ámbito que se toma gran parte del tiempo de los jóvenes es la televisión o las plataformas digitales como *Netflix* y *Prime Video*, de las cuales se consume una gran cantidad de contenidos que en su mayoría se convierten en referentes o aprendizajes para los niños y adolescentes.

Figura 23

Concepciones del maestro frente a las relaciones que se dan en el colegio

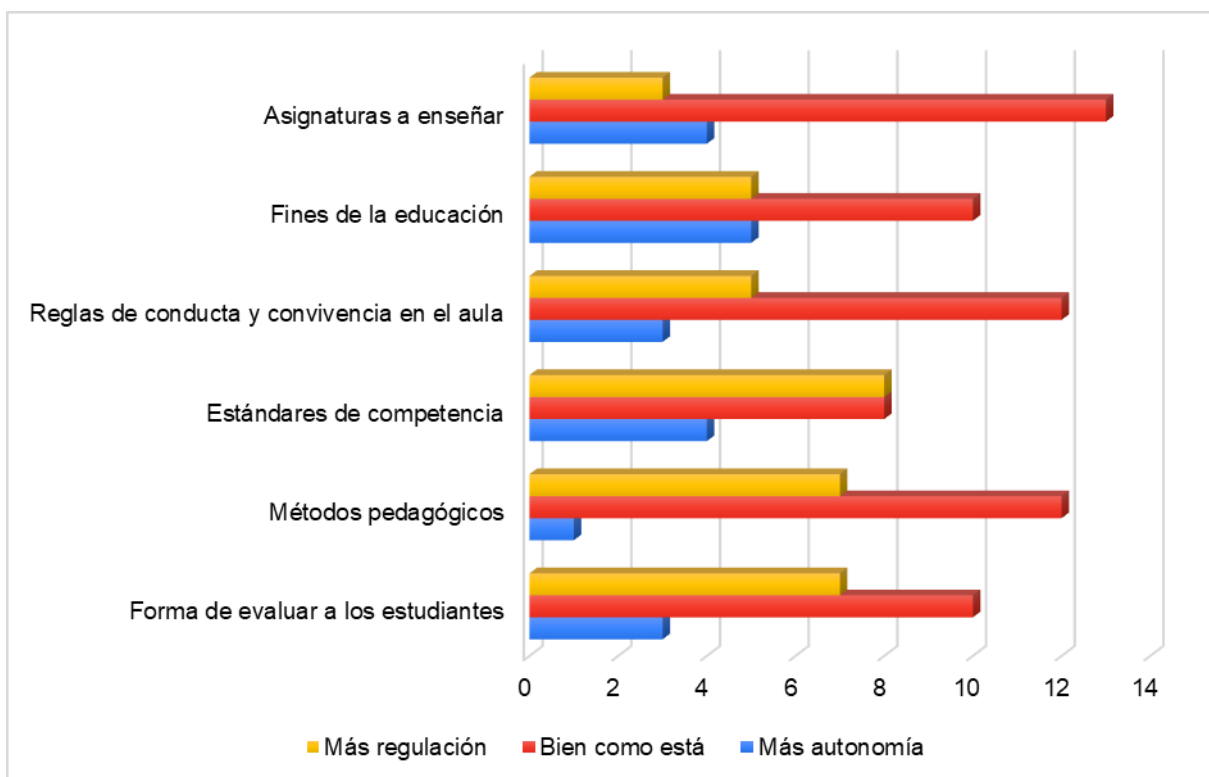


Fuente: Elaboración propia (2020)

Además de los aprendizajes, también se tienen en cuenta el tipo de relaciones que se dan no solo con los estudiantes sino con todos los integrantes de la comunidad educativa. A la pregunta qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes relaciones, los profesores encuestados responden que en cuanto a la comunicación entre docentes y estudiantes consideran que es buena (n=19); mientras que en la comunicación entre docentes y padres de familia no la ven tan armoniosa, 8 profesores se dividen entre las opciones neutral y totalmente en desacuerdo, mientras que 12 de ellos están algo de acuerdo y totalmente de acuerdo. Al hablar de la cooperación entre docentes las respuestas no son tan alentadoras, 7 tienen una postura neutral, 1 en desacuerdo y 2 totalmente desacuerdo, 5 están de acuerdo, y solo 5 totalmente de acuerdo. En cuanto a los conflictos internos no hay una gran mayoría: con los que están de acuerdo se suman 14 votos, mientras que neutral y totalmente desacuerdo 6, un número bastante alto considerando la población de maestros. Por último, ante la relación entre docentes y directivos, se evidencia una noción de alta cooperación y ayuda de las directivas con una aprobación de 16 profesores, mientras que tres de ellos, por el contrario, hacen manifiesta su inconformidad.

Figura 24

Autonomía o regulación de actividades en la práctica de los maestros



Fuente: Elaboración propia (2020)

Otra dimensión importante para la comprensión de la práctica pedagógica es el tema de la autonomía en los diferentes procesos, como los asociados con las formas de evaluar, los métodos pedagógicos, los estándares de competencias, las reglas de conducta y de convivencia en las aulas, los fines de la educación y las asignaturas a enseñar. En las diferentes actividades hay una tendencia relevante por la concepción de que las cosas como están, aparentemente, están bien, pero estas respuestas interesan más por lo que no se dice en esta gráfica. La pregunta que surge es si estas respuestas parten de un conformismo de los profesores o porque realmente las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en las instituciones en verdad no requieren otro tipo de intervención.

La autonomía al ser un tema complejo, puede comprenderse de acuerdo con Rojas (2003) con una “libertad de acción sólo dentro del aula, condicionada por políticas que traten de uniformar el currículo, por contextos punitivos o por carencia en la formación permanente”

(p. 27), que sería una autonomía relativa, al referirse al ámbito individual en el cual el maestro puede elegir sus métodos, aprendizajes más relevantes y las formas de interactuar; sin embargo, en cuanto a lo colectivo su autonomía es escasa. Por tal razón, las actividades en la que se debe construir esa autonomía tienen que ver con los estándares de competencias y las reglas de conducta y convivencia que, a su vez, comparte el mismo porcentaje con lo que opinan que es necesario más regulación. Este fenómeno se puede comprender desde una postura reguladora en la cual se debe hacer más seguimiento y control a lo que se pide desde la normatividad, y la otra, es que es muy exigente lo que pide la institución y se requiere más autonomía para trabajar con más referentes, además de los estándares por competencias.

En la mayoría de las actividades son más los profesores que piden regulación, es el caso de los métodos pedagógicos y la forma de evaluar a los estudiantes, junto con los fines de la educación. Frente a esto es importante analizar si lo que se está pidiendo es más gestión por parte de directivos, para que todos le apuntemos a los mismos ideales o comprensiones, o si, por el contrario, se deben establecer más espacios de discusión y encuentro para generar acuerdos consensuados.

Análisis de la práctica y el oficio de los maestros del CMA

En relación con las prácticas pedagógicas, se reconoce en los maestros una dedicación de tres horas en promedio al día a labores como planear sus clases y dos horas a la revisión de trabajos, actividades o tareas. Para este ejercicio usan como referentes textuales, en su mayoría, los que refieren a la disciplina propia y a la documentación normativa como los Estándares Básicos, los Derechos Básicos de Aprendizaje, así como los libros de áreas del saber específica a la didáctica y el neuroaprendizaje.

Al observar los factores que inciden en su práctica, los maestros priorizan la organización y planeación escolar, el proyecto educativo institucional y el liderazgo de la rectoría y coordinación, así como uno de los elementos fundamentales de esta investigación, esto es, la reflexión sobre la propia práctica. Sin embargo, aunque consideren esos aspectos como ejes de sus prácticas, solicitan que se deben trabajar más ciertas temáticas en la institución, como lo son la educación sexual, el consumo de sustancias psicoactivas y el conflicto armado en

Colombia, esto con el fin de responder a las necesidades de los niños, jóvenes y adolescentes, así como a la realidad del país.

Al referirse al estudiante, los maestros consideran que una de las dimensiones a la cual le dan más importancia es a la emocional, seguida de la cognoscitiva, pues tienen la concepción, en cuanto al aprendizaje, de que este se logra en gran parte cuando los estudiantes aplican o cuestionan lo aprendido. Estas posturas críticas se alejan de las respuestas tradicionales como repetir o responder lo que se enseña. Por otra parte, tienen el imaginario de que la escuela es el ámbito en el que más aprenden los estudiantes conocimientos para vivir, así como ser autónomo, autodisciplinados; mientras que es en la familia que forman sus deseos y aprenden a ser buenos ciudadanos. Estas posturas dejan de lado ámbitos en los que la mayoría de niños y jóvenes se están formando, como lo son Internet y las redes sociales, los productos audiovisuales y sus propios compañeros.

Respecto a los procesos de regulación y autonomía, así como a las relaciones de los maestros con los demás sujetos, se sugiere fortalecer la cooperación entre profesores. Crear espacios para que familias y maestros puedan interactuar y crear así lazos para trabajar de manera mancomunada los diversos procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes. Tal como lo propone Vasco (1990), es indispensable el reconocimiento del fracaso de algunas prácticas, pues es el comienzo de la búsqueda de soluciones y cambios. Es preciso superar la falta de cooperación entre maestros, satisfacer la necesidad de incluir proyectos que trabajen las temáticas mencionadas, y, sobre todo, fortalecer la reflexión pedagógica, ya que según las encuestas solo es un factor importante para 9 de 20 maestros del colegio. Desarrollar y consolidar un carácter crítico y reflexivo que conlleve a la construcción de saber pedagógico y a la transformación de esas prácticas cuestionadas.

Hay en las encuestas, implícita o explícitamente, un pedido a que haya más autonomía en cuanto a los fines de la educación, debido a que son los maestros lo que asumen el protagonismo en cuanto a la definición de los objetivos y de las acciones para alcanzar tales fines. Solo de esta manera pueden desplegar todas sus capacidades y profesionalismo, así como aportar al proyecto sin tener que llevar una doble agenda para demostrarle a la institución el cumplimiento de sus deberes (Rojas, 2003). A pesar de ello, como se ha aludido, hay quienes sugieren más regulación de los estándares de competencias, empezando

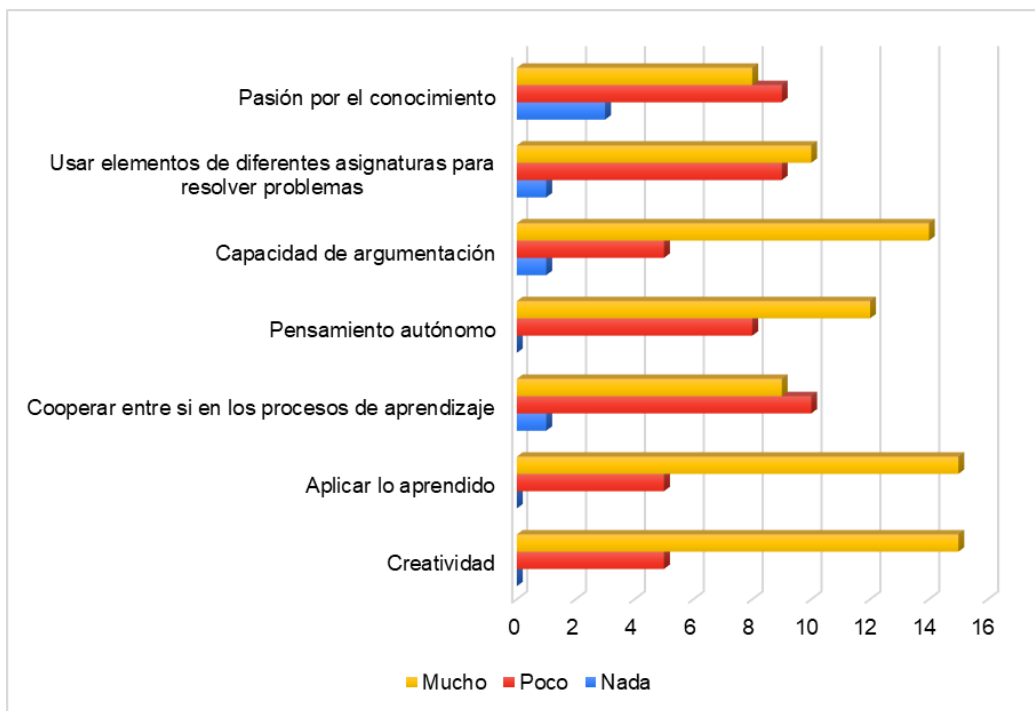
por los mismos maestros; pues en ocasiones presentan múltiples interpretaciones; así como la necesaria revisión del modelo pedagógico y las formas de evaluar. Para ello, debe orientarse un cambio de la práctica pedagógica, como la propuesta por autores como Díaz (2006) y Martínez (1990), quienes consideran que el maestro, al ser constructor de saber y experiencias, debe desplegar toda su capacidad formativa apoyado en sus fundamentos ontológicos, antropológicos y teóricos, que develan la concepción de ser humano que desea formar y la sociedad a la cual aportar, así como los fines de su enseñanza y de la educación.

Percepciones y creencias

Las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el maestro usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los maestros responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes; más bien, se consideran como dinámicas sujetas al cambio y a la reformulación gradual, a pesar de que hay autores como Kember, 2001 y Lonning & Sovik, 1987 (En Díaz, et al. 2010) para quienes el cambio de una creencia es relativamente raro y difícil. El proceso de reformulación podría ocurrir cuando las creencias se explicitan y constituyen un desafío directo para el docente o cuando ellas son invalidadas por experiencias pasadas.

Figura 25

Capacidades que desarrolla el colegio e los estudiantes



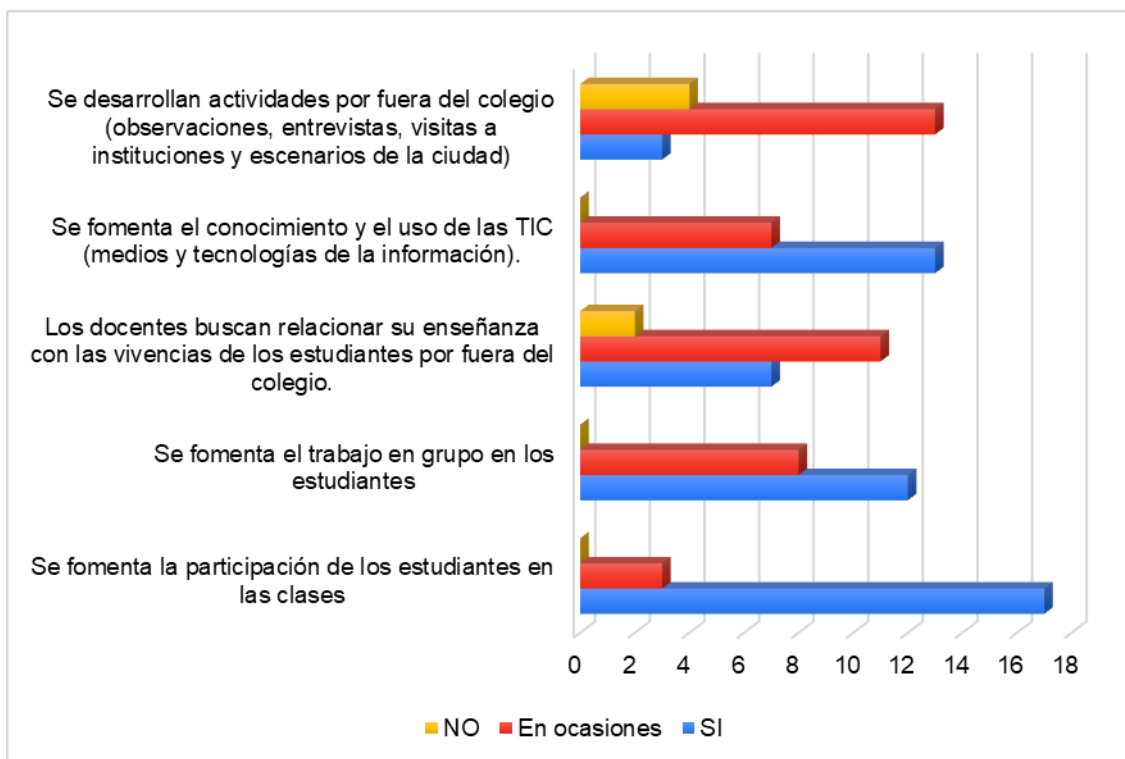
Fuente: Elaboración propia (2020)

Una de las creencias relevantes de los maestros alude a la forma en que los estudiantes desarrollan las capacidades mediante el trabajo que se hace no solo en su materia sino en el Colegio Mariángela, estas nociones nos permiten comprender la idea de educación que perciben los profesores y de lo que sucede en la institución. En su mayoría, los profesores consideran que la respuesta no aplica en muchas de las capacidades citadas, solo en el caso de la pasión por el conocimiento, 3 profesores la seleccionaron, invitando a la reflexión por este aspecto de la práctica pedagógica. En cuanto a las respuestas en las que la mayoría escogió la opción poco, hacen referencia a la capacidad anterior, 9 de los profesores encuestados considera que en el colegio no se está potenciando el interés por el saber; otro aspecto, el de cooperar entre sí en los procesos de aprendizaje, de acuerdo con 10 profesores no se tiene en cuenta mucho esta capacidad en la institución, al igual que usar elementos de diferentes asignaturas para resolver problemas (n=9), contrastado con los 10 profesores que mencionan que efectivamente si se trabaja en pro de estos aspectos. Estos indicios demuestran que la percepción de los maestros es muy diferente, por lo cual surge la pregunta por cómo se entiende el proceso educativo, las finalidades de la educación y, de manera más específica, los objetivos de la enseñanza.

Las respuestas que defienden los profesores al considerar que se desarrollan bastante en el colegio, corresponde a la creatividad (n=15), aplicar lo aprendido (n=15), pensamiento autónomo (n=12), y capacidad de argumentación (n= 14). Estas fortalezas están siendo observadas por la mayoría de los profesores, representan, por tanto, una alta expectativa por la producción de los estudiantes, debido a que los porcentajes más altos se dan en los campos cognoscitivos y disminuye en las habilidades que tienen que ver con lo emocional, como se les conoce actualmente a las habilidades blandas.

Figura 26

Percepción frente al fomento de algunas prácticas pedagógicas



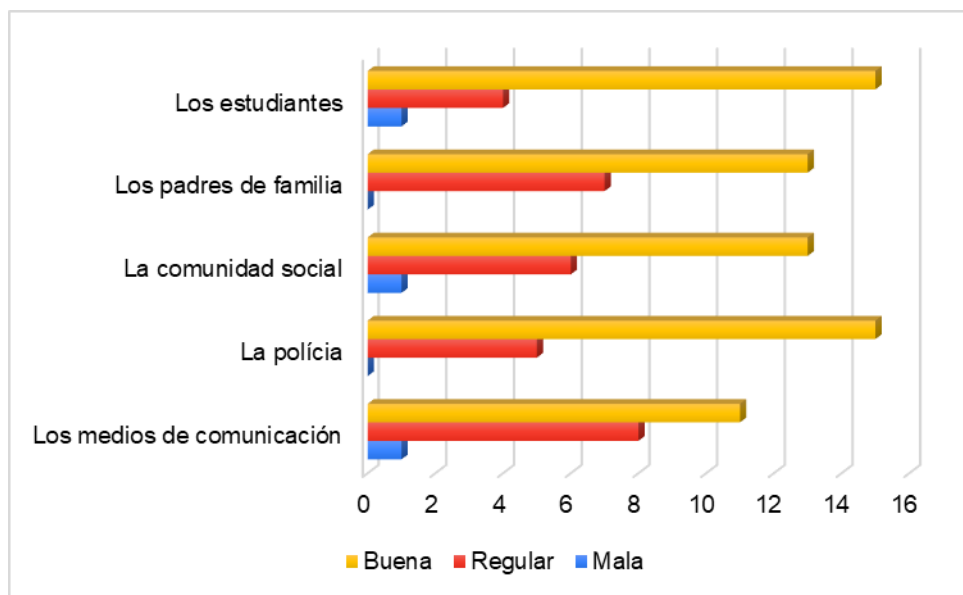
Fuente: Elaboración propia (2020)

En la siguiente gráfica se puede observar la percepción de los profesores en cuanto a algunas prácticas que se pueden fomentar en la institución. Frente a la participación de los estudiantes en clase, tienen aprobación por casi todos los profesores (n=17), excepto 3 de ellos, quienes manifiestan que solo se da en algunas ocasiones. En cuanto al trabajo en grupo también tiene

una buena percepción una gran parte de los encuestados, 12 votaron porque sí se fomentan, mientras que 8 considera que se solo en ocasiones. Por otra parte, en la relación de la enseñanza con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio , la mayoría (n=14) cree que se da solo en ocasiones, mientras 7 dicen que sí se fomenta y 3 no; al igual que en el desarrollo de actividades por fuera del colegio, la mayoría también escogió la respuesta en ocasiones, esto puede presentar alguna dificultad si se piensa en los problemas que acarrea hacer una salida con los estudiantes, las responsabilidades, los procesos burocráticos, los tiempos y costos de estas actividades. Finalmente, en cuanto al fomento del conocimiento y el uso de las TIC, se presentan resultados muy parecidos, 13 de los sujetos encuestados manifiesta que sí se trabaja, mientras que los 7 restantes dicen que solo en ocasiones.

Figura 27

Imagen del maestro



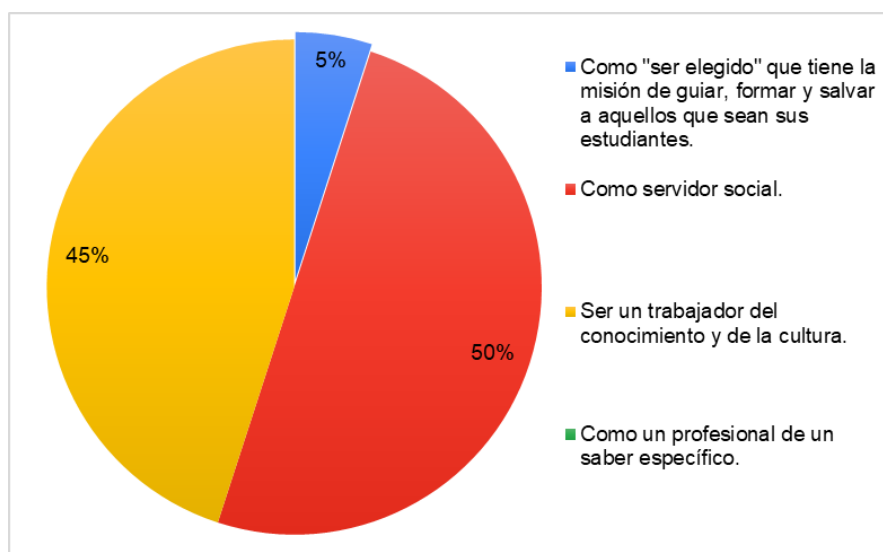
Fuente: Elaboración propia (2020)

Lo anterior, que define en gran medida algunas representaciones que los maestros tienen de la práctica de los docentes del Mariángela, se amplía ahora con la pregunta acerca de la imagen del maestro de colegio privado que tienen algunos grupos sociales. Se pretende indagar acerca del imaginario que se ha instituido en algunas de las poblaciones que tienen una relación directa, como en el caso de los estudiantes, los padres de la familia y la

comunidad local, e indirectamente con los medios de comunicación y la policía. Cabe destacar que la mayoría de profesores encuestados cree que grupos sociales como los estudiantes (n=15), los padres de familia (n=13), la comunidad local (n=13) y la policía (n=15), tienen una imagen positiva de la figura del maestro de colegio privado; sin embargo, hay un rango elevado en cuanto a una imagen regular del profesor, siendo el índice de los medios de comunicación el más elevado con 8 votos y en contraste de los 11 de quienes decidieron que estos tienen una buena imagen del maestro.

Figura 28

Concepción con la que se identifica el maestro



Fuente: Elaboración propia (2020)

En esta última pregunta se cuestiona directamente acerca de la concepción de maestro con la que se identifica. Es de vital importancia reconocer que las dos opciones más seleccionadas se separan un poco de respuestas tradicionales que han permeado considerablemente el rol y las funciones del maestro. Está aquel que se considera un salvador y va moldeando con sus conocimientos las actitudes y conductas del estudiante, o el experto en una materia específica que tiene como finalidad enseñar conocimientos únicamente sobre su materia. Según los resultados, las opciones con el mayor porcentaje está constituido por un 50%, quienes se

consideran servidores sociales y su oficio está enfocado a la responsabilidad, no solo como maestro sino como ciudadano, como sujeto democrático, ético y participativo; junto con el 45% de quienes se ven a sí mismo como trabajadores del conocimiento y de la cultura, que aún albergan fines más nobles o loables, y que llenan de esperanza a quienes creemos que esta profesión es el medio de transformación de los sujetos, las comunidades y las formas cómo nos relacionamos y cómo concebimos la realidad.

Análisis de las percepciones y creencias de los maestros del CMA

De este modo, el maestro del Colegio Mariángela se reconoce a sí mismo como servidor social y trabajador del conocimiento y la cultura; su imagen es positiva para la mayoría de los grupos sociales, menos para los medios de comunicación, según las propias percepciones de los maestros, quizá esto se debe a la manera como los asumen en los medios informativos del país o en las redes sociales. Frente a su trabajo en la institución cree que las capacidades que más se logran desarrollar en las prácticas de los maestros, son la creatividad, la capacidad de argumentar, al igual que aplicar lo aprendido. Pero siente que hay una gran oportunidad de mejora en cuanto al desarrollo del pensamiento autónomo y la cooperación en los procesos de aprendizaje entre estudiante. Resulta fundamental para ellos, comenzar a plantear iniciativas que permita a los estudiantes resolver problemas con el conocimiento que reciben en las diferentes asignaturas, así como generar pasión por el aprendizaje y no afán por pasar las materias y aprobar el año.

De igual forma, proponen fomentar algunas prácticas que permitan relacionar la enseñanza con las vivencias de los estudiantes por fuera del colegio y gestionar actividades que saquen al estudiante del contexto institucional como único ámbito de aprendizaje. Estas dos prácticas, al igual que las capacidades que poco se trabajan en la institución como lo refieren los maestros, podrían convertirse en un punto de inicio para cuestionar las temáticas, las asignaturas, las disposiciones de los espacios y los horarios, con el fin de plantearle otros fines a la educación, discutirlos entre todos y transformar, mancomunadamente, las prácticas, así como los discursos y las dinámicas del colegio.

Para concluir, cabe resaltar la importancia de la experiencia pedagógica para superar las dificultades del aprendizaje contextualizado únicamente en el colegio. Aunque se reconoce que las salidas de campo presentan dificultades administrativas, se estima que la relación estudiante-saber se potencia y tiene una gran significación en otros espacios diferentes al del colegio. Salir del colegio y acceder a otros ámbitos los convierte en espacios pedagógicos, pues tal como lo menciona Parra (2006) se vuelven escenarios y fuentes de vivencias perdurables, a tiempo que se supera de manera creativa y en situaciones reales la rutina de quienes la viven. Hay en esta posibilidad, además, un reconocimiento y apropiación de los estudiantes de otros territorios, otras experiencias que los compenetra con lo ciudadano, la sociedad y la realidad.

El análisis de las encuestas nos permite encontrar elementos claves que caracterizan la práctica pedagógica de los maestros participantes. Se observa desde ya cómo las categorías abordadas constituyen y dan sentido a la reflexión pedagógica registrada por los maestros en sus respuestas. Las preguntas son una manera de provocar la reflexión y obtener los insumos que no solo empiezan a caracterizar la práctica de los maestros del Colegio Mariángela, sino, además, van construyendo la ruta metodológica en el desarrollo mismo de la indagación. Al confrontar estos análisis con los de los relatos iremos encontrando puntos de coincidencia, divergencia o complementariedad que robustecerán y perfilarán mejor la caracterización de nuestras prácticas pedagógicas.

Análisis de los relatos de los maestros del CMA

Las escuelas están surcadas por múltiples relatos que están insertos en una temporalidad concreta que los dota de un sentido histórico, en ellas se encuentra los discursos oficiales que hacen referencia a los programas educativos gubernamentales, las prescripciones curriculares, las planificaciones, etc.; discursos asépticos que comunican las expectativas y mandatos públicos para la escolarización. Pero hay otros discursos, como los que nos interesan en este estudio, que se cuentan en la cotidianidad, en espacios no académicos, como

pasillos, recreos, jornadas de reflexión. Hacen parte de historias que narran experiencias tal y como las vivió el sujeto que las cuenta, dotándolas de sentido, significación y valor moral, de acuerdo con sus percepciones, saberes, sentires y creencias, en función de sus aspiraciones y proyectos.

Hacen parte de la práctica, de la experiencia de ser maestro, y es, a través del lenguaje que la realidad de la escuela cobra sentido, donde el oficio se enriquece al reconstruir la identidad como colectivo profesional y laboral, cuando se narra o se escucha, cuando hablan de sí mismos, de sus sueños, de sus proyecciones y de sus realizaciones. Gentilli (2007) refiere que los relatos en tanto narraciones profesionales que “problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e *incitan* a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes” (p. 15).

Por medio de la narración de su práctica los maestros cuentan sus propias biografías, sus expectativas e impresiones acerca de una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea. Por eso, si es posible recoger y analizar estos relatos, se podrá conocer gran parte de la trayectoria profesional de los docentes, sus saberes e imaginarios, sus certezas y dudas; se podría escribir una historia escolar distinta a la oficial, también se podría obtener una versión inédita de una parte del currículo que se construye en la relación e interacción de los docentes, estudiantes y las familias de la comunidad; versión más próxima a una memoria pedagógica y narrativa que a un recetario prescriptivo y unívoco de la buena enseñanza.

En tanto materiales comunicables manifiestan potencialidades para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículo en acción; “Muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando se despliegan, reflexionan e interpretan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza” (Gentilli, 2007, p. 15), saber que en muchas situaciones escolares no se reconocen ni se sistematizan, esto significa que,

Al no documentarse estos relatos o historias se pierde la posibilidad de poner en cuestión y desplegar la profesionalidad del profesor, para tensionar y transformar la identidad y el quehacer pedagógico de las escuelas para pensar y tornar posibles otras escuelas y otra educación. (Gentilli, 2007, p. 16).

Como se menciona líneas más arriba, los relatos se construyeron a partir del taller de escritura estructurado en cinco sesiones, en cada uno de los encuentros con los maestros seleccionados se socializaron las preguntas orientadoras y se compartieron las instrucciones y explicaciones para que se escribiera el relato, teniendo en cuenta el tipo de texto y las categorías a indagar. Para la primera sesión se abordó la categoría de trayectoria y formación por medio de la creación de una autobiografía literaria; en la segunda se redactó una carta a un joven maestro, la cual cuestionaba acerca de la práctica y el saber pedagógico; la tercera y cuarta reunión se profundizó en el saber y la experiencia pedagógica por medio de un texto de ficción, en el cual el maestro relataba desde el cuerpo de un estudiante, y el otro al declamar sus últimas palabras ante un público numeroso.

En el primer encuentro pudimos activar la memoria al trazar puntos de referencia en una línea de tiempo de nuestra trayectoria, entendiendo esta categoría como el itinerario de los sujetos en el marco de un campo educativo, en un contexto histórico dado y bajo una red de relaciones, saberes, experiencias y espacios. La trayectoria, aunque la diagramamos como línea en el tiempo, se reconoce más como el camino que ha recorrido el maestro para llegar a la experiencia que nos une y de la cual esperamos destacar la potencialidad de la reflexión pedagógica para repensar, enriquecer y transformar nuestra práctica pedagógica y, de esta manera, construir saber desde la escuela y para ella que, en últimas, somos y habitamos.

El ejercicio se realizó a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el primer acercamiento con la docencia o el oficio de la enseñanza? ¿A partir de cuándo se fue originando la idea de ser maestro? ¿Cuáles fueron sus mejores recuerdos? ¿Cuáles fueron los más difíciles? ¿Cuál de las experiencias educativas recuerda más? ¿Por qué llega al CMA?

Los maestros debían responder mediante puntos de referencia que colocaron en sus líneas de tiempo. Del mismo modo, se indagó acerca de los detonantes que lo incitaron a la profesión, personas que llegaron a ser mentores, sus experiencias más gratificantes y las más difíciles, su formación personal, disciplinar y pedagógica. Con estos insumos, el relato que se construyó fue una autobiografía literaria. Se nombró así porque se pretendía que contara no solo el paso del maestro por las instituciones y su formación, sino las experiencias, el sentir, los detalles del recorrido que la memoria iba tejiendo y que la mano imprimía mediante palabras para darles de nuevo vida.

Trayectoria

De esta categoría se derivan varios conceptos, como son formación del maestro, ya sea a nivel personal, disciplinar o pedagógico que, según Díaz (2006), está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de aprendizaje. Plantea, por tanto, nuevos interrogantes según los cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional; las condiciones en las que se labora en las diferentes instituciones, como Schlemenson (1998) destaca, están “directamente referidas a la satisfacción y realización de los miembros de una organización, el trato que reciben condiciona su vínculo con la organización y resulta determinante de su identificación y compromiso con la tarea”. De otra parte, están las expectativas que definen los objetivos y se convierten en la motivación para continuar en el oficio de ser maestros, y así proyectarse y trazarse un horizonte digno de realización personal y profesional.

Orígenes de la enseñanza en los maestros

Como todo itinerario siempre hay un punto de partida, algunos los denominan el “llamado a la aventura” y para otros, es una suerte de seducción, un gusto que atrapa y se fija en el pensamiento hasta convertirse en un sueño y luego en realidad. En el relato de la autobiografía fue posible reconocer este origen desde varias formas de invitación al mundo de la enseñanza, la más usual, la de la enseñanza precoz, hace referencia a las experiencias de la infancia o la adolescencia relacionadas con la enseñanza, maestros que de niños les enseñaban a sus hermanos menores o compañeros de clase, algunos aún más creativos, dictaban sus primeras clases a estudiantes imaginarios, libros o paredes.

Fue allá en su niñez cuando en sus ratos de soledad hacía de su habitación un salón de clase improvisado y les enseñaba diferentes materias a los libros, paredes, la cama y a los estudiantes imaginarios que rodeaban el lugar. (MP4)

Para otros este inicio tiene que ver con algo que en este estudio se definió como azar, porque tiene que ver con la casualidad. Se encuentran allí los maestros que no tenían entre sus planes dedicarse a la enseñanza; casos fortuitos que agradecen esas casualidades de la vida como lo llaman ellos, que incidieron en su rumbo. MP4 lo expresa de esta manera: “desde ese

momento, entendí que no siempre sucede lo que queremos o creemos, a veces solo toca dejar que la vida te guíe y te lleve por el camino indicado”. Al igual que MP5, quien manifiesta que “Guiado por la intuición, por el aprendizaje perdido de mis odiados maestros que retenía en mi cabeza, me dedico a lo que jamás pensé que haría, ser maestro (...) Comienzo haciendo un favor que terminó siendo mi vida”.

Cabe resaltar que además de esa inspiración por enseñar desde pequeños para unos y en la adolescencia para otros, un elemento decisivo fue el de la admiración por personas que enseñaban con pasión y con amor; maestros, mamás y papás que motivaron y dieron vida a esta idea; amigos de la vida, maestros de la universidad que nos cuestionaron y que también admirábamos, fortaleciendo el vínculo con la enseñanza, con la necesidad perentoria de formarse para luego formar.

(...) mi primer acercamiento al oficio y sin darme cuenta, tenía que ver con los libros y las personas que me introdujeron a esos libros, una de ellas fue Emir, admiraba su forma de hablar, su discurso fluido (...) El segundo clic se da cuando logro convocar y me escuchan.
(MP8)

Condiciones laborales

Al analizar el tema de la trayectoria de los maestros como itinerario contextualizado en varios momentos y espacios, resulta de interés, según lo relatado por los maestros, las dificultades de las condiciones laborales. Estas se pueden clasificar en tres grupos, uno de ellos hace referencia a las condiciones administrativas que incluye todos los aspectos de contratación, estabilidad, funciones y roles de los maestros dentro de la institución; el segundo se ha definido como condiciones sociales y tiene que ver con la imagen que se tiene del maestro, el trato que recibe de la comunidad y su lugar en el colegio; finalmente, están las condiciones convivenciales y de adaptación, constituidas por el ambiente laboral, la disciplina o comportamiento de los estudiantes y los procesos de inducción o formación institucionales.

En cuanto a las condiciones administrativas, en las voces de los maestros se reflejan, entre otras dificultades, la alta rotación de profesores y la inestabilidad laboral, para citar dos ejemplos, se presenta la situación de iniciar un proceso en una institución cuando el año escolar está muy avanzado, “al realizar un reemplazo en la segunda mitad del año, esta

experiencia fue muy angustiosa pues el énfasis en el colegio era en 'barras'" (MP2), "Comencé cuando ya había empezado la mitad del año en agosto. Siento que no es fácil entrar en esa época a un colegio" (MP6).

Y cuando se indaga por las razones de esta rotación, llama la atención que no se debe a las condiciones salariales, sino a decisiones administrativas como dar por terminado el contrato o no ofrecer trabajo a una mujer en embarazo,

Después del Rochester pasé el Nueva York a hacer un reemplazo de maternidad, de ahí salí embarazada, momento en el que quedé desempleada, pues quién le va a dar trabajo a una mujer con tres meses de embarazo. (MP6)

O después de que el maestro cumpla un largo periodo de tiempo en la institución:

Lo molesto del cambio es que no fue escogido por mí, cada 12 años me decían lo mismo "Ya no podemos tenerte más, son nuevas políticas administrativas, gracias por todo y buena suerte" (...) los motivos administrativos volvieron a hacer estragos, cesante en todo el sentido, un desempleado más, aburrido sin saber hacer otra cosa. (MP5)

Al referirse a las condiciones laborales para la mayoría de maestros queda claro que la educación privada es un negocio, por ende, se debe administrar como una empresa, tal como lo afirma MP1 "poco a poco me di cuenta cómo funcionaba "el negocio" y que lo que yo realmente quería no podía lograrlo ahí"; al igual que MP5 "De mi primer jefe de civil, aprendí la constancia, el valor del ser humano y que ¡esto, esto es un negocio, amigo!". La dificultad está en que se ha le dado más importancia al colegio como empresa que como institución educativa, y las condiciones de los maestros van en detrimento del negocio, contratos a diez meses, incremento en las funciones y en los horarios, desplazamientos cada vez más largos, aspectos que de manera significativa dificultar la interacciones entre maestros, espacios de reflexión o formación.

Las condiciones sociales hacen referencia a aquellas que tienen en cuenta las relaciones del maestro con la comunidad educativa, con el trato que recibe y su lugar dentro de las instituciones. Las percepciones que se recogen no son muy favorables, se siente que es un oficio poco valorado en nuestro país, como lo menciona MP6 "Un mundo reconocido en muchas partes del mundo, aquí no" al referirse a la enseñanza a nivel general, pero desde la perspectiva de los padres de familia del contexto del colegio privado de clase media alta, presenta aún más cuestionamientos, relaciones casi de subordinación, el irrespeto en el

diálogo con los maestros y en ocasiones la falta de apoyo de las directivas en estas situaciones.

Momentos difíciles, ver como padres de familia me amenazaban, ver la realidad de los niños con condiciones económicas superiores (...) entender que hay muchas maneras de decir las mismas cosas sin lastimar a los demás, bajar mi ego y mis sentimientos de superioridad, “bajar el copete”. (MP2)

También se evidenciaron en algunos relatos, el mal trato que se recibe por parte de las directivas, como lo refiere MP2 “su propietaria, es una persona que le grita a los profesores delante de los estudiantes”, o como lo expresa MP8 “pero en la cabeza de todo esto, un señor que describiré de Incoherente Bipolar. Jamás voy a olvidar una de las razones por la cuales quise dejar la docencia”.

Finalmente, en cuanto a las condiciones que nos permite conocer la trayectoria de los maestros que por múltiples razones llegaron al colegio Mariángela y hacen de esta experiencia una vivencia única, encontramos aquellas que se refiere a los aspectos convivenciales y de adaptación que hacen del camino del maestro un mejor andar. Como se ha mencionado en varios apartados de este texto, quienes habitamos la escuela somos personas que compartimos diferentes perspectivas, edades, creencias, saberes y estas relaciones están mediadas por un conjunto de normas culturalmente aceptadas o institucionalizadas que, en ocasiones, si no se respetan o no hay conciencia en ellas, suelen acarrear dificultades de convivencia.

Sali antes de finalizar el año por motivos de fuerza mayor en los que las autoridades no actuaron (MP1).

La disciplina como se llama en muchas instituciones a la convivencia escolar se considera según los relatos de los maestros una de las causas reincidentes para cambiar de colegio y en algunos casos de profesión, tal como se lee en el relato anterior. En la autobiografía de MP6 se evidencia de esta manera “Mi primera semana fue un caos. Era la directora de grupo de uno de los quintos, lo que no sabía era que me habían dejado el peor curso de escuela media”; y en la de MP8 “entre él (rector) y el caos de varios cursos tenía suficiente para no pisar de nuevo un aula de clases.

La convivencia, aunque esté regulado por el manual de convivencia del colegio y tenga una estructura, unos procesos y unas normas claras, al parecer en las dinámicas de clase no es tan evidente y no juega a favor del docente, se menciona de esta manera porque varios maestros cuentan en sus experiencias que no recibieron apoyo de las directivas o no se resolvieron las dificultades y optaron por decisiones radicales como la de renunciar.

Aunque las condiciones laborales eran buenas, estabas muy presionado con otros aspectos y los estudiantes tenían muchas libertades que se iban volviendo altaneros en algunos casos, y no había como un buen apoyo desde el manejo directivo que tenía la administración del colegio. (MP2)

A la convivencia se une el de los procesos de adaptación al contexto que sale a relucir en varios relatos, esto hace referencia al tiempo que dedica la institución para que los maestros nuevos con experiencia o no, comprendan las dinámicas y las formas de trabajar, identifiquen algunas funciones que consideramos obvias como las direcciones de curso, o el manejo que se le debe dar a ciertos cursos en cuanto a lo convivencial. Los maestros sienten que llegan muy perdidos, que es muy angustiante ese ingreso y que no hay apoyo por parte de los directivos o jefes encargados.

Mi carácter se amoldaba de acuerdo al curso, a la situación a mi ignorancia. Imponía mi autoridad cuando se me agotaban los recursos, cuando no tenía ni idea cómo salir librado de una mala clase. (MP8)

Esto significa que el maestro también llega a aprender al colegio, que debe acoplarse de a poco, reconocer el contexto en el que está e ir desplegando sus estrategias, aunque sean limitadas y así no se tenga experiencia. A este fenómeno se le ha llamado “choque con la realidad” (Cisternas y Lobos, 2019) debido a que los maestros en su formación no tienen aproximación a situaciones reales en las cuales deben resolver situaciones típicas de la enseñanza, por tal razón, llegan a la experiencia educativa a reconocer los desafíos, las dificultades, y las funciones que antes no contemplaban y que se convierten en el choque, que se van resolviendo al tener más manejo pedagógico, un repertorio más amplio de recursos y estrategias, así como la confianza al interactuar con los estudiantes y los demás maestros. En el siguiente fragmento, se conoce la experiencia de uno de los maestros:

Mi primera experiencia, en medio del temor, la incertidumbre y la improvisación me fue dotando de cierto aire de profesor, en muchas ocasiones no sabía lo que hacía o por qué lo hacía, lo que hablaba y para qué lo decía. (MP8)

De acuerdo con estos relatos, queda la sensación de que el maestro está solo, ya sea porque se refugia en la idea de resolver las tensiones sin ayuda de los demás, lo cual podría significar otra carga que revelaría cierta debilidad. La otra opción que efectivamente sale a la luz es el enfoque que se le da a las asignaturas, los maestros son profesionales de una disciplina, son los expertos y, por ende, no requieren de retroalimentación ni acompañamiento,

Expectativas

Dentro de este marco de la trayectoria un elemento valioso que aporta a la comprensión de esta categoría son las expectativas, ya que el transitar del maestro por las instituciones en la mayoría de los casos va guiado por un faro o una estrella que le indica el rumbo. Las expectativas son ese derrotero y marcan los puntos a los cuales queremos llegar o por los cuales queremos pasar, y en el ejercicio de la autobiografía, se hacen evidentes, múltiples perspectivas acerca de lo que esperan los maestros de los estudiantes, de la institución, de los padres de familia y de ellos mismos.

Las expectativas en cuanto a nuestro oficio se describen de dos formas diferentes, la primera hace referencia a encontrar ese lugar en el mundo, ese espacio ideal en el que el maestro pueda desempeñar su labor, ser él mismo, en el cual se reconozca y potencie sus capacidades, en el que pueda aportar y sentirse valorado, ese espacio no necesariamente es un colegio, es la profesión, es un estado, es la vida, es una filosofía que se puede ejercer en cualquier institución o contexto.

Lo llamaron a una entrevista de trabajo, en la cual tenía que dar una clase. y al comenzar, simplemente se dejó llevar y, por fin, entendió cuál era su lugar en el mundo. (MP4)

La segunda forma que toman las expectativas, están dadas en deseos, y esto se hace visible cuando los maestros condensan, en pocas palabras, lo que esperan lograr con la enseñanza, por esta razón, es común encontrar en los relatos deseos acerca de la educación desde muy temprana edad, MP3 lo vivió así: “en el año 2010 cuando en el corazón y mente de ella nació el deseo por servir, pues a sus 14 años se vinculó completamente con la fundación Ángeles de Dios”, mientras que otros, como MP4 y MP6, lo manifiestan en forma de agradecimiento el poder dedicarse a este oficio porque es lo que verdaderamente les apasiona: “sufría de

pánico escénico y le costaba imaginarse haciendo aquello que siempre había deseado de pequeño” (MP4), “Este año me di cuenta que tenía el don para ser docente, para hacer esto por muchos años y transformar pequeños demonios” (MP6).

Deseo de ser maestros para servir, transformar, pero también es evidente que se desea pertenecer a una institución para interactuar con las generaciones más jóvenes, para explorar, crear e innovar, en su experiencia MP8 lo cuenta de la siguiente manera: “Quería innovar, ser un profesor chévere, inolvidable; me iba tomando la palabra, y con ella la confianza de no seguir los libros, de desafiar un poco la estructura y de retar a los estudiantes más grandes”. La escuela nos permite estos riesgos, es un lugar de constante aprendizaje para los maestros, nos vamos transformando bajo el ideal de transformar, es la experiencia que nos ayuda a avanzar los temores, como lo hizo MP4, “sufría de pánico escénico y le costaba imaginarse haciendo aquello que siempre había deseado de pequeño” a construir nuestra propia identidad, va moldeando nuestro discurso y le va dando más fuerza a nuestra voz.

Paso al Colegio X., donde disfrutaba más de las montañas que de las propias clases (...) esto me hizo tomar una decisión, no soy transmisor de contenidos, no soy un mensajero de los lineamientos ni de los estándares, ni de la enseñanza para la comprensión; ni mi lugar en el mundo es el de preparar para una prueba estandarizada de estado. (MP8)

En este sentido, la trayectoria de los maestros se convierte en saber pedagógico al reconstruirla por medio de las narrativas en los ejercicios del taller de escritura, son vivencias que relatan nuestro paso por las diferentes instituciones y la forma en que estas nos afectaron y afectan, son experiencias que convergen con lo que Larrosa (2006) llama principio de reflexividad, porque se da en un movimiento de ida y vuelta, entre la realidad experimentada y el efecto que causó en nosotros. Pero es en el reconocimiento, en el acto de conciencia de esos sucesos, vínculos y saberes olvidados que se reflexiona y acto seguido, se construye lo que Vasco (1990) llama praxis teórica o saber pedagógico.

Por lo tanto, profundizar en lo que ha sido el recorrido pedagógico hasta el día de la última sesión de escritura, es romper con los imaginarios y esquemas acerca de la labor de los maestros, es hacer, como lo propuso la Expedición pedagógica (2001): pasar de la crítica al diálogo y de este a valorar la riqueza de las prácticas con el fin de convertir el cúmulo de experiencias en saber pedagógico. Quizá esta sea la ruta para vencer los temores de los

maestros cuando recién comienzan su experiencia, para que no se sientan extraños, inseguros, solos, ni ignorantes, y mucho menos crean que por estar en un colegio de estrato alto valemos menos.

No se puede dejar de lado, en el cierre de este aparte, lo que un maestro expresa de manera concluyente: “Esto es un negocio, amigo mío” (MP5), para indicar que la labor de los maestros, aunque puede haber razones para sustentarlo, se tiene la percepción de que la educación es un negocio, y por ello debe ser rentable, gozar de buena imagen y ofrecer el mejor servicio posible. Esto conlleva a que, al sopesar la trayectoria de los maestros, como es el caso de los que solo hemos trabajado en el sector privado, pongamos nuestras prácticas en una balanza, como se menciona en los relatos: la vocación, el deseo por servir y transformar, junto con los aspectos negativos de la labor. Si bien esta especie de descompensación y compensación, propia del mundo capitalista y globalizado, se puede sobrellevar con esfuerzo e inteligencia, no deja de ser un problema. Según Muñoz y Correa (2012), este tipo de situaciones paradójicas o contradictorias son las principales causas de la deserción de maestros, puesto que “la gran cantidad de horas laborales, el comportamiento agresivo de los alumnos, los conflictos entre profesores, padres y directivas de los colegios” pueden terminar menoscabando o minando la disposición, las actitudes, la voluntad y el compromiso de muchos profesores.

Formación

La trayectoria es un proceso de formación amplio, pues es el camino que comienza mucho antes de ingresar a la universidad o de desarrollar nuestras primeras clases, tal como lo refieren algunos de los maestros participantes en sus relatos, esta profesión es un constante aprendizaje. Por tal motivo, comprender la trayectoria es profundizar en las memorias acerca del proceso de formación de los maestros, no solo de su disciplina ni desde la pedagogía, sino desde sus vivencias que son saberes valiosos que se deben reconocer y utilizar en sus prácticas.

Institucional, mentores y experiencias

En la formación de los maestros se evidencian tres elementos fundamentales, las instituciones, los mentores y las experiencias. El primer elemento comprende los aprendizajes disciplinares, pedagógicos en la mayoría de los casos que, en el transcurso o tránsito por las diferentes instituciones educativas, comenzando por el jardín hasta sus estudios de pregrado o posgrado, lo formaron a nivel intelectual, emocional, espiritual y pedagógico, entre otras dimensiones.

Aunque parezca un poco exagerado las experiencias pedagógicas de los maestros participantes de la investigación, en su mayoría datan de la infancia y la adolescencia, se registra en los relatos varias anécdotas que ya se han contado líneas más arriba, resalto la de enseñar a los libros y a los amigos imaginarios (MP4), la de enseñar a leer a la hermanita menor (MP3), o en la adolescencia al enseñarles matemáticas y física a sus compañeras de curso (MP2), inclusive en asesorías en los primeros semestres de carrera (MP1) o en discusiones acaloradas sobre la educación como acto político (MP8).

Aunado a lo anterior, la formación al comprender varias dimensiones y momentos del ser humano, y específicamente en la vida de un maestro, dentro del contexto institucional del colegio, aquellos que son maestros hoy en día refieren que fue allí, en medio de proceso académico (maestro en formación) que surgió el gusto por aprender algunas materias o temas específicos, MP2 lo experimentó por las ciencias “fue una etapa en la cual explicar a los demás para que logaran los objetivos de materias como Física, Matemáticas y Química, proyectó en mí el espíritu de docente”, o como en el caso de MP4 “Y fue a través de la filosofía que él fue encontrando las herramientas que todo profesor quiere encontrar alguna vez: esas que le ayudan a cambiar el mundo”.

Decido estudiar Licenciatura, más por la literatura y el gusto por la escritura que por la misma docencia, me motiva la idea de que no hay nada más político que la educación y el arte. (MP8)

Una vez aparece el gusto por las áreas específicas del conocimiento, se materializa el sueño al seguir el instinto y escoger carreras relacionadas con la enseñanza, así no tuvieran directamente un componente pedagógico como la Filosofía y Letras, el Teatro, la Biología, y en casos más distante la carrera de Economía. Esta formación académica, disciplinar

delimita la trayectoria de los maestros, los enfoca en un campo de saber específico, que como lo menciona uno de los maestros, se convierte en una herramienta que nos puede ayudar a cambiar el mundo. En este apartado de los relatos, se hace mención al tipo de universidad en el que estudiaron y el profundo cariño por sus carreras, llama la atención que la mayoría de pregrados se realizaron en universidades privadas, y solo una maestra lo hizo fuera del país porque se desilusionó de la educación que estaba recibiendo en una universidad pública de Bogotá y porque la carrera que deseaba no existía en Colombia.

Durante esos 4 semestres realicé mis prácticas en mi colegio, tenía un apego demasiado grande, al final del primer semestre me decepcioné mucho de la manera como nos estaban enseñando a enseñar (...) Encontré la Licenciatura en Biología con Orientación en Paleontología en la ciudad de La Plata Argentina, al leer el pènsun me di cuenta que no tenía nada de pedagogía, pero sin embargo me enamoré.

Así como las instituciones y las personas que las conforman hacen parte fundamental de nuestro proceso de formación, solo unas pocas son dignas de ser llamadas mentoras, se definen como el maestro o guía que nos provoca, nos suscita, en muchos casos nos cuestiona, pero lo más importante, nos inspira, alumbrando el camino para iniciar esta trayectoria, la de ser maestros. Los mentores, es posible clasificarlos en maestros del colegio, compañeros del trabajo o jefes, amigos de la vida y finalmente, estudiantes.

Mi primer acercamiento al oficio y sin darme cuenta, tenía que ver con los libros y las personas que me introdujeron a esos libros, una de ellas fue Emir, admiraba su forma de hablar, su discurso fluido. (MP8)

Aunque se hace muy poca referencia a los amigos de la vida, a aquellos que no tienen que ver con nuestro oficio y que nunca compartieron con nosotros ningún contexto académico, fueron capaces de motivarnos a aprender, a comprender la realidad y ajustar nuestras perspectivas, nos invitaron como en la experiencia del MP8 a sumergirnos en los libros y querer hablar ante los demás de la misma forma que su amigo. De igual forma los compañeros de trabajo, ya sean maestros, jefes de área o directivos aportaron a estos procesos de formación. Llama la atención que lo hicieron desde otros ámbitos, diferentes a los disciplinares, MP6 menciona al respecto, “Al ser mi primera experiencia de trabajo y mi primera experiencia como docente, aprendí mucho ese año, muchas cosas, gente a mi alrededor que me enseñó a ser firme y no ser tan *Barney*”, al igual que MP2, “encontré un grupo de docentes que también resultaron ser mis amigos (...) sus consejos frente al manejo

de diferentes situaciones con las niñas fueron muy importantes en el proceso de dirección de curso”.

Es de resaltar también, la influencia que ejercen ciertos directivos o jefes en la experiencia de los maestros, MP5, relata que, “Mis monjitas formaron mi carácter, ordenaron mi desorden, me inculcaron mi vocación. Hernando Ruiz mi primer jefe de civil, aprendí la constancia, el valor del ser humano”, estos aprendizajes, como se ha mencionado, ayudan a forjar el carácter, la identidad del maestro, son los consejos de la experiencia que se transmiten sin ningún protocolo, ni proceso de capacitación y que marca de manera significativa nuestro paso por las instituciones.

Otros mentores son aquellos profesores de nuestra infancia o adolescencia, que en el colegio inspiraron el gusto por aprender, se convierten en formadores de formadores, son como lo cuenta MP1 “Mi lugar favorito es mi colegio, es mi lugar en el mundo, nunca fui tan feliz como los 12 años que pasé en él y eso se lo debo a mis profesores que siempre me enseñaron con amor”, son lo que nos motivan a seguir una profesión, “Fue su profesor de filosofía, quien entre risas y conceptos, le enseñó a pensar, y le mostró la necesidad de aprender para enseñar (MP4), “Tú, tienes virtudes y cualidades propias de los docentes, aprovéchalas”. En ese instante nació en su corazón tal idea que no era para nada descabellada” (MP3).

Para ser mentor de acuerdo con las voces de los maestros además de la sabiduría de los viejos, y de la vocación ante el estudio de los eruditos; en ocasiones también son los más pequeños e inocentes que sin proponérselo nos dan lecciones de vida, MP3 narra su experiencia “en el Gimnasio Moderno vivenció las mejores clases con un grupo de 24 niños, entre estos, uno muy carismático y particular, quien le enseñó el valor de la diversidad y la justicia”, así como MP4 en sus primeras experiencias como maestro con estudiantes más grandes “su primera experiencia fue un instituto de pre-icfes y pre-universitario y, allí, aprendió muchas cosas y, sobre todo, aún más sobre los adolescentes”.

Finalmente, en este recorrido por la formación de los maestros, cuyo fin es reconocer y valorar su trayectoria, queda un elemento por analizar, que complementa este camino de aprendizajes del maestro. Las experiencias, son el último aspecto al que se hace referencia cuando se indaga por la formación de los maestros, ellas están configuradas a partir de

oportunidades, libertades, errores y retos que en la cotidianidad de la escuela se convierten en aprendizajes o mejor, en saber que va modificando la práctica, el discurso y las comprensiones de la realidad de la escuela.

Estas experiencias se pueden catalogar en situaciones que se presentan en la cotidianidad, en etapas que se viven durante la trayectoria de los maestros o en cambios abruptos que modifican considerablemente las prácticas de enseñanza. Las dinámicas de la escuela ofrecen múltiples oportunidades para desempeñarse bien en diferentes roles, es reconocido que una de ellas son las actividades culturales que se les llama también extracurriculares porque aparentemente no hacen parte del currículo ni de los procesos de planeación, son una serie de adornos que se deben cumplir de acuerdo con la temática o a la celebración. Sin embargo, estos espacios, tal como lo menciona una maestra “el colegio cumplía 75 años y esto fue una locura de actividades (...) realizábamos muchas actividades y sin yo haberlo pedido termine liderando la organización de varios trabajos de ese año” (MP2), se convirtieron en la posibilidad de liderar procesos, de reconocer sus capacidades de liderazgo y aventurarse a ser la cabeza de varios proyectos.

Experiencias significativas en el tránsito por las prácticas que se deben cumplir en el pregrado, que son el punto de partida para ejercer la docencia, y que como en el caso de la maestra (MP3), guarda gran valor por los aprendizajes adquiridos “Llegó el año 2018 la experiencia más retadora pero la más esperada por ella “La práctica de educación inclusiva” en la Corporación síndrome de Down (...) fue un día maravilloso lleno de amor y de inocencia”. Muchos maestros o los profesionales en general manifiestan que es en el campo de acción cuando verdaderamente se aprende, y que toda la teoría que se recibió durante el proceso de formación en la universidad se pone a prueba en la interacción con los sujetos y con la realidad, la inclusión como en este caso se convierte en un verdadero reto y en una gran enseñanza a nivel personal y profesional.

Una de las experiencias más complejas y de una u otra manera insólita e incierta, es la actual pandemia que ha significado un cambio en el estilo de vida de las personas, modificando la forma en que nos relacionábamos los seres humanos y planteando retos gigantes en todos los aspectos de la vida, entre ellos la educación. El llamado Covid-19 en 2020 puso en tensión los procesos educativos a nivel global. Las instituciones y los actores educativos en su gran

mayoría no estaban preparados para esta emergencia y, en particular, los maestros y estudiantes, como se ha venido destacando, han tenido que aprender sobre la marcha. Cambiar las aulas de clases por aulas virtuales y el tablero por presentaciones en diversas aplicaciones digitales significó todo un desafío, tal como MP4 lo narra:

Fue un año muy complejo, porque nos contó que vivieron una pandemia y tuvieron que recurrir a toda su creatividad para enseñar desde la virtualidad... Pero con todo y eso, a través de sus clases y de enseñar con la verdad, logró dejar una huella en este colegio.
(CMA)

La coyuntura se convirtió en una oportunidad para los maestros, representó un giro en sus metodologías, en la selección de aprendizajes, en las formas de interacción, en los tiempos para pensar la educación, como lo manifiesta uno de los maestros:

Luego de casi 32 años como maestro, media vida, y gracias a la pandemia, tengo el momento indicado para organizar el tiempo invertido en lo mismo (...) instantes congelados en mi vida que hoy inventareo sin afanes ni pretensión alguna... (MP5)

Ha sido y será una de las experiencias más formativas de los últimos tiempos, dará de que hablar en estudios, investigaciones y foros, por ahora virtuales. La escuela y los maestros también tendrán la posibilidad de modificar las formas en que se relacionan con los estudiantes y las prioridades. Se espera que cuando sea posible la presencialidad, también cambie el sentido y los fines de la educación, en la medida en que se vean procesos más humanos, más contextualizados y conscientes.

Podríamos destacar de la categoría de formación el lugar de la pedagogía en contraste con el de las disciplinas, a esta última se le ha dado más relevancia en los procesos de enseñanza; sin embargo, varios maestros participantes de esta investigación resaltan su riqueza como herramienta para transformar el mundo (MP4), en contra vía de las posturas instrumentalistas y funcionales del saber que conciben la asignatura dentro del discurso institucionalizado aceptado por la comunidad científica que le imponen al estudiante lo que debe aprender.

Lo anterior significa que el maestro en formación, al escoger la licenciatura o una carrera afín al oficio de la enseñanza como la Filosofía, la Biología o el Teatro, como es el caso de los maestros participantes, va construyendo su saber pedagógico desde su relación con el área de saber, la interacción con los estudiantes y el aprendizaje que recibe de sus compañeros,

jefes de área, coordinadores y directivos. Es decir, la formación del maestro no termina en la academia ni en los programas de capacitación y actualización dentro de las instituciones, comienza en su experiencia como maestro, al permitirse profundizar en las estructuras más internas del entorno sociocultural y construir a partir de allí vínculos que le den sentido a la conexión entre su saber disciplinario, sus comprensiones, creencias y los fines que se propone.

La formación del maestro, por ende, es su capital cultural, todos los saberes, sentires y vivencias que interiorice, ya sean pedagógicos, de su disciplina, del arte o la tecnología, de la historia, de los acontecimientos recientes de la vida son insumos indispensables para su práctica pedagógica, siempre y cuando, así como lo menciona Zuluaga (1999), trascienda su funcionalidad exclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje y pretenda crear significaciones que le den sentido a la realidad de los sujetos y a la labor del propio maestro.

Práctica pedagógica

La práctica pedagógica en tanto red de saberes, acciones, comprensiones apuestas, permite trascender las concepciones que la han reducido a los procesos de enseñanza – aprendizaje o al oficio de ser docente (Zuluaga, 1999). Se concibe como práctica de saber que constantemente reflexiona sobre las relaciones entre sujetos, las formas de enunciación y los discursos que circulan en las instituciones. Es una práctica social (Ghiso, 2006) que moviliza a los maestros a comprender y explicar lo que hacen, una actividad moral (Parra 2006) en el sentido que se convierte en una forma de actuar para lograr fines educativos adecuados.

Las prácticas pedagógicas las constituyen los maestros como sujetos que la soportan, la institución que está inmersa en un contexto y se convierte en el espacio en que las dinámicas, relaciones y saberes configuran experiencias únicas; y los estudiantes como sujetos que regulan y supervisan esas prácticas. Estos elementos se consolidaron como ejes orientadores para los relatos que facilitaron reconstruir la memoria de los maestros frente a sus prácticas en el colegio Mariángela y registrar sus experiencias por medio de dos relatos, en el marco del taller de escritura propuesto.

Uno de ellos se llamó Cartas a un joven maestro, ejercicio inspirado en el libro de poesía de Rainer María Rilke, consistía en escribirle una carta a un profesor recién graduado que entra al colegio Mariángela con el fin de contarle las experiencias gratas, qué se hacía allí, cómo eran las dinámicas y qué percepciones se tenía de los maestros, el proyecto educativo y lo que se debe o no enseñar. El siguiente relato, se llamó En otro cuerpo, y lo que se propuso para esta ocasión, fue redactar un pequeño diario en el que el maestro contaba lo que experimentó en una semana de clases en el colegio, luego de despertarse en el cuerpo de un estudiante.

Al analizar los relatos de los maestros de los dos ejercicios en los cuales se pretendía indagar sobre sus prácticas, se logra establecer, aunque con una mínima diferencia, comprensiones acerca de lo que es el maestro y los roles que debe desempeñar en el colegio, lo que hace, piensa y desea; su concepción sobre los estudiantes y la institución, y las relaciones que median la práctica; así como los saberes y discursos que circulan.

Maestro

En cuanto al maestro, los elementos que salen a relucir en los relatos se estructuraron en tres ejes, uno metodológico que comprende los fines, las acciones y los saberes de su práctica; el segundo hace referencia a los tipos de relaciones que se presentan en la institución, con los estudiantes, directivos, personal de servicios y administrativo, y padres de familia; el tercero tiene que ver con los roles y las funciones que debe desempeñar en la institución.

Los fines de la enseñanza son los propósitos que se plantean los maestros como impronta personal o institucional y que responden a la pregunta para qué enseñar. Aunque ha resonado mucho el concepto de transformación como fin último de la educación o de los procesos de formación, sigue teniendo sentido y vigencia para los maestros del Mariángela, varios de ellos manifiestas que tenemos en nuestras manos poderosas herramientas para transformar individuos que a su vez son potenciales agentes de cambio para transformar la sociedad y así lograr un cambio significativo en el mundo. MP7 en el relato de Carta a un joven Maestro, narra los siguiente,

Recuerda siempre que la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo, y si eres profesor y estas leyendo esto, estas en el lugar correcto, siempre da lo mejor de ti y ya veraz como transformarás poco a poco la sociedad.

Otros objetivos que se han registrado, conciernen al ideal de ayudar a los estudiantes para que identifiquen sus potencialidades y capacidades que los hacen únicos y con esto puedan alcanzar sus objetivos y definir un proyecto de vida, que le dé sentido a su proceso de formación y lo motive a aprender, a proponerse retos y encuentre su lugar en el mundo, así como lo refiere MP7 “yo me he fijado la meta de ayudar a mis estudiantes a encontrar ese aspecto en el que son buenos para que a partir de ahí se sientan exitosos y capaces de lograr todo lo que se propongan”. También es de resaltar, aunque se menciona muy poco, la idea de enseñar para ayudar a ciertos estudiantes que tienen muchos vacíos a nivel cognitivo y emocional, que presentan muchas dificultades para aprender o para relacionarse, el propósito de la enseñanza se convierte en acoger, comprender y apoyar para que estos estudiantes se sobrepongan a las dificultades y encuentren razones para retomar su proceso académico y los vínculos con los demás sujetos.

Otro chiquito que tenía muchos problemas en casa con su papá, mamá y hermanas pedía a gritos cariño y alguien que le dijera qué estaba bien y qué estaba mal. Este pequeño no necesitaba ayuda en lo académico, lo único que necesitaba era una sonrisa al principio del día y una al final. (MP6)

Al establecer la metodología como uno de los ejes principales para comprender la práctica pedagógica, se espera reconocer la relación entre las acciones específicas y el conjunto de procesos para alcanzar los fines de la enseñanza que propusieron los maestros, que en líneas más adelante se podrá identificar como una tensión que en muchos de ellos se evidencia, al no haber coherencia entre los objetivos de la enseñanza y sus prácticas, es decir, entre lo que esperan y lo que realmente hacen.

La práctica de los maestros del colegio Mariángela se logra entender a partir de una serie de acciones que narran en los relatos y en los cuales, aunque en ocasiones sean experiencias de otras instituciones, definen su forma de enseñar, de hablar y de relacionarse con los estudiantes y con los demás miembros de la institución. Se logra establecer una serie de perfiles de acuerdo a las acciones que se propone, cabe resaltar que en los relatos propuestos se ponía al maestro en dos situaciones, una escribir una carta a un maestro novato y la otra,

ponerse en el lugar del estudiante. Por esta razón, los fragmentos que se usen van a presentar una multiplicidad de voces pero que parten del imaginario del maestro y de sus experiencias.

Se ha hecho popular dentro de nuestra cultura que el problema no es de los objetos o de las herramientas sino de quién las utiliza y el uso que les da, en este sentido, el tablero, los quices y los talleres suelen relacionarse con prácticas tradicionales, con maestros y clases magistrales que pretenden desplegar una serie de conocimientos que deben memorizarse o ejercitarse para posteriormente ser evaluados. En los relatos salen a relucir estas nociones, en algunos casos con algo de orgullo “algo que les gustaba de mí, era mi dedicación con los talleres, quices, clases. Me acuerdo mucho de un quiz, los niños tenían que sacar perímetros, llené dos tableros de ejercicios por colores para que se entendiera mejor” (MP6), y otro no tanto,

Clase de matemáticas, tengo pánico, pero intentaré, como los otros días. Proponen ejercicios en el tablero, intento chequear los apuntes, claramente no comprendo (...) Dios que aparezca mi mamá y me ayude (...) veo la frustración del profe y él nota la mía. me siento frustrada y confundida, quiero que se acabe esta clase. (MP1)

Este contraste entre la perspectiva del maestro que despliega toda su experticia en el tablero y la angustia del estudiante al no comprender nada, crea un espacio, aunque sea un poco cruel en el que los dos se identifican y es el de la frustración, el maestro no entiende por qué el estudiante no comprende. Esta triada maestro, recursos didácticos y estudiante marca una importante tendencia en las prácticas de los maestros, el ejercicio del estudiante es aprender lo que el maestro propone con ayuda de los recursos, se deja de lado la interacción entre pares, los espacios de discusión e iniciativas alternativas para resolver el problema desde otras posturas o formas.

Sin embargo, frente a esto, maestros postulan otras formas de enseñanza que se convierte en otras formas de aprendizaje “Aquí recuerdo un trabajo que realicé sobre la literatura y la relación que se usa en física, estuvo enfocada hacia los espejos me pareció muy interesante” (MP2), una primera ruptura se da entre disciplinas, se transgrede varios elementos con estas prácticas y abre una posibilidad amplia de oportunidades, el horarios de clases tal como lo conocemos, dos maestros en una aula de clases, se da prioridad al saber y no a las disciplinas, a comprender un fenómeno desde varias áreas del saber. Otra experiencia que llama la

atención es la de MP3, “El docente ha cambiado la didáctica de la clase, trae nuevos recursos y nos sugiere trabajar por equipos (...) El trabajo colaborativo y cooperativo trae unas de las mejores experiencias de aprendizaje”.

Aunque es la voz de un estudiante, es el pensamiento del maestro que cree en otras formas de aprender, no solo cuando el maestro está al frente explicando y sucede lo que ella misma narra “Observo que el docente escucha más a unos que a otros y puedo ver en la cara de los que poco participan una mirada triste” (MP3), de nuevo el contraste, relación maestro-estudiantes como única vía de diálogo, es una interacción que se limita al saber del maestro y no tiene en cuenta la experiencia, las nociones y saberes de los estudiantes.

Estos aspectos pueden afectar considerablemente la atención, participación y motivación de los estudiantes y desencadenar en problemas de comportamiento que afectan la convivencia de la clase y la fluidez con la que debe desarrollarse o en bajo rendimiento académico: “Hoy, me levantó con menos ganas, pues, aunque algunas clases son divertidas, no hay mayor interacción, me aburro y siento que solo debo escuchar y responder, no tengo la oportunidad de preguntar” (MP3), al igual que MP6 al ponerse en el lugar de una estudiante durante las clases virtuales debido a la pandemia de Covid-19 “a la profe de inglés no le escucho nada, realmente no hice nada, seguro me va a regañar mañana(...) Me conecté y la profe de español me regañó, lo digo en serio, estaba intentando ser responsable (...) Me estaba regañando porque no había mandado unas fotos”.

Para cerrar este apartado de las acciones que constituyen la práctica de los maestros, es importante resaltar que además de los saberes disciplinares y pedagógicos, el maestro debe disponer de capacidades para manejar las situaciones convivenciales, como el tacto para lidiar con los problemas de comportamiento, la recursividad para desplegar estrategias que motiven al aprendizaje, el reconocimiento del contexto de los estudiantes y la necesidad de indagar por otros aspectos no solo relacionados con los procesos de formación, tal como lo menciona MP4, otras dinámicas que influyen también en su aprendizaje: “Discutí con mis ‘mejores’ amigas por un trabajo en grupo (...) Sé que el profesor quiere que aprendamos a escribir, pero a veces me estresa (...) Hoy no hice más que llorar porque perdí un examen de biología”. Esto es muy recurrente en las prácticas de los maestros, pretender que las

estudiantes hagan un cambio de chip cada vez que cambia una clase, sin hacer por lo menos una breve lectura de cómo están los ánimos y disposición con el maestro que llega.

De la misma manera, algunos maestros refieren que esa lectura tampoco se hace cuando llegan a un colegio nuevo y, por lo general, deben seguir el plan o la malla propuesta por el profesor que salió: “La docente que se había marchado dejó en coordinación todo lo que hacía falta por cumplir dentro del plan académico y era más de la mitad del curriculum” (MP2), ni cuando se cuestiona por lo que se debe cumplir, que para el siguiente relato se convirtió en acto de desobediencia:

(...) esto me hizo tomar una decisión, no soy transmisor de contenidos, no soy un mensajero de los lineamientos ni de los estándares, ni de la enseñanza para la comprensión; ni mi lugar en el mundo es el de preparar para una prueba estandarizada de estado. (MP8)

Esto abre la oportunidad a dos prácticas que proponen dos maestros, una de ellas tiene que ver con trascender los marcos y leyes que fijan los estándares mínimos de aprendizaje que se convierten en barreras o en zonas de conformidad que limitan el potencial de los maestros y del saber en las instituciones. La segunda propuesta es la de generar espacios y vínculos entre maestros y directivos para obtener más representación, y así incidir más en la construcción del currículo y del proyecto educativo. MP8 lo expresa en su carta a un joven maestro:

Trata de estar abierto a la discusión, sé curioso, no te quedes callado, no hagas las cosas por pleitesía o por obligación, aunque tengamos que responder por tareas que no nos gustan, intenta proponer alternativas, busca espacios para hablar con profesores o directivos, casi siempre tendrás la oportunidad de solucionar.

La práctica pedagógica además de tener en cuenta las acciones del maestro y sus saberes, otro elemento que la configura, es el conjunto de relaciones entre los diferentes sujetos que conforman la comunidad de la institución. En varios relatos se hace mención por supuesto a las relaciones entre maestros y estudiantes, pero también se hace mención a algunas interacciones con el personal de servicio y de administración, que para algunos incide positivamente en su oficio. Para citar un ejemplo:

Han acompañado mi camino a veces con un tinto demás, un pan escondido entregado bajo una servilleta, la carne más grande, el salón más limpio del colegio, garaje cubierto, la mejor escenografía y utilería jamás pensada y más mucho más y más, sin esperar nada a cambio. (MP5)

Pareciera aspectos aislados de la práctica del maestro, pero como se puede leer es un apoyo que hace más fácil o mejor el trabajo en los colegios. Estas personas aportan desde su labor, su cariño por las estudiantes y por los maestros, ellas complementan el proceso educativo al ser ejemplo de respeto, de atención y servicio a las personas, en muchos casos de una gran humildad, son en su mayoría mujeres de edad con gran experiencia en la vida y su consejo siempre tendrá un lugar muy especial para quienes valoren sus palabras. Como lo cuenta MP5 son parte de un engranaje que permite que el colegio en toda su complejidad se puede definir como una muestra de humanidad “Aquí (CMA) el ambiente laboral, las personas que están comprometidas con girar en el engranaje de formar, las directivas y hasta las personas de servicios generales son lo que he visto más parecido a un buen ser humano”.

Por otra parte, ya no tan agradable, son las relaciones que refieren los maestros con los padres de familia, este elemento siempre ha sido parte de la discusión en cuanto al proceso educativo de los estudiantes. Siempre se ha querido vincular a las familias a las escuelas, acercarlas para que estén más pendiente de los procesos de sus hijos, mantener una buena relación con ellos para que sirvan de apoyo en casa, y con este lograr que los aprendizajes de la escuela se refuercen con ellos o que allá se exija de la misma manera como lo hace la escuela. Sin embargo, en este contexto del colegio privado, aparentemente son más las dificultades que se han presentado que cumplirse lo deseado, aunque no se puede generalizar, los maestros lo perciben de la siguiente manera:” las últimas clases fueron un desastre, los padres gritaban a los docentes y ellos sin poder decir nada. Sin embargo, su sonrisa y buena disposición en las clases no se derrumba” (MP3), o como en el caso de MP1 “ver como padres de familia me amenazaban, ver la realidad de los niños con condiciones económicas superiores”.

Al parecer, según un maestro, en el contexto de la educación privada se tiene el siguiente imaginario del oficio del maestro,

Lastimosamente la burocracia y ciertos imaginarios sociales la han convertido en la extensión del servicio doméstico, nos redujeron a nanas a cuidadores, nos convirtieron en máquinas de calificar, en reproductores de información desechable sin contexto, en líneas de tiempo andantes con memoria histórica selectiva y oportunista. (MP8)

Esto también se puede percibir en algunos estudiantes, aunque son muy pocos mantienen las mismas concepciones de sus padres, y consideran que al pagar por su servicio de educación

una gran suma tienen poder sobre los maestros. Y las instituciones, que se presentan para esto, dan prioridad al cliente por encima del maestro y es allí, que la profesión queda relegada al cumplimiento de las funciones sin cuestionarlas ni modificarlas, porque se paga por seguir el currículo propuesta por la institución.

En cuanto a la relación con el estudiante sin vincular a los padres de familia, inicialmente llama la atención varias expresiones que parecen dotar de cierto poder al maestro, ubicándolo en el lugar de la autoridad, generando temor y expectativa por lo que pueda lograr el estudiante, así lo refiere una maestra, “En el descanso busco a mi profe con mucho temor, le muestro el paso a paso que saqué de un video de YouTube, me mira sorprendido y se dispone a resolver mis dudas, se alegra porque tenga un método” (MP1). Y aún peor, cuando queda la sensación de que el maestro puede ejercer esa autoridad por medio de trabajos o evaluaciones “Esa profesora nos odia y nos puso el examen más difícil solo para vernos sufrir... se veía en esa sonrisa malévolamente muy de ella” (MP4).

En esta relación maestro-estudiante se hace evidente las expectativas que cada uno tiene del otro, o de ellos mismo con el aprendizaje en caso de los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, la expectativa del maestro es que el estudiante aprenda, cuando esto no se logra y hay confusión o incompreensión en el estudiante por lo expuesto en clase, bajan sus expectativas y surgen los siguientes comentarios “ y solo quería quejarme de las clases, especialmente de matemáticas, no por lo profesora, obviamente... es solo que no entiendo nada y me siento muy bruta” (MP4), “Clase de matemáticas, tengo pánico, pero intentaré, como los otros días (...) veo la frustración del profe y él nota la mía, me siento frustrada y confundida, quiero que se acabe esta clase” (MP1).

Pero hay otras expectativas que surgen cuando hay deseo de aprender, y los estudiantes ven en sus maestros características más afables y humanas, no solo un representante de la institución que debe cumplir las normas y ejecutar procesos como una máquina. En el siguiente relato, aunque la disposición disminuya por parte del estudiante, el maestro se esfuerza por cambiar esa actitud “En las clases trato de pasar desapercibida, pero me doy cuenta que los educadores son muy dedicados y comprometidos con su labor, puedo notar que se esfuerzan para que sus estudiantes aprendan” (MP3). Y ante la petición de muchos de ellos para que las clases no sean aburridas, surgen muchos que se arriesgan y lo logran “debo

confesar que prefiero la diversión y las clases como las recuerdo, no son nada divertidas (...) pero, me encuentro con unos educadores divertidos y muy creativos, aunque aún no me siento cómoda para participar”.

En ocasiones se hace referencia al espacio de la clase como una especie de lucha o batalla, ya que se presenta cierta resistencia en la relación maestro, materia y los saberes que desea o tiene que enseñar con los deseos, interés y actitudes de los estudiantes. En esta edad son muy pocos lo que se motivan por aprender y el maestro es el que se debe ganar ese terreno, es el que debe afinar las estrategias para desarmarlos y que cedan a las dinámicas de la clase, no para que hagan caso en todo lo que se le diga, sino para que cambie de actitud, sea más participativo, más crítico, cuestione lo que se está haciendo y reflexione sobre su proceso, sus saberes y su postura frente a lo propuesto. Se debe ganar el reconocimiento y el respeto en esta lucha por enseñar,

No fue sencillo con las niñas de 8° especialmente, ya que no tenían un proceso de pensamiento enfocado sobre el mismo y esto ocasionó algunas fricciones, mientras ganaba el terreno y me reconocían como su docente (...) Luego estuve con las niñas de 3°,4° y 5°, me pareció toda una odisea, pero aprendí muchas cosas y vi grandes progresos. (MP2)

Como en toda batalla, hay quienes fijan sus objetivos personales en derrotar al otro, no solo ser el vencedor sino humillar al contrincante, pisotearlo y verlo marcharse. Está analogía se evidencia en los colegios cuando los estudiantes se organizan para hacerle el trabajo más difícil al maestro o cuando efectivamente lo quieren sacar, y esto en los colegios privados es recurrente cuando no se cuenta con el apoyo de los directivos “Aunque las condiciones laborales eran buenas, estabas muy presionado con otros aspectos y los estudiantes tenían muchas libertades que se iban volviendo altaneros en algunos casos, y no había como un buen apoyo desde el manejo directivo” (MP2).

Estas peleas desgastan, predisponen a los maestros y les dan la razón a los estudiantes, no queda más opción que emprender otros rumbos y encontrar algo de paz en otras instituciones. Sin embargo, también es una muestra de la falta de recursos de muchos maestros y de experiencia para manejar estas situaciones, aunque las directivas deben apoyar estos procesos, el maestro también debe encontrar estrategias y agotar todas las posibilidades, no rendirse, no huir y morir en la lucha. MP8 lo expresa de la siguiente manera:

Mi carácter se amoldaba de acuerdo al curso, a la situación a mi ignorancia. Imponía mi autoridad cuando se me agotaban los recursos, cuando no tenía ni idea cómo salir librado de una mala clase (...) De nuevo la falta de recursos, de discurso y de estrategias hicieron de esta experiencia, un gran aprendizaje, porque realmente aprendí que no debo hacer muchas cosas de las que hice, gritar como loco, zarandear chinos del saco, sacarlos del salón.

Finalmente, un suceso que modificó rotundamente la forma en que nos relacionamos, fue la pandemia del Covid-19. Lo primero en cambiar fue el entorno, al cerrar los colegios, la educación se volvió virtual y la interacción fue posible gracias a plataformas como Zoom y Meet. Las clases eran videollamadas, conexiones remotas en las cuales no se sabía si existían estudiantes detrás de las pantallas cuando no se activaba la cámara, los que nos veíamos, habitamos cubículos y esperábamos el turno para hablar y no generar interferencias. Fue extremadamente difícil y así lo relatan los maestros:

2020 me hizo reflexionar en qué tan preparada estoy para realizar clases virtuales, la verdad ha sido una experiencia muy difícil y creo que lo que se me complica más, es que no puedo estar cerca del niño o niña y poderle decir, todo va a estar bien, confío en ti y lo vas a lograr.
(MP6)

Sin embargo, el reto fue enorme, así como los aprendizajes, y tanto maestros como estudiantes comenzamos a valorar el contacto, la idea de estar presencial y de extrañar el espacio del colegio, las interacciones “La pandemia lo cambió todo, o mejor casi todo, obtuvimos más aprendizaje, nuevos retos que alcanzar” (MP5). Esta nueva modalidad de educación para el colegio Mariángela y para los maestros nos permitió evidenciar detalles esenciales que comenzaron a adquirir más importancia, como lo es el diálogo, se le dio más peso a la palabra hablada y escrita, los saberes primaban por encima de los datos y los proyectos entre asignaturas fueron más constantes, en fin, una terrible pandemia revitalizó la educación y la práctica de los maestros.

Estudiante

Las expectativas de la sociedad, la familia y del colegio ante las nuevas generaciones muy pocas veces están alineadas, el niño o adolescente al estar inserto en un contexto responde a él y se adapta, a medida que va desarrollando sus capacidades va comprendiendo su rol en

cada uno de esos espacios y se espera que sea consciente de sus compromisos, derechos y libertades. Es precisamente en el seno de la familia que va adquiriendo su identidad, sus gustos y creencias, luego en la escuela como sujeto de aprendizaje se va relacionando con compañeros, maestros y con el saber que circula en la institución, esto le permite ampliar su panorama, contrastar experiencias y saberes, seguir construyendo su personalidad, más adelante se da cuenta que hace parte de un contexto mucho más amplio, una comunidad, un país, una cultura que define gran parte de sus rasgos psicológicos y físicos.

La práctica pedagógica contempla al estudiante como sujeto que en un sentido amplio significa “insertarse en una comunidad con normas particulares e incorporar progresivamente nuevos modos de hacer, de relacionarse, de estudiar y de aprender” (Alava, 2003). Es pertenecer al contexto institucional, no como objeto de la educación que se tiene que moldear ni llenar de conocimiento, sino como persona que llega a compartir este espacio con un conjunto de experiencias y saberes, con expectativas y necesidades, que aunque se integre en calidad de estudiante no deja de tener una vida como niño o niña, joven o adolescente.

Desde los relatos de los maestros se puede construir la noción de estudiantes teniendo en cuenta las ideas que expresa acerca de las actitudes, intereses y comprensión que perciben en la interacción con ellos, dentro y fuera del aula de clases. Si bien no se es pretensión de este estudio dar definiciones acerca de lo que es el estudiante, si es viable identificar ciertos perfiles y características que lo pueden configurar.

El principal compromiso del estudiante es el aprendizaje, la institución y los maestros crean un plan para que esto se garantice, lo que debe aprender viene de una serie de discusiones entre pedagogos, psicólogos, políticos y economistas, entre otros que definen los lineamientos y estándares que, a su vez, organizan el currículo y el proyecto educativo de la institución. En esta etapa de su vida su actitud frente al aprendizaje es crucial, debe prestar atención siempre a las instrucciones, hacer ejercicios, participar activamente, trabajar en equipo, cumplir con todas las materias, hace sentir orgullosos a sus maestros por aprender mucho y rápido, contestar toda pregunta que se haga, y al salir del colegio tener muchas clases extracurriculares como artes, deporte, música, teatro, en pocas palabras en cuanto a educación no se puede perder tiempo. Sin embargo, los relatos no reflejan esta realidad:

Todos esperan mucho de mí, me preguntan, me leen, me explican, hacen mamarrachos en el tablero, proyectan videos, presentan textos; todo con un afán impresionante (...) Han pasado solo cinco días y siento que ya no doy más, en las tardes piano, natación, lectura, clase de cocina y yoga. Esto de ser niño nuevamente es una rutina de tiempo completo. (MP8)

Los maestros en el rol de estudiante tienen una visión un poco pesimista de lo que ello significa. Sienten que la rutina del colegio es agotadora, aburrida y que sus mismas prácticas no los motivan, y aún más difícil con las crisis de la pandemia y la educación virtual “Hoy estaba muy cansada, más que cuando estaba en mi cuerpo, fueron 5 días todo el tiempo frente al computador. Realmente me parece que es agotador (MP6), “Hoy, me levanto con menos ganas, pues, aunque algunas clases son divertidas, no hay mayor interacción, me aburro y siento que solo debo escuchar y responder, no tengo la oportunidad de preguntar” (MP3).

Esto permite reconocer que los estudiantes se mueven con otros intereses, que el momento que viven de acuerdo con su fase de desarrollo, su personalidad y prioridades no permite pensar en el estudiante como un colectivo, como una masa uniforme que se mueve al mismo ritmo, que piensa igual y al cual se le puede atraer de la misma manera. Frente a esto los maestros logran identificar esta diversidad, comprendiendo que es la diferencia el punto en común de todos ellos “me volví en una semana el favorito de todos, el más popular, mi pobre angelito, a diez mil las tareas de cálculo, los ensayos también” (MP5), está el pilo y popular que se aprovecha de sus capacidades; “Nuevamente he tenido que cargar con la estupidez de algunas de mis compañeras por su falta de concentración y organización para desarrollar las actividades que tenemos pendientes” (MP2), la madura y exigente adolescente que quiere rendir al máximo en lo que se proponga.

Desde los más pequeños, aquellos que siempre están atentos a aprender, que siempre llegan con expectativas a la clase y les guste el colegio “Allí, sentada en mi silla desde el otro lado de la pantalla del computador, siento mariposas en el estómago, espero con ansias cada una de las clases, pues me encanta aprender (MP3)”, y por supuesto, está el estudiante que no parece de esta época ni de este contexto:

Pero este cuerpo decide levantar la mano y preguntar ¿qué harías si despertaras en otro cuerpo? Me miro desde afuera con complicidad y paro la charla tremenda y apasionada de patrimonio colombiano (...) Resolvería dudas, me apropiaría del papel viviría el momento presente. Con miedo y pánico porque somos poco receptivos a los cambios. (MP1)

Esta última parte me permite introducir el siguiente elemento, ser estudiante y llegar nuevo a un contexto desconocido, con personas de todas las edades genera un gran cambio, y este siempre significa incertidumbre y los sentimientos que surgen precisamente son los que se mencionan. El miedo y temor hacen parte de la experiencia tanto de la enseñanza como el aprendizaje, somos sujetos desconocidos que nos encontramos en la escuela e interactuamos sin saber nada el uno del otro, somos personas de distintas edades, muy diferentes en cuanto a la forma de pensar y actuar, con prejuicios, creencias, necesidades y expectativas que nos hacen únicos. Es por esta razón que la complejidad de la práctica pedagógica como saber y acción reflexiva acerca de lo que somos, pensamos y hacemos en el contexto de la escuela no se basa en métodos únicos, ni en estructuras rígidas, ni en relaciones verticales, mucho menos en la imposición del saber ni en el uso de la autoridad como mecanismo de poder.

Los estudiantes al igual que los maestros somos sujetos que además de cumplir una serie de funciones y roles dentro de la institución tenemos una vida como hijos, amigos, deportistas, artistas y que más allá de responder con el proceso académico, debemos ser consciente de quienes nos rodea y de la realidad que vivimos. Los siguientes relatos evidencian aquellas dinámicas en las que nos olvidamos de las etiquetas y solo pensamos como seres humanos “La profesora propone una actividad grupal y siento como todas las compañeras de este cuerpo me miran con complicidad (...) descubro una compañera solitaria y desconectada, la busco, me mira con intensidad y temor” (MP1), aquí se evidencia el lugar de la clase como espacio para la alteridad y la comprensión.

Otro ejemplo son los temas que nos interesa no por el hecho de ser estudiantes sino porque hacen parte de la realidad, que toda persona debe conocer y que la escuela debe procurar gestionar espacios y estrategias para dialogarlos “Al iniciar la clase de español el profe propone un trabajo autobiográfico, empiezo a tener un malestar, pero irónicamente propongo otra temática para el ejercicio, hablar de problemas cotidianos, abuso, micromachismo” (MP1), con este relato también es posible identificar que se deja de lado lo subjetivo, la historia personal, la intimidad, porque puede herir susceptibilidades o porque no hay un ambiente seguro para hacerlo. Como también para los choques de gustos, que da vía a reconocer la tolerancia y la diferencia, que, aunque no los compartamos se debe comprender y por qué no, generar saber a partir de ello “Pero eso sí, hoy viernes se tiene la salida para

reunirnos, esta no se aplaza, aunque me gusta compartir con ellas no comparto sus gustos musicales no entiendo cómo les gustan los ritmos que las insultan y degradan a la mujer” (MP2).

El saber dentro del contexto de la institución se da en todas las direcciones posibles, todas las relaciones si se está abierto a la experiencia de aprender es una oportunidad para construir saber, para diálogos, cuestionar y reflexionar, no solamente en el espacio de la clase. Como lo comparte este maestro, al reconocer en las pequeñas acciones la riqueza de la inocencia “La profe de ciencias tiene ojos bonitos, se lo voy a decir (...) Me gusta jugar a no pisar la raya desde el salón hasta la salida (...) Hoy le dije a la rectora que huele a rico jamás se lo había dicho como profe” (MP5), al igual que el relato de MP8 “toda rutina, tiene sus recompensas: Lorena que sonrío al mirarme, el combo de Jorge y los partidos apostando la gaseosa, las charlas con la profesora de filosofía”. Así como descubrir gracias a la pandemia la urgente necesidad de hacer deporte, para liberar tensiones y sentirse mejor:

Me di cuenta que tenía educación física, no lo podía creer hace mucho no hacía ejercicio, abrí la clase y la profe estaba saltando, pensé no debe ser tan difícil, lo hice, fue chévere. me relajé de toda la semana, la mejor clase. (MP6)

El mundo de la escuela lo integran personas con diferencias en cuanto a estrato, nivel de educación, culturas, creencias, necesidades, intereses, sueños que la escuela y el maestro al reconocerlas tiene el potencial de enriquecer la experiencia y posibilitar el aprendizaje. En un momento dado, la práctica es el primer acercamiento entre sujetos que se desconocen, en el aula los une el miedo y la frustración: por una parte, en las prácticas de enseñanza tradicionales estos sentimientos se esconden en la rutina de explicaciones y trabajos, en una especie de activismo que muchas veces sirve de válvula de escape; al estudiante, se le nota en su silencio y la falta de participación; en el maestro, en un tono autoritario y en la distancia que se interpone entre quien enseña y el que aprende, sin embargo, los dos comparten el lugar común de la incompreensión y la frustración, los dos no comprenden por qué el otro no entiende.

La segunda forma de concebir la práctica, en la misma situación de desconocimiento planteada, es la práctica de saber, que de acuerdo con Martínez (1990), Parra (2006) y Díaz (2006), da la oportunidad de reflexionar sobre los sujetos y objetos de la pedagogía con el fin

de establecer vías de comunicación en doble sentido, contemplar dinámicas que le otorguen significado al encuentro y se construya saber y experiencias de manera consciente.

Dentro de la práctica pedagógica queda la pregunta por el lugar de los métodos y los modelos pedagógicos, así como las asignaturas y los contenidos, que en gran parte configuran lo que es el currículo de la institución, entendido este como:

El producto de un proceso orientado a definir cuáles son los conocimientos indispensables, las capacidades esenciales y los valores más importantes que la escuela tiene que privilegiar y cuáles son en efecto los aprendizajes fundamentales que es necesario asegurar a fin que las nuevas generaciones estén efectivamente preparadas a vivir en la sociedad que se aspira construir. (Amadio, et. al., 2014, p. 1)

En los relatos de los maestros, incluido el mío -y desde mi experiencia como investigador- queda la sensación de que la educación es un conjunto de islas que interactúan muy poco entre ellas, no se conocen ni reconocen el valor de las otras, no se entienden, porque no hay puentes de contacto y comunicación, y por lo tanto, se complica la posibilidad de crear acuerdos, de trabajar de manera colaborativa, consensuada, y de buscar soluciones que al tener tanto en común podrían beneficiar a todos. En este sentido, aunque compartamos el modelo pedagógico del colegio, que se considera como ecléctico, porque se basa en una mezcla de fundamentos teóricos y metodológicos del constructivismo, del modelo desarrollista y del tradicional, cada área en la que se ha fragmentado el saber de manera consciente o no, lo aplican de acuerdo con su propia interpretación.

Comprendo que los métodos o metodologías de enseñanza deben adaptarse a las circunstancias y por supuesto a las ejecuciones de los estudiantes (...) las instituciones se casan con una metodología porque les funciona o simplemente porque es la que más conocen, sin tener en cuenta que lo que realmente vale es el efecto que estas tienen en el aprendizaje de los estudiantes(...) Hay que aprender a crear y a dinamizar las experiencias pedagógicas.
(MP3)

Lo mismo sucede con los métodos y con los aprendizajes que se seleccionan para los estudiantes de determinados grados: los maestros que no cuestionan sus prácticas, sus saberes, sus métodos, así como lo dice la maestra en el anterior fragmento, se casan con ellos porque les ha funcionado, sin embargo, no reconocen el efecto que pueden tener en el aprendizaje, ni posibilitan la creación de nuevas experiencias.

Saber pedagógico

Por una parte, el saber pedagógico se constituye, a partir de un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, que concibe dimensiones diferentes a las cognitivas, de acuerdo con Díaz (2006), también implica lo afectivo, sus actitudes, valores e ideología definidas por su cosmovisión, formación y experiencias. Al entender el saber, como un “espacio más amplio y abierto que un conocimiento” (Zuluaga, 1999, p. 26) se conciben, además, los diferentes discursos y sus diversas relaciones, desde los más sistematizados, producto de la ciencia o la academia, como desde los saberes que se originan al interior de las culturas y que configuran la práctica de la enseñanza y la educación en una sociedad.

Por otra parte, el saber pedagógico es el resultado del compartir, conversar, discutir y analizar entre pares (Tezanos, 2007), pero solo si se sistematiza e incorpora al quehacer educativo, puede trascender de las opiniones a la construcción de saber contextualizado y fundamentado como forma de aportar de manera efectiva y pertinente a la resignificación de las prácticas y de las relaciones en las instituciones educativas. En este sentido el maestro, puede distanciarse de los discursos y prácticas preestablecidas con el fin de identificarse como sujeto autónomo que reconoce su propio saber, que es en fin, el saber pedagógico (Zuluaga, 1999).

En los relatos de los maestros este saber pedagógico se recupera o se reconoce, en los anteriores ejercicios propuestos del taller de escritura, como lo son la Autobiografía literaria, la Carta a un joven maestro y En otro cuerpo; y se plantea un último ejercicio de escritura, llamado Mis últimas palabras. Consiste en elaborar un discurso para leerlo en voz alta ante un gran público, en el cual pueda expresar sus creencias, certezas, y sueños; se convierte en la oportunidad de elevar su voz y el espíritu, y dar a conocer el capital de saber que ha construido durante su trayectoria como maestro.

Al analizar en conjunto los cuatro relatos producidos por los maestros en el taller de escritura, se reconoce que en todos se hace referencia a esta categoría desde la comprensión de tres elementos fundamentales o como lo menciona Martínez (1990) objetos del saber pedagógico: la práctica de los maestros, los saberes y el contexto.

Saberes acerca de la práctica

El saber pedagógico que se reconoce en los relatos de los maestros, como ejercicio de reflexión de las propias prácticas por medio del taller de escritura, permite identificar los saberes acerca de la relación enseñanza-aprendizaje, los recursos y concepciones sobre sus propósitos, el conocimiento y las habilidades. La práctica como sistema de acciones (Vasco, 1999) que ejecutan los maestros en el aula de clases o en los entornos virtuales, en la cual es posible la interacción entre sujetos y el saber, al ser reflexionada y discutida logra construir ideas, estrategias y formas de llevarlas a cabo, que fortalecen los discursos y fundamentan la práctica.

Frente a estos saberes los maestros conciben esa relación enseñanza-aprendizaje desde varios paralelos, en los que se plantean procesos más integrales en los cuales los conceptos y contenidos deben involucrar la formación emocional y el desarrollo de la personalidad, al respecto, MP2 menciona que “la información que tienes es importante y quizá sea lo que quieres impartir en tus estudiantes, eso no sería problema si logras obtener un equilibrio entre el conocimiento y el desarrollo de su personalidad”, al igual que MP7 “no solo te interesas por entregar conceptos sino en formar personas, cuando también es importante la educación emocional y no solo la cognitiva”.

De la misma manera se hace referencia a las asignaturas como medio y no como el fin de la educación, por una parte, MP2 postula que “Tu asignatura es la excusa para formar individuos con disciplina, capaces de alcanzar retos, seres que aprendan del trabajo en equipo y desarrollar individuos competentes”, en cambio, MP6 lo entiende como un complemento, en cuanto a que,

Es muy importante el contenido de tu materia, pero también debes tener en cuenta que estás ayudando a crecer a unos seres (...) Sumar, restar, inglés, ciencias y demás, es muy importante, pero todo eso no sirve de nada si ese pequeño ser humano no es feliz.

Reflexionar la enseñanza como lo han hecho los maestros posibilita modificar nuestras concepciones acerca de qué se debe enseñar, y muestra de ello es la conciencia que se tienen acerca de que el conocimiento es fundamental siempre y cuando no se deje de lado al sujeto, sus habilidades, motivaciones y el deseo por el aprendizaje. Esto le da significado a la

relación y al saber que se está tejiendo, es interesante leer conceptos como los de desarrollo, equilibrio, personalidad, seres, y felicidad.

Sin embargo, de esta reflexión también se analizan las críticas y preocupaciones, una de ellas, precisamente con el término de felicidad, para una maestro, esta idea de que los estudiantes van a la escuela a ser felices se ha tomado como una actitud pasiva y relajada frente a la exigencia y disciplina, MP2 lo expresa de la siguiente forma: “No puedes pensar que el bienestar de los estudiantes es la mal llamada felicidad, la cual se relaciona con la permisividad y por ende con el aminoramiento del individuo” y complementa su idea al criticar la forma en que se ha venido comprendiendo algunos modelos que se instituyen en las instituciones “que las inteligencias múltiples, se vuelven la excusa para justificar la incapacidad de solucionar y aportar en los diferentes procesos” haciendo referencia a que los estudiantes y maestros no son exigentes con procesos académicos en los cuales presenta dificultades, y por ende, como es una de las inteligencias que tiene menos desarrollada, no se ve obligado a trabajarla.

Otra de las críticas que se hacen evidentes, tienen que ver con lo que se ha llamado prácticas tradicionales o como lo menciona MP5 “se está enseñando en la época de la colonia”, para referirse a metodologías instrumentales que aún están vigentes en algunos maestros e instituciones y se relacionan con el énfasis en las calificaciones como fin del aprendizaje, y la transmisión de contenidos que para un maestro hace parte de viejos resabios. Por lo tanto, estas ideas que se han considerado dificultades permiten dar paso a prácticas contextualizadas, como indica MP4 en el relato Carta a un joven maestro: “recuerda que no es simplemente transmitir aquello que aprendiste, es fundamentalmente importante enseñarles a pensar, eso querido colega es esencial”, MP3 lo complementa con las siguientes palabras:

Comprendo que los métodos o metodologías de enseñanza deben adaptarse a las circunstancias y por supuesto a las ejecuciones de los estudiantes (...) las instituciones se casan con una metodología porque les funciona o simplemente porque es la que más conocen, sin tener en cuenta que lo que realmente vale es el efecto que estas tienen en el aprendizaje de los estudiantes(...) Hay que aprender a crear y a dinamizar las experiencias pedagógicas.

Las voces de los maestros en este apartado revelan sus concepciones acerca de la enseñanza, sus preocupaciones y las críticas acerca de algunos procesos, modelos y métodos que nos los ven pertinentes para la experiencia que estamos viviendo en el Mariángela, y por lo tanto, son ideas que le dan significado a su labor y se convierte en saber fundamental para las prácticas de los maestros que compartimos este espacio.

En cuanto al saber en la práctica es importante destacar el reconocimiento y conciencia sobre la propia práctica, la cual se constituye en la posibilidad de transformación. MP8, cuenta su proceso de cambio al comprender el tipo de relación con los estudiantes y a la idea de que el maestro siempre está en constante formación,

Pude disfrutar mi profesión, cada vez más aprendía qué era una clase, cómo ciertas dinámicas como la de escucharlas aportaba al proceso de aprendizaje y de mi enseñanza (...) aprendí que no soy más que ellas (estudiantes mujeres), y qué siempre voy a estar en constante aprendizaje.

Se reconoce también en estos procesos de reflexión los vacíos como en el caso de MP6 “Sé que muchos me conocen por ser la profesora malgeniada, pero siento que ese enojo sale de una frustración de no poder hacer más por mis estudiantes o por la situación”, así como las expectativas con los estudiantes “necesitamos personas que a partir de sus contextos y posibilidades sean emprendedoras y generadores de ideas” (MP7).

En conclusión, pensar la práctica, los métodos, los recursos, la enseñanza en sí, nos ha permitido a los maestros defender ciertas ideas en las que creemos, porque las hemos llevado a cabo en el contexto y somos conscientes que así la institución no lo contemple esos saberes que se presentan a continuación, se discuten y se reconoce su valor, ello se puede convertir en un proyecto educativo fundamentado, construido desde y para todos los sujetos que formamos parte de esta experiencia.

La educación es un fenómeno bastante complejo que no se soluciona con métodos o modelos por más elaborados y certificados que sean (...) aprendimos que el diálogo y el reconocimiento del otro, nos acerca y nos permite crear, que es en la comprensión y en reflexión que vamos cuestionando nuestros entornos. (MP8)

Como se lee en el fragmento anterior, son afirmaciones propositivas pensadas para la realidad del colegio y que este maestro lo sube al nivel de la educación como fenómeno que va más

allá de los referentes institucionales, en el cual los sujetos podemos incidir desde los procesos de diálogo y reflexión. De igual manera lo señala MP7 al referirse a la educación:

Pienso que la educación es la herramienta principal para transformar la sociedad en la que vivimos y esto me mueve ya que quiero vivir en un lugar donde se acepten las diferencias y se cambie la competencia por cooperación (...) donde todas las personas se sientan exitosas desde sus habilidades y no fracasadas por sus aspectos por mejorar.

Respecto a la enseñanza, MP5 agrega:

Enseña a los niños lo que creas, entrega lo que te dice tu corazón y lleva lo que tu cuerpo pueda cargar (...) Enseña lo que sabes pues ese discurso lo pulirás hasta convertirse en un bestseller (...) enseña lo que aprendes con los años, educa como has sido educado, claro y conciso, pisa y enseña a pisar con cautela, avanza sin hacer daño, se valiente y tenaz, adorable y comprensivo, responsable y firme, humaniza a toda la sociedad.

Y frente al aprendizaje, MP8 destaca que:

El aprendizaje al estar motivado al interés depende de la voluntad del estudiante y no de la del maestro; por esto es importante generar espacios de participación, la clase no es un lugar de relaciones verticales, ni de un adulto experto enseñando (...) los estudiantes son una fuente impresionante de conocimiento, no sigas los métodos a ciegas, no te limites a los libros de texto, no enseñes siempre lo mismo, renuévate y deja que esta experiencia de enseñar guie tu discurso y tus propósitos.

Los anteriores fragmentos son evidencia del saber de los maestros acerca de la educación, la enseñanza y el aprendizaje que han ido acumulando en su trayectoria y constante formación. Se destacan las posturas críticas y el carácter humano en las relaciones y fines de la educación, así como la intención de aportar en la transformación de las prácticas y la construcción de una comunidad de aprendizaje, mediada por el diálogo, la reflexión y la investigación.

Reflexión acerca del saber

Luego de reconocer el saber de los maestros frente a sus prácticas y las de sus colegas, se abre paso ahora al saber pedagógico que como lo señala Díaz (2006) contempla los conocimientos formales e informales, lo afectivo (valores, actitudes e ideología), lo procesual, así como las formas de enunciación y los discursos que circulan en el colegio (Zuluaga, 1999).

Al comprender el conjunto de valores, actitudes y la ideología como parte del saber pedagógico, se reconoce en el maestro el ser humano cuya formación la integra además de su disciplina, su cosmovisión, espiritualidad, así como las diferentes trayectorias de vida constituidas por la familia, la cultura, el entretenimiento y las relaciones con sus entornos y personas.

Durante el análisis de los relatos se pudo observar en los ejercicios de escritura varios aspectos que hacen referencia a lo afectivo, muestra de ello son las actitudes frente a la enseñanza, el aprendizaje, la cotidianidad, la comunicación y la relaciones entre maestros. MP1, propone que, ante las situaciones difíciles “no te tomes todo personal, intenta mantener la objetividad al analizar las situaciones, reconoce tus errores sin victimizarte”, así como considera que se debe actuar cuando los maestros, como es normal tienen vacíos conceptuales o ante la práctica “si no sabes algo, toma acción, apóyate en tus compañeros (...) además de tu disciplina, deberás mostrarte transparente con tus compañeros de aventura”. En la opinión de MP3, se complementa lo anterior desde una postura más propositiva al expresar que “nunca dudes de tus capacidades y conocimientos, pero sé crítico y reflexivo en tu práctica; comunica tus ideas, pues son muy valiosas; sé propositivo”.

El maestro se ha considerado como un referente de conocimiento, es quien sabe y por ende, el que no debe titubear ni generar dudas. Esta concepción se ha ido transformando al reconocer que como sujeto de saber, está en constante aprendizaje y no tiene la verdad absoluta, así como no está en la obligación de saberlo todo y responder a todo tipo de cuestionamientos. Con los anteriores fragmentos, reconocemos que el error y la ignorancia también hacen parte de la profesión del maestro y que, al tomar conciencia de esto, se puede convertir en una oportunidad para reflexionar y generar vínculos para fortalecer o fundamentar sus saberes.

Por otra parte, se reconoce que el oficio del maestro en ocasiones suele ser agotador debido a las dinámicas institucionales y esto puede generar cierta frustración o desmotivación que repercute en la forma de enseñar, sin embargo, la voz de los maestros que viven estas situaciones plantean como en el caso de MP1 “Cuando sientas que no puedes, toma una pausa y vuelve a tus motivaciones, a las ideas que te hicieron feliz y si tienes que replantear la ruta, abre tu mente e inicia de nuevo para que no se convierta en rutina”. Es valiosa la idea de ver

el oficio de maestro en ese movimiento de ida y vuelta, de regresar por las experiencias que le otorgan sentido a lo que hacemos, con el fin de recargarlas de fuerza, de justificaciones que proyecten en él o ella una figura renovada, reconstruida, así como lo debe hacer las instituciones y los sistemas de educación. En el siguiente fragmento se reconoce esa actitud “Se acordarán de mí cuando sus estudiantes les recuerden las huellas que dejaron en ellos por ser diferentes” (MP3).

El saber pedagógico también circula en los diferentes discursos, en las formas de enunciación de los maestros cuando se refieren a su rol en los procesos educativos, se reconoce con una variedad de conceptos, pero el que más se menciona es el de formador, seguido al de educador. Sin embargo, no se deja de lado la concepción de personas y seres humanos que nos dedicamos a la profesión de la enseñanza “Mírate como un ser humano y deja que te vean como tal” (MP1). Frente a esto MP3, baja un poco las expectativas que tienen algunos al mencionar que “No te aflijas si algo sale mal, pues no debes olvidar que somos educadores y formadores, no superhéroes”, Aunque otro maestro si lo vea así, “hablo de los profes, son unos duros, acomodar este mundo a lo que ellos quieren o saben que debe ser” (MP5).

Otras formas de nombrar aquello que es y hace el maestro, lo comparte MP3 en estos términos:

No dejen que el mundo en el que viven los transforme en personas del común. Ser diferente es diversidad, ser diferente es riqueza y ser diferente es inclusión(...) Como educadores y formadores deben ser un modelo para sus aprendices, no una réplica de lo que la sociedad quiere que sean.

En este sentido, los maestros somos formadores, educadores, constructores, reparadores, pero ahí no acaba la lista, dos maestras reconocen también el potencial para sembrar en el estudiante, lo que significa la capacidad para profundizar en el terreno del otro y plantar una idea, una acción, una forma de hacer o ser. MP1 lo expresa así:

Me di cuenta que debía cambiar para llegar a ser feliz con esta profesión. entendí que la base de la educación es la emoción y el autoconocimiento (...) debemos sembrar en nuestros estudiantes el amor propio, el autocuidado y el autorreconocimiento y después si trabajar en habilidades.

Al igual que MP3, pero complementando la idea con una crítica hacia la actitud conformista que no le permite desplegar al maestro todo su potencial.

Siento que los educadores tenemos semillas poderosas para sembrar y producir frutos extraordinarios, pero hay algo que nos lo impide. Quizá el no querer salirnos de nuestra zona de confort, o la forma en la que estamos desarrollando nuestra práctica o tal vez como visualizamos el aprendizaje.

Aunque no es pretensión de este estudio definir el concepto de maestro sino caracterizar su práctica, nos encontramos con valiosas interpretaciones que cambian las concepciones generalizadas acerca de su imagen como un profesional aburrido, tradicional, que explica solo contenidos, que no se actualiza y que no ama lo que hace, que no tiene expectativas y que no lucha por ello, que solo reproduce conocimientos y no los construye. El saber pedagógico, recogido hasta el momento en una pequeña muestra de 8 maestros de una sola institución educativa, es evidencia de todo lo contrario; qué importante sería si escucháramos las múltiples voces de los maestros y reconociéramos en ellas su valor y potenciales aportes para la formación y la autoformación.

Saberes acerca del contexto

El contexto como conjunto de circunstancias, elementos y factores, que dependiendo cómo se den las relaciones entre los sujetos y los diferentes procesos pueden favorecer u obstaculizar la enseñanza y aprendizaje. En tanto espacio, el colegio posibilita el encuentro entre estudiantes, maestros, directivos, familias y personal de administración y servicios; en cuanto situación, presenta unos rasgos históricos, políticos y económicos que determinan significativamente la experiencia de quienes convivimos en él.

Es por esta razón que los saberes acerca de este contexto, de los sujetos y las múltiples relaciones están vinculados al saber pedagógico, porque es allí que coinciden los conocimientos de los maestros, sus concepciones y creencias que se llevan de manera consciente o no a la práctica por medio de las disciplinas, con los saberes, comprensiones y perspectivas de los estudiantes, que en el encuentro posibilita la construcción de saber, que a su vez, enriquece la práctica, a los sujetos y al contexto.

En varias situaciones se hace referencia a la complejidad del contexto de las instituciones educativas debido a las dinámicas propias que se van desarrollando, a la población que la

compone, los fines propuestos en los proyectos institucionales y la realidad social, política y económica del país. En este sentido, lo que se analiza en los registros de los maestros respecto a este tema, hace referencia a cómo el contexto nos permite reconocer y construir saber pedagógico. Así lo afirma MP8:

Comprender que somos una comunidad y que sus saberes también son fundamentales, reconocimos que al colegio se va a vivir, a celebrar la existencia, el misterio, la curiosidad, las emociones, los secretos del universo y de las personas (...) se va al colegio a construir, desde el criterio y la identidad hasta las posibles soluciones para hacer de este mundo (sociedad) un lugar más digno, justo y consciente.

En el anterior fragmento se evidencia aspectos importantes para entender cómo el colegio y las personas que lo conforman, hacen parte de en una experiencia vital en la trayectoria de los sujetos. Fija las razones que justifican el estar en este contexto y es uno de los espacios que en el encuentro con los otros y con el saber puede generar ideas, proyectos y soluciones que aporten a la construcción de una sociedad más consciente, así como lo señala MP7,

Ha venido cambiando porque las necesidades también han cambiado, pero el norte siempre debe ser transformar (...) necesitamos personas críticas, creativas, con valores, con necesidad de transformar la realidad y siempre dar lo mejor de sí, capaces de trabajar en equipo sin competir.

En esta búsqueda se debe sortear obstáculos que el contexto presenta, para MP1, esto son “los medios de comunicación, la inmediatez de las cosas, los sentimientos y situaciones actuales del país” para indicar que la enseñanza y aprendizaje están permeados por aspectos externos que no se deben obviar, sino por el contrario son recursos que nutren las prácticas y que así mismo, como se reflexiona acerca de los que somos y hacemos, se debe cuestionar lo que vemos, cómo nos informamos, lo que hablamos y en lo que creemos “siento que quedan más dudas ahora y tengo más temor de mis palabras y mis acciones, cómo afectaría a los demás” (MP1).

Pero no es solo la comunicación en los medios, también tiene que ver con lo que se dice en conversaciones formales e informales, académicas o casuales, que en el contexto del colegio tienen peso, sin embargo, no se hace por temor a ser juzgado o por falta de convencimiento en sus planteamientos. Al respecto una maestra da a conocer su postura en el siguiente fragmento: “comunica tus ideas, pues son muy valiosas; mantén buenas relaciones interpersonales y una comunicación efectiva con tus colegas y estudiantes” (MP3).

La relación entre maestros puede trascender el escenario académico y extenderse a lazos de amistad más profundos o a relaciones amorosas, pero en gran parte se restringe en gran medida al colegio, y las conversaciones giran en torno a procesos de enseñanza, estudiantes, fallas, aciertos y experiencias cotidianas, no obstante, esta comunicación también se convierte en un aprendizaje, cuando se logra identificar saberes que se pueden replicar, como en el caso de MP4 “También encontrarás un equipo increíble, lo cuales, te recomiendo, siempre escuchar. Apóyate en ellos y aprende nuevas formas de enseñar, hasta que moldees la tuya propia”.

Por último, la experiencia de ser maestros ofrece una perspectiva más amplia para conocer a los estudiantes y comprender sus entornos más cercanos, una maestra cuenta en uno de los casos una realidad difícil de los estudiantes, la soledad, la falta de afecto y de apoyo desde casa

Entendí que la función más importante de ser docente es darle cariño y amor a estos pequeños que están perdidos y que debemos enseñarles más de la vida y de cómo forjarse ellos mismos (...) Quiérellos mucho, cada uno tiene un mundo que muchas veces no nos imaginamos en sus casas (...) Otro chiquito que tenía muchos problemas en casa con su papá, mamá y hermanas pedía a gritos cariño y alguien que le dijera que estaba bien y que estaba mal. (MP6)

Al confluir los diferentes contextos de los cuales hacemos parte directivos, maestros y estudiantes, la práctica en tanto red de saberes que trasciende lo institucional y que está mediada por múltiples relaciones vinculantes que le da sentido a la realidad del colegio (Zuluaga,1999), consolida condiciones apropiadas para la formación constante de los maestros, así como la participación para dialogar acerca de lo viejo y lo nuevo, lo similar y lo diferente en las escuela y de las relaciones, que posibilitaban la construcción colectiva de esos saberes.

En efecto, es la práctica, con los maestros, que se va construyendo el discurso, escuchando y viendo lo que hacen los otros, a diferencia de viejos arraigos, en los que se pensaba que copiar prácticas estaba mal visto, en este estudio se entiende como una forma de aprendizaje, reconociendo la riqueza en el oficio de los demás se va transformando las prácticas. De igual manera, es en la consolidación de la reflexión que se privilegia la formación continuada de los maestros, se convierte en el mecanismo que dinamiza el proceso educativo; actualiza y

revitaliza los saberes que circulan y permite la construcción de discursos y estrategias, invita a la participación en procesos investigativos que, reactiva y valoriza las prácticas en el colegio (Comisión de sabios, 1995).

En la construcción de saber pedagógico, se tiene plena consciencia de los saberes que aportan las comunidades y el propio contexto, en este sentido, al reflexionar acerca de las necesidades y expectativas que los procesos de enseñanza-aprendizaje inmersos en un contexto sociocultural afectado por las decisiones políticas y económicas, la educación debe aportar, además de conceptualizaciones, habilidades y el desarrollo cognitivo y emocional, la construcción de identidad como también poder crear soluciones a problemáticas sociales. Frete a esto, Zuluaga (1999), reconoce la importancia del rol del maestro, al reflexionar de forma sistemática en el contexto, las prácticas y los discursos porque allí está la base para crear experiencias que le otorguen sentido a la realidad de cada estudiante que de manera crítica y creativa aporte a la creación de soluciones.

Experiencia pedagógica

El carácter intersubjetivo, formativo y contextual (Parra, 2006) dota de significado y sentido las experiencias que viven y comparten los maestros en la escuela; sin embargo, descubrir esas significaciones tal como lo menciona Ghiso (2006) “requiere de una posición curiosa, más crítica, propia de quien toma distancia de las prácticas y de los saberes para aproximarse a ellas” (p.81). Esta perspectiva, permite entender las relaciones que se establecen entre los diferentes sujetos y las intencionalidades, los actos de conciencia individuales o grupales que develan la naturaleza de la experiencia pedagógica y las estructuras de su entorno sociocultural.

Las significaciones de las vivencias de los maestros en el colegio, eso que pasa en la cotidianidad y que se reconocen en las palabras, también encuentra en las acciones, deseos gestos, reflexiones e intuiciones la razón de ser de la experiencia (Parra, 2006). Por lo tanto, es fundamental, la reconstrucción de la memoria pedagógica y narrativa de los maestros y convertir esas experiencias que tienen un significado particular y relevante, en propósitos formativos, investigación y divulgación que signifiquen el desarrollo profesional de los

sujetos y la contribución para la mejora de la transformación de las prácticas del colegio (Gentili, 2007).

Al igual que la categoría de saber pedagógico, la forma de indagar la experiencia pedagógica se hizo por medio de los cuatro relatos, producto del taller de escritura en el que participaron los maestros seleccionados en la muestra. En el análisis de los ejercicios de escritura: Autobiografía literaria, Carta a un joven maestro, En otro cuerpo y en Mis últimas palabras; se reconocen cuatro elementos que representan las experiencias pedagógicas de los maestros del Colegio Mariángela, como lo son el entorno institucional y sociocultural, los actores, la intersubjetividad y la transformación.

Entorno institucional y sociocultural

El colegio como entorno institucional en el que son posibles los vínculos entre los actores y las vivencias, son interpretadas y dotadas de significado en la narración de los maestros, al reconstruir la memoria en cuanto a su experiencia en el Mariángela antes y durante la pandemia de Covid-19. Se refieren a este entorno como un mundo, un lugar maravilloso en el que comienza la aventura, donde los humanos son felices, se vive entre quebrantos y recompensas, y encuentros con compañeros que apoyan la travesía. MP1 lo describe de la siguiente manera: “Me gustaría que cierres tus ojos e imagines un medio de transporte que te lleve a un lugar maravilloso ¡súbete! imagina que empezamos una aventura interminable”, Al igual que MP5 “Bienvenido a este mundo de quebrantos y recompensas, has llegado a donde los seres humanos en realidad son felices (...) Esta es la profesión, este es tu lugar, aprovecha la oportunidad que el destino te forjó”.

El colegio como el mundo de las experiencias vitales y renovadas, un lugar perfecto para empezar, debido a las libertades y oportunidades que se ofrecen allí, al apoyo de maestros, directivos, al diálogo constructivo como potencial de transformación. Experiencia que MP7 la reconoce como “El Colegio Mariángela es un lugar perfecto para empezar, ya que tienes el apoyo de todos los profesores y directivos para transformar y construir la educación”. Al respecto MP6 lo narra así:

Lo primero que te quiero decir es que vas a encontrarte un mundo donde cada día va a ser una experiencia nueva, donde nunca vas a estar aburrida (...) En el Mariángela vas a encontrar compañeros de trabajo que siempre intentarán ayudarte en la medida de sus capacidades (...) es un colegio muy familiar, donde el trato es muy cordial y respetuoso (...) Te aseguro que te vas a divertir un montón.

Comprender el colegio como un entorno que tiene la connotación de mundo, desde una especificidad que engloba todo lo que pasa en él como una aventura, es muestra del impacto que ha tenido la experiencia en los maestros. Las dinámicas, vínculos y conocimientos han trascendido las prácticas y se han convertido en el vehículo para transformar el discurso, las intencionalidades de la enseñanza y las formas de relacionarnos entre sujetos con los saberes y el contexto.

De acuerdo con los planteamientos de Parra (2006), la experiencia pedagógica se caracteriza y adquiere sentido en el tipo de relaciones que se establecen, así como en la reflexión de esa experiencia y en los intentos de encontrar nuevas formas de organización social. De tal manera se debe analizar el entorno institucional en uno más amplio como lo es el contexto socio cultural en el que está inmerso. Los maestros hacen referencia a este entorno desde los conceptos de país o sociedad que inciden en la comprensión que tienen de educación, de la profesión del maestro y de los estudiantes.

En los relatos es recurrente la noción de que el problema más grave de Colombia es la educación, la cual no tiene en cuenta muchas voces como la de los maestros y estudiantes que la viven en su cotidianidad. Además, mencionan que no se reconoce la labor del maestro, así como la sociedad no comprende su complejidad y responsabiliza a los maestros de las dificultades del sistema de educación. MP8 hace referencia a lo anterior, explicando que fue el motivo para ser maestro, “un problema se debe atacar desde adentro, y efectivamente para el caso de Colombia, lo más profundo era su educación, era mi acto revolucionario, era mi forma de aportar a la construcción de otra sociedad”, y MP5 narra su experiencia, en la cual no tienen en cuenta ni su labor, ni sus conocimientos, sin embargo, se convirtió en lo que más le gusta,

Un mundo reconocido en muchas partes del mundo, aquí no, pero desde un principio se hizo mi pasión, hacer feliz a la gente con mis propuestas a nivel artístico y mi visible jocosidad y desparpajo para hacer las cosas. (...) casi desahuciado por la edad en un país que no sabe

que la profesión más dura e importante es la de ser maestro y que la experiencia lo es todo y que la sabiduría llega con la edad. “Perro viejo, late echado”.

Conforme a los fragmentos citados, las motivaciones de los maestros, aunque en la mayoría de los casos se refieren a los ideales de enseñanza para aportar al aprendizaje de los estudiantes y ver cambios en ellos; se reconoce ante todo el carácter ético, político y social de la educación para transformar no solo las prácticas de enseñanza sino los propósitos encaminados a la construcción de sociedad y de proyecto de nación. Sin dejar de lado la participación de estudiantes quienes son agentes de transformación, siempre y cuando se les abra un espacio en la discusión,

Aquí frente a ustedes, ofrezco mis disculpas por tantos errores cometidos, por no haberlos sentado a ustedes con nosotros en esas reuniones para construir los currículos y las políticas públicas (...) por verlos como notas, como productos de alta calidad que se van a vender en el mercado, por creer que se educa en el colegio para que pasen a una universidad. (MP8)

En el siguiente relato se plantea además ciertas habilidades y actitudes que contribuyen a esa búsqueda por una educación que responda a los contextos y necesidades actuales,

La sociedad no ha querido entender que la educación se transforma y adapta al contexto sociocultural en el que se desarrolla. Sean propositivos e inquietos, busquen la forma de dar a conocer la escuela nueva y sus propósitos, porque solo de esta manera, lograrán transformar no solo las aulas de clase y todas las instituciones, organizaciones, corporaciones y demás de la educación. (MP3)

La reflexión crítica colectiva y participativa además de contrarrestar las situaciones mencionadas puede generar por medio de procesos de discusión e investigación, rupturas en la rutina de las prácticas educativas (Parra, 2006), que abran paso a los cuestionamientos y expectativas de los maestros frente a la realidad de la enseñanza, las finalidades de la educación, el lugar que ocupa en la sociedad, así como el rol de los estudiantes y su formación ética, política y social.

Actores

Además del entorno institucional y sociocultural, la experiencia pedagógica contempla una dimensión comunitaria que tiene en cuenta los actores educativos, a los cuales Larrosa (2006) define como congéneres, porque coinciden y comparten el mundo del presente, en un espacio

y un tiempo que determina las relaciones y configura el entorno vital compartido. Los registros referidos a los actores están atravesados por los sentimientos, acciones, deseos y expectativas acerca de los estudiantes, maestros, directivos, familias y sus interrelaciones.

En cuanto a las relaciones entre actores, maestros y estudiantes convergen en los espacios del aula de clases, las zonas de recreación, las actividades culturales, mediadas por el lenguaje, el afecto y las expectativas. Dentro de lo afectivo, los sentimientos que afloran en un principio son los de temor e incertidumbre “Inicié en enero con mucho miedo y temor de no poder, desde el primer momento aprendiendo de todo el equipo de trabajo, fue un choque cultural, generacional, espiritual y de experiencia” (MP1). Somos desconocidos compartiendo un espacio nuevo y al permitirnos vivir la experiencia se convierte en aprendizaje, es la actitud que permite reconocernos como sujetos en formación que más adelante podrán dejar huella, como se evidencia en la experiencia de MP3 “Lo primero que debes saber es que eres importante y que siempre dejarás huella en tus estudiantes, pero también debes estar abierto a recibir y a aprender”.

De la misma manera que el colegio es el espacio que posibilita la experiencia, tanto la profesión del maestro como la enseñanza se vuelven lugares de encuentro para reflexionar acerca de las prácticas y los saberes. Por lo tanto, para algunos de los participantes la enseñanza y ser maestro es su lugar en el mundo “donde vaya siempre creará que enseñar valdrá todos los esfuerzos del mundo (...) esta profesión es la más linda de todas, pero no todos están hechos para ella. Hay que sacrificar muchas cosas, pero vale la pena, te lo aseguro” (MP4), la cual nos va formando constantemente y para toda la vida en las diferentes dimensiones del ser humano “soy una mujer afortunada, porque la docencia me hizo feliz, en cada momento bueno o malo pude aprender y llevarme una experiencia que no solo me hizo crecer profesionalmente sino personal y espiritualmente” (MP1).

Como trayectoria de vida, las experiencias que vive el maestro en el contexto del colegio lo van reconstruyendo, se replantea su lugar en el mundo, las formas de interacción con los sujetos de la institución, y las concepciones acerca del saber, así como las intencionalidades y alcances de sus prácticas. Asimismo, se reconoce el potencial de la experiencia pedagógica para transformarnos a nivel espiritual, modificar nuestros imaginarios y creencias sobre lo que somos, pensamos y hacemos dentro y fuera del Colegio Mariángela.

El estudiante como actor participante de esta experiencia también incide en la trayectoria y formación de los maestros, porque entran en juego sus ideales, la forma de vincularse con sus compañeros, los saberes, sus expectativas y su cultura; con las dinámicas de clase, la convivencia en los salones, sus aportes y dificultades que hacen de ese encuentro una oportunidad para construir saber y experiencias o convertirse en una razón para replantear los objetivos de la educación, la práctica y el discurso. Como es el caso de un maestro, que aprendió de uno de sus cursos la riqueza de sus prácticas “Como en todos mis colegios, no todos los cursos me hacían la vida fácil. Todo confabuló para que la experiencia con octavos fuera mágica, todo fluía, con sus altibajos, pero daba gusto entrar a esos salones” (MP8). al igual que MP2, que lo relata así: “La recompensa de tus acciones como docente puede tomar varios años para hacerlas visible, cuando llegan, el alma se exalta y en realidad te dan ganas de llorar y dices por este estudiante valió la pena ser maestro”

Los estudiantes contribuyen definitivamente en los proyectos y expectativas de los maestros, esa intersubjetividad, aunque enriquezca la práctica también la complejiza porque no se está en medio de un grupo homogéneo, sino con muchas identidades que representan el reto de enseñar. Es la tarea social, a la que se refiere MP2, al comprender la particularidad de la profesión del maestro y el aporte de los estudiantes que comparten la finalidad en común, de construir una sociedad más justa “Quiero darte la bienvenida a esta profesión que no es como las demás (...) la formación de seres humanos es una tarea social (...) debemos hacerles entender a los estudiantes, como ellos, contribuyen en la búsqueda del equilibrio sostenible de las comunidades”.

En algunas ocasiones son otros actores que influyen en la relación directa maestro-estudiantes, por una parte, son los padres de familia que hacen replantear lo que se hace en la escuela, para citar un ejemplo “Me acuerdo mucho de una chiquita que era terrible, ella creía que todo se arreglaba con plata, realmente creen ustedes que esta pequeña tenía una buena formación de casa, la verdad ni les cuento cómo era la familia” (MP6). Y por otra, están los maestros directivos o jefes que se convierten en apoyo incondicional ya sea para tratar casos como el del fragmento anterior o motivar para no desfallecer ante la frustración. MP6 narra una práctica común en el colegio y es la de conversar con la rectora para pedir consejo o solucionar inconvenientes “Cualquier inquietud siempre podrás subir al segundo

piso, comer un chocolate y contarle a la rectora lo que te sucede, no se te olvide el chocolate, es más, no te de pena” y MP5, se refiere a ellas por sus cualidades humanas “Aquí (CMA) el ambiente laboral, las personas que están comprometidas con girar en el engranaje de formar, las directivas y hasta las personas de servicios generales son lo que he visto más parecido a un buen ser humano.

Conciencia y transformación

En los diccionarios y buscadores de Internet se define la conciencia como conocimiento frente a algo, ya sea la propia existencia, los estados y los actos, o acerca de las cosas y el entorno. Parra (2006) la relaciona con la experiencia porque esta solo es percibida en la intencionalidad del ser humano, es así que una vivencia o una acción dentro del contexto de la escuela le brinda la posibilidad al maestro del acto de conciencia acerca de eso que pasó. La conciencia o los actos de conciencia nos son únicamente individuales, en la experiencia pedagógica las vivencias, aunque se presentan a un conjunto de sujetos, cada uno las experimenta de manera diferente, las interpreta y las dota de sentido de acuerdo a su historicidad, sin embargo, cuando son compartidas esas representaciones por los integrantes de la comunidad, se convierte en una conciencia colectiva, que funciona como una fuerza unificadora colaborativa que trabaja por fines comunes.

En los relatos los actos de conciencia hacen referencia al **Ser maestro** y a la **razón de ser de la enseñanza**, conceptos que se resaltan para reconocer su existencia en las memorias de los maestro que aluden a ellas de la siguiente manera: “No fui como lo saben “profesor” de profesión, pero ser Maestro lo llevo en la piel y ese debe ser mi legado, hagan lo que amen y llévenlo en la piel con amor” (MP5) y “Ser maestro es un estilo de vida, es una filosofía, va más allá del horario laboral y de la institución a la que pertenezca; es un acto político, y por ende, es una postura ante la vida” (MP8).

Así pues, la enseñanza se convierte en el legado, en la identidad y en la razón de ser de muchas personas “Estoy feliz pues he visto destellos de mis enseñanzas en mis primeros alumnos hoy padres y algunos maestros y actores y dramaturgas y escritoras” (MP5), aquí convergen las experiencias en diferentes entornos y trayectorias que, gracias a la enseñanza, luego de un

tiempo, se reconocen, le dan sentido al oficio del maestro. MP7, lo hace en forma de cuestionamiento que sirve bastante para ser conscientes del presente del maestro y sus proyecciones “quisiera que te hicieras una pregunta ¿Cómo quieres ser recordado en el futuro?, esto también traza gran parte de cómo vas a ser en tu labor docente”.

De igual manera, la reflexión por la razón de ser maestros invita a un maestro a pensar acerca de su vida, a meditar qué hubiera sido si no se hubiese dedicado a esta profesión, por eso la pregunta que se hace es de gran importancia: “Aún me preguntó si no hubiese dedicado estos últimos ocho años a la docencia ¿sería la misma persona? Me causa mucha curiosidad saber de qué manera nuestro oficio nos constituye” (MP8). Y la respuesta desde las comprensiones que se han elaborado acerca de la experiencia pedagógica, es que las vivencias, los saberes, los vínculos y los contextos constituyen lo que somos, en este sentido, no sería la misma persona, no es posible identificar si mejor o no, pero lo cierto es que sí sería diferente.

Lo anterior se puede entender mejor desde la experiencia de MP6, quien nunca se imaginó dedicarse a la enseñanza, estudió una carrera bastante alejada a lo que se dedica ahora y aunque su proceso fu muy difícil, reconoce que le dio sentido a su vida y por tal razón quiere seguir en este oficio.

Este primer trabajo, primera experiencia fue difícil, dura, pero muy significativa. Este año me di cuenta que tenía el don para ser docente, para hacer esto por muchos años y transformar (...) desde ese momento, entendí que no siempre sucede lo que queremos o creemos, a veces solo toca dejar que la vida te guie y te lleve por el camino indicado.

Aunado a la situación anterior, es relevante traer el siguiente fragmento para complementar, el sentido acerca de ser maestro:

Estos años de experiencia en diferentes colegios, y después de pasar tantas aventuras, quiero contarte que aún sigo creyendo en la educación, que no todo es perfecto y que hay días muy malos, pero en general, es una oportunidad para entender quiénes somos como personas, qué está pasando a nuestro alrededor y por qué todos los problemas que perduran en el tiempo no se solucionan. (MP8)

Tomar conciencia y reflexionar por qué somos maestros, qué sentido tiene dedicarse al oficio de la enseñanza, por qué aún, en medio de tantas dificultades en cuanto a las condiciones laborales, a la imagen deteriorada del maestro, al poco apoyo para seguir formándose; el maestro sigue en la lucha, convencido como se ha mencionado de manera reiterativa de que

vale la pena, porque es allí, desde este lugar que podemos generar transformaciones que contribuyan a objetivos más nobles que una educación de calidad. MP4 lo expresa así, “Solo quiero irme con la satisfacción del deber cumplido (...) Y lo hago con la certeza de haber siempre luchado por cambiar la manera en que se aprende, con la firme convicción de que se pueden hacer las cosas de otra manera”.

Otra justificación la ofrece una maestra que está convencida del poder que tenemos los maestros en las manos, aunque lo extendería a las palabras, las acciones y la capacidad para trabajar de manera colaborativa en pro de metas comunes, ella enfatiza que, “Solo no olvidemos que tenemos un gran poder, en nuestra mano, mente y espíritu, debemos saber cómo usarlo a favor de toda la humanidad (...) pero ante todo debemos ser felices con nuestro propósito transformador” (MP1).

A modo de conclusión, la experiencia de escribir los relatos, como la autobiografía literaria, la carta a un joven maestro, el diario del estudiante y el discurso final posibilitó una apertura a la reflexión en cuanto a lo que pasa o se espera que pase en la vida de cada uno de los maestros investigadores participantes. Nos permitió ser conscientes, se evidenció durante las reuniones, que todos los días se debe reconocer la experiencia de ser maestros, así como la importancia de gestionar momentos dentro o fuera del colegio para hacer memoria, enriquecer el capital cultural, cimentarlo y transmitirlo.

En los relatos se desvela el sentido de ser maestro como una experiencia de crecimiento espiritual, una aventura afortunada, que nos permite transitar y reconocer varios lugares y momentos de nuestro saber, de la personalidad, las creencias, experiencias y de nuestras expectativas. En este viaje educativo, desde los ideales de dejar huella, mientras transformamos nos vamos transformando, es decir: la experiencia deja huella profunda en nosotros desde nuestro quehacer. Experiencias mágicas evocadas y narradas con voces propias, donde todo lo vivido confluye, hacen que la práctica sea valiosa, forme y construya aprendizajes, motive y fortalezca la reflexión, la creación, la construcción de saber. Este bagaje de vida y experiencias diversas, no siempre gratas, hacen que los maestros sintamos que todo lo que hacemos, finalmente, tiene una razón de ser, un sentido.

Hallazgos

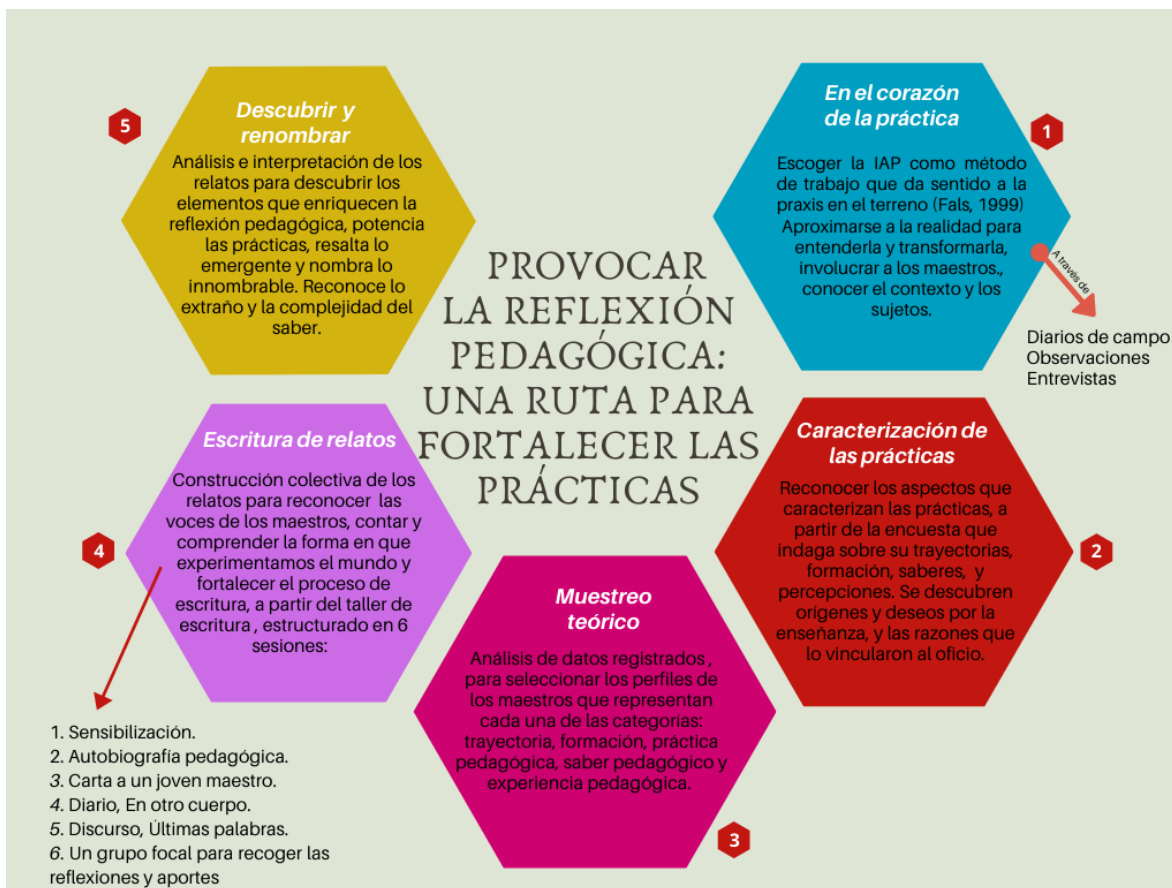
Desde un comienzo los hallazgos se relacionan con el propósito de diseñar una ruta metodológica para el reconocimiento y análisis sobre la propia práctica de los maestros del colegio Mariángela, a partir de su caracterización y el reconocimiento de sus voces, experiencias y saberes, con el fin de provocar en ellos la reflexión pedagógica. Se señalan a continuación los principales hallazgos obtenidos en los escenarios de indagación del maestro como investigador, la relación de los maestros con la reflexión pedagógica de su propia práctica, la institución y la valoración social del maestro y sus prácticas.

Ruta metodológica para promover la reflexión pedagógica

El camino metodológico diseñado demostró ser una ruta eficaz para provocar la reflexión pedagógica de los maestros, en particular, en un contexto de educación privada, que también puede llevarse al de la educación pública, siempre y cuando se tenga en cuenta las especificidades y ajustes que amerite el contexto con relación a la comunidad, cultura y locación para hacerla efectiva. A continuación, se especifican los 5 pasos que la constituyen, considerados eficaces porque han sido contruidos a partir de la fundamentación teórica, antecedentes y referentes, y piloteada con los maestros del Colegio Mariángela.

Figura 29

Ruta metodológica para provocar la reflexión pedagógica



Fuente: Elaboración propia (2021)

1. En el corazón de la práctica

La reflexión es un ejercicio subjetivo, un componente inalienable de la propia práctica que involucra al maestro como investigador, como sujeto que desea promover estrategias de reflexión y formas de investigar entre los miembros de la comunidad. En la medida en que se relaciona con otros, idealmente si son maestros, la reflexión comienza a cobrar un sentido más potente, y permite construir saber pedagógico. Es necesario estar en el corazón de la práctica para aproximarse a la realidad, entenderla y transformarla; de este modo, cobra importancia la Investigación Acción Participativa (IAP) como método de trabajo que da sentido a la praxis en el terreno (Fals, 1999).

Es dentro de la comunidad y conociendo el contexto, ya sea por observaciones, diarios de campo o entrevistas que es posible provocar la reflexión, al involucrar a los maestros en tal

fin, esto es: cuestionar sus prácticas, compartir sus vivencias y saberes, interesarse por quiénes son los otros, y así, sembrar en ellos la conciencia de una participación activa y mancomunada en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en sus prácticas y contexto.

2. Caracterización de las prácticas de los maestros

Además de implicarse en el contexto, conocer a los maestros por medio de la caracterización de sus prácticas es el paso siguiente de la ruta metodológica. Los aspectos que se reconocen en este ejercicio parten de la indagación por medio de un instrumento de encuesta que se elaboró en este estudio, en el cual, se indaga la trayectoria, la formación, las prácticas, los saberes y las percepciones de los maestros. En este momento se trata de descubrir la constitución del maestro desde los orígenes y deseos por enseñar, las razones que lo vincularon al oficio, el capital cultural, las relaciones entre sujetos, las dimensiones y aprendizajes significativos y los imaginarios acerca del maestro y el oficio.

3. Análisis y muestreo teórico

El análisis de los datos registrados en la encuesta permite localizar tendencias, patrones, convergencias, divergencias y particularidades, que además de ayudar a caracterizar las prácticas de los maestros del colegio, permite realizar por medio de un muestreo teórico la selección de los perfiles de los maestros que representan cada una de las categorías propuestas, como lo son:

- Trayectoria: maestros noveles que recién comienzan su experiencia en el colegio y aquellos experimentados que acumulan varios años en el oficio y en la institución.
- Formación: maestros que hayan continuado con su formación de posgrado, así como aquellos que sean profesionales de otras carreras, técnicos, o no profesionales.
- Práctica pedagógica: la conforman maestros con perspectivas pedagógicas marcadas, quienes resultan más innovadores, constructivistas, o con énfasis en cualquier otra

corriente pedagógica, que pueden ser flexibles antes los métodos, las estrategias; y aquellos que no tienen muy claro sus teorías, enfoques o tendencias pedagógicas.

- Saber pedagógico: maestros que cuestionan constantemente lo que hacen y dicen en el contexto del colegio, participan, construyen y aportan a la transformación de las prácticas, frente a quienes no se les ha reconocido su voz por la poca participación en discusiones, actividades o proyectos.
- Experiencia pedagógica: se selecciona perfiles de maestros cuyas vivencias han sido fuente de reflexión y aprendizaje constante, así como aquellos que aún no han reconocido en sus experiencias la riqueza en sus ideas, acciones y discursos.

4. Escritura de los relatos

La construcción colectiva de los relatos se convierte en el espacio y momento en el cual se comienzan a implicar a los maestros en la acción social investigativa: se activa la memoria, se reconstruye el conjunto de vivencias pedagógicas, se cuenta y se comprende la forma en que las otras personas experimentan el mundo. Es en el proceso de escritura que se vencen los temores, se desnuda la palabra de prejuicios y se pasa de la crítica al diálogo, y de esta a valorar las experiencias y la riqueza de las prácticas y saberes de los otros.

Los relatos se construyeron en un taller de escritura con un enfoque literario, compuesto por seis encuentros con el grupo de maestros seleccionado en el muestreo teórico. En la primera sesión se realiza la sensibilización y contextualización acerca de por qué y para qué escribir en el contexto de la escuela, también se rompe el hielo y la página en blanco por medio de ejercicios de creación literaria. En la segunda, se traza una ruta de la trayectoria y la formación por medio de una línea de tiempo, en la cual se fijan puntos de referencia con los cuales se escribe una autobiografía pedagógica. En el tercer momento, se redacta una carta a un novel maestro, cuyo propósito es contar sus saberes, acciones y secretos con el propósito de aconsejarlo en los inicios del oficio y en la aproximación al contexto del colegio. En la cuarta sesión, se elabora un diario desde la perspectiva del maestro que reencarna en el cuerpo de un estudiante del colegio Mariángela, a través del cual narra sus experiencias, refiriéndose a las prácticas de los maestros, las formas de interacción, los conocimientos y la concepción que se tiene de estudiante, aprendizaje y enseñanza. El último relato, es un discurso de cierre

llamado *Mis últimas palabras*, en el cual se eleva la voz ante un auditorio con el fin de expresar sus conclusiones acerca de los procesos, relaciones, fines y discursos de la educación, en conclusión, la consolidación de sus saberes. Finalmente, una sesión de reflexión por medio de un grupo focal en el cual se recogen las experiencias, emociones, aprendizajes y saberes construidos durante el taller de escritura.

5. Descubrir y Renombrar

En el análisis e interpretación de los relatos de los maestros se hace posible el gran descubrimiento, que en este estudio se denominan perlas; elementos de tal riqueza que en el conjunto de todos los maestros participantes constituyen el tesoro de la reflexión pedagógica. Aquí lo emergente, lo extraño, lo particular provoca nuevas formas de nombrar lo conocido, entiende otras posibilidades en las relaciones entre sujetos, concibe múltiples dimensiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, resignifica la labor del maestro y renueva la imagen que se tiene de él o ella.

El maestro como investigador

Los hallazgos frente al rol del maestro como investigador están relacionados con la postura de la Expedición Pedagógica Nacional, al considerar que este proceso puede “dar cuenta de todas las experiencias y saberes de manera que la riqueza múltiple y variada no se pierda, y lo construido sea la expresión de esa polifonía de voces y sentidos de esos actores con los cuales nos encontramos a lo largo de nuestras rutas” (Unda, et al., 2018, p. 18). En este sentido, ser maestro investigador en el contexto del colegio es una oportunidad para experimentar y construir colectivamente experiencias y saber.

Al involucrarse desde la opción metodológica de la IAP, en los procesos de problematización, reflexión e investigación de la práctica, el maestro investigador se convierte en agente activo de cambio y no en simple objeto de estudio. Por consiguiente, el maestro como intelectual,

constructor de cultura y de saber pedagógico debe desplegar sus capacidades formativas y encontrar las potencialidades al hacer investigación en el aula, para no terminar siendo como lo menciona Martínez (2000), “un sujeto minusválido carente de potencia y por tanto un sujeto que sigue los rumbos marcados a partir de definiciones de políticas y elaboraciones teóricas” (p, 3).

Por esta razón, el maestro debe ser investigador de su práctica, del contexto, de los saberes y discursos que circulan en los vínculos; desde la formación constante, el diálogo, el trabajo colaborativo, el reconocimiento del otro y la idea de transformación, tal como lo menciona una maestra en sus relatos:

Actualmente el maestro ha venido cambiando su papel y sus estrategias en la educación. Ha venido cambiando porque las necesidades también han cambiado, pero el norte siempre debe ser transformar, recordemos que en este momento que estamos viviendo necesitamos personas críticas, creativas, con valores, con necesidad de transformar la realidad y siempre dar lo mejor de sí, capaces de trabajar en equipo, sin competir, la vida no es una competencia, podemos progresar y ayudarnos entre todos. (MP7)

Desde mi perspectiva como maestro investigador, la transformación, así como lo indica Fals Borda, se da en doble vía, desde mi experiencia el proceso por provocar la reflexión en mis compañeros de trabajo me fue incitando a conocer mi práctica, a reconocer en mi voz la trayectoria, los sujetos, mi discurso; comencé a escuchar más y juzgar menos, así como se expresa en el siguiente fragmento del diario de campo del 8 de octubre de 2020,

Comienzo a reconocer aspectos que constituyen eso que nos pasa, específicamente en la escuela, con toda su complejidad y teorías que explican las relaciones entre sujetos, la concepción del otro, la finalidad de la educación en relación con la construcción del saber y la transformación del contexto, la riqueza de la práctica de cualquier profesor, que puede aportar conocimientos valiosos, pero casi siempre callamos porque nuestro oficio se ha vuelto cada vez más individual, más hermético, más introvertido. Y al reconocer todos estos elementos, la forma de dirigirme a los profesores también cambia, y con ella, se abre la posibilidad de una participación mucho más activa, no como emisores de datos, sino como coinvestigadores, como sujetos que también tienen inquietudes y aportan al proceso de investigación que es el mismo de transformación.

Relación de los maestros con la reflexión sobre su propia práctica

Como componente inherente al desarrollo de la práctica la reflexión es la actividad y acción que perfila la función social del maestro, constituyéndose en clave fundamental para su formación y crecimiento personal, profesional, científico y pedagógico. En tanto hallazgo, se valora la comprensión de la reflexión como metodología que da paso a la praxis, al identificar el fracaso de una práctica, que gira en torno a la instrumentalización del saber o que se vuelve rutinaria, ocasionando un estado de inconformidad que requiere de procesos de pensamiento crítico y de diálogo para cuestionarla, hasta que se convierte en teoría a partir de la práctica o saber pedagógico (Vasco, 1990).

En efecto, este tránsito se hace visible al pasar, en el caso de un maestro, de la incapacidad por la falta de recursos y experiencia, a la comprensión de la situación y la reflexión de sus propias falencias:

Imponía mi autoridad cuando se me agotaban los recursos, cuando no tenía ni idea cómo salir librado de una mala clase. Muchos de esos días eran dignos del olvido, muchas de mis clases eran pésimas, surgió la pregunta ¿qué estoy haciendo tan mal? (MP8).

Así mismo, durante los encuentros de construcción de los relatos la escritura fue la actividad que provocó la reflexión, los maestros participantes activamos la memoria para revivir nuestras experiencias acerca de las prácticas y de esa manera cuestionar lo que pensamos y hacemos actualmente en el colegio, así quedó registrado en el siguiente diario de campo:

Este ejercicio se valoró bastante, quedó sonando en la cabeza la idea de redescubrir hechos del pasado, inclusive en el final de la sesión, retomaron la experiencia y la agradecieron. Quizá si reviviéramos más momentos así, entenderíamos seguramente nuestras reacciones, la forma en que concebimos al estudiante, lo que esperamos de ellos, como nos relacionamos con los demás y la manera como enseñamos, no solo nuestros métodos o procesos, sino en todo lo que hacemos, decimos y en la mayoría de veces lo que callamos, lo que solo pensamos y que en algún momento se olvida y deja de tener sentido. (Diario de campo, 23 de octubre de 2020)

Sin duda, reflexionar la propia práctica es un proceso de liberación, es la oportunidad para crear, hacer uso de la autonomía y tomar distancia de las autoridades reguladoras y construir

subjetividad desde la propia voluntad. También significa reconocer al otro y, en la diferencia, establecer puentes que conduzcan a la producción de saber y experiencias que nos transforme y nos permita transformar.

En la institución

En lo institucional, se puede reconocer como hallazgo las características específicas del contexto, que por tratarse de un colegio campestre con grupos pequeños de estudiantes es una valiosa oportunidad para desplegar el potencial creativo de los maestros y estudiantes. En el colegio se cuenta con el apoyo de la coordinación y rectoría para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los intereses, necesidades y expectativas de los sujetos; hay flexibilidad en cuanto al currículo, la planeación y la definición de los fines de la enseñanza; queda en la experticia y libertad del maestro sacar provecho de los recursos y libertades que brinda este contexto, con lo cual se validaría de una manera integral y efectiva la metodología de la IAP de este estudio.

Para los maestros noveles, tal como lo menciona una maestra, “El Colegio Mariángela es un lugar perfecto para empezar, ya que tienes el apoyo de todos los profesores y directivos para transformar y construir la educación” (MP7); como también para quienes ya han acumulado experiencia en la labor, puesto que como lo asevera uno de ellos, “aquí encontrarás un espacio propicio para comenzar tu camino como profesor, ya que te enfrentarás a unos estudiantes que demandarán de ti siempre lo mejor; aquí un consejo, recuerda que no es simplemente transmitir aquello que aprendiste, es fundamentalmente importante enseñarles a pensar, eso querido colega es esencial” (MP4).

El tránsito de los maestros por la institución ha significado aprendizajes valiosos, dado a que la experiencia, en tanto vivencia dotada de significado en pleno acto de conciencia (Parra, 2006), que ha sido coincidir en el Mariángela, se experimenta con satisfacción tal como lo manifestaron el 95% de los maestros encuestados. Se valora, además, el proceso de transformación que han tenido los maestros durante su experiencia en este colegio, tal como lo refiere una maestra en el grupo focal registrado en el diario de campo:

Es en el paso del colegio y en sus experiencias, que nos vamos transformando, construyendo nuestra propia identidad, que es constante y que en ocasiones se debe a las estudiantes o a las relaciones que se dan en la institución, uno se vuelve psicólogo que uno aprende a manejar varios roles en el ámbito educativo. (Diario de campo del 1 de diciembre de 2020)

Valoración social del maestro y sus prácticas

En general los maestros reconocen que su profesión no es valorada en el país, y en el contexto cercano encuentran que específicamente los padres de familia, así como algunos grupos de científicos y académicos los responsabiliza de la mala calidad de la educación, los problemas en el aprendizaje de los estudiantes, la poca cultura y el bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas. Al respecto, Martínez (2000) advierte que dicha percepción se aprovecha para “el establecimiento de nuevos dispositivos de regulación de la condición docente; en épocas de reconversión educativa los maestros aparecen cada vez más como un problema social que requiere nuevas formas de intervención, llegando a plantearse la definición de un nuevo «perfil docente” (p. 88).

En consecuencia, es importante resaltar en este apartado la necesidad de desplazar la concepción de la educación en razón del mercado, es decir, como razón del Estado, que ha pensado la escuela como dispositivo para la competitividad económica y en últimas, como estrategia para sostener el andamiaje de la productividad. En este sentido, el rol del maestro no puede ser el de ayudante del estudiante para alcanzar su profesionalización, y así, formar empleados de alta calidad, dejando de lado su condición de sujeto del saber e intelectual de la pedagogía, pues este discurso en palabras de Martínez (1999), “enmascara la realidad de una creciente proletarización y descualificación laboral de los profesores” (p.39).

Por otra parte, los maestros también hacen referencias a las condiciones precarias en las que ejercen su profesión, como contratos a 10 meses, alta rotación y falta de garantías que dignifique su labor, como lo expresa un maestro:

“Ya no podemos tenerte más, son nuevas políticas administrativas, gracias por todo y buena suerte” (...) los motivos administrativos volvieron a hacer estragos, cesante en todo el sentido, un desempleado más, aburrido sin saber hacer otra cosa. (MP5)

Se debe propugnar por devolver el estatus social, político, humano, profesional y académico del maestro ante la comunidad; renovar la imagen de profesional subordinado que la sociedad tiene de los maestros, modificar las condiciones laborales que garanticen el pleno desarrollo de su labor, reconocer sus aportes y participación para la reflexión, ajustes y transformación de los proyectos institucionales que le permita desarrollar su potencial como académico, investigador y profesional de la pedagogía. Deseo cerrar con una crítica que hace un maestro en sus relatos para reflexionar acerca de la comprensión del quehacer pedagógico que debe cambiar:

Lastimosamente la burocracia y ciertos imaginarios sociales la ha convertido en la extensión del servicio doméstico, nos redujeron a nanas a cuidadores, nos convirtieron en máquinas de calificar, en reproductores de información desechable sin contexto, en líneas de tiempo andantes con memoria histórica selectiva y oportunista. (MP8)

Conclusiones

“El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. [...] Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, las personas se educan entre sí con el mundo como mediador”.

Paulo Freire

La reconstrucción que hace la memoria y la reflexión a través de los relatos de los maestros articula recuerdo, narración y comprensión. Una manera de dar “permanencia”, a través de las palabras, a aquello que podría quedar en el olvido o ser mera palabrería y especulación.

La efectividad y pertinencia del proceso de aplicación de los instrumentos y de la construcción de los relatos de los maestros, gracias al despliegue de esta especie de engranaje restaurador y dinamizador fue contundente. La ruta metodológica propició los espacios y momentos necesarios para provocar la reflexión pedagógica de las prácticas. Sus resultados y hallazgos son potencialmente útiles y aplicables al contexto del Colegio Mariángela y, asimismo, transferibles a otros contextos escolares. Aunque, debemos reconocerlo, se deben hacer ajustes de acuerdo con ciertos aspectos y características del contexto y de los sujetos participantes.

Los logros obtenidos en cuanto a los vínculos entre maestros, que posibilitaron el diálogo, la discusión y el consenso acerca de los elementos y conceptos pedagógicos dinamizados, y que aportaron a la construcción y realización de este estudio, son a todas luces más positivos que negativos. Se advierte sí, que el recorrido de esta ruta metodológica se lleve a cabo por lo menos una vez al año, preferiblemente, con la totalidad de maestros.

Teniendo en cuenta lo enunciado, los resultados y los hallazgos encontrados en el análisis de los instrumentos, se sugiere que las directivas del colegio abran un espacio efectivo y permanente para la discusión, reflexión y escritura de las prácticas, donde se pueda proponer el liderazgo de un maestro para que ejerza el rol como investigador y este se pueda cambiar cada cierto tiempo.

Esta investigación merece una segunda fase, donde en efecto se pilotee la ruta, considerando los ajustes que se encontraron en el transcurso de la indagación. Sería crucial realizarla de manera presencial para contrastar los resultados en espacios de interacción personales y reales, y así evitar dificultades como la falta de conexión, la inasistencia o la falta, en algunos casos, de la entrega oportuna de los relatos, en gran parte, debido a las diversas responsabilidades cotidianas que demanda el colegio.

Es necesario que la totalidad de los maestros se involucren en esta aventura que deja las mejores ganancias a quienes participaron. Comprobar, a través de lo manifestado por la mayoría de los compañeros y colegas, que la construcción narrativa de sus experiencias, así como los encuentros y actividades realizadas fueron experiencias nuevas, para algunos “la primera vez que...”, resaltan el haber generado el espacio y el momento para ejercitar la memoria y la escritura, en un ejercicio consciente, reflexivo y crítico sobre su enseñanza, su

experiencia y su saber dentro del colegio y fuera de él. Se recomienda, en la virtualidad o en la presencialidad, cuando esta sea posible, la creación y apoyo de estos espacios y momentos durante la jornada escolar, puesto que, tal como lo expresa uno de los maestros, “no se debe perder la práctica de la escritura por la urgencia de lo cotidiano, que esta nos lleva al recuerdo y retomarla sería un ejercicio para la memoria” (MP8).

Se espera que la ruta metodológica se convierta en un espacio, un instrumento y un momento fundamentales tanto para los maestros con experiencia de años como para los maestros noveles. Para estos últimos, en razón de su incursión en el contexto institucional, como se registró en sus relatos, genera una serie de inseguridades y tensiones, al no contar con los recursos pedagógicos y con la experiencia, que la pueden reconocer y aprender en el diálogo compartido de saberes, sentires y vivencias, expresadas y enriquecidas en los relatos, desde sus propias lecturas y en la lectura de los otros.

Las oportunidades que brinda el contexto institucional, sumado a las capacidades y potencialidades evidenciadas durante el proceso investigativo, requieren de una apuesta por el rol de maestro como sujeto de saber e intelectual pedagógico, un trabajador de la cultura y un transformador de contextos y sujetos; quien por medio de las prácticas investigativas aporte, activa, plural y críticamente, a la construcción de experiencias pedagógicas y de conocimiento en la institución.

El Colegio Mariángela, como institución educativa privada, debe propender por elevar el estatus del maestro ante la comunidad en general; garantizar condiciones laborales para que pueda desplegar todo su potencial; favorecer la formación constante que dignifique su labor; e implicarlo en los procesos de revisión, reflexión y ajuste del proyecto institucional y el currículo.

Es fundamental que los maestros tengan claro que este es un escenario de enseñanzas y aprendizajes que garantizan el de derecho público a la educación, un derecho humano a la formación y autoformación integral de todos los sujetos de la comunidad educativa. de esta manera, como lo propone Meirieu (2001), podríamos responder a su clara indicación:

Quien tenga a su cargo la educación de alguien debe poner en ello toda su energía. ha de multiplicar las solicitudes, ha de comunicarle los saberes y los saber hacer más

elaborados, ha de equiparle cuanto más mejor para que, cuando deba encararse solo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar. (p. 28)

Referencias bibliográficas

- Amadio, M., Renato, O., Tedesco, J. (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].
- Ardiles, M. (2009). Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje. Dialogando con Zambrano, desde Meirieu. *Revista Educere*, vol. 13, (45), pp. 305-310. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614572006.pdf>
- Barreto, J., Mateus, C., Muñoz, C. (2011). La práctica reflexiva, estrategia para reconstruir el pensar y hacer las prácticas de enseñanza. [tesis de maestría], Pontificia Universidad Javeriana. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1260>
- Balcázar, F. (2003) Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV, (7-8), 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Bauman, Z. (2017). Vida líquida. Paidós, Editorial Planeta, Colombia.
- Bárcena, F. (1994). *La experiencia reflexiva en educación*. Editorial Paidós.
- Cárdenas, M., Boada, M. (2012). El movimiento pedagógico 1982-1998. En *Historia de la educación en Bogotá, Tomo II*. (pp. 195-230). Idep <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105010910/HistoriaEducaB0GTomoll.pdf>
- Cisternas, T., Lobos, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Conelly, F., Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación*. Editorial Laertes.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, (25), 421-436*. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000100025

- Díaz, L., Hernández, J. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: sembrando cubos. [tesis de maestría, Universidad pedagógica nacional]. Repositorio Universidad Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10886>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus*, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Espinosa, D. (2020). Práctica pedagógica sentipensante como resistencia ante los discursos de la calidad de la educación: La experiencia biográfica narrativa de un maestro de una institución educativa privada. [tesis de maestría], Universidad de Antioquia. Biblioteca digital Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16443/5/EspinosaDeyby_2020_Pr%C3%A1cticasPedagogicasSentipensantes.pdf
- Expedición Pedagógica Nacional. Preparando el equipaje / María delPilar. —2ª. ed.... [et al.]. --- Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación del Distrito, 2018128 páginas. Ilustrado
- Fals Borda, O. (1978). Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. FUNDABCO, Bogotá, Colombia. <http://bibliotecadigital.cenamec.gob.ve/index.php/por-la-praxis-el-problema-de-como-investigar-larealidad-para-transformarla/>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). Publicado en Análisis Político No. 38, Bogotá, IEPRI - Universidad Nacional de Colombia, septiembre/diciembre de 1999, pp. 71-88.
- Flórez, R. (1994). *Pedagogía del conocimiento*. Editorial Mc Graw Hill.
- Gentili, P. (2007). ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?. *Colección de materiales pedagógicos: documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2*. Laboratorio de políticas públicas de Buenos Aires. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89784/Documentac%20narrativa.pdf?sequence=1#:~:text=Prende%20mostrar%20la%20relevancia%20pol%C3%ADtica,escritos%20por%20maestros%20y%20profesores.>
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. *Revista Educación Y Ciudad*, (11), 71-88. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/275>
- González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tejiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 207-232. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17078/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Guardiola, A. Unda, B. (2008) Una década de expedición pedagógica en Colombia. *Revista Novedades Educativas* N.º 209. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Unda%20Bernal.%20Expedici%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%202008.doc>
- Larrosa, J (2006). Sobre la experiencia. *Revista de psicología Aloma* (19), 87-112. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Maldonado, M. (2008). *Pedagogías críticas: Europa, América Latina, Norteamérica*. Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (1990). Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7.13. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13>
- Martínez, A. (2000). Expedición pedagógica nacional y geopedagogía: una experiencia pedagógica colombiana. Issuu. <https://issuu.com/amboom/docs/name8259f4>
- Meirieu, P. (1987). *Aprender sí. Pero cómo*. Edición Octaedro.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Edición Laertes.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio De Educación Nacional República De Colombia Viceministerio De Educación Preescolar, Básica Y Media. (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Misión de Sabios. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Presidencia de la República. Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional. Colciencias. TM Editores. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf
- Molano, M. (2014). Sistematización de experiencias, un aporte para la reflexión sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura en pedagogía infantil de Unipanamericana. [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional – Cinde]. Repositorio Institucional Cinde. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1421>
- Montoya, Y. (2019). Una reflexión sobre la práctica docente centrada en la enseñanza y el aprendizaje de la orientación espacial. [tesis de maestría, Universidad pedagógica nacional]. Repositorio Universidad Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10894>

- Mora, Ch. J. (Director IEMP). (2014). ¿20 años después, qué ha pasado con las recomendaciones de la misión de sabios? *Boletín informativo del Instituto de Estudios del Ministerio Público. Innova*. Núm. 20, 2014, noviembre. <https://www.procuraduria.gov.co/iemp/media/file/Innova%2020%20web.pdf>
- Muñoz, C., Correa, O. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista colombiana de ciencias sociales*, Vol. 3, (2), 226-242. <https://doi.org/10.21501/issn.2216-1201>
- Oliva, J. (2017). El concepto de capital cultural como categoría de análisis de la producción cultural. *Revista Análisis*, vol. 50, (93). DOI: 10.15332/s0120-8454.2018.0093.03
- Páramo, P. (2017). La investigación en ciencias sociales: técnicas de recolección en información. Universidad Piloto de Colombia.
- Parra, J. (2006). El carácter humano de la experiencia educadora. *Revista Educación Y Ciudad*, (11), 31-52. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/273>
- Perrenaud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ediciones Grao.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 127-158. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0000110127A/9967>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes. <https://www.eafit.edu.co/centro-integridad/guias-docentes/SiteAssets/EI%20Maestro%20Ignorante.pdf>
- Ríos, R. (2018). Práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes* (49). (27-40). <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00027.pdf>
- Sampieri, Fernández & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación 6ª Edición*.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2016). Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2017-2020. <http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/0756739a-bc06-445c-bee1-0927cfba3803/Plan+Territorial+de+Formacion+Docente+2017-2020.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IQkgYHx>
- Secretaría de Educación Distrital. (2011). Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá. IDEP.

<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Perfiles%20de%20los%20Docentes.pdf>

- Schlemenson, A. (1998). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Editorial Paidós.
- Soledad, M. (2009). *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes*. Universidad de la Sabana.
- Tezanos, A. (1983). Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía. En *El Sujeto como objeto en las Ciencias Sociales, Serie Teoría y Sociedad No. 8*. (pp. 314- 334). CINEP.
https://www.academia.edu/8009453/NOTAS_PARA_UNA_REFLEXION_CR%C3%8DTICA_SOBRE_LA_PEDAGOG%C3%8DA
- Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo, Vol. 41, (2), 57-75*.
<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/416/public/416-933-1-PB.pdf>
- Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación Y Ciudad, (12), 7-26*. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Unda, M. P., Martínez, A., Medina, M. (2003). *La expedición pedagógica y las redes de maestros: Otros modos de formación*. [ponencia]. Asamblea Mundial del International Council on Education for Teaching (ICET), Santiago, Chile, 23 a 27 de julio de 2001. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001863.pdf>
- Vasco, C. (1990). Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica. En *Pedagogía, Discurso y Poder. 7-26*. Bogotá: El Griot.
<https://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Editorial Universidad de Antioquia.

Anexos

Relatos de maestros construidos en el taller de escritura

Autobiografía pedagógica

Empecé a interesarme por la docencia desde muy pequeña, viendo a mis papás, los tableros, las aulas, siempre quise mucho a mis profesores y profesoras que eran amorosos en la enseñanza. Mi profesora de segundo Helenita de Andrade fue la mejor profesora de toda mi vida o por lo menos de mi infancia, nos proponía retos desde el amor y jamás promovía la competencia desleal entre nosotros, recuerdo que había estudiantes sobresalientes, pero siempre les daba la oportunidad a todos, ese amor me enamoró, no decidí en ese momento mi profesión, pero allí se empezó a gestar mi vocación.

Siempre diré que mi lugar favorito es el mi colegio el Instituto Pedagógico Nacional, ese es mi lugar en el mundo, nunca fui tan feliz como los 12 años que pase en ese lugar y eso se lo debo a mis profesores y profesoras que siempre me enseñaron con amor. En este lugar di mis primeras tutorías en el año 2004 a mis propios compañeros y a los de otros cursos, siempre me apasioné por las ciencias naturales, entonces tenía ciertas facilidades. Mis amados profesores, Fabio Wilches, Cesar Mondragón y Víctor Caro la dedicación de esos seres no tiene nombre, la lucha constante por darnos su mejor versión dentro y fuera del aula, el ver nuestras capacidades individuales, mis mejores profesores en mis últimos años de colegio.

Tenía un gran deseo infundado y era pasar a la Universidad Nacional de Colombia a la carrera de Medicina, no pasé, pero que creo que la frustración no había aparecido aún, me inscribí en la Universidad Pedagógica Nacional a la Licenciatura en Biología como para no cortar el cordón umbilical con mi colegio. Pasé todos los exámenes, recuerdo puntualmente una pregunta acerca de las figuras de autoridad, conductos regulares que me causó mucha curiosidad por las posibles respuestas que daban, eran todas muy imperativas, y entendí que, aunque era lo que yo quería iba achocar mucho con el sistema. Durante esos 4 semestres realice mis prácticas en mi colegio, tenía un apego demasiado grande, al final del primer semestre me decepcioné mucho de la manera como nos estaban enseñando a enseñar, muchos

profesores hacían comentarios de los cambios que habían tenido en el departamento, muchas cosas habían cambiado y no para bien, sentía que no tenía alternativas hasta que un profesor me dijo que habían otras opciones fuera del país, tiré la talla y empecé a buscar y encontré una universidad en Brasil, donde me daban beca de 1 año para aprender el idioma y encontré la Licenciatura en Biología con Orientación en Paleontología en la ciudad de La Plata Argentina, al leer el pensum me di cuenta que no tenía nada de pedagogía pero sin embargo me enamoré.

Llegue a Buenos Aires el 4 de febrero de 2008 en la madrugada, una niña de 19 años en otro país. Ese mismo día en la mañana tuve que empezar mi papeleo de documentación, sacar antecedentes penales, por suerte estaba con una amiga de mi hermana mayor que tenía muy claro esos trámites, viví con ella poco menos de un mes. De Buenos Aires a La Plata era mas o menos una hora en bus “Costera Metropolitana”, el costera le decían, había una opción más económica que era el tren pero decían que era peligroso entonces viajaba en el costera todos los días, llegue a inscribirme me indicaron donde quedaba mi facultad y claramente me perdí caminando en la ciudad, empecé lo que llaman curso de ingreso o curso introductorio, para mí era muy fácil porque en mi colegio tuve muy buenas bases y ya había hecho dos años de universidad así que fue bastante fácil, no hice muchos amigos rápido porque me daba pena hablar, así que cuando salía de clases me iba a buscar alojamiento en la ciudad porque estaba saliendo muy caro viajar todos los días desde y hacia Buenos Aires. Me direccionaron al Centro de Estudiantes, una organización estudiantil con participación y representación en la política universitaria, eso me terminó de enamorar, un lugar donde se pudiera hacer política sin correr riesgos, era increíble, alucinante, todo lo que podía quieries, estos compañeros me ayudaron rápidamente a ubicarme, y me ofrecieron lo que sería mi primera experiencia en Argentina, tutorías de Botánica y zoología, la experiencia fue corta pero muy significativa, conocí mucha gente de otros años que tuvieron que repetir materias por no tener la comprensión esperada acerca de los contenidos de la materia, nuevamente mi facilidad por las ciencias estuvo a mi favor.

Continúe con mis estudios y en el 2010 me invitaron a participar en un proyecto de talleres itinerantes en la provincia de buenos aires donde se pretendía a través de estos talleres acercar a la comunidad educativa al conocimiento y conservación del patrimonio Paleontológico de

la provincia (la capacitación se daba a docentes y niños). Esa experiencia fue el más hermoso reencuentro con mi vocación y comprendí que esa vocación no tenía fronteras, estuve en ese proyecto casi dos años aprendiendo de mis profesores y compañeros entre ellos Juan Sebastián Salgado Ahumada, un niño escuálido de 17 años que había ido desde Tuluá Valle del Cauca Colombia hasta la Patagonia en busca de su sueño de ser Paleontólogo y Martín Ciencia quien después sería mi profesor en Anatomía Comparada la materia más monstruosa de esa facultad.

En el camino continúe dando tutorías y ayudando a quien lo solicitara, en ese mismo 2010 también entre a la cátedra de Ecología General como ayudante alumna (categoría equivalente a practicante acá en Colombia) lo dejé el siguiente año por motivos económicos, al ser ayudante no tenía remuneración. En el año 2012 encontré un anuncio de tutores pagos, era un trabajo por horas bien remunerado en casas de muy buena posición social. Trabajé pocos meses con esta persona que después me enteré era profesora de mi facultad, a pesar de ser buena la remuneración salían pocas horas de trabajo y mis responsabilidades eran muchas.

Con demasiado esfuerzo y carga emocional me gradué el 18 de marzo del 2016, tuve que esperar hasta septiembre que me entregarán el cartón, regresé a Colombia un 12 de octubre, después de 8 años, 8 meses y 8 días. En esos meses no trabajé, estuve reestableciendo mi vida. En el 2017 empecé a ejercer mi vocación y mi profesión de paso, en el Colegio Rosario de Zipaquirá un colegio pequeño donde me recibieron muy bien, era un curso por grado, pero con varios niños y niñas, el lugar era una casa vieja poco arreglada. Estuve poco menos de un mes por que tuve una pasantía en Panamá en es Smithsonita Tropical Research Institute, donde también pude vivenciar experiencia docente capacitando docentes en patrimonio Paleontológico. Al volver pude retornar al Colegio Rosario de Zipaquirá, y poco a poco me di cuenta cómo funcionaba “el negocio” y que lo que yo realmente quería no podía lograrlo ahí. Sali antes de finalizar el año por motivos de fuerza mayor en los que las autoridades no actuaron.

El 2018 trabajé en otro rubro poco relacionado con mi vocación. En octubre tomé la decisión de buscar nuevamente en el sector educativo, solicite un listado de los colegios privados de los municipios de Chía, Cajicá y Zipaquirá y envié mi hoja de vida con un mensaje corto de interés, recibí una llamada y el 26 de noviembre tuve mi primera entrevista con Juanita Arias,

me llamaron nuevamente para la segunda entrevista el 11 de diciembre, el día de mi cumpleaños, fue un gran regalo, ese mismo día me llamaron para que fuera el 16 a firmar el contrato y me indicaron cuando debía iniciar labores.

Inicie en enero con mucho miedo y temor de no poder, desde el momento 1 aprendiendo de todo el equipo de trabajo, un choque cultural, generacional, espiritual y de experiencia. Fue un año lleno de muchas emociones sin ponerle el tinte moral, porque cada situación me llevo a grandes aprendizajes, durante todo ese año tuve que cambiar yo para poder ser feliz con mi profesión, tuve que dejar de lado el ego para entender lo que no estaba escuchando, tuve que agradecer a muchas personas por compartir sus conocimientos y sobre todo tuve que dejar el orgullo de lado y empezar a desaprender para aprender lo que necesitaba aprender.

Momentos difíciles, ver como padres de familia me amenazaban, ver la realidad de los niños con condiciones económicas superiores, entender que la emocionalidad no es hacerme cargo de las personas, y entender que hay muchas maneras de decir las mismas cosas sin lastimar a los demás, bajar mi ego y mis sentimientos de superioridad, “bajar el copete”.

Actualmente sigo en el Mariangela, aplicando todo lo que he aprendido y con ganas de mejorar mi versión para entregar un mejor producto.

Carta a un joven maestro

Estos años de experiencia en diferentes colegios, y después de pasar tantas aventuras, quiero contarte que aún sigo creyendo en la educación, que no todo es perfecto y que hay días muy malos, pero en general, es una oportunidad para entender quiénes somos como personas, qué está pasando a nuestro alrededor y por qué todos los problemas que perduran en el tiempo no se solucionan.

Lograr experiencias pedagógicas es bastante complejo, tiene que ver con ser conscientes del momento que vivimos y no con los contenidos ni con las disciplinas, sino con las interacciones y el diálogo; el aprendizaje al estar motivado al interés depende de la voluntad del estudiante y no de la del maestro; por esto es importante generar espacios de

participación, la clase no es un lugar de relaciones verticales, ni de un adulto experto enseñando a un montón de niños ingenuos y mucho menos considerados ignorantes.

En este colegio cuentas con el apoyo para construir proyectos, innovar, crear estrategias, que si están bien elaboradas y las compartes con rectoría o más seguro es que te las acepten y las puedas poner en práctica en tus clases. Aunque el colegio aún está muy ligado a las disciplinas, puedes encontrar varios maestros con los que puedes trabajar proyectos, ellos son flexibles con sus currículos y pueden adaptar sus aprendizajes a lo que construyan.

Un consejo fundamental, siempre trata de estar abierto a la discusión, sé curioso, no te quedes callado, no hagas las cosas por pleitesía o por obligación, aunque tengamos que responder por tareas que no nos gustan, intenta proponer alternativas, busca espacios para hablar con profesores o directivos, casi siempre tendrás la oportunidad de solucionar. Lo mismo pasa con las estudiantes, no pases por encima de ellas con tal de lograr los resultados de los estándares o de la malla, no las utilices para tener una mejor imagen ante las directivas, recuerda que todo se termina sabiendo y no hay nada peor que manipular con tal de salir victorioso.

Finalmente, no olvides que lo más importante es ser felices con lo que hacemos, sentir pasión por el saber, estar en constante formación, aprender de todo y de todos, los estudiantes son una fuente impresionante de conocimiento, no sigas los métodos a ciegas, no te limites a los libros de texto, no enseñes siempre lo mismo, renuévate y deja que esta experiencia de enseñar guíe tu discurso y tus propósitos.

Diario, En otro cuerpo

Nuevamente he tenido que cargar con la estupidez de algunas de mis compañeras por su falta de concentración y organización para desarrollar las actividades que tenemos pendientes. Por ejemplo, en el proyecto de Física, Química y Matemáticas se ha enojado porque comencé con el desarrollo y la escritura del artículo además ya realicé las primeras partes de la presentación, este proyecto a mí me interesa desde el comienzo pues en mi caso yo estuve leyendo al respecto por gusto propio y quería que en mi casa lo trabajáramos para implementarlo en realidad en mi casa.

¡No las entenderé nunca!! Enojarse por avanzar, por empujarlas ...Sí, yo sé que ya han investigado, pero depende de cada una que esto avance de una mejor manera.

Ahora dejaron para el final el vídeo propuestos por Luisa, no me quisieron escuchar ni atendieron mis sugerencias en los encuentros extra clase y sin pensar que tenemos cosas individuales para cumplir en las demás asignaturas por ejemplo que interesante son las historias fotográficas que debemos hacer en español, trabajo que algunas la han hecho y deshecho por su inseguridad o simplemente porque preguntan las opiniones de las demás y viven cambiándolo todo el tiempo, como si tuvieran mucho de este ...Pero eso si hoy viernes se tiene la salida para reunimos, esta no se aplaza, aunque me gusta compartir con ellas no comparto sus gustos musicales no entiendo cómo les gustan los ritmos que las insultan y degradan a la mujer, los cantan y los bailan, pero por encima de eso he aprendido a quererlas tengo la convicción que si no es ahora llegara el momento en le cual lograrán entender... A pesar de esto me gusta este lugar me observo y miro hacia atrás y veo como he crecido, como he cambiado como persona ya hablo en los debates de sociales y en la enredada filosofía hasta me atrevo a preguntar en asignaturas como matemáticas, física biología, ahora sonrió me siento más libre.

Vamos a ver qué otras cosas me pasarán en la siguiente semana, que buen ejercicio es escribir en un diario, nunca lo había pensado

Discurso, mis últimas palabras

Estimados colegas,

Me dirijo a ustedes para recordarles lo importante que es NO perder la identidad como personas y como profesionales.

La sociedad en la que vivimos, se ha encargado de moldear nuestras vidas para lograr la “aceptación social” pero, ¿Qué pasa cuando en esa transición nos damos cuenta que estamos perdiendo nuestra identidad y nuestro horizonte?

No dejen que el mundo en el que viven los transforme en personas del común. Ser diferente es diversidad, ser diferente es riqueza y ser diferente es inclusión. Como educadores y formadores deben ser un modelo para sus aprendices, no una réplica de lo que la sociedad quiere que sean. Por lo contrario, sean auténticos y reales. Se acordarán de mí cuando sus estudiantes les recuerden las huellas que dejaron en ellos por ser diferentes y aceptarse, así como son.

Sean persistentes; no dejen que nada ni nadie los haga dudar de ustedes. Les ruego que luchen por los principios de la escuela nueva, pues al parecer, la sociedad no ha querido entender que la educación se transforma y adapta al contexto sociocultural en el que se desarrolla. Sean propositivos e inquietos, busquen la forma de dar a conocer la escuela nueva y sus propósitos, porque solo de esta manera, lograrán transformar no solo las aulas de clase y todas las instituciones, organizaciones, corporaciones y demás de la educación, sino que encontrarán el camino para favorecer las dinámicas sociales y romper los paradigmas tradicionales que no nos dejan avanzar y ser mejores.

