

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES NARRAN AL MAESTRO

ESTUDIANTES INVESTIGADORAS

MILENA BUILES GONZÁLEZ - MARCELA LONDOÑO HOYOS

ASESOR

GUSTAVO URREGO SANCHEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

CIENCIAS SOCIALES Y CONTEXTO EDUCATIVO

2012

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN | 5 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 6 |
| JUSTIFICACIÓN | 10 |
| PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | 14 |
| Pregunta general | |
| Preguntas derivadas | |
| OBJETIVOS | 15 |
| General | |
| Específicos | |
| ANTECEDENTES | 16 |
| MARCO TEÓRICO | 20 |
| Narrativas | 20 |
| Relatos | 22 |
| Experiencia | 24 |
| ENFOQUE METODOLÓGICO | 27 |
| Consideraciones Metodológicas | 27 |
| Método | 30 |
| MOMENTOS DEL PROCESO INVESTIGATIVO | 31 |
| DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN | 35 |

| | |
|---|-----------|
| CATEGORIAS DE SENTIDO | 40 |
| MAESTRO MONARCA: La presencia del poder en la relación maestro-estudiante | 45 |
| MAESTRO Y CONSIGNAS: Los discursos y las prácticas eternizadas | 53 |
| Maestro como depositario del conocimiento: la quietud de los anaqueles | 58 |
| MAESTRO Y RESPONSABILIDAD: La imposición de un cansancio | 61 |
| EL ESPÍRITU DEL ZORRO EN EL MAESTRO: Cercanías, afectos y domesticación | 68 |
| EL ESPÍRITU DEL PRINCIPITO EN EL MAESTRO: Las preguntas que llevan al saber y la comprensión | 72 |
| A MODO DE CONCLUSION | 76 |
| REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA | 79 |

RESUMEN

El trabajo de investigación *Las voces de los estudiantes narran al maestro*, expone las experiencias, significados, sentidos -transformado luego en perfiles- que construyen los estudiantes sobre sus maestros, conservando como punto significativo la palabra y la manera cómo ésta se constituye en tramas subjetivas, intersubjetivas y experienciales, donde se convoca a los estudiantes a ser protagonistas y se les otorga la palabra.

En él se abordan las narrativas como método para direccionar el proceso investigativo y se acude a los relatos, donde los sujetos en condición de estudiantes, narran sus experiencias y exponen sus concepciones, percepciones o imaginarios de maestros que han construido y re-construido a partir de la experiencia. A través de las narraciones de los estudiantes, se presentan algunas reflexiones sobre aspectos relevantes como la relación maestro-estudiante, las estrategias metodológicas empleadas por el maestro y las interpretaciones que sobre el maestro realizan los estudiantes.

El trabajo investigativo también presenta cinco categorías de sentido a modo de perfiles de maestros, estas reúnen los relatos y narraciones de los estudiantes. Allí se hace uso de la metáfora y se emplea una obra ilustre de escritor francés Antoine de Saint-Exupéry, titulada *el Principito*, donde se relacionan los perfiles de cinco personajes centrales del cuento -el Rey, el Farolero, el Geógrafo, el Zorro y el pequeño Príncipe-, con las características propias de los maestros relatados por los estudiantes.

Palabras claves: narrativas, relatos, experiencia, encuentros intersubjetivos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela es un espacio cultural¹ en donde se tejen relaciones interpersonales entre sujetos devenidos en maestros y estudiantes, estos encuentros o desencuentros intersubjetivos² son provocados por múltiples situaciones experienciales que al ser narradas desde la voz de estos individuos permiten interpretaciones sobre lo que los constituye como sujetos en relación a los demás.

Este espacio cultural está atravesado además por memorias, relatos y narraciones en las que son los maestros y maestras personajes principales, convirtiéndose al tiempo en sujetos narradores y narrados.

En el primer caso, el maestro se convierte en narrador de sus propias historias; estas son realizadas desde sus perspectivas y experiencias sobre la enseñanza, la vida en las aulas, sus vivencias y las de sus colegas, lo que ha sido de su vida como sujeto maestro y sus esperanzas o expectativas frente a la labor que desempeña, entre otras muchas opciones que surgen de sus maneras de ser y estar en el mundo.

En el segundo caso el maestro es narrado, transformado en actor principal de los diferentes relatos - convertido en un sujeto que es nombrado por otro-, en este sentido, son los estudiantes los que toman la palabra y recrean historias develando sus emociones, opiniones, afectos o distanciamientos, que respecto al maestro les suscitan, estos son los que lo nombran, juzgan e interpretan.

¹ Refiriéndonos a esto nos basamos en Blanca Corton Romero, quien en su texto "la escuela, principal centro cultural de la comunidad", publicado en la revista Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 3, N° 29 (julio 2011) afirma que: "La escuela es un espacio de cruce de culturas, una institución y un contexto donde se relacionan dialécticamente la cultura humana y la cultura nacional bajo la forma de culturas específicas-familiar, comunitaria y escolar- de todos los sujetos que interactúan en la misma, a partir de su apropiación individual."

Comprendidos desde Berger y Luckmann (2011) como "la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana. La intersubjetividad sería, por tanto, el proceso en el que compartimos nuestros conocimientos con otros en el mundo de la vida"². Citados por: RIZO, Marta, la intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre comunicación, subjetividad y ciudad.

En ese proceso de “narrar y ser narrados” se van poniendo de manifiesto los intereses, sueños y realizaciones que desde ambos casos permiten la construcción de interpretaciones frente a ese sujeto maestro, lo que lo constituye y fundamenta.

Muchas de las interpretaciones que se hacen sobre el maestro parten de una herencia histórica³, una tradición que ha permitido que muchas ideas u opiniones se hayan fundamentando en rumores, percepciones personales o creencias sociales, estas, a manera de legado, se han formado en el tiempo posibilitando la constitución de sistemas de significaciones que han desarrollado modos de pensar, sentir y actuar frente a este sujeto maestro expuesto a múltiples miradas, sin embargo, a pesar de que existe esa tradición, la imagen del maestro va siendo repensada a partir de las nuevas narrativas que la época suscita, creando nuevas interpretaciones que continuarán modificándose, interpretándose y razonándose a partir las lógicas de la época.

Al acercarnos a las Instituciones Educativas donde llevamos a cabo la práctica pedagógica, encontramos que son múltiples las lecturas que los estudiantes hacen respecto al Maestro, dichas lecturas pueden surgir a partir de lo que el maestro hace o dice, la cercanía que puedan tener con sus estudiantes, la metodología empleada en sus clases y la relación que tenga con el saber.

A partir de las lecturas que frente al maestro los estudiantes realizan se comienzan a fundar narrativas cargadas de sentido y significados; estas lecturas parten de experiencias, lo que se considera fundamental, ya que a partir de estas se establecen maneras de comprender o interpretar, disponiendo de algún modo un punto desde el cual situarse para opinar o argumentar con propiedad; la experiencia como bien lo define Larrosa (2008: 90) constituye “aquello que “me pasa”, aquello que” me afecta” subjetivamente, y, por tanto, me forma y me transforma”; entendiéndose esto como aquellas situaciones que transformando el sujeto permiten entender otras lógicas de la vida, alentando nuevas maneras de nombrar y percibir el mundo y los que lo habitan.

³ Refiriéndonos específicamente a la influencia que los adultos, medios de comunicación y demás agentes externos ejercen sobre ellos, generando así sujetos intervenidos ante las concepciones que transitan de manera generalizada en la cotidianidad.

Los relatos nos ayudan a entender lo que sucede y lo que nos sucede a nosotros mismos, posibilitando una interpretación de los sentidos y significaciones que se ponen de manifiesto cuando se habla o escribe, además permitiendo la visualización de nuevas formas de nombrar y considerar “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede” a los sujetos cuando lo habitan y transforman; es por medio de las narraciones -escritas o habladas- que nos enteramos del mundo de significaciones que constituye la escuela y por consiguiente todos aquellos que la habitan.

En la escuela se confiere un valor especial a la palabra, ya que es a través de ella que el poder transita y se manifiesta, por lo tanto son los maestros y maestras en este contexto quienes tienen y conceden la palabra en cualquiera de las situaciones que allí ocurran, estas condiciones pueden manifestarse en una actividad de clase, la elaboración de una ficha de comportamiento o académica, la explicación sobre cualquier acontecimiento o la manera como nombran entre los colegas a sus estudiantes; en cualquiera que sea el caso, es casi regla fundamental que sea la palabra del maestro la última y más válida, pero, ¿Dónde queda la voz del estudiante?

A diferencia de múltiples investigaciones que históricamente se han centrado en los relatos realizados por los maestros respecto a sí mismos y a su reflexión en torno a la labor que desempeñan, el presente trabajo investigativo tiene como interés preguntarse por las narraciones que los estudiantes construyen respecto a sus maestros, conservando como punto significativo la palabra y la manera como estas se constituyen en tramas subjetivas, intersubjetivas, por tanto experienciales y dadoras de sentidos y significados; es así como nuestro trabajo de Investigación **Las voces de los estudiantes narran al maestro** convoca a los estudiantes a ser protagonistas,- ellos son ahora los que tienen la palabra-.

Surge entonces nuestra pregunta de investigación, - ¿Qué narran los estudiantes sobre sus maestros y por qué emergen estas narraciones? -a la que nos intentaremos

aproximar por medio de las narrativas⁴ que ellos mismos -los estudiantes- construyen, esto con el propósito de analizar las interpretaciones que frente al sujeto maestro se tejen en la escuela a partir de sus elementos constituyentes y las reflexiones que de allí surgen.

Un acercamiento a la voz y las palabras de los estudiantes, a lo que ellos narran y relatan sobre el maestro, dispone un camino de posibles interpretaciones; en primer lugar nos acerca al conocimiento sobre lo que piensan los estudiantes respecto a dicho maestro y a partir de ello el por qué lo piensan y leen de esa manera, por tanto, acercarse a los estudiantes permite hacer un ejercicio de extrañamiento desde nuestro ejercicio, alejarnos de nuestro ser como maestros y maestras y empezar a pensar de otro lado, desde el lado de los estudiantes.

Proponemos entonces que sus voces sean escuchadas, pretendemos entender o interpretar sus maneras de concebir aspectos de la cotidianidad de la clase y del maestro mismo, nos interesamos entonces por preguntar ¿Qué dicen los estudiantes sobre el maestro?, ¿Cómo lo nombran?, ¿Cómo lo leen?, ¿Cuál es la palabra del estudiante frente a este maestro? entre otras muchas, es por lo tanto la pregunta por la palabra del estudiante frente a ese otro que lo ha nombrado la que atraviesa nuestro trabajo de investigación, ¿Qué tal si los estudiantes hablaran?, ¿si tuvieran la palabra?, ¿si su voces fueran escuchadas?, estas son las inquietudes que nos convocan ahora.

⁴ Cuando hablamos de narración nos referimos a las forma de contar y nombrar algo o alguien, los sucesos y sus participantes, los recuerdos y percepciones convertidos en palabras, surgidos a partir de motivaciones personales y de acuerdo a un objetivo específico, además de esto también se consideran subjetivas en tanto que es el sujeto quien desde su óptica las relata, con sus propias rememoraciones y palabras; el sujeto es el que por medio de ellas se pone en evidencia; apoyando esta afirmación Bruner (1991), White & Epsom (1993) y Gergen (1996) las definen como aquellas que organizan y otorgan sentido y significado a las experiencias de los seres humanos.

JUSTIFICACIÓN

Las construcciones teóricas que se han interesado por la interpretación acerca del sujeto maestro, han trazado dos líneas de trabajo dominantes en la investigación: una es la que parte de sus mismas voces (cómo el sujeto se piensa a sí mismo: investigaciones de corte biográfico narrativo, representaciones sociales, imaginarios..), y otra es a partir de lo que históricamente se ha teorizado respecto a él (lo que otros han dicho: se resalta en esta línea de investigación los trabajos en torno a la historicidad del sujeto maestro, al rol que debe cumplir de acuerdo a distintas propuestas didácticas y pedagógicas, a su papel en la sociedad, como sujeto de conocimiento, agente político, entre otras). Si bien resaltamos que se han hecho aportes significativos en torno a “el sujeto maestro”, no podemos dejar de reconocer la ausencia que existe respecto a la interpretación que frente al maestro realiza el estudiante.

La escuela es, ante todo, un espacio atravesado por encuentros intersubjetivos en los que se construyen y negocian identidades a partir del encuentro *cara a cara* entre los sujetos que la habitan, los maestros y los estudiantes.

Cuando nos referimos a los encuentros intersubjetivos, hacemos alusión a la posibilidad que existe de compartir significados, de entender a los sujetos en condición de maestro y en condición de estudiante y de acceder a la subjetividad del otro.

Uno de los presupuestos básicos con que parte esta investigación es que los roles, las maneras de ser y estar en la escuela surgen precisamente a partir de esos encuentros y por eso nos empeñamos en develar cómo el estudiante interpreta al maestro, postulando que sólo a partir del reconocimiento de esta interpretación, puede el maestro -y las investigaciones futuras-, reconocerse en su condición de sujeto atravesado por la intersubjetividad más inmediata que le impone el estar con los otros, en este caso, los otros en condición de sujetos estudiantes.

La falta de reconocimiento de estos encuentros conlleva a una situación cómoda en la que la vida escolar no trasciende la palabra cotidiana y aislada, carente de reflexión y conceptualización y por tanto desprovista de un análisis que potencie prácticas transformadoras en la escuela.

No es una exageración afirmar que el conocimiento respecto a la cultura escolar ha sido construido por la externalidad, valga decir, desde agentes situados por fuera de ella que se han esforzado en teorizar parcelas de la cultura escolar, en una suerte de procesos de colonización, donde el experto desde su lugar, traza líneas de interpretación e incluso de acción.

Existe un discurso oficial que ha sido construido desde la externalidad, ese discurso habla de una imagen de maestro, de un deber ser. Es así como se ha dispuesto un perfil, basado en una estandarización y/o homogenización, que omite espacios y situaciones que se modifican en relación con la práctica, excluyendo, los contextos que les puede permitir u obligar ser y pensarse de otros modos.

En la mayoría de las situaciones esos discursos -idealizados- que son manejados por instituciones nacionales, departamentales y desde las mismas facultades de educación, no se constituyen con lo que en la escuela sucede realmente, estos -los discursos- se ven confrontados con las percepciones que la comunidad educativa deja leer en sus narraciones frente a ese sujeto maestro, idealizado externamente pero llevado a la cotidianidad, donde se hace evidente la distancia entre la teoría y la representación que es elaborada desde la cotidianidad.

De esta manera entonces queremos poner en tensión eso que dicen los estudiantes con lo que dice el discurso oficial y a su vez con el discurso del maestro, con el fin de posibilitar otras lecturas, ensanchar las miradas, complejizar el sujeto maestro, ampliar los marcos de comprensión, pensar otras maneras de interpretar, eso -de cierta manera- es construir conocimiento de la escuela desde ella misma, desde los sujetos que la habitan.

De otra parte, reconocemos la importancia de indagar por las narraciones que construyen y re-construyen los estudiantes sobre los maestros, a partir de sus experiencias, vivencias, encuentros, desencuentros, reflexiones, sentimientos y emociones.

Las narrativas le dan sentido a la experiencia, y es la experiencia la que abre la posibilidad de generar otras formas de ser y entender las relaciones que se construyen entre maestros y estudiantes.

Nuestro enfoque en la narrativa manifiesta la posibilidad de retornar a las experiencias significativas que encontramos en la vida cotidiana, específicamente en la relación estudiantes-maestros, narraciones que son expresadas a través de los relatos.

Philip Jackson, plantea que “las narrativas son un valioso instrumento transformador; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás” (Jackson, 1991: 13) es así como la narrativa comienza a estructurar y darle nuevos sentidos a la experiencia de los estudiantes y sus relatos se convierten en una forma de conocerla, trasmitirla y compartirla.

El relato por su parte, “le permite al sujeto narrar su experiencia como vida encarnada, que como experiencia puede ser dicha a los otros, esto es, producir intención y sentido. El relato como acto de la experiencia subjetiva en tanto pone al sujeto frente a la vida concreta y lo modifica en sus acciones frente al mundo” (Barragán, 2011: 212).

Desde estos términos el relato se nos presenta como una posibilidad que nos permite observar y leer aquellas concepciones, percepciones o imaginarios de maestros que los estudiantes han construido a partir de la experiencia.

“La experiencia es lo que nos pasa, el sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo

que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos” (Larrosa, 2006: 47).

Partiendo de las experiencias de los estudiantes, deseamos escuchar sus voces, conocer sus opiniones, maneras de narrar y relatar a sus maestros, esto con el objetivo de entender o descifrar las interpretaciones que frente a este sujeto -maestro- se construyen. El escuchar eso que generalmente callan, lo que se ha considerado insignificante o en muchos casos lo que ni siquiera se les ha permitido decir, facilitará comprender la manera cómo se percibe la labor docente desde el otro lado, el lado de quienes escuchan el discurso y son sujetos de aprendizaje. Sus voces serán escuchadas frente a aspectos de la cotidianidad de la clase y frente al maestro mismo.

Este objetivo tiene relevancia cuando se emplea como método las narrativas, ya en ellas hallamos un enorme potencial, que nos permiten conocer e interpretar el mundo, los sentires y visiones desde los protagonistas -los estudiantes- ya que estos describen, explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgándole sentido a lo que los maestros hacen diariamente.

PREGUNTA

PREGUNTA DE INVESTIGACION

- ¿Qué narran los estudiantes sobre sus maestros y por qué emergen estas narraciones?

PREGUNTAS DERIVADAS

- ¿Cómo se organiza la trama narrativa a partir de los elementos que la constituyen?
- ¿Qué elementos configuran las narraciones que los estudiantes construyen sobre sus maestros?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

- Comprender las narrativas que los estudiantes construyen en relación al maestro a partir de sus elementos constituyentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconstruir las narrativas que los estudiantes construyen en relación al maestro
- Develar los elementos constituyentes de las narrativas que los estudiantes construyen en relación al maestro.
- Interpretar los elementos constituyentes de las narrativas de los estudiantes a la luz de la producción académica investigativa.

ANTECEDENTES

El campo de estudio referente a las narrativas que construyen los estudiantes sobre sus maestros presenta una escasa profundización. Sin embargo, para la construcción de este marco referencial desarrollaremos tres momentos. El primer momento se refiere a los trabajos investigativos y textos donde se toman las voces de estudiantes en las narrativas, el segundo momento aborda artículos sobre la narrativa docente. - biográfico narrativo-, donde son los maestros quienes relatan sus experiencias y el tercer momento hace referencia a los textos y artículos relacionados con las narrativas en el ámbito educativo.

Voces de los estudiantes en las narrativas: En este apartado se retomarán libros e investigaciones donde los principales exponentes han sido los estudiantes.

- La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. Barcelona: Universidad Nacional Autónoma de México/Pomares. Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coordinadoras). (2007).^{5 jr}

El libro busca recuperar la dimensión subjetiva de la vida escolar a través de las percepciones de los estudiantes en los diferentes niveles de educación que existen en México. En él se realizaron importantes reflexiones que resaltaron la necesidad de conocer a los estudiantes y recuperar sus opiniones y experiencias, para ello, se plantearon algunas preguntas orientadoras como: ¿Quiénes son los estudiantes?, ¿qué hacen?, ¿qué los motiva a ir a la escuela?, ¿cómo se sienten?, ¿qué les gusta?, ¿qué esperan?, a partir de estas preguntas los investigadores buscaron vincularse en el mundo de las experiencias escolares de los estudiantes y en los procesos subjetivos a través de los cuales viven. En el libro, se piensa a los estudiantes como "sujetos

⁵ La referencia del libro, se realizó a partir de las reseñas que sobre él se encuentran. -Conzuelo Serrato, Sandra. Reseña de "La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela" de Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (2009) Universidad Nacional Autónoma de México; -Martínez, D. B. (2011,). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12.

activos, que interpretan su entorno educativo, que buscan un sentido a su quehacer, que valoran y revaloran su escolarización, viven intensamente su trayectoria escolar, escriben y re-escriben su propia historia y construyen día a día su identidad como estudiantes, adolescentes y como jóvenes” (Ramos, 2007: 118).

Dentro de nuestro trabajo de investigación, el libro *“La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela”*(2009), es de gran valor ya que en él se encuentra como dispositivos metodológicos las narrativas orales y escritas, las observaciones en aulas y patios de recreo, las entrevistas en profundidad y las autobiografías.

- *Investigación nacional “Los imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de educación física”*(2005), realizada en Colombia con la participación de siete grupos de investigación de la Universidad de Caldas en Manizales, Universidad del Cauca en Popayán, Universidad Surcolombiana en Neiva, Universidad del Quindío en Armenia, Universidad Cooperativa-Bucaramanga, Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá y la Universidad de Pamplona.

Allí se abordan las percepciones, miradas e imaginarios que tienen los jóvenes de diferentes colegios del país ante la clase de Educación Física. Dichos imaginarios se buscan a partir de la realidad cotidiana y el mundo de la vida que experimentan los jóvenes a diario.

Esta investigación es de relevancia en nuestro trabajo, porque en ella se hace uso de los relatos que construyen los estudiantes no solo sobre la clase de Educación Física, si no que se incluyen elementos concernientes a la metodología empleada por el maestro, los contenidos que se desarrollan durante las clases, las formas de evaluar y la imagen corporal que proyecta el docente.

Estas investigaciones reseñadas, sirven de referente para nuestro trabajo por lo que ofrece elementos importantes sobre los relatos y narraciones que los estudiantes de diferentes contextos construyeron sobre sus experiencias escolares, y de paso toca

elementos importantes para nuestro objeto de investigación, y sobre todo, recupera y otorgan lugar a la voz de los estudiantes.

Narrativa docente

-Artículo de la Revista Científica Guillermo de Ockham, (2007), vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, Universidad de San Buenaventura, Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. Cristhian James Díaz Meza.

Allí se retoman algunas reflexiones que construyen los maestros a partir de sus experiencias pedagógicas. En dichas narraciones docentes se tenía como objetivo comprender cómo las acciones y tareas propias del quehacer escolar cotidiano, lograban convertirse en experiencias escolares significativas.

En el artículo, se resaltan las experiencias escolares significativas de tres profesores de Instituciones Educativas del Distrito Capital, donde ellos narran su propia vida, relatan sus vicisitudes, sus sueños y aspiraciones.

En dichas narrativas se evidencian cómo el proceso de ser maestro es un hacerse permanentemente a través de la experiencia y los significados construidos alrededor de ella.

-Maestros contadores de historias —Relatos de vida— (2007) Gabriel Jaime Murillo Arango -Compilador-

A finales de 2007, un grupo de sesenta y cinco maestros provenientes de las distintas regiones del departamento de Antioquia y bajo la orientación de ocho asesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se reunieron en el municipio de Rionegro, con el fin de reordenar sus experiencias y relatos frente a su práctica pedagógica y compilarlos en unas pocas páginas.

La escritura de los relatos se hizo bajo dos aspectos centrales: las dimensiones personales y profesionales, y la práctica pedagógica de los profesores.

Aunque nuestro interés es otorgarles la palabra a los estudiantes y dejar que sean ellos quienes nos relaten sus experiencias sobre el maestro, consideramos importante el artículo y el compilatorio, porque nos dejan ver como el maestro ha sido un contador de historias y experiencias propias. Sin embargo, ambos referentes nos confirman que son los maestros quienes generalmente relatan sus experiencias y que aun existe una ausencia respecto a la interpretación que frente al maestro realiza el estudiante.

Las narrativas en el ámbito educativo

- *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. McEwan, H. y Egan, K. Buenos Aires: Amorrortu editores. 1998 - 318 páginas*

El siguiente texto es una recopilación de trabajos de investigadores que tienen como propósito retornar a la narrativa y revalorizar el papel que cumplen los relatos en la educación. Abordan dicho objetivo desde tres perspectivas: la que analiza su rol en las prácticas de enseñanza, la que estudia sus implicaciones en el aprendizaje de los niños y la que destaca su importancia en la investigación cualitativa en educación.

Dentro de nuestra investigación, esta obra es clave, para encontrar nuevas formas de abordar las prácticas de enseñanza en la formación y el mejoramiento de la calidad de los docentes. Además, por sus abordajes conceptuales del campo educativo junto a relatos literarios y de la vida cotidiana de quienes se dedican a la enseñanza y a estudiar sus prácticas, brinda un enorme bagaje conceptual que de cierta forma orientaba nuestra propuesta,

De esta forma las investigaciones, artículos y textos citados constituyen un avance importante en lo que concierne a la voz de los estudiantes y la narrativa docente. Sin embargo, queda abierto el espacio para pensar en los relatos que construyen y re-construyen los estudiantes sobre los maestros, a partir de sus experiencias, vivencias, reflexiones y sentimientos, con el fin de entender cómo los narran y cómo los interpretan.

MARCO TEÓRICO

“...La narración es relato sobre un algo experiencial, y ese algo, tiene que ver con la vida que tenemos, con lo que somos y lo que hacemos en el devenir cotidiano, incorporado en nuestro ser precisamente, como experiencia vital”

(Díaz, 2007)

En este apartado se hará referencia a los conceptos más representativos de nuestra investigación, por lo tanto abordaremos el concepto de narrativas como concepto central entendida desde Jerome Bruner y Daniel Suárez, relacionado a su vez con el concepto de Relatos retomado también desde Bruner y Paul Ricoeur; por último el concepto de experiencia es analizado desde Bernardo Barragán y Jorge Larrosa.

Narrativas:

Para comenzar, es necesario advertir que las narrativas como perspectiva investigativa ha tomado fuerza desde los trabajos hermenéuticos y narrativos producidos en los años 60 y 70 en el campo de la investigación social donde son las acciones y discursos los que se perfilan como preocupación principal de la investigación, estas acciones y discursos emergen en la relación e interacción con los otros y por lo tanto se constituyen a partir de las experiencias, enmarcando estas como posibilitadora de discurso.

Toda nuestra vida está constituida por sucesos y acontecimientos que en mayor o menor medida inciden en las maneras como se es y está en el mundo; desde las experiencias y los aprendizajes que de allí resultan, se va configurando una realidad que es relativa y que se constituye desde la subjetividad del individuo, quien al narrarla,

le otorga significados y sentidos que le permiten crear un marco de comprensión a partir del cual establece relaciones con el otro y con lo otro.

“La narración es una herramienta fundamental del funcionamiento cognitivo humano y a través de ella se le da significado a la experiencia humana, por lo cual el proceso narrativo es un proceso cognitivo que organiza la experiencia humana en episodios temporalmente significativos” (Bruner, citado por Pinilla Sepúlveda 2007: 78).

A partir de la narración se develan los aspectos importantes y trascendentales de la experiencia que ha atravesado a los individuos, estos acontecimientos que son identificados como relevantes aparecen en las narrativas debido a los conocimientos que ha propiciado, movilizó y transformado en el sujeto de manera personal; partiendo desde esta premisa es necesario advertir que de acuerdo a su disposición, orden y jerarquía en el texto, estas proporcionan información pertinente para comprender la experiencia humana.

“La capacidad de narrar se adquiere tempranamente y se desarrolla a lo largo del ciclo de la vida, no sólo en su estructura y complejidad lingüística, sino también en las funciones personales y sociales que desempeña. Por eso, la narración es considerada una de las principales herramientas discursivas de los seres humanos para organizar e interpretar sus experiencias vitales” (Bruner, citado por Pinilla Sepúlveda 2007:78)

Narrar es entonces una capacidad que todos poseemos, esto puede evidenciarse en el discurso verbal y no verbal o plasmado en la escritura, sin embargo, las lógicas y funciones sociales de las narrativas se van adquiriendo a medida que se hacen conscientes los aprendizajes adquiridos en el recorrido de la vida, lo que fue significativo en el proceso de transformación de sí.

En “El manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas”, Daniel Suárez menciona que *“Las acciones humanas tienen una*

estructura y una forma de representación narrativa. Los actores, las acciones, los objetivos, los instrumentos, el contexto, son componentes básicos de la estructura narrativa” (Suarez, 2005; 29)

Referente a lo anterior podemos decir que las tramas narrativas son resultado de un contexto cultural -habitado y vivido- que influye en el sujeto y le condiciona la construcción y reconstrucción de relatos cargados de sentidos y significados históricos; apoyando esta idea, el mismo autor indica que *“los textos con sus respectivas tramas no surgen de la nada, estos adquieren sentidos y significados en el mundo de las relaciones”* (Suarez, 2009; 190) lo que implica que es una construcción subjetiva y que por tanto su interpretación está mediada por múltiples sentidos, tantos como sujetos participen en estas construcciones, es un asunto de intersubjetividades puesto a disposición de las relaciones que se tejen en el mundo de las experiencias.

Las narraciones entonces se constituyen alternativas para la construcción social de conocimiento, ya que todo el tejido significativo formado por múltiples hechos experienciales constituyen en cierta medida un entramado de sentidos múltiples que permiten ser analizados desde diferentes ópticas y con diferentes significados, permitiendo además el generar memoria, reflexión e identidad.

RELATO

Referente a este concepto hemos retomado dos autores que consideramos fundamentales en cuanto a producción teórica que han construido sobre el concepto de Relato, estos son Jerome Bruner y Paul Ricoeur.

Bruner señala que *“los relatos son inherentemente secuenciales”*; (Bruner, 1991: 188) lo que indica que es necesario en primer lugar entender y comprender la trama para así conocer cómo se configuraron los relatos y el sentido que intrínsecamente representa.

Además de esto menciona que *“los acontecimientos son importantes por su sentido dentro de la narración más que por su referencia. Para el autor, la estructura interna de*

los eventos, ya sean estos reales o imaginarios, permite darles sentido, así se ignore la referencia". (Bruner, citado por Pinilla Sepúlveda 2007: 78)

Así pues, siguiendo por la misma línea referente al concepto podríamos decir entonces que no es importante la descripción alusiva a los sucesos, lo verdaderamente trascendental e importante es lo que estos hechos movilizan y la manera como estos son narrados, su sucesión y orden.

Por otro lado Ricoeur habla de los relatos y los relaciona a su vez con la narración, afirmando que

"Los relatos tejen nuestra experiencia de vida anudando segmentos de experiencia para darle una unidad de sentido. Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular. Las narrativas nos enseñan a interpretar el mundo. El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien. Implica, en resumen, transformar el 'saber en decir' (Ricoeur citado por Daniel Suarez; 2003: 29)

Las experiencias no son acontecimientos separados, cada experiencia va ligando hechos pasados para darle una estructura a la vida, cada aspecto que se complementa va conformando un solo conjunto de aprendizaje, va constituyendo un sentido que configura las maneras de asumir los eventos y la comprensión de como estos se configuran en verdaderos acontecimientos.

El mismo autor menciona que *"La construcción de la trama constituye la fuente creadora del relato"* (Ricoeur, 2006: 13) Respecto a esto afirmamos entonces que la trama son aquellas ideas que representan la fuerza, lo que compone al relato, representa la motivación y los argumentos que le dan sentido a su existencia, sin lo cual, el relato sería efímero y no trascendería de la descripción de los eventos..

“El sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis. Sobre él descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector” (Ricoeur, 2006: 15).

Es importante aclarar en este sentido que el relato, al ser puesto en palabras y a disposición del público, pasa a ser a su vez interpretado y concebido desde la lógica de múltiples personajes externos que desde un ejercicio de lectura lo dotan de significaciones, surgidas también a partir de sus propias experiencias.

“Seguir un relato es actualizar de nuevo el acto configurador que le dio forma. Además, es un acto de lectura el que acompaña al juego entre innovación y sedimentación, al juego con las dificultades narrativas, con la posibilidad de desviación, o incluso la lucha entre la novela y la anti novela”.

(Ricoeur, 2006: 16)

El relato posibilita al lector recorrer por los sucesos o acontecimientos desde las escenas más importantes y sobresalientes, en un límite de tiempo y con una selección de momentos previamente organizados; sin embargo se está entre los límites, en primer lugar, del encuentro por algo trascendental en la trama y en segundo lugar por las dificultades de la interpretación del otro, alterado por lo que se puede percibir a “primera vista”; sumado a esto el lector siempre se encontrará con las dificultades semánticas y sintácticas que influyen además en los sentidos de las construcciones , interviniendo en la correcta interpretación.

EXPERIENCIA

“la experiencia es "eso que me pasa" significa entonces, aquí, tres cosas:

- Primero, que la experiencia es una relación con algo que no soy yo.*
- Segundo, que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí.*

- *Y tercero, que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mi a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados.”*

(Larrosa, 2008: 93)

La experiencia, desde Jorge Larrosa es entendida como “*aquello que “me pasa”, aquello que “me afecta” subjetivamente, y, por tanto “me forma y me transforma”, 'eso que me pasa'*”. No lo que pasa, sino “*eso que me pasa*”.(Larrosa, citado por Diaz Meza, 2007: 56) Desde allí podemos afirmar entonces que son los acontecimientos que han pasado y atravesado por el cuerpo los que han facilitado los aprendizajes significativos y posibilitadores de sentidos; de igual manera menciona que “*La experiencia no es el experimento*” (Larrosa, citado por Barragan 2006:6), es decir, no es el acontecimiento en sí, significa más bien el sentido o significado que se le ha dado a ese acontecimiento, la manera como este ha transformado el sujeto, los aprendizajes que a partir de esta han emergido.

Así como no se puede hablar con propiedad de algo que no se ha experimentado, debido a que no podría ser comunicable de manera significativa aquello que no se ha convertido en aprendizaje personal , de igual manera no sería posible que una experiencia se convirtiera en algo trascendente si esta no se representa en la palabra, - si no se es parafraseada- y si no se ha impregnado de sentido secuencial indicando la trama subjetiva de quien narra; de esta manera entonces se advierte que la experiencia y las narrativas se entrelazan en un mismo sentido, pues necesariamente existe una vinculación entre estos conceptos en el momento de construir algún tipo de conocimiento y comunicación.

“No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que esta fuera de lugar” (Larrosa,2008: 89)

Para que una experiencia sea significativa es necesario que exista un agente externo al sujeto que la vivencia, ese agente desde su extrañeza interviene en el sujeto y lo modifica; en el mismo texto Larrosa menciona que la experiencia *“No pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí”* (Larrosa,2008: 89) . La experiencia atraviesa el sujeto, lo transforma y de esta manera lo reconstruye, partiendo de lo previamente conocido pero impregnándole el sentido innovador, es decir, reconociendo la importancia de lo vivido en la constitución de nuevos aprendizajes.

Una experiencia siempre implica algo nuevo, incluso repitiéndose el mismo lugar, esos acontecimientos junto con los sujetos que intervienen y la trama desarrollada son diferentes. Todo lo que sucede en una experiencia es innovador, los sentimientos generados y los sentidos proporcionados también cambian, por lo tanto cada experiencia antepone sorpresa y conocimiento.

“La experiencia, como relato de lo vivido, da sentido y produce una reconciliación constante con lo que somos ahora y con lo que seremos”(Barragan,2010: 6).

La experiencia da cuenta de lo que se ha vivido, refiere a lo histórico del sujeto y a sus construcciones y por lo tanto denota un poder o reconocimiento cuando referente a lo experimentado se habla, de cierta manera ya reconoce el objeto del diálogo y puede activamente participar sobre esto, la experiencia entonces aporta un referente desde la cual se asume una posición.

ENFOQUE METODOLOGICO

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

“La inquietud” ha sido una permanente en la historia de la humanidad. Desde los inicios más rudimentarios de las primeras sociedades, el hombre se ha interrogado por la realidad que vive y construye a cada instante, la observación de este fenómeno y la interpretación que respecto a este se construya se relaciona directamente con las consideraciones de la metodología de la investigación cualitativa mencionada por Gregorio Rodríguez Gómez afirmando que “Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas...” (Rodríguez Gómez, 1996:72)

Este trabajo interpretativo incluye distintas corrientes metodológicas relacionadas directamente con el tipo de investigación, en este caso y según nuestro interés nos enfocaremos en el diseño cualitativo que como lo establece M. Montero-Sieburth (Montero-Sieburth citado por **López Parra, 2001:86**) posee características particulares:

1. Apertura. Implica la posibilidad de incluir nuevos elementos dentro del diseño durante las fases del proceso investigativo.
2. Flexibilidad. Permite modificar lo previsto en el diseño previo.
3. Sensibilidad estratégica. Dependiendo de los hallazgos al contactar la situación objeto de estudio, se puede plantear modificaciones que favorezcan la dinámica del proceso de investigación.
4. Referencialidad o no prescriptividad. El diseño no se constituye en pauta de forzoso cumplimiento; es una referencia de trabajo.

Teniendo presente que nuestro trabajo está orientado hacia la comprensión de las narrativas que construyen los estudiantes respecto al maestro, estas características que mencionamos resultan fundamentales ya que es a partir de la emergencia de los datos que el desarrollo de la investigación va tomando direccionalidad, puesto que de forma permanente obligan al investigador a asumir una actitud abierta que supere la mera descripción y explicación y se oriente más hacia la comprensión del relato, y en ese sentido, asumimos que se trata todo el tiempo de perfilar una investigación de carácter hermenéutico.

La Hermenéutica tiene su origen en un arte o ciencia de la interpretación, aunque en sus comienzos se centró en textos sagrados indagando y preguntándose por el sentido literal y el análisis de la significación lingüística, con el transcurrir de los años, este concepto ha trascendido a la interpretación histórica de significados y sentidos, que han facilitado el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano, su objeto de comprensión se basa en la experiencia humana representada en tradición oral o escrita y expresiones de cultura material o cultura simbólica.

En la investigación cualitativa el problema del discurso y la interpretación del mismo están atravesados por la hermenéutica, ésta es desarrollada por Ricoeur quien le da principal atención a la «hermenéutica de la distancia», argumentando que lo que permite una interpretación es precisamente la distancia que existe entre el emisor y el receptor, de esta manera entendamos que el texto - en nuestro caso los relatos contruidos por los estudiantes- sufre una separación de la intención primaria del autor - los estudiantes -, y va tomando autonomía en la medida en que pasa a ser responsabilidad del lector -el lugar nuestro como investigadoras e intérpretes -, obteniendo una conversión o reelaboración del mismo; de acuerdo con esto tomamos como enfoque metodológico la hermenéutica ya que posibilitaría una interpretación de aquella realidad de acuerdo a múltiples consideraciones, que si bien son propuestas por el autor, es el lector quien tiene por tarea extraer el verdadero sentido de lo que el sujeto considera, piensa e interpreta respecto a determinada situación.

En la versión de Ricoeur, a la que Carlos A. Sandoval Casilimas hace referencia en su texto Investigación cualitativa, la hermenéutica se define como “la teoría de las reglas que gobiernan una exégesis, es decir, una interpretación de un texto particular o colección de signos susceptible de ser considerada como un texto” (Ricoeur, citado por Sandoval Casilimas, 2002) , consideración que a su vez es respaldada por el autor que lo refiere explicando que “El trabajo interpretativo que pretenden adelantar las distintas corrientes identificadas con la hermenéutica, parte de reconocer como principio, la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto.” (Sandoval Casilimas, 2002: 68)

De acuerdo con lo anterior podemos considerar entonces que la hermenéutica implica, como enfoque de investigación, una labor a través de la cual el investigador busca comprender e interpretar un fenómeno o realidad (*la vida humana*) en un contexto, y esto corresponde básicamente a lo que se pretende con la pregunta de investigación planteada, nos interesamos entonces por identificar cómo se nombra el mundo, cómo se simbolizan y representan las experiencias, como se interpreta las situaciones de la cotidianidad en la escuela, nos centramos entonces en preguntarnos por ¿Qué narran los estudiantes sobre sus maestros y por qué emergen estas narraciones?

MÉTODO

En el presente trabajo se propone las narrativas como método para direccionar el proceso investigativo; según Jerome Bruner “La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Según Bruner, la realidad misma y nuestra identidad es construida y reconstruida narrativamente”. (Bruner, citado por Suarez D, 2007: 10)

Las narrativas en la educación constituyen una estrategia de indagación que permite a través de textos describir ampliamente los mundos escolares, sus prácticas, los sujetos que intervienen y las construcciones y dinámicas que se realizan y entretienen entre toda la comunidad educativa; este método permitirá ahondar en las maneras como los estudiantes nombran, describen y entienden a sus maestros desde sus experiencias y procesos.

Parafraseando a Daniel Suárez (Suárez, 2003,2004, 2005) podemos asumir que las narrativas de las prácticas escolares constituye una posibilidad de indagación que está direccionada a la reconstrucción e interpretación de los sentires y significaciones que se producen cuando se escribe, lee y reflexiona acerca de las experiencias.

Esto de cierta manera nos posibilita indagar por los sentires y manifestaciones frente a las experiencias cotidianas, sus acontecimientos y maneras de interpretar el contexto y las prácticas escolares en donde se encuentra inmerso.

Nuestro interés y necesidad principal se centra en preguntarnos por los sentires de los estudiantes, por escuchar sus voces y consideraciones frente al maestro, no con un fin altruista de *ceder o entregar la palabra*, sino con el propósito de reconocerla en su dimensión narrativa y constitutiva de realidades, nuestra pretensión es que sean ellos quienes *nombren* y quienes narren a ese otro que precisamente lo ha tomado como objeto de discurso y de intervención a través de la historia: el maestro.

MOMENTOS DEL PROCESO INVESTIGATIVO

El proceso investigativo hasta ahora trabajado se divide en tres momentos, estos posibilitaron la realización de un trabajo progresivo en cuanto a la identificación del problema y las pesquisas que se harían a su favor.

El primer momento es el *exploratorio* teniendo como base fundamental la observación, propia de la identificación y levantamiento de la información, este momento fue esencialmente descriptivo y con esto se pretendió realizar una identificación del contexto sociocultural basado específicamente en fenómenos grupales; de acuerdo con esto se implementó una serie de técnicas que posibilitaron un avance significativo en la recolección de información, tanto la observación participante como la no participante, cuestionarios y preguntas abiertas, todas consideradas factores fundamentales de la exploración, permitieron el acercamiento a las miradas, pensamientos y concepciones en palabras propias de los estudiantes que participan en la investigación.

A partir de esta observación se identificó información relacionada con el vínculo estudiante - maestro, con las relaciones interpersonales y con el saber específico, a partir de esto se diseñaron algunos instrumentos más específicos que incluían encuestas y entrevistas, las cuales permitieron vislumbrar la problemática potencial que allí emergía, nos interesamos entonces por pensar el estudiante y sus construcciones respecto a sus maestros.

A medida de que este interés principal se fue depurando fueron surgiendo otras preguntas que también incluían los estudiantes pero ya de una forma más específica, nos interesaba entonces preguntarnos por sus sentires y pensares, sus concepciones, sus intereses y opiniones, pasamos a cuestionarnos constantemente por la voz de los estudiantes con el objetivo de observar y tratar de interpretar la relación que establecen con la escuela y sus maestros.

En este primer momento se realizó también una exploración conceptual en la que emergieron conceptos centrales tales como imaginarios, mirada, lugar, que permitieron

complejizar aun más esas primeras voces que emergían en la escuela y que representaron una primera búsqueda por el lugar teórico desde el cual nos situaríamos como “interpretes” de aquello que empezábamos a atestiguar. Sin embargo, para nosotros fue también claro que si bien un marco conceptual permite establecer unas coordenadas fijas de interpretación, lo más apremiante sería siempre reconocer la voz del estudiante, esto es, lo que él dice, cómo lo dice y porqué lo dice; esta posición nos permitió ir construyendo otras coordenadas de interpretación en las cuales no se difuminara al sujeto en aras de los conceptos teóricos.

En el segundo momento, denominado *diseño y aplicación de instrumentos* nos centramos en esos intereses ya depurados en el momento anterior y comenzamos un trabajo que permitiese la indagación en la problemática central, esto se logró a partir del diseño de instrumentos apuntando a los objetivos generales hasta el momento planteados y su pertinente aplicación en los diversos contextos escolares en los que nos encontrábamos realizando nuestra práctica pedagógica.

Los instrumentos diseñados se centraron en la construcción de narrativas a partir de aspectos como:

- Las características que los estudiantes identifican como propias del maestro.
- Aspectos diferenciales entre maestros de distintas áreas del conocimiento
- La imagen que construye el estudiante respecto a la cotidianidad del maestro.

Estos fueron aplicados con el objetivo de identificar las opiniones que tienen los estudiantes respecto a sus maestros y profundizar en las distintas narraciones que iban emergiendo en este proceso.

A partir de lo allí encontrado nos interesamos a preguntar por los estereotipos de maestro, en este sentido realizamos instrumentos con el objetivo de:

- Identificar los estereotipos de maestro que reflejan los estudiantes.
- Identificar las relaciones que establecen los estudiantes respecto a sus estereotipos del maestro y distintas áreas del conocimiento.

Esto con el objetivo de identificar cuáles son las narraciones que las y los estudiantes van construyendo acerca del maestro de Ciencias Sociales.

En el análisis de este instrumento se observaron relatos cortos que asocian al maestro con aquel que tiene como rutina explicar, leer y escribir, además se evidencian relaciones referentes al trabajo en grupo y se lanzan algunas consideraciones respecto a su metodología; a partir de esto se decide entonces preguntar por características referentes a la metodología del maestro, aquí pretendíamos indagar si necesariamente la manera de enseñar del docente coincidía con el interés que en ellos pudiera generar dicha clase, es decir, pretendíamos identificar las prácticas, acciones y/o comportamientos del maestro que inciden en la construcción de relatos por parte de los estudiantes; vimos además que el área de conocimiento no era significativa a la hora de narrar características particulares del maestro, por lo tanto nos centramos en los maestros en general, sin ninguna subdivisión por áreas.

Teniendo como base el proceso que se había adelantado en las primeras etapas, pasamos a lo que consideramos el tercer momento, denominado *interpretación de las narrativas*, acá nos acercamos a un grupo más pequeño de estudiantes con los que se profundizó y confrontó la información levantada en otros contextos frente a las percepciones que tienen sobre sus maestros y la manera cómo los narran.

Para cumplir con este objetivo utilizamos como herramienta la grabación de algunas entrevistas y la construcción de relatos escritos a partir de experiencias significativas que hayan marcado la vida de los escolares.

En este tercer momento se realizó una confrontación con respecto a la información analizada en momentos anteriores, de la cual se concluye que no se evidencian grandes cambios y/o transformaciones ; este aspecto fue posibilitando una mejor interpretación de los datos obtenidos y arrojó aportes a las bases propias de la escritura, - las palabras más representativas, las imágenes elegidas, las frases anexadas, las explicaciones presentadas, las narraciones construidas, las propias expresiones, gestos y comentarios- aquí entonces el análisis iba tomando fuerza

argumentativa y sus fundamentos se tornaron más contundentes a medida en que se avanzaba en la construcción de categorías de sentido

En los momentos de la investigación estuvo presente la constante interpretación de la información obtenida, respecto a ésta se establecieron relaciones que luego permitieron el establecimiento de ciertas categorías con sus respectivos códigos facilitando en cierta medida la organización y agrupación de la información en todo el proceso, cabe aclarar además que aquí se usó sólo la codificación abierta donde se extraen y nombran las categorías y se comenzó con el proceso de la codificación axial la cual permite establecer relaciones entre esas categorías previamente identificadas con el objetivo, a posterior, de acercarnos a unas posibles conclusiones, objetivo que se llevó a cabo al culminar el tercer y último momento.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En lo transcurrido de la investigación hemos atravesado diversas etapas que nos ha permitido poco a poco determinar la construcción de categorías, estas contienen toda la información recolectada a través de los instrumentos aplicados en las diferentes instancias.

A través de estas etapas hemos realizado la aplicación y análisis de seis instrumentos de recolección de información, el primero de ellos exploratorio, con el objetivo de indagar sobre las percepciones que los estudiantes tienen respecto a su maestro; cuatro instrumentos posteriores que tenían como propósito Identificar las características que según los estudiantes definen o identifican a los maestros, profundizando en la manera cómo se comienza a construir y reconstruir relatos; por último se aplicó el sexto instrumento, también nombrado *instrumento recopilatorio*, que tuvo por objetivo profundizar y confrontar la información levantada en otros contextos frente a la manera cómo narran al maestro, este pretendía además corroborar y confrontar la información previamente levantada con la obtenida de un grupo focal compuesto por 15 integrantes de los grados 6 a 11 de una nueva institución.

Todos los instrumentos aplicados tendían a la construcción de relatos desde diferentes estrategias, en el primer instrumento se implementaron preguntas abiertas en las cuales los estudiantes participaban aportando desde su experiencia y en algunos casos recurrían a la ejemplificación.

En el segundo instrumento se realizaron preguntas enfocadas a la percepción, interpretación y maneras de ver y entender al maestro, para este caso se preguntó directamente por experiencias particulares y como resultado se obtuvieron relatos y narraciones cortas.

Respecto al tercer instrumento se ejecutó un trabajo de descripción de imágenes en las que los estudiantes realizaban construcciones textuales cortas apoyándose en su propia experiencia para relatar lo que estas le suscitaban.

El cuarto instrumento, por su parte consistió en dos preguntas con opciones de múltiple respuesta con las que se indagó por las estrategias que el maestro utiliza en clase, esta información no arrojó construcciones textuales, sin embargo fueron representativas ya que arrojó información que posibilitó interpretaciones que junto a otros resultados de anteriores instrumentos fueron adquiriendo significados más relevantes.

Para el quinto instrumento, se realizó una entrevista que constaba de preguntas relacionadas con la experiencia más significativa en la relación con sus maestros, los momentos cuando se sentían a gusto o disgusto con él y el perfil que según su consideración corresponde a su maestro ideal.

Por último, el sexto instrumento, nombrado también *instrumento recopilatorio*, consistió en un trabajo en el que los estudiantes, a partir de algunas palabras - surgidas de instrumentos pasados-, creaban un perfil de un maestro/a que hubiese marcado su vida de manera notable y a partir de esto realizaban narraciones de acuerdo a su experiencia, en este instrumento se utilizó como herramienta las grabaciones.

La metodología realizada en el transcurso de todo el proceso descrito consistió en la elaboración de una *codificación abierta* de la cual cada uno de los instrumentos se examinaban detalladamente y posteriormente se comparaban sus resultados, advirtiendo las diferencias y similitudes que entre estos sobresalían, esto nos permitió leer los relatos en clave de datos y consecuentemente acceder a la agrupación de características y nominación de las categorías.

Para este efecto se realizó una tabla que compendia toda la información recolectada en cada uno de los instrumentos aplicados y las respectivas palabras recurrentes que en cada uno de ellos aparecía, veámosla a continuación.

| INSTRUMENTOS APLICADOS | | |
|------------------------|---|--|
| INSTRUMENTO | OBJETIVO | PALABRAS RECURRENTES |
| # 1 EXPLORATORIOS | Indagar sobre las percepciones que los estudiantes tienen respecto a su maestro | el que no sabe nada , el que nos prepara , el que forma , el que educa , el que conoce , el que enseña , regaña , da órdenes , cariñosa , alegre, inteligente, amable,, divertid@, enseña, inteligente, bonit@ , aburrido, regañon@, es aburrida, no enseñan nada, se olvida del tema , mal geniado , me gusta la asignatura , al profesor se la montan. |
| # 2 | Identificar las características que según los estudiantes, identifican a los maestros. Profundizar frente a las percepciones que tienen los estudiantes sobre su maestro y la manera cómo se comienza a construir sus relatos. | estudiosa, cariñosa, educada y divertida regañona, mala clase y estricta Trabaja, se queda en el colegio preparando, le duele la garganta Es un sabio, lee mucho, |

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| | | le gustan los libros, es un intelectual. |
| # 3 | Reconstruir las narrativas que los estudiantes construyen en relación al maestro | Enseña, escribe, habla, dicta, explica, copia, nos pone en grupo, enseña, trabaja en grupo. |
| # 4 | Identificar en las prácticas, del maestro elementos que inciden en la construcción de relatos por parte de los estudiantes. | trabajo en grupo tareas para la casa: |
| # 5 | Profundizar frente a las percepciones que tienen los estudiantes sobre el maestro y la manera como lo narran. | Transmisor, regañona, comprensivo, tolerante, paciencia, escucha, buena gente, malgeniada. |
| # 6 INSTRUMENTO RECOPIULATORIO | Profundizar y confrontar la información levantada en otros contextos frente a las percepciones que tienen los estudiantes sobre su maestro y la manera cómo lo narran. Corroborar la información previamente levantada con aquella obtenida de un grupo focal de 8 integrantes de los grados 6 a 11 de una nueva | Explica, pensador, inteligente, sabio, corchador, teso, interesante, enseña, intelectual, estricto, disciplina, no explica, dicta, dicta..., copia, copia ... , aburridor, repite, repite. , transmisor, allegado, buena gente, aconseja, dialogo, escucha, |

| | | |
|--|--------------|--|
| | institución. | relajado, amable, bacán, "me cae bien", aburrido, llega tarde, desordenado, perezoso, "se la deja montar", relajado, mala clase, malgeniado, fastidioso, bravo, regañón, cansón, estricto. |
|--|--------------|--|

Posterior a esta primera categorización, cada clasificación fue relacionada entre sí, con el fin de encontrarle un significado completo al texto y posibilitando la comprensión de los elementos constituyentes que posibilitaron este tipo de narraciones; a esta etapa se le conoce como *codificación axial*.

Los elementos recurrentes en las narraciones permitieron la caracterización de ciertos perfiles de maestro, estos -a partir de los elementos constituyentes aparecidos en la trama de los relatos- se delimitaron en cinco categorías de sentido que serán expuestas a continuación.

CATEGORIAS DE SENTIDO

El maestro, en su quehacer cotidiano, está expuesto constantemente a las miradas de los estudiantes, estas miradas están siempre cargadas de sentidos, se tornan controvertidas, frías, atentas y lejanas, estas se relacionan o distancian, aprendiendo a explorar en el otro; es a través de las miradas como se realizan interpretaciones y se fundamentan ideas o concepciones, es decir, se encuentran significados.

A partir de sus rasgos particulares y sociales, internos y externos se condiciona al maestro, proponiendo en torno a él distintas interpretaciones. Cuando nos referimos a rasgos internos hacemos énfasis en la personalidad y al mencionar rasgos externos nos centramos en el ambiente en el que se encuentra; esos distintos rasgos son observados y percibidos -interpretados- por los estudiantes quienes frente a esa "humanidad del maestro" van configurando las maneras de narrar y establecer encuentros intersubjetivos.

La mirada, tal como lo expresa Fernando Vásquez Rodríguez (1992) es, "una construcción cultural, determinada e intencional; diferente a ver, concepto que se atribuye a un elemento más natural, inmediato, indeterminado y sin intención", la mirada es delatada por la intencionalidad, es decir, no es inocente, se mira para saber más, para comprender mejor, para imaginar y recrear, se mira para construir.

Todo lo observado y experimentado se va convirtiendo en palabra, "se va relatando" y es a partir de allí donde nacen las narraciones.

Algunos autores como Bruner , White & Epsón y Gergen definen las narraciones como aquellas que le dan sentido a las experiencias de los sujetos cediéndole valor agregado no tanto al relato de lo aparente, a la descripción, sino más bien a lo que esto puede significar para el que la vive, la interpretación que este pueda realizar al respecto.

Cuando nos preguntarnos por lo que narran los estudiantes sobre sus maestros y además indagamos sobre el por qué emergen estas narraciones, estamos

interesándonos por descubrir las manifestaciones que aparecen permanentemente en ellos -los estudiantes- desde las voces y relatos, su discurso, sus construcciones y su cotidianidad; esto se logra a partir de las señales que nos otorga la realidad cotidiana, es decir, el mundo de la vida que ellos experimentan a diario en el momento en que se encuentran en un aula de clase o se relacionan con sus pares, a medida que escuchan o no el trabajo que prepara el maestro o confidencialmente ríen o gritan, cuando sus actitudes muestran apatía o empatía ante una actividad propuesta o simplemente "pasan por alto" la autoridad del maestro. Es a partir de esta "cotidianidad" de la escuela que los estudiantes construyen las narrativas que dan sentidos y significados a la vida escolar y desde allí leen, cuestionan, interpretan, modifican, analizan y condicionan su manera de estar y relacionarse con la escuela y con los sujetos que la constituyen.

El relato que se ha reconstruido a partir de las voces de los estudiantes, refleja un maestro en el que se reúnen distintas características que lo podrían definir como un sujeto en contradicción. De una parte emergen relatos en los que se cuestiona su labor, sus discursos y su práctica, pero al mismo tiempo emergen las voces que valoran en ese sujeto maestro, ya no su saber y sus prácticas de enseñanza, sino su relación de cercanía con los estudiantes. De esta manera, podríamos decir que las tramas del relato reconstruido, se definen en el cruce de esas características, estando esto en relación con lo que Ricoeur considera respecto a las distintas interpretaciones a las que están sujetos los relatos: el relato no sólo representa a su autor, sino también a la subjetividad del lector. En este caso, tendríamos que decir que el relato cumplió una doble función, de una parte, el maestro funge en condición de un relato al cual interpreta, y de otra parte, el relato es una construcción que el estudiante realiza respecto al maestro, de esta manera estamos hablando de una doble hermenéutica.

Siguiendo la lógica del discurso que se ha expuesto a lo largo de este trabajo, queremos resaltar que los relatos reconstruidos con los estudiantes que participaron en la investigación, se encuentran permanentemente vinculados a la experiencia que les otorga ese encuentro intersubjetivo con el maestro; es decir, las relaciones que se han constituido en la escuela ,espacio habitado por sentidos y significaciones, y que han

sido mediadas a través de la palabra y acciones, donde además se ha pasado por sus propias vivencias y reflexiones, han proporcionado, a partir de circunstancias y hechos importantes, relatos que cuentan, narran y nombran al maestro, por lo tanto lo han significado y a partir de ello se ha asumido una manera de interpretarlos; los datos que en estos relatos aparecen y que han sido analizados, proporcionan reflexiones que a posterior han permitido una reconstrucción de concepciones y construcciones de maestro que se han transformado en el tiempo pero que aún conservan características que se repiten desde el pasado.

El encuentro intersubjetivo se da entre los estudiantes y el maestro, pero también entre los estudiantes mismos, estas relaciones posibilitan la construcción de significados comunes, ya que al ser la escuela un espacio formativo donde los sujetos se relacionan desde sus tradiciones e historicidad, mediados por las condiciones culturales y sociales de las que participan, es decir, desde su contexto, se va encontrando entre ellos lugares comunes, imágenes compartidas y construcciones generales, aportando así a la elaboración de relatos cargados de sentidos culturales, a su vez heredados y reconstruidos en el tiempo.

La narración de la experiencia, de eso que *le pasa* al estudiante en relación al maestro posibilita múltiples interpretaciones; frente a ese encuentro intersubjetivo se gestan diferentes sucesos que permite la generación de aprendizajes transformadores, revestidos de sentidos y propiciadores de motivaciones que permiten al estudiante significar y nombrar a sus maestros a través de los relatos, de esta manera quedan evidenciados en sus construcciones diferentes expresiones críticas, quejas, juicios, reconocimientos, afectos y familiaridades que constituyen al maestro en el ejercicio de su labor y la relación que desde allí proporciona a sus estudiantes.

En los relatos de los estudiantes emergen esos puntos nodales que en el contexto de las narrativas llamamos acontecimientos, estos son importantes debido que representan una transformación personal, una movilización de sentimientos, pensamientos, concepciones, ideas, interpretaciones que marcan un quiebre en el

relato, que inauguran una nueva experiencia, es decir, una nueva manera de asumir una posición.

De acuerdo con lo anterior presentamos a continuación los resultados que a partir de los relatos construidos por los estudiantes y los sentidos que desde allí emergen, se han desagregado en categorías a modo de perfiles de maestro y han permitido la realización del uso de la metáfora con el fin de hacerlos explícitos, para este caso hemos utilizado la obra *El principito* con toda su creatividad y magia, proporcionándonos un trabajo que además de arduo consideramos es muy bello.

El principito (1943) es una obra ilustre del escritor francés Antoine de Saint-Exupéry, este utiliza la metáfora para ahondar en temas profundos relacionados con el sentido de la vida, en este cuento se identifica claramente la posición crítica que se tiene respecto a los adultos que habitaban los diferentes planetas, asemejándolos con las diferentes actitudes de las personas que en el mundo real aparecen, es así pues, como a partir de una bellísima historia de un principito que decide salir a recorrer el universo y visitar otros planetas, decidimos retomar asuntos en los que identificábamos perfiles de maestro que fueron relatados desde las voces de los estudiantes.

Esta historia menciona y define diferentes personajes, todos principales y significativos en el cuento, sin embargo para nuestro trabajo investigativo hemos retomado cinco de ellos, puesto que solo con estos se posibilitaba entablar una relación directa con las significaciones que los estudiantes construyeron respecto a sus maestros.

El primero a trabajar es el *Rey*, este personaje creía gobernar el universo y debido a esto impartía órdenes a todo cuanto observaba, exigiendo por supuesto ser obedecido y reconocido como el amo. Esta descripción hace referencia a un perfil de maestro muy común en las narraciones que los estudiantes construyen con relación a sus maestros puesto que de esta manera lo conciben y nombran como aquel sujeto controlador, que ejerce su poder sobre ellos, sus súbditos.

El segundo personaje elegido es el *Farolero*, quien vive en un asteroide que rota rápidamente y al cual se le fue asignada la tarea de encender un farol cuando llegara la

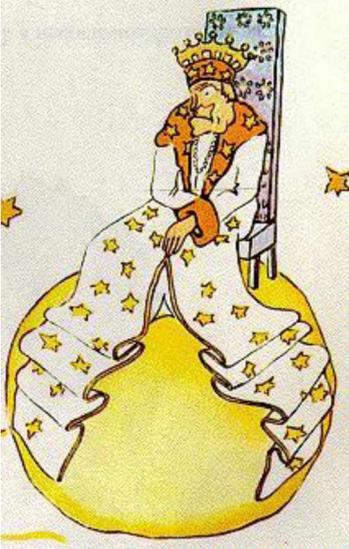
noche y apagarlo cuando saliera el sol - esa era su consigna - el farolero está evidentemente cansado con la responsabilidad que le fue asignada, sin embargo se niega a abandonar su trabajo. Este personaje es analizado desde dos posiciones, la primera hace referencia a un perfil de maestro que sigue las consignas entendidas como instrucciones, este las repite sin discusiones, pues es la tarea que le fue asignada; la segunda posición hace referencia al maestro que está cansado de su trabajo, este ha sido cargado de responsabilidades impuestas por la familia, la sociedad y el estado, todo esto se ha convertido en un peso que debe cargar, causando disgustos y malestares.

Como tercer personaje hemos elegido al *Geógrafo*, este pasa todo su tiempo dibujando mapas de los territorios, pero nunca se ha decidido a explorarlos, maneja todo el conocimiento teórico pero las representaciones reales de esa teoría las desconoce; en este sentido se ha evidenciado una relación directa con uno de los perfiles construidos a través de las narrativas de los estudiantes, aquel perfil de maestro que parece tener claridad sobre los conceptos que trabaja y de esa manera los nombra y repite, sin embargo no logra conocerlo desde sus propias abstracciones, investigaciones, razonamientos y deducciones, sino que siempre estará basado en lo que su libro le afirma y de esa manera lo transmite a sus estudiantes.

El cuarto personaje es el *Zorro*, importantísimo en la historia, domesticado por el principito, le ayuda a reflexionar sobre la amistad y sus esencias, pero también sus dificultades y problemas; referente a este personaje se ha relacionado con el perfil de maestro más allegado a los estudiantes, aquel que se encuentra más cerca y establece una relación de vecindad, es el maestro próximo a las necesidades.

Por último hacemos alusión al personaje central del cuento, *El Principito*, este es un niño muy enigmático viaja de planeta en planeta haciendo preguntas que parecen obvias y nunca cede hasta obtener una respuesta. Este personaje se relaciona con aquel maestro intelectual, el que se interesa por conocer y preguntar y experimentar.

“MAESTRO MONARCA: LA PRESENCIA DEL PODER EN LA RELACIÓN MAESTRO-ESTUDIANTE”



“El principito se encontraba en la región de los asteroides 325, 326, 327, 328, 329 y 330. Empezó entonces por visitarlos para buscar en ellos una ocupación y para instruirse.

El primero estaba habitado por un rey. El rey, vestido de púrpura y armiño, estaba sentado sobre un trono muy sencillo y, sin embargo, majestuoso.

— ¡Ah, —exclamó el rey al divisar al principito—, aquí tenemos un súbdito!

El principito se preguntó:

“¿Cómo es posible que me reconozca si nunca me ha visto?”

Ignoraba que para los reyes el mundo está muy simplificado.

Todos los hombres son súbditos.

—Aproxímate para que te vea mejor —le dijo el rey, que estaba orgulloso de ser por fin el rey de alguien. El principito buscó donde sentarse, pero el planeta estaba ocupado totalmente por el magnífico manto de armiño. Se quedó, pues, de pie, pero como estaba cansado, bostezó.

—La etiqueta no permite bostezar en presencia del rey —le dijo el monarca—. Te lo prohíbo.

—No he podido evitarlo —respondió el principito muy confuso—, he hecho un viaje muy largo y apenas he dormido...

—Entonces —le dijo el rey— te ordeno que bosteces. Hace años que no veo bostezar a nadie.

Los bostezos son para mí algo curioso. ¡Vamos, bosteza otra vez, te lo ordeno!

—Me da vergüenza... ya no tengo ganas... —dijo el principito enrojeciendo.

— ¡Hum, hum! —Respondió el rey—. ¡Bueno! Te ordeno tan pronto que bosteces y que no bosteces...

Tartamudeaba un poco y parecía vejado, pues el rey daba gran importancia a que su autoridad fuese respetada y no toleraba la desobediencia.

El Principito, Antoine de Saint-Exupéry

El Principito, un viajero sin límites recorre varios asteroides en busca de nuevas aventuras, al visitar el asteroide 325 se encuentra con su único habitante, un rey controlador y líder absoluto, en el que se conjuga el poder y la razón.

En la escuela, muchos maestros, “*a manera de reyes*”, intentan controlar todo lo que en el ambiente escolar sucede, sobre todo, en lo que respecta a sus estudiantes, - se controla su cuerpo, el uso de la palabra, lo que se debe decir y los momentos en que se debe guardar silencio-, encarnando la imagen del monarca absoluto, da órdenes, impone, demanda y dispone haciendo uso del poder que su cargo en la escuela le otorga - *el poder de ser maestro*- esto convierte a sus estudiantes en sujetos dependientes de las exigencias y la disposición que el "monarca" precise.

Desde esta lectura, las relaciones escolares que se dan entre maestros y estudiantes se perfilan a manera de relaciones verticales: alguien manda, por tanto alguien obedece, o para seguir con la referencia de *Saint-Exupéry*, diríamos que el maestro emerge como aquel monarca que ejerce su poder sobre los súbditos: sus estudiantes, estos deben seguir las ordenes y peticiones del maestro, su actitud ahora debe ser disciplinada. El concepto de súbdito, en Foucault, estaría referido a un sujeto sin derechos, dócil, presto a modificaciones con un fin preciso, un fin pensado desde el poder.

En las narrativas y relatos realizados por los estudiantes se deja entrever características de la práctica educativa que apuntan al sentido del poder y la disciplina, en este caso el perfil del maestro que es narrado es aquel que se mantiene malgeniado y cumple el papel del "mandamás", el que controla y sanciona -“*Siempre era de mal genio, o sea uno se volteaba y ya la estaba regañando a uno*”-. Sin embargo, "controlar y sancionar", no son palabras unívocas, es preciso delimitarlas a cómo estas se evidencian en las relaciones escolares entre maestros y estudiantes, pues transitan por la palabra, por el saber, por los espacios, los tiempos e incluso por el cuerpo, es esto lo que Foucault llama el poder de las disciplinas.

"La disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, es decir, cuerpos "dóciles", maleables, utilizables con fines precisos."(Foucault, citado por Albano, 2005: 58), es así pues como se conduce al sujeto a ser obediente no por convicción sino por coerción, de modo tal que esa dominación se traslada al campo más íntimo, sobrepasa el dominio de las acciones e influye directamente en el pensamiento.

Controlar alude a un asunto de dominación frente a una situación o sujeto, pretendiendo oprimir sus emociones, acciones y sentimientos; sin embargo cuando estos hechos se salen del control del maestro y este no puede dominarlos se recurre a la *sanción* a través de instrumentos simples como por ejemplo los llamados de atención verbal, anotaciones en el libro de conducta o comportamiento, citación a padres de familia, entre otros, o instrumentos más complejos como un inicio de proceso en la que su estancia en el colegio puede verse afectada.

Estas características convierten al maestro en un sujeto vigilante y con poder de mando, pendiente de todo cuando suceda a su alrededor, intentando modificar comportamientos con el ánimo de controlar todo cuanto sucede en el aula.

Para ilustrar este deseo de control por parte de los maestros visto desde los estudiantes nos remitimos a las siguientes subdivisiones:

Las actitudes: Cuando indagamos por una definición de este concepto este nos remite a los estado del ánimo, la postura, la disposición emotiva y mental, sin embargo en la escuela este concepto no está claramente definido y se evidencia entrelazado con otros conceptos como Comportamiento - Conducta - Disciplina, en este sentido no hay consenso sobre lo que estas palabras significan, pero se entiende a qué se refieren: señalar "comportamientos" de los estudiantes como por ejemplo la desobediencia, incumplimiento, rebeldía, entre otros.

"Es brava, habla duro, regaña mucho, cuando uno hace la tarea mala lo regaña a uno"

Esta maestra realiza una función controladora en dos líneas, la primera referida a la vigilancia de la responsabilidad en sus estudiantes, ella interviene directamente en la manera como se desarrolla una tarea, la calidad con que se realiza, el compromiso al presentarla y demás; la segunda línea se refiere al control que realiza desde su palabra, ella desaprueba lo sucedido y los reprende con fuerza, deja claro su malestar frente a esta situación, por lo tanto ejerce control como advertencia de lo que pudiese suceder en caso tal de repetir la falta.

Respecto a lo anterior Foucault habla sobre la domesticidad entendiéndola como "una relación de dominación constante, global, masiva, no analítica, ilimitada, y establecida bajo la forma de la voluntad singular del amo, su "capricho" (Foucault, citado por Albano, 2005:85). En muchas ocasiones los sujetos se basan específicamente en las pretensiones y deseos propios, dejando de lado las particularidades que el medio presenta para que estos deseos sean o no cumplidos; en lo que respecta a los estudiantes, sus deseos o necesidades carecen de mucha importancia en la escuela, pues estos están bajo las decisiones y autodeterminación del maestro, "su capricho" y es desde allí donde siente el ejercicio del control.

B: Le dicen ojitos, porque ella en medio de la clase siempre es: Mariana póngase ojito por tal cosa, Mariana póngase ojito por tal otra.

A: ¿y qué es ojito?

B: Un puntico y si usted llega a los tres le hace anotación

Foucault menciona que "En todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie es su dueño o poseedor, sin embargo sabemos que se ejerce en determinada dirección; no sabemos quién lo tiene, pero si sabemos quién no lo tiene" (Foucault, citado por Albano, 2005:85) En cierta medida podemos decir que en este caso ese sujeto de poder sí ha sido identificado, es el maestro indudablemente el que hace valer su condición y la reafirma constantemente, la palabra y gestos confirman que está revestido de poder, - asignar una nota, llamar la atención en clase, realizar una ficha evaluativa-, es claro también que ese poder no lo tiene el estudiante, este se ve

reprimido frente a la imposición de pautas, conocimientos, comportamientos, entre otros muchos, que se ve obligado a realizar, no por respeto, pero si por temor a las consecuencias que este desacato puede traer.

“B: Todo el mundo decía que era muy cascarrabias porque ella era a veces cascarrabias llegaba a la clase dictando de una o dejaba mucha tarea o dejaba dos tareas al día.

A: ¿pero te gustaba así?

B: Pues si uno no le sacaba la rabia.

A: ¿y cómo qué cosas le sacaban la rabia a ella?

B: Que hicieran desorden, que se mantuvieran hablando, que amaran parranda, que se pararan del puesto, todo”.

El maestro hasta ahora referenciado es un sujeto muy exigente, para él todo debe ser de su agrado y aceptación, es alguien que no duda en alzar la voz, palmotear, o regañar, lo tildan de amargado y a medida que el tiempo avanza se va originando una relación apática con sus estudiantes. *“Estos profesores son muy estrictos y como amargados”.*

Ahora nos centraremos en dos de los aspectos más recurrentes en las narraciones de los estudiantes, estas se vinculan con la conducta pero se centran específicamente en el silencio y el control del cuerpo

El silencio: *“Él como que escucha una bulla insoportable y como que se desespera, él no acepta el desorden”*

El maestro acá relatado es un sujeto que desea controlar, sin embargo en esta pretensión se ha identificado una dificultad y esta se evidencia precisamente en el desorden que resulta del bullicio, el ruido que se confunde entre gritos y voces de sus estudiantes le molesta y por tanto se impacienta.

El maestro se pone en evidencia frente a sus estudiantes denotando intranquilidad y nerviosismo, es allí donde emerge el deseo de fiscalizar y por lo tanto se pone en práctica todas las medidas de inspección e intervención del comportamiento, lo que denota inmediatamente un efecto particular en sus estudiantes, positivo o negativo según la circunstancia específica.

“Donde uno no le entregue las tareas a la profe ella le comienza hacer seguimiento”; “Cuando uno está en la fila se tiene que poner derecho y en silencio porque ella lo mira a uno y lo regaña”

El estudiante funciona en este caso dentro de la dupla acción- reacción, su respuesta es casi que conductista, su comportamiento está influido directamente por lo que pudiese sucederle en el caso de no cumplir con lo que su maestro le exige, es decir, responde -muchas veces- a las pretensiones de quien posee el poder.

El cuerpo: *“Siempre era de mal genio, o sea uno se volteaba y ya la estaba regañando a uno.*

El cuerpo ha sido tradicionalmente un territorio de poder, solo puede actuar en medio de unas limitaciones, solo se le está permitido ciertas cosas, está continuamente rodeado de normas y convenios, parafraseando a Michel Foucault las relaciones de poder operan sobre el cuerpo, lo doman y someten, lo fuerzan y obligan, exigen de él comportamientos que están alejados de su voluntad.

Podemos decir entonces que el cuerpo se encuentra limitado, se le han trazado fronteras que lo demarcan con el fin de controlarlo, lo vigilan y sancionan; esas fronteras se revisten de sentido de acuerdo a quien sea el que las imparte, en diferentes instituciones sociales como la familia y la escuela éstas se han instaurado dentro de las normas sociales, por lo tanto su no cumplimiento denota una sanción.

B: Él por todo es anotación, anotación

A:-¿Cómo qué cosas anota?

B: Por ejemplo hay un escándalo, uno voltea y él ahí mismo dice ¡venga, anotación!

De manera recurrente el maestro adopta una posición reguladora, el asignar una nota o realizar una ficha evaluativa le reafirma su poder frente a los estudiantes.

Revestirse de autoridad, ser reconocido y respetado es una de sus prioridades, y cuando esto no ocurre no duda en hacer efectiva su posición represiva, la referencia a "una anotación" por ejemplo, significa para el estudiante que ya se tiene "en la mira", que ya ha sido referenciado y que en consecuencia debe incorporar un cambio en su comportamiento.

Sin embargo, pese a todas las presunciones de control que el maestro tenga con sus estudiantes existe también una tensión que el estudiante ejerce frente a esta pretensión, el poder es entonces, en algunas situaciones trastornado por las actitudes de los estudiantes, actitudes como rebeldía, desobediencia, algarabía, indisciplina, etc. Cuando esto sucede, el maestro se remite a otras prácticas represivas con las que pretende restaurar de nuevo su poder, se inclina entonces por el control ya no de su cuerpo sino de su conducta⁶

El poder se manifiesta entonces sí desde lo absoluto -el control que se pretende tener en el aula de clase,- el silencio, el cuerpo, las actitudes -pero también es una expresión de las limitaciones de quien lo ejerce, pues en el relato del estudiante, el ejercicio del poder por parte de la maestra, aparece cuando son los estudiantes quienes aplican sus condiciones.

⁶ En el contexto escolar *la conducta* hace referencia a las acciones y reacciones que tiene un sujeto ante una situación o lugar al que se vea enfrentado -también es entendido como sinónimo de comportamiento-; sobre ésta se hace un seguimiento que es registrado en lo que llaman: observador, en este documento se debe apuntar la información personal del estudiante en la que se describa su personalidad, limitaciones y problemáticas, esta información permitirá que la institución a la par con la familia ejecuten una reorientación adecuada y necesaria de los procesos formativos.

Este perfil de maestro hasta acá parafraseado habla a su vez de un sujeto que no logra generar muchos vínculos con sus estudiantes, de hecho la relación con estos se torna problemática puesto que genera sentimientos encontrados en tanto que los estudiantes pueden optar por el miedo - "falso respeto"- o de otro lado asumir actitud de resistencia frente a ese poder que se quiere imponer, provocando con esto malestar de ambas partes.

“MAESTRO Y CONSIGNAS: LOS DISCURSOS Y LAS PRACTICAS ETERNIZADAS”

El quinto planeta era muy extraño. Era el más pequeño de todos. Había apenas lugar para alojar a un farol y un farolero. El principito no lograba explicarse para qué servirían allí, en el cielo, en un planeta sin casas y sin población un farol y un farolero. Sin embargo, se dijo a sí mismo:

"Este hombre, quizás, es absurdo... Su trabajo, al menos, tiene sentido. Cuando enciende su farol, es igual que si hiciera nacer una estrella más o una flor y cuando lo apaga hace dormir a la flor o a la estrella. Es una ocupación muy bonita y por ser bonita es verdaderamente útil".



Cuando llegó al planeta saludó respetuosamente al farolero:

-¡Buenos días! ¿Por qué acabas de apagar tu farol?

-Es la consigna -respondió el farolero-. ¡Buenos días!

-¿Y qué es la consigna?

-Apagar mi farol. ¡Buenas noches! Y encendió el farol.

-¿Y por qué acabas de volver a encenderlo?

-Es la consigna.

-No lo comprendo -dijo el principito.

-No hay nada que comprender -dijo el farolero-. La consigna es la consigna. ¡Buenos días!

Y apagó su farol.

El Principito, Antoine de Saint-Exupéry

El principito llega al quinto planeta, un planeta algo curioso, extraño y pequeño. Allí se encuentra al farolero repitiendo constantemente su consigna, pero *¿cuál es su consigna?*, pregunta el principito, *“apagar mi farol”*, responde el farolero.

Las consignas son entendidas como instrucciones que pautan, reglamentan y organizan las actividades que el maestro establece para sus estudiantes; con las consignas el maestro expresa el tipo de demandas y acciones que ellos -los estudiantes-, deben realizar.

El maestro, al igual que el farolero, es fiel a sus consignas y las repite continuamente: *saquen el cuaderno, escriban, presten atención, no se queden atrasados*; consignas que se materializan en dictados prolongados sobre un tema, clases magistrales, desarrollar talleres, repetir las temáticas, leer del libro de texto y transcribir en el cuaderno.

Las clases que el maestro brinda a sus estudiantes están permeadas por estas prácticas repetitivas; a lo que un estudiante manifiesta: *“El profesor siempre repite lo mismo, no importa si está en la clase de Sociales o de Política, siempre dice lo mismo”*. Esta forma de ser maestro parece ser la evidencia, -entre otras cosas- de una limitación discursiva, ya que el maestro de consignas al no emplear otro tipo de herramientas se reduce a repetir monótonamente sus discursos y no se brinda la posibilidad de explorar nuevas formas de enseñanza que sean acordes a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y que despierte en ellos motivación e interés. Dichas carencias discursivas se evidencian en un rasgo propio del maestro, manifestado en consignas como *copia, copia... repite, repite... dicta, dicta.*, palabras recurrentes que nombran al maestro y que en los instrumentos aplicados de recolección de información se hacen cada vez más latentes. Este rasgo se encuentra relatado en las narraciones que construyen los estudiantes *“Todos hablan de lo mismo así estuviéramos en 10 u 11”*.

La voz del estudiante, nos permite "leer" que las consignas -del maestro- se caracterizan no sólo por su uniformidad, sino también por su permanencia casi

inmutable en el tiempo y las prácticas del maestro una vez más se van quedando en discursos repetitivos.

Al respecto Raúl Mejía (1990), manifiesta que "en nuestra tradición cultural el maestro ha sido, fundamentalmente, un repetidor de discursos y prácticas. Así esa vieja manera de "ser maestro" consiste en una reiteración incesante, carente de preguntas tanto por su sentido como por su mismo que-hacer".

Para Ricoeur, por su parte, los relatos estructuran tramas discursivas a partir de significación que reflejan la manera como los sujetos interpretan y simbolizan su mundo, en este caso, podríamos decir que tales significantes están referidos a la manera como los estudiantes interpretan lo que hemos llamado "las consignas del maestro". Cuando los estudiantes identifican de manera recurrente estas consignas en las voces y las prácticas de los maestros, lo que están realizando es una organización de las tramas discursivas referidas al maestro, y en tales tramas, emergen de forma significativa las experiencias más inmediatas que se tejen en sus encuentros "cara a cara" con los maestros.

Al preguntarle a los estudiantes por las prácticas propias de su maestro y por las actividades que se llevan a cabo en sus clases, encontramos relatos como: *"Las actividades que se realizan en clase son: escribir, escribir, escribir, escribir... Y él solo dicta, dicta y dicta y eso a mí no me gusta", "ese profesor desde que llega es dictando"*, el dictar y el escribir en el cuaderno es una técnica que utiliza el maestro de consignas; técnica que no es bien recibida por los estudiantes, quienes expresan desagrado y desmotivación por sus clases.

Cabe anotar, que el maestro a través de su voz, ejerce control y poder⁷ cuando dicta. El dictar es una técnica tradicional, que emplean muchos maestros en sus prácticas; el maestro "dicta" un texto y los estudiantes lo copian en el cuaderno.

⁷ El concepto de poder lo referenciamos desde Foucault, quien en su libro "Defender la sociedad" determina que el poder no se da ni se intercambia, ni se retoma, sino que se ejerce y solo existe en acto.

Lo anterior nos permite traer a colación una de las narraciones de los estudiantes, donde nos cuenta que la maestra acaba de ingresar al salón y *“ella siempre llegaba directo al tablero a escribir.”*; los estudiantes saben perfectamente que deben hacer, transcribir del tablero al cuaderno o simplemente escribir lo que escuchan de su maestra.

Se evidencia, entonces que la maestra intenta controlar su clase mediante el dictado, ella dicta y todos permanecen en silencio, *“y uno intentaba hablar y ella... seguía escribiendo o si no dictando”*-, es todo un ejercicio mecánico y la orden de la maestra es clara: sacar el cuaderno, escribir, no hablar y escuchar lo que ella dice, estas prácticas revisten de autoridad y demuestran el "control" que tienen sobre sus clases. Con el dictado y sus estudiantes escribiendo, la maestra reafirma su poder.

“El profesor, llega y escribe el tema en el tablero y comienza a dictar, para que nosotros escribamos en el cuaderno...” Este relato deja entrever, que el cuaderno⁸, resulta ser un instrumento de gran importancia para el docente, pues este le permite hacer un "seguimiento" al trabajo que los estudiantes realizan durante las clases.

Se puede apreciar además, que los estudiantes no encuentran motivación alguna por la clase, ya que su maestro, sólo se encargará de informar conocimientos y recetarlos como si fueran fórmulas médicas o quizá fórmulas académicas sobre un tema específico.

Un estudiante dice: *“el método de ella para exponer las tareas se vuelve horrendo... nos pone a ubicar mapas... a esa profesora todo el mundo la odia, la quieren matar, que la echen, que se jubile... todo el mundo habla de ella”*;

partiendo de esto, podemos "leer" que los estudiantes manifiestan rechazo y poca aceptación por este perfil de maestro, quienes demandan de él actividades interesantes, estrategias didácticas distintas y estrategias metodologías innovadoras.

⁸La evolución del uso y la función del cuaderno escolar, se encuentra relatado con claridad en el texto de María del Pilar del Pozo y Sara Ramos "El Cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente", en La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. Oviedo, Universidad de Oviedo y SEDHE, 2001, pp. 481-501. Allí se habla desde que se pasa de la pizarra individual al papel y a la creación de los distintos tipos de cuadernos.

En relación a esto, Jean Díaz Bordenave (1985: 124) expone que las actividades *"son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación"*. Por lo anterior, las actividades se entienden como las labores o tareas que el maestro propone a sus estudiantes con el objetivo de que ellos puedan apropiarse de diferentes saberes.

El maestro cuenta con este tipo de instrumentos -actividades- para desarrollar y estructurar sus clases y así crear diversos escenarios que posibiliten las condiciones precisas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido y puedan procesos interactivos entre los contenidos que el docente desea enseñar y los aprendizajes previos que tienen los estudiantes.

Sin embargo, el maestro de consignas no logra aprovechar y utilizar este tipo de instrumentos -actividades- en sus clases, por lo que sus estudiantes manifiestan descontento por la monotonía y la poca profundización de las temáticas que aborda.

Las estrategias didácticas de enseñanza, son definidas por Mayer, (1984); Shuell, (1988); West, Farmer y Wolff, (1991) como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza -maestro- para promover aprendizajes significativos.

Por su parte, las estrategias metodológicas comprenden actividades y técnicas organizativas, que incluyen recursos adecuados. "Las metodologías pueden estar diseñadas como "activas", "participativas", "inductivas" o de "descubrimiento", para lo cual el profesor dispone de diversas actividades que operan como sus herramientas para poner en práctica esa metodología que conduce asertivamente el conocimiento, y que queda comprobado tal aprendizaje por medio de los métodos evaluativos que surgen de las mismas estrategias de generar, lograr, acrecentar, transmitir y descubrir nuevos conocimientos". (Monereo, 2007: 18-23) Es así como los estudiantes, reclaman cambios drásticos en sus maestros, donde éstos se apropien de estrategias didácticas y metodológicas, que modifiquen esa vieja manera de ser maestro. A lo anterior manifiesta un estudiante *"queremos que a ese profesor lo cambien, que se hagan cosas diferentes, es que siempre mapas conceptuales... que lo echen, no nos gusta"*

Los relatos anteriores nos muestran que las estrategias y discursos de los maestros se encuentran encasillados y al parecer el maestro no logra emplear y replantear sus prácticas, porque está tan acomodado a lo que hace, que lo realiza de forma mecánica y continuará repitiéndolo año tras año, pues *es fiel a su consigna*. De esta forma, el maestro de consignas se limita a reproducir conocimientos e impartirlos a sus estudiantes de forma general y lineal, dejándoles poco espacio para la participación, la construcción de nuevos saberes o la posibilidad de plantearse preguntas ante lo que escuchan de su maestro.

La tiza, el tablero, el lápiz, el cuaderno y el libro de texto, son elementos infaltables en las clases del maestro de consignas. *“El profesor siempre lleva los libros de Sexto (Estrategias 6), y nos dice que escribamos de una página que nos da y ya, después se va para la silla y al final nos pone una cruz (+) en la planilla, si escribimos en el cuaderno”*. El maestro conoce el tema que se desarrollará en la clase, sabe con exactitud la página que debe indicarle a sus estudiantes, quienes se dedicarán a escribir, del libro al cuaderno, la temática que se les ha asignado. Al parecer todo está perfecto, los estudiantes tienen sus libros, escriben en el cuaderno y el maestro al final de la clase revisa que se encuentre algo consignado allí.

MAESTRO COMO DEPOSITARIO DEL CONOCIMIENTO: LA QUIETUD DE LOS

ANAQUELES.



Retomaremos ahora, otro fragmento de la obra de Antoine de Saint-Exupery, donde pensaremos al maestro de consignas en el rol de un anciano geógrafo.

El maestro de consignas se asemeja a un anciano geógrafo, quien es visitado por el principito. El geógrafo conoce con precisión donde están los mares, los ríos, las ciudades, las montañas y los

desiertos, pero no logra saber si en su majestuoso planeta hay océanos, montañas, ciudades, ríos y desiertos. Por lo que el principito se siente profundamente decepcionado.

*-¿Qué libro es ese tan grande? -preguntó el principito-... -Soy geógrafo -dijo el anciano.
-¿Y qué es un geógrafo? -Es un sabio que sabe donde están los mares, los ríos, las ciudades, las montañas y los desiertos.- ¿Hay océanos aquí? -No puedo saberlo -dijo el geógrafo.-¿Y montañas? -No puedo saberlo -repitió el geógrafo. -¿Y ciudades, ríos y desiertos? -Tampoco puedo saberlo.*

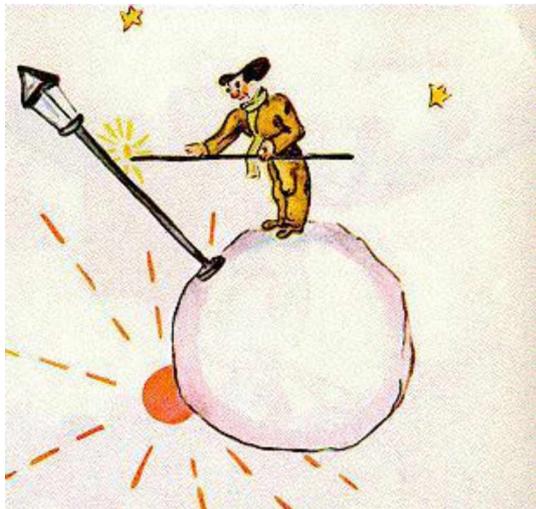
El Maestro de consignas al igual que el anciano geógrafo se acerca al conocimiento, tiene claridad sobre un concepto, puede nombrarlo y repetirlo, pero no logra apropiarse de él, no logra conocerlo verdaderamente. Siempre guiará sus respuestas a la fuente de inicio del mensaje, es decir su conocimiento y su libro de texto y no de acuerdo a sus exploraciones, razonamientos, deducciones, interpretaciones, estudios o investigaciones, porque tal y como lo expresó el anciano geógrafo, *sólo es un geógrafo y no un explorador*, por eso no puede saber si en su planeta existen los océanos de los que habla en su libro, así el maestro, tampoco es un explorador; más bien, generador de un aprendizaje indiscutible, con respuestas cerradas y carente de interrogantes.

El maestro de consignas se convierte en un gran almacén de datos, capaz de transmitir desde su memoria y textos escolares lo que los estudiantes deben aprender. Un estudiante expresa que su maestro llega directo a escribir en el tablero y que *"después explica un poquito lo que dijo y si uno le pregunta se enoja y dice que todo está en el cuaderno. Que leamos y ya, y eso no nos gusta, uno no puede preguntar porque. vuelve y dice lo mismo que nos dicto"*. En esta narración, podemos asemejar al maestro con un depósito de información, sin capacidad de procesamiento, sin la facultad de crear, de transformar, de innovar.

Al igual que el principito, los estudiantes intentan comprender las prácticas de su maestro y se cuestionan frente a lo que viven en el aula de clase, *"¿Por qué siempre se hace lo mismo en esa clase?, es que siempre son dictados y escribir y ya"* y al

parecer reciben la misma respuesta que el farolero le otorga al principito *-Es la consigna. -No lo comprendo -dijo el principito. -No hay nada que comprender -dijo el farolero-. La consigna es la consigna. ¡Buenos días! Y apagó su farol.*

MAESTRO Y RESPONSABILIDAD: LA IMPOSICIÓN DE UN CANSANCIO



El principito lo miró y le gustó este farolero que tan fielmente cumplía la consigna. Recordó las puestas de sol que en otro tiempo iba a buscar arrastrando su silla. Quiso ayudarle a su amigo.

— ¿Sabes? Yo conozco un medio para que descanses cuando quieras...

—Yo quiero descansar siempre —dijo el farolero.

Se puede ser a la vez fiel y perezoso.

La imagen que proyecta el farolero hace referencia a un trabajador cumplido y responsable con su consigna, garante de un oficio que cumple en el tiempo determinado para su ejecución.

La imagen de maestro recreada en este capítulo referencia a ese farolero "fiel y perezoso" del que habla el cuento, se asemeja entonces este a un maestro que cumple con una consigna básica,- la de cumplir los horarios establecidos por la institución-, sin embargo su interés no se precisa en la intervención significativa que pueda realizar en su ejercicio, la trascendencia de su labor ha sido remplazada por la acción pasiva, sin cambios, sin proyecciones.

El maestro asiste a clase aunque no necesariamente con el objetivo de desarrollar un contenido o proponer una actividad significativa, este desempeña las funciones más básicas de un docente, referidas específicamente al acompañamiento de un grupo en específico por el cual debe responder ante las directivas⁹

⁹ En este sentido se entiende que este acompañamiento se refiere sobre todo a la presencia física, el estar allí, aunque no necesariamente represente una figura de autoridad para sus estudiantes.

Sin embargo, este maestro aunque cumple con algunas de las funciones que por obligación contractual le corresponden no se interesa por alcanzar mayores resultados, no se siente convocado con esta tarea de formación, la realiza simplemente porque esa es su "consigna", no tiene pretensiones más profundas sobre los impactos o resultados logrados.

El farolero es fiel a la consigna¹⁰, no la cambia; así funciona este maestro y por tanto se convierte en una situación tediosa para el estudiante ¿pero es también tediosa para el maestro? En el capítulo anterior hemos descrito la manera como los estudiantes interpretan a este maestro que hemos llamado maestro de consignas. El maestro cumple su función de la misma manera que el farolero lo hace, pero en los relatos de los estudiantes también hemos encontrado que no sólo identifican sus consignas sino que también leen su cansancio respecto a estas. El maestro farolero cumple su labor, pero de tanto hacerlo se deja leer en él su cansancio.

Actualmente el maestro ha sido cargado de responsabilidades impuestas por la externalidad, responsabilidades que se salen muchas veces de sus alcances, sus intereses y expectativas, responsabilidades cedidas por la familia, la sociedad y el estado, convirtiéndose en un peso que debe cargar, causando disgustos y malestares, no solo internos -desde su individualidad-, sino también entre el gremio al que pertenece, convirtiéndose esto en un malestar general.

"La sociedad en general y los padres en particular dotan al docente de diferentes objetivos a alcanzar que, en determinados momentos, no son otra cosa sino competencias transferidas, es decir, funciones educativas y socializadoras, las cuales, son la propia sociedad y la familia las que han de darle el debido cumplimento pero que, por diferentes razones de tiempo, apatía, desinterés, las dejan en manos de la escuela sobrecargando a ésta de funciones e impidiendo el buen y correcto funcionamiento de la misma".(Prieto Jiménez, 1982) Es así como esas responsabilidades se van convirtiendo en problemáticas que traspasan los asuntos

¹⁰ También entendida como rutina

coyunturales, al transferirse responsabilidades también se transfieren juicios que más adelante aparecerán a cuestionar y justificar resultados, por lo tanto un asunto de responsabilidad al que se ata gran importancia social sopesado con respecto al beneficio obtenido, sea económico o social y la poca gratitud que se recibe de la labor realizada da como resultado una molesta desazón que evoca en muchos casos a la pereza, desgano, antipatía, hasta llegar al asunto de la comodidad, "hacer por hacer" mientras no implique un mayor esfuerzo.

A partir de los relatos de los estudiantes hemos encontrado algunas características que definen un perfil de maestro cercano a esa condición que tanto el maestro como el farolero identifican en la rutinaria labor de cumplir con las consignas, este perfil, queremos definirlo como *el maestro farolero*, sin embargo, no es este un perfil en el que se totalizan todas las características que intentaremos describir en este capítulo, pues en un solo maestro pueden encontrarse una característica, mientras que otras no emergen, o incluso unas características pueden superponerse a otras, dibujando apenas unos límites difusos entre ellas.

"... hay días que ella llega y se quiere hacer la estricta y entonces ¡me copian! y ¡no pues, se quiere hacer la más estricta!, pero hay otros días que ¡no que pereza, que bueno una película, quédense en el puesto hablando pero pasito, así pero no hagan bulla! y es toda desordenada".

En este caso la maestra adopta actitudes contradictorias, en primer lugar hace uso de su poder exigiendo que se realicen las cosas como ella propone sin ninguna intervención o queja, de otro lado se muestra perezosa, no quiere "hacer nada", se limita a cumplir con el tiempo correspondiente pero en funciones poco formativas, con el fin de pasar el rato de manera ágil y sin muchas complicaciones.

"Me dio religión, la recuerdo con mucho cariño porque ella me ayudó muchísimo. Era súper chévere No hacíamos casi nada con ella pero; era un señora muy querida con todos los estudiantes."

En este caso no se alude a la maestra como una persona aburridora o apática, de hecho el recuerdo que se tiene de ella refiere algo más trascendental en cuanto a la relación interpersonal que se logró entablar entre ambas; sin embargo, el asunto que ahora nos atañe es referente a la afirmación que en este extracto de relato se menciona "No hacíamos casi nada con ella", respecto a esto se identifica que esta maestra es percibida como alguien que tiene su interés centrado en asuntos relacionados con la convivencia y el compañerismo, el papel de consejera y "madre" le desborda su instinto

La responsabilidad social asignada se torna ahora desde un espacio reducido, al punto de procurar una cercanía más que familiar, desde el campo sentimental, delimitándose ahora a funciones como agente socializador pero dejando de lado la responsabilidad formativa académica, sin embargo, aún apoyando el compromiso afectivo que la escuela debe propiciar, consideramos que cuando se es narrada una situación haciéndola ver como un asunto de "generalidad" significa que ya se tomó por costumbre y que por lo tanto no está respondiendo a los intereses que toda la sociedad demanda y que son de su responsabilidad, esta decisión también puede estar atravesada por interpretaciones que condicionen esta particular actitud como un asunto referente a la comodidad de realizar un oficio sin trascender la función básica y a la vez compleja, la formación en competencias académicas.

Podríamos decir que las características del nombrado maestro farolero se relaciona con un sujeto que es facilista, quiere que el tiempo de su clase pase rápido, es perezoso, no prepara clase y por lo tanto improvisa, está desmotivado, es poco exigente y "relajado", en cierta medida también es apático, no siente pasión por su trabajo y por lo tanto no genera mucha motivación en sus estudiantes, no hay vinculación, el maestro está cansado.

El cansancio educativo refiere un sentimiento que puede entenderse en muchas vías, en primer lugar es una expresión que comúnmente se utiliza para describir una especie de sufrimiento o padecimiento, pero también habla del desgano y el mal- estar, mal estar consigo mismo, con su vida, su ser y hacer en el mundo, y es así como se lee a

este farolero y de manera directa es así como interpretamos este perfil de maestro, cansado de su labor por lo tanto desapasionado y poco evocador.

...ella no es de esas profesoras que entran y uno es como pasmado, y que lo mira a uno -por allá - y queda uno como tieso, no, ella no, ella llegaba y ellos le hacían el despelote y ella no decía nada, se la dejaba montar.

Esta maestra por su parte representa la falta de poder y autoridad, la expresión "se la dejaba montar" alude a un sujeto falto de carácter a quien se le impide afrontar situaciones difíciles en su quehacer cotidiano, el hecho de no "decir nada" frente a una situación de desorden e indisciplina denota también poco interés en que su actividad tenga éxito, opta entonces por "no hacer nada" y evita a toda costa un enfrentamiento en el que quede al descubierto su frustración, la maestra al no poder controlar la situación asume una actitud indiferente y prefiere hacer lo posible por no desgastarse, por no perder su estado de comodidad en el que todo pasará cuando el timbre suene.

"El maestro es un vago"

Esta frase más que una afirmación denota una acusación, un señalamiento que se hace sobre el maestro apuntando directamente a la responsabilidad que respecto a su labor está en falta, el estudiante hace entonces un reclamo por la figura de juicio y compromiso que no encuentra reflejada en su maestro y que según entiende responde a una responsabilidad desde su labor.

Esta acusación es la manera más clara de referenciar que los estudiantes han percibido el escaso compromiso y sensatez en un sujeto que hace de maestro y que por consiguiente debe ser figura de respeto, además la falta de motivación en el que tal vez se disfracen caras de decepción y desesperanza lo convierte en un sujeto que no convoca ni moviliza, ni siquiera a sus propias motivaciones.

"Todo profesor debe lograr al comienzo de una clase, como condición necesaria para activar la motivación de sus alumnos, captar su atención despertando su curiosidad, mostrando la relevancia de lo que han de aprender y creando las condiciones para mantener su interés" (Tapia, 1997: 56), esto aparte de generar interés en los

estudiantes denota también interés por parte del maestro, demuestra su deseo por formar, por trascender lo puramente informativo, aspecto que todo maestro tuvo que tener en cuenta cuando cursaba su carrera formativa en docencia, es decir, no es para nadie -que haya pasada por una facultad de educación- un secreto el hablar sobre las motivaciones y las posibilidades in- imaginadas que estas pueden generar, es por tanto difícil pensar un maestro - de opción - al que no le interese que su trabajo tenga repercusiones positivas y movilice a la comunidad, por eso ahora nos emerge la pregunta ¿Es posible imaginar un maestro que no le guste lo que hace?.

Pensar un maestro que se vincule con su función -su que hacer- nos remite a un tema que tradicionalmente se relaciona con la motivación, nos referimos entonces a la vocación, vocación entendida como la tendencia que tiene un sujeto frente a una forma de vida, el interés por realizar cierto tipo de trabajo o desempeñar cualquier función o profesión; referente a esto Paulo Freire menciona que *“Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde el sentido. Es esta fuerza misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con que la gran mayoría del magisterio sigue en él, a pesar de la inmoralidad de los salarios. Y no sólo sigue, sino cumple, como puede, su deber. Amorosamente, agrego.”* (Freire, 2004: 136) , el "querer bien" tal como lo menciona el autor representa un deseo interno, inmodificable, movilizad por una pasión, sin importar las dificultades que en el camino se presenten, estas se sortean en el tiempo y pese a eso no se cede, no se rinde, no se aplaza; nos arriesgamos a decir entonces que es la vocación la posibilitadora de un trabajo amable, sincero, gustoso muy a pesar de los aspectos en los que directamente en la docencia nos vemos inmersos, muy a pesar de las decepciones o tristezas que se puedan obtener, todos estos sentimientos son sin duda pasajeros, la importancia está en poder sortearlos con inteligencia y renovarse cada día, sin dejarse caer en la rutinaria consigna del cumplir el horario, la tarea ahora es pensar en lo transformador que puede resultar cada instante, cada actividad, cada proceso y esmerarse por hacerlo de manera consciente y ahora sí, muy responsable.

No podemos afirmar fehacientemente que lo que le sucede a este *maestro farolero* se trate de falta de vocación, sin embargo es notorio su escaso interés en el oficio, lo que conlleva a pensar que su labor no está siendo disfrutada y que de alguna manera pese a las motivaciones que lo hayan impulsado a tomar la decisión por esta profesión estas estén siendo ahora manifestadas en desgano y descuido, el maestro como lo mencionamos anteriormente está cansado, ahora bien, teniendo esto como precepto, nos tendríamos que realizar también ciertas preguntas, ¿Qué hacer ante el cansancio docente? ¿Cómo modificar las proyecciones que este emite a sus estudiantes? ¿Cómo sortear la crisis del maestro? ¿Cómo subsanar el mal - estar docente? son las preguntas que nos quedan abiertas ahora.

EL ESPÍRITU DEL ZORRO EN EL MAESTRO: CERCANÍAS, AFECTOS Y DOMESTICACIÓN

Entonces apareció el zorro...

-Ven a jugar conmigo -le propuso el principito-, ¡estoy tan triste!

-No puedo jugar contigo -dijo el zorro-, no estoy domesticado.

-¡Ah, perdón! -dijo el principito.

Pero después de una breve reflexión, añadió:

-¿Qué significa "domesticar"?...

-Es una cosa ya olvidada -dijo el zorro-, significa "crear vínculos..."

-¿Crear vínculos?

-Efectivamente, verás -dijo el zorro-. Tú no eres para mí todavía más que un muchachito igual a otros cien mil muchachitos y no te necesito para nada. Tampoco tú tienes necesidad de mí y no soy para ti más que un zorro entre otros cien mil zorros semejantes. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo, yo seré para ti único en el mundo...

...Si tú me domesticas, mi vida estará llena de sol. Conoceré el rumor de unos pasos diferentes a todos los demás. Los otros pasos me hacen esconder bajo la tierra; los tuyos me llamarán fuera de la madriguera como una música. Y además, ¡mira! ¿Ves allá abajo los campos de trigo? Yo no como pan y por lo tanto el trigo es para mí algo inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada y eso me pone triste. ¡Pero tú tienes los cabellos dorados y será algo maravilloso cuando me domestiques! El trigo, que es dorado también, será un recuerdo de ti. Y amaré el ruido del viento en el trigo.

El zorro se calló y miró un buen rato al principito:

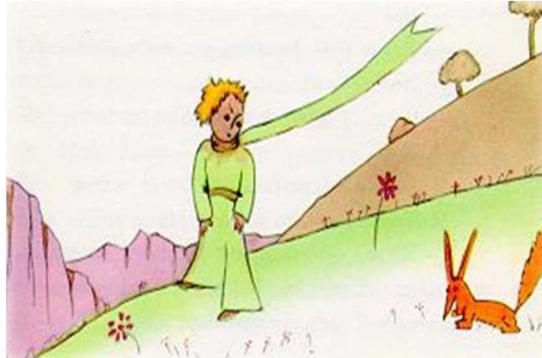
-Por favor... domesticame -le dijo.

-Bien quisiera -le respondió el principito pero no tengo mucho tiempo. He de buscar amigos y conocer muchas cosas.

-Sólo se conocen bien las cosas que se domestican -dijo el zorro-. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada. Lo compran todo hecho en las tiendas. Y como no hay tiendas donde vendan amigos, los hombres no tienen ya amigos. ¡Si quieres un amigo, domesticame!

-¿Qué debo hacer? -preguntó el principito.

-Debes tener mucha paciencia -respondió el zorro-. Te sentarás al principio un poco lejos de mí, así, en el suelo; yo te miraré con el rabillo del ojo y tú no me dirás nada. El lenguaje es fuente de malos entendidos. Pero cada día podrás sentarte un poco más cerca...



Antoine de Saint-Exupéry

"Había una vez un principito que habitaba un planeta apenas más grande que él y que tenía la necesidad de un amigo. Así debería iniciarse el cuento, pues hubiera parecido más real. "

El principito emprende un viaje, hace un recorrido de planeta en planeta, con el propósito de buscar un amigo. En su búsqueda incesante se encuentra con el zorro, quien anhela ser domesticado. Pero *"¿Qué significa domesticar? Pregunto el principito. -Es una cosa ya olvidada -dijo el zorro-, significa "crear vínculos", el crear vínculos o lazos con el otro, es convertir a ese otro en un ser único en el mundo, ya que como lo afirma el zorro "solo se conocen bien las cosas que se domestican".*

La palabra "domesticar", en el uso corriente que se hace de ella, no ha gozado de buena aceptación en tanto refiere a una condición de dominación. Se domestica para poder controlar. Sin embargo, el significado de "domesticar" que se propone en El Principito, tiene una connotación distinta; "crear vínculos", es también "crear afectos", y en este sentido queremos pensar en el maestro, en los vínculos que crea con sus estudiantes y en las relaciones de cercanía que pueden existir entre ambos.

El maestro ha construido un lazo tan cercano con sus estudiantes que logra cautivarlos, convirtiéndose en un modelo o inspiración para ellos, pero traspasando a los lazos fraternales más que al saber.

El maestro en el sentido que aquí queremos tratarlo, está más cerca a sus estudiantes, establece una relación de vecindad, en la medida en que se encuentra próximo a sus dudas y sus preguntas. Esta cercanía se construye poco a poco, con paciencia *"-Debes tener mucha paciencia -respondió el zorro-. Te sentarás al principio un poco lejos de mí, así, en el suelo; yo te miraré con el rabillo del ojo y tú no me dirás nada... Pero cada día podrás sentarte un poco más cerca..."* el sentarse un poco más cerca hace referencia a la posibilidad que brinda el maestro, de entablar una conversación más amena, donde el estudiante tenga la posibilidad de preguntar sin el temor de ser reprendido, donde pueda expresar con libertad sus emociones, inquietudes y encuentre

en el maestro a esa persona que lo podrá "orientar" y acompañar en su proceso de formación, tanto personal como académica. Al respecto, un estudiante expresa que su maestro *"siempre está ahí para cualquier pregunta, en cualquier momento"*. Esta relación resulta ser tan familiar, que el estudiante encuentra en el maestro a un amigo, un amigo que siempre estará dispuesto a escucharlo y a "resolver" sus dudas. En esta medida, el estudiante busca a un amigo, así como lo está haciendo el principito y encuentra que su maestro puede ser su "amigo", su consejero. *"Ese profesor es un bacán, me cae súper bien, siempre nos escucha, a él le podemos contar todo lo que nos pasa y siempre nos ayuda"*, otro estudiante agrega, *que su maestro es "entendible y amable, quiere los alumnos, los comprende, les ayuda con los problemas"*.

Es recurrente encontrar en los relatos de los estudiantes este tipo de narraciones que expresan como el maestro logra acompañarlos y comprenderlos todo el tiempo. En este caso, los estudiantes recuerdan a sus maestros por la cercanía y el trato que ellos les brindan; este trato puede ser tan cordial y amable, que invite a los estudiantes a verlos como un maestro "buena gente" y "bacán", con el cual se puede dialogar fácilmente y entablar una relación más armoniosa.

La cercanía que tiene el maestro con sus estudiantes refleja en cierta medida la preocupación constante por el bienestar de ellos -sus estudiantes-, por brindarles apoyo, motivación y consejos acordes a las necesidades que presentan y que contribuyan a la construcción de sus proyectos de vida. Un estudiante dice *"la experiencia que más me gustó con una profesora fue cuando ella me apoyó, siempre diciéndome que yo tenía que ser muy aplicada, tanto en el estudio como en la casa, también me decía que tenía que ser una profesional y sacar mi vida adelante"*. Las narraciones anteriores, nos permiten ver al maestro como un sujeto próximo a ellos, no como alguien "extraño", "lejano" o un sujeto adulto con el que no se puede hablar. El estudiante tiene la necesidad de hablar con su maestro, de acercarse a él, de escuchar sus consejos, sus historias y experiencias. Pero esto se logra cuando sean "domesticados". *"Efectivamente, verás -dijo el zorro-. Tú no eres para mí todavía más que un muchachito igual a otros cien mil muchachitos y no te necesito para nada."*

Tampoco tú tienes necesidad de mí y no soy para ti más que un zorro entre otros cien mil zorros semejantes. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo, yo seré para ti único en el mundo...

Por otra parte, encontramos que los estudiantes no están ajenos a las emociones que experimentan y expresan sus maestros dentro o fuera del aula de clase; en ocasiones, son éstas las que dejan ver la sensibilidad y la esencia del maestro, no necesariamente como una figura o sujeto de saber sino como ser humano, dotado de emociones y sentimientos.

Traemos a colación el relato de un estudiante, que narra la experiencia vivida con su maestra de grado tercero, donde se refleja cómo a partir de una canción, ella desborda sus emociones y comparte lo que ésta canción representa en su vida *“Mi maestra de tercero colocó una canción y se colocó a llorar y nos contó la razón”*. Vemos entonces como en ese proceso de ser domesticados, el maestro se otorga la libertad de manifestar sus emociones y de transmitir las a sus estudiantes. *“Me acordaba del zorro. Si uno se deja domesticar, corre el riesgo de llorar un poco”*.

En general podemos decir que el maestro amigo, se caracteriza por ser una persona responsable y comprometida con su labor -enseñar-, se preocupa porque sus indicaciones hayan sido entendidas, sus palabras escuchadas y su mensaje bien recibido, de ahí que uno de los estudiantes manifieste, que su maestro *“Es una persona responsable, amable, explica muy bien y cuando no entendemos nos repite hasta que podamos entender”*. Aunque el maestro tiene la convicción de realizar una buena labor -enseñar- con sus estudiantes, su interés central es crear vínculos con sus estudiantes a través de las relaciones de cercanía que se construyen entre ambos.

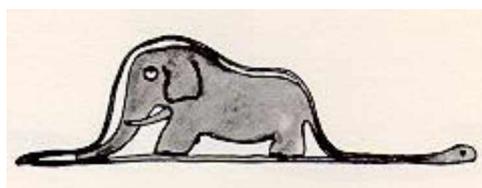
EL ESPÍRITU DEL PRINCIPITO EN EL MAESTRO: LAS PREGUNTAS QUE LLEVAN AL SABER Y LA COMPRENSIÓN

... Reflexioné mucho en ese momento sobre las aventuras de la jungla y a mi vez logré trazar con un lápiz de colores mi primer dibujo. Mi dibujo número 1 era de esta manera:



Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo.

-¿por qué habría de asustar un sombrero? - me respondieron.



Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudieran comprender. Siempre estas personas tienen necesidad de explicaciones. Mi dibujo número 2 era así:

Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número 1 y número 2. Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones.

Tuve, pues, que elegir otro oficio y aprendía pilotear aviones.

Antoine de Saint-Exupéry

En la obra de *Antoine de Saint-Exupéry*, encontramos a un pequeño príncipe quien por sus características podría postularse como un intelectual. Si nos acercamos al inicio del texto, encontramos a un aviador quien desde su niñez había iniciado su carrera como pintor. Sin embargo, cada vez que exponía sus dibujos ante los adultos éstos nunca lograban entenderlos ni reconocían que se trataba de una serpiente boa que había tragado a un elefante "Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo. -¿por qué habría de asustar un sombrero? - me respondieron.

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante” Al encontrar estas respuestas -dadas por los adultos- el aviador se sintió profundamente decepcionado y fueron ellos quienes lograron frustrar los dibujos de este pintor.

Si continuamos leyendo el texto, encontraremos que el aviador se topa con un pequeño Príncipe y será él quien podrá tener la disposición de comprender sus dibujos ya que las personas mayores nunca lograron hacerlo -*“Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones”*- e incluso le aconsejaron abandonar el dibujo de las serpientes boas abiertas o cerradas y centrar su interés en la geografía, la historia, la gramática y el cálculo. De esta manera, podemos ver que el aviador encuentra en el Principito a la única persona capaz de interpretar sus dibujos sin necesidad de explicaciones, capaz de ver aquello que es invisible a los ojos; pues el Principito puede ver lo hay dentro de la Boa, porque tal vez escudriña en su interior, en lo esencial; de tal forma el maestro intelectual puede estar siempre atento a las necesidades de sus estudiantes y ver aquello que para los demás resulta invisible.

Pretendemos ahora, relacionar al maestro intelectual que narran los estudiantes con el pequeño Príncipe, quienes por sus características presentan grandes similitudes y permiten realizar algunas reflexiones.

Comenzaremos entonces, definiendo a un maestro Intelectual, desde Norberto Bobbio, quien expone que un Intelectual es " aquel sujeto que no hace cosas sino que reflexiona sobre las cosas, no maneja objetos sino símbolos y que sus instrumentos de trabajo no son las maquinas sino las ideas; en este sentido a los intelectuales les corresponde la función múltiple de incitar, exaltar, fomentar, persuadir y disuadir, aconsejar, convencer, educar, liberar, seducir y hacer reflexionar," (Baca, 1995, 24) De esta forma, el maestro Intelectual, se identifica como un productor y constructor de ideas, de pensamientos y reflexiones. Por lo tanto, podríamos decir que sus principales herramientas de trabajo son las ideas y el conocimiento, adquiridos a través de sus reflexiones, sus investigaciones y preguntas.

Este maestro a igual que el principito recurre a las preguntas para orientar sus clases, *"volvió a preguntar el principito, que nunca en su vida había renunciado a una pregunta una vez que la había formulado"*, ya que es a través de ellas despierta interés e inquietud en sus estudiantes y los motiva a interrogarse sobre lo que están aprendiendo o incluso sobre lo que escuchan de su maestro. Un estudiante manifiesta *"El profe siempre nos escribe una frase o una pregunta en el tablero para que pensemos durante la clase en ella y reflexionemos, siempre sobre el tema que se va a trabajar..."* este relato reafirma que el maestro se vale de las preguntas para llevar a sus estudiantes a reflexiones más profundas sobre diferentes temas.

Sus clases tienen un encanto particular, atrapan y envuelven, están llenas de relatos, historias y experiencias *"el profe siempre nos contaba los viajes que había hecho, lo que había aprendido en cada uno de ellos las experiencias que había tenido y todo lo relacionaba con el trabajo de la clase, las clases con ese pro fe eran de las mejores... en cada clase salía con algo nuevo y eso nos encantaba"*- dichas historias cautivan a cada uno de sus estudiantes y los motivan a indagar y preguntarse por lo que no conocen o incluso por lo que es muy común para ellos. En el relato que nos presenta el estudiante, podemos ver como el maestro incorpora sus experiencias y aprendizajes en las clases, logrando despertar interés y disfrute en sus estudiantes. Otro estudiante agrega *"Mi profesor es muy activo y domina su área, está muy atento a lo que se le pregunta, tiene mucho que aportarnos de la historia y del mundo, ya que al nosotros ver que domina su tema nos inspira confianza y ganas de aprender más... uno le pregunta cualquier cosa y el siempre nos responde"*

Los relatos anteriores nos llevan a pensar, que el maestro, más que un intelectual como productor de conocimiento científico, se ubica como tal ante la posibilidad de abrirle espacios a la pregunta, a la duda, a la fabricación de ideas que le permitan al estudiante relacionarse con el mundo, de tal manera, esa relación se establece desde esas preguntas que cuestionan por el lugar en el que estamos, por las relaciones que establecemos con el otro, preguntas todas ellas que llevan consigo un afán por generar espacios de formación recíproca que llevan a los procesos de enseñanza y aprendizaje a algo más que una serie de contenidos, o consignas, o saberes que poco cuestionan la

realidad y la presentan como estática; un sombrero será siempre un sombrero, y por ello debemos regresar a la cotidiana conversación de siempre, sin embargo, el maestro intelectual le otorga nuevos sentidos a lo que enseña en el aula que más que adornar el conocimiento lo drena de importancia para el estudiante que siente confianza ante lo que el maestro enseña, y le permite entonces, ya en confianza preguntarse por eso que lo rodea, generando tal vez pensamiento crítico, fin que se establecen como importante en la educación colombiana. Además, un estudiante expresa que *“El profesor da a entender lo que explica, maneja muy bien los temas, nos presta atención y da explicación a lo que los estudiantes pregunten”*

El relato del estudiante nos reafirma, que el maestro intelectual al igual que el principito no deja sin respuesta los interrogantes de sus estudiantes, si no que construye con ellos posibles soluciones a sus dudas. *“El principito no permitía nunca que se dejara sin respuesta una pregunta”* Además, este maestro intelectual invita a sus estudiantes a construir conocimientos, a descubrir a partir del asombro cosas nuevas, así como el Principito que *“Cada día aprendía una cosa nueva sobre su planeta, sobre su partida, sobre el viaje. Pero ello sucedía muy dulcemente, como por azar, en medio de otras reflexiones”*. A lo anterior, un estudiante expresa *“Mi profesor es un sabio, sabe de qué habla, como va el tema... aporta cosas interesantes... con ese profe todos los días se aprenden cosas nuevas”*. El dominio conceptual que posee el maestro, despierta en sus estudiantes admiración y respeto, por la clase que el maestro esta dispuesto a darles.

El maestro intelectual, bien podría ser un maestro rebosante de conocimiento, pero qué otra cosa puede ser el conocimiento sino la duda por lo que nos rodea, así entonces, el maestro intelectual carece de la certidumbre que un libro de texto puede darle, y más bien consigue hallar en la duda ese fermento que permite construir conocimiento útil, fecundo para sus estudiantes, quienes conmovidos por una seducción que sólo consigue despertar el conocer lo desconocido, alborota las aulas, en donde ya no se reproduce conocimiento o se replica la lección, se aprende en la pregunta y la investigación.

A MODO DE CONCLUSION

Después de la realización de nuestro trabajo de investigación, de "leer" y escuchar las voces de los estudiantes frente al maestro y las percepciones y concepciones que construyen y re-construyen respecto a él, podemos decir que los relatos que se tejen son resultados de los encuentros intersubjetivos que ambos generan y de las experiencias que de allí emergen, reiteramos entonces que estos han significado el punto de partida para este trabajo investigativo y por tanto son elementos que merecen seguir siendo reflexionados.

De esta forma y con el propósito de establecer algunas conclusiones referentes al trabajo de investigación iniciado sobre la base de múltiples inquietudes que le han dado importancia y sentido en el tiempo, podemos plantear respecto a los objetivos trazados lo siguiente.

Los sentidos y significados que los estudiantes construyen frente a sus maestros se dan a partir de la relación intersubjetiva que entre ellos se gestó, esto permite que a través de las experiencias significativas que los encuentros generen se puedan concebir interpretaciones que aludan a las diferentes maneras de interpretar un maestro

Las narrativas que los estudiantes construyeron en relación al maestro, dieron paso a la creación de unos elementos constituyentes que se entienden como los perfiles que sobre el maestro crearon los estudiantes.

Al momento de reconstruir las narrativas que los estudiantes construyeron en relación al maestro y de develar los elementos constituyentes, se utilizaron diferentes instrumentos posibilitadores de una resignificación documental puesto que nos permitía volver sobre estas narraciones y ampliar el horizonte investigativo.

A partir de los elementos constituyentes que los relatos y narraciones posibilitaron se pudo vislumbrar la diferencia abismal que existe entre la manera como el maestro es concebido desde la externalidad, a manera de ideal de maestro y la contraria interpretación que los estudiantes construyen sobre él.

Las categorías de sentido acá definidas dan cuenta de múltiples significados de maestro proporcionados por los estudiantes, en estas se vislumbran además diversas maneras de interpretar a partir de acontecimientos puntuales actitudes y emociones que constituyen al maestro, lo que por lo tanto arroja información sobre las maneras de ser y estar de estos en relación a sus estudiantes.

La posibilidad de desarrollar nuestro trabajo de investigación sobre las narrativas y relatos producidos por los estudiantes posibilitó el conocimiento e interpretación de nuevas perspectivas sobre como los estudiantes están "leyendo" a sus maestros, además suscitó diversos cuestionamientos en torno a la forma como es interpretado el maestro desde su presencia en la escuela.

Para dar cumplimiento a nuestro tercer objetivo se recurrió de manera generosa a las fuentes teóricas e investigativas que sobre el tema se habían estudiado, de esta manera se permitió un amplio análisis a la luz de estas producciones y se avanzó en el aporte metodológico que frente al tema se comenzó a trabajar, dejando abierta la posibilidad de una intervención a profundidad en otras fases académicas.

El uso de la metáfora en la construcción de las categorías de sentido permitió una comparación directa sobre los significados de sujetos que habitan el mundo puesto que confirmó que estas características no son singularmente del maestro ya que en ellas se encuentran identificadas actitudes que podrían definir a cualquier sujeto que habita el mundo.

Aunque los perfiles de maestro construidos a partir de las narraciones de los estudiantes refieran en muchos casos a personalidades que también aparecen en la vida cotidiana, es indispensable identificar que la importancia y diferencia que se debe

plantear radica en el reconocimiento de que este maestro posee además una condición de sujeto histórico, el cual ejerce una labor social y es referido como sujeto público en el que la responsabilidad que recae sobre él es por supuesto trascendental , objeto de verificación y aprobación social.

Consideramos importante que este tipo de investigación se ejecute en una institución privada ya que posiblemente los perfiles de maestro que allí aparezcan contribuyan a ampliar los perfiles hasta ahora descritos o definitivamente los transformen posibilitando el surgimiento de algunos otros.

Nuestra investigación queda abierta pues a cualquier interés particular o grupal que considere pueda tomarse como punto de partida para otras investigaciones, esperamos que a partir de diferentes puntos de vista posibiliten enriquecerla o ampliarla.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Albano, S (2005) Glosario de aplicaciones, Michel Foucault. Buenos aires.

Baca, L (1995). La concepción del intelectual en Bobbio. Análisis político, N°25.Pag 24

Freire, P (2004) Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa, Sao Paulo

Larrosa, J. (2006- 2008). Sobre la experiencia. Separata educación y pedagogía, 43,97.

López, H (2001) Investigación cualitativa y participativa, un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental. Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Psicología

MONEREO, C. (Coor.) y otros. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en el aula*. México: Biblioteca del Normalista.

Prieto, E (1982) El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social; Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Rodríguez, G; Gil, F; García, E(1996) Metodología de la investigación cualitativa España.

Sandoval, C (2002) Investigación cualitativa; Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Colombia

Sepúlveda, V (2007) Significado de lo público para un grupo de jóvenes universitarios. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de Caldas, Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, UNICEF, Universidad central, Universidad nacional de Colombia, Pontificia universidad Javeriana - Universidad Distrital

Suárez, D (2003) Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica, manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Suarez, D (2007) Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

ARTICULOS

Alonso Tapia, J. Motivar para el aprendizaje. Barcelona: Edebé.p.56. (1997).

Barragán, B ; Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, N°. 32. 2011.
Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Perez de Lara, & M. Greene, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. (págs. 11-15). Barcelona, España: Laertes, S.A. [Revista Virtual Universidad Católica del Norte](http://RevistaVirtualUniversidadCatolica.com) revistavirtual.ucn.edu.co

Barragán. B ; La enseñanza en la universidad: interdisciplinariedad, cultura académica y experiencia. Colombia: Unipluriversidad, vol 10, no. 2 (2010)

Barragan Castrillon, B. (febrero de 2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. Recuperado el 22 de agosto de 2012, de Revista virtual universidad católica del norte. 32: http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=1 P10

http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=1

Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). *Relatos de Experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Perez de Lara, & M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (págs. 11-15). Barcelona, España: Laertes, S.A. Revista Virtual Universidad Católica del Norte revistavirtual.ucn.edu.co

Diaz Meza .C; *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*; Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, pp. 55-65. Cali, Colombia **2007**

Luna, M; *La intimidad y la experiencia en lo público*; Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 5(1): ..., 2007; www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

Ricoeur, P; *La vida: un relato en busca de narrador*. *Ágora* (2006) Vol. 25, n° 2

Suarez, D; *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la transformación democrática de la escuela*. Argentina: e- *Eccleston. Formación Docente*. Año 3. Número 7. Otoño- Invierno

Vasquez, R; *Más allá del ver está el mirar (pistas para una semiótica de la mirada)*; *“Signo y Pensamiento”*, No.20, Primer semestre de 1992, Colombia.