



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Configuración del ser maestras: Narrativas desde la
experiencia en un programa de calidad educativa**

Autoras

Mónica María Montoya Hernández

Yolanda Montoya Castillo

Yuliet Mileydi Franco Rendón

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2020



Configuración del ser maestras: Narrativas desde la experiencia en un programa de calidad
educativa

Mónica María Montoya Hernández

Yolanda Montoya Castillo

Yuliet Mileydi Franco Rendón

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesor:

Milton Daniel Castellano Ascencio

Doctor en Lingüística

Línea de Investigación:

Línea de enseñanza de la lengua y la literatura

Grupo de Investigación: Somos palabra

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Medellín, Colombia

2020

NOTA DE ACEPTACIÓN

Este trabajo es avalado después de la revisión hecho del mismo. Responde con originalidad a las exigencias de una indagación para el nivel de maestría, además que es un informe de investigación pertinente al campo en el que se inscribe como ejercicio riguroso de investigación.

FIRMA DEL PRESIDENTE DE JURADOS

Digitally signed by
JORGE HERNAN
BETANCOURT
CADAVEZ



Firma del jurado

Firma del jurado

Medellín, octubre de 2020

AGRADECIMIENTO A

Nuestro guía e intérprete de sueños, el Doctor Milton Daniel Castellano Ascencio, su saber, paciencia y apoyo hicieron posible este logro.

La Secretaría de Educación de Antioquia por creer en sus maestros y contribuir a sus procesos de cualificación.

Los maestros Gloria Zapata y Edison Mora por transformar sentimientos en proyectos, y todos los que dejaron sus huellas y enseñanzas contribuyendo en este proceso de aprendizaje.

Nuestra Alma Mater por acogernos y hacer de nosotras mejores maestras.

Nuestras familias por demostrarnos a través de su incondicionalidad un amor infinito.

Nosotras como equipo, por leernos, comprendernos, construir un lenguaje y ser el complemento que la otra carecía, por convertirse en la nueva familia que elegimos para celebrar este triunfo.

RESUMEN.

Esta investigación se ocupa de la experiencia de tres tutoras que nos preguntamos por la configuración del ser maestras en la participación de un programa de calidad educativa. Con el objetivo de comprender este propósito, nos planteamos en términos metodológicos una investigación narrativa que permitiera abordar la reconstrucción de la experiencia y la pregunta por nuestro ser de maestras en el marco de nuestra experiencia profesional. Las narrativas de las experiencias en nuestro rol de tutoras relacionadas con nuestro trayecto profesional, el análisis documental de archivos recogidos a lo largo del acompañamiento a las instituciones educativas acompañadas, los grupos focales de tutores en ejercicio y fuera de él que compartieron sus relatos de experiencia al desempeñar su función y otras técnicas alternativas de investigación, nos dejan comprensiones relacionadas con las tensiones que se presentan entre la identidad del maestro y la imagen institucionalizada que encarnamos al pertenecer a un programa de calidad educativa y que derivan en la consecución de un saber práctico experiencial en el marco de la profesionalidad.

Palabras clave: **ser maestro, calidad educativa, imagen, experiencia, tutor.**

ABSTRACT

This research deals with the experience of three tutors who asked ourselves about the configuration of being teachers in the participation of a quality educational program. In order to understand this topic, we proposed a narrative investigation in methodological terms that would allow us to address the reconstruction of the experience and the question of our being as teachers within the framework of our professional experience. The narratives of the experiences in our

role as tutors related to our professional trajectory, the documentary analysis of files collected throughout the accompaniment of the supervised educational institutions, the focus groups of tutors in practice and outside of it who shared their experience stories by performing their role and other alternative research techniques, they leave us understandings related to the tensions that arise between the identity of the teacher and the institutionalized image that we embody by belonging to a quality educational program and that lead to the achievement of practical knowledge experiential within the framework of professionalism.

Keywords: being a teacher, educational quality, image, experience, tutor

INTRODUCCIÓN

El *Movimiento Pedagógico Colombiano* de los años ochenta, fue el escenario para nuevas formas de investigación en el que se dio lugar preguntas relacionadas con la función de los maestros y los discursos y prácticas pedagógicas a través de la reconstrucción de historias de vida en el contexto educativo. Este contexto histórico abrió las puertas a formas de investigación como las que presentamos en este trabajo, en el que por medio de la reconstrucción de nuestro trayecto profesional pudimos dar respuesta a la pregunta por la configuración de ser maestras en el marco de participación como tutoras en un programa de calidad educativa.

La revisión de antecedentes arrojó unas líneas de investigación que enmarca el PTA en términos de impacto y resultados al interior de las instituciones educativas acompañadas, sin embargo, no se encontraron estudios que dieran lugar al tutor como ese portavoz de la experiencia y su reflexión. Con respecto a la vinculación del maestro con el tema de la calidad educativa arrojó otro tipo de investigaciones, fue importante rastrearles para descubrir el discurso que enmarca el concepto de calidad y que incluso a nivel latinoamericano proviene de las organizaciones económicas internacionales, todas enfocadas en el mejoramiento de la calidad de la educación a través de programas de intervención a los maestros.

Las investigaciones como antecedentes y lo relacionado con la política pública en la que se enmarca el programa todos a aprender damos inicio al informe de esta investigación; en el primer capítulo, donde también presentamos el problema de investigación, los objetivos y la justificación.

En el segundo capítulo, presentamos la metodología, desde la investigación narrativa como método que nos permite comprender y acercarnos en su propuesta metodológica y conceptual un modo de revelar nuestras vivencias, la comprensión del ser maestras, lo oculto de esa escuela, sus actores y su singularidad, en los instrumentos de recolección de información, se utilizó el análisis documental de los informes y los apuntes que realizamos a los maestros acompañados en el aula, en los grupos focales con los tutores invitados se desarrollaron conversatorios abiertos, entrevistas semiestructuradas y otras técnicas alternativas de recolección de información, finalmente se reconstruyó la experiencia de participación por parte de las investigadoras, quedando como producto un texto que abre el primer capítulo del análisis

Para la agrupación de los datos y codificación se tuvo en cuenta aspectos comunes entre ellos dando lugar a los descriptores que agrupamos mediante una matriz en Excel, sin uso de un software especial, con los datos condensados procedimos a su interpretación dando lugar al análisis de la investigación.

En el tercer capítulo, definimos el concepto de tutor, explicando el lugar y las funciones correspondientes a este rol dentro del Programa Todos a Aprender para finalizar con las narrativas de las tres investigadoras en un escrito que reconstruye el trayecto profesional como tutoras - "*contar desde nuestras palabras*"- señalando el lugar que ocupábamos como tutoras en un programa de calidad educativa.

En el cuarto, quinto y sexto capítulo, conservando el mismo orden y estructura de presentación, se abordan las nociones de: Imagen, experiencia y calidad educativa, iniciando con la conceptualización teórica, para luego vincularlo a la interpretación y análisis de datos a la luz de la teoría en la revisión conceptual.

En el séptimo capítulo se propone la discusión que da cuenta de la construcción de ser maestro que proyectamos como tutoras en un programa que propone el mejoramiento de la calidad educativa.

Finalmente, en un octavo capítulo, señalamos las conclusiones que extraemos de todo el desarrollo de este trabajo investigativo que se dio desde el lugar de maestras cumpliendo el rol de tutoras en un programa de calidad educativa.

CONTENIDO

1. SER TUTORAS: NUESTRA LECCIÓN COMO MAESTRAS	1
Así empezamos	1
Es importante porque	6
2. METODOLOGÍA: CONSIDERACIONES SOBRE LAS FORMAS DE INVESTIGAR	10
Definición del método	11
Elección de las técnicas y análisis de datos.....	14
Construcción del informe.....	16
3. MAESTRAS Y TUTORAS, NARRATIVAS DE SUS TENSIONES.....	18
Definición de tutor.....	18
Reconstrucción del trayecto profesional de tres tutoras: Contar desde nuestras palabras.	20
De cómo se hace una tutora.....	21
De los andares y encuentros de una tutora.....	33
Percepciones de ser maestra, desde una tutora.	42
4. IMÁGENES DEL MAESTRO Y DEL TUTOR	52
De las imágenes	52
La imagen de maestro a través del tutor.....	55
Imagen del tutor	62

5. PTA EN PALABRAS: LA EXPERIENCIA EN LA PIEL, LA VOZ, LA MIRADA DE UN TUTOR	65
"Eso que me pasa": La experiencia de un tutor.....	69
6. ¿CÓMO SE VINCULA AL MAESTRO CON EL DISCURSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA?	74
El concepto de calidad educativa.....	74
Comprensiones sobre la configuración del ser maestras en el marco de la calidad educativa	80
7. DISCUSIÓN: SER MAESTRO DESDE LA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN COMO TUTORAS EN UN PROGRAMA DE CALIDAD EDUCATIVA.....	90
8. CONCLUSIONES	96
Referencias.....	99

1. SER TUTORAS: NUESTRA LECCIÓN COMO MAESTRAS

Así empezamos

A finales del primer semestre de 2015 apareció en nuestros correos un mensaje del Ministerio de Educación Nacional con una invitación inesperada: Pertenecer al grupo de tutores del “Programa Todos a Aprender” (En adelante PTA). Debíamos confirmar nuestro interés realizando una llamada a uno de los números telefónicos que allí nos dejaban. Por el destino, azar, casualidad, causalidad, decisiones personales, laborales, cualquiera haya sido la razón, tres maestras, dos de oriente y una de suroeste, dijimos: “sí” a un proyecto desconocido pero muy atractivo; sus objetivos y retos indiscutiblemente nos seducían.

Al dividirnos por grupos terminamos cruzándonos y aunque las zonas del departamento de Antioquia que nos asignaron como tutoras para desarrollar las acciones del programa no coincidían en su cercanía (Bajo Cauca, Suroeste y Magdalena Medio), si nos unirían semanas de trabajo en equipo, números de teléfono compartidos, grupos de trabajo y, sobre todo, el apoyo entre todas para comprender la dimensión de la decisión que habíamos tomado.

El PTA es un programa enmarcado en el plan de desarrollo de la ley 1450 de 2011. Para ese momento se fijaba como objetivos: “Mejorar las condiciones de aprendizaje de los establecimientos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto” (Ministerio de Educación Nacional {MEN}, 2013, p.6). Cuantitativamente la meta propuesta era lograr que “Más del 25% de estos estudiantes asciendan de nivel en el área de Lenguaje y Matemáticas en la prueba SABER de 3° y 5° para el año 2014” (MEN, 2013, p.6).

De acuerdo con estos supuestos, las prácticas de aula indudablemente mejorarían y, a su vez, los aprendizajes de los estudiantes para, a mediano plazo, obtener mejores resultados en pruebas internacionales. Estos eran los propósitos junto con otras estrategias que debíamos asegurar que se materializaran en las instituciones educativas que acompañaríamos.

El PTA se inscribe en lo que se ha denominado Programas de Desarrollo Situado. Estos programas no son algo novedoso en la intervención y mejoramiento de la calidad de la educación a nivel mundial, entidades privadas y públicas han apostado por este tipo de intervenciones esperando que correspondan a los objetivos propuestos.

La revisión de estas propuestas en otros países muestra que programas como el PTA se enmarcan en experiencias que de manera similar se han desarrollado en países como Venezuela, Chile, Brasil, Argentina entre otros; con diferencias y similitudes la metodología de intervención es la misma.

En el caso de Chile, aparece la experiencia denominada *Escuelas Prioritarias*, financiado y propuesto por el gobierno Nacional, su criterio de focalización partió de escuelas que se desempeñaban en sectores de alta vulnerabilidad social y presentaban una “alta fragilidad institucional”; por lo tanto se denomina *Escuelas Prioritarias* a aquellas de educación básica cuyos estudiantes pertenecían a los grupos socioeconómicos bajo y medio-bajo, que en general presentaban de forma reiterativa bajos desempeños en pruebas estandarizadas; además, se caracterizaban por una baja sostenibilidad en la matrícula, tasas de repitencia sobre el promedio nacional y alta rotación de estudiantes (Silvia, 2013). En Venezuela, la experiencia denominada *Asesoramiento en aula: hacia un modelo de mejora profesional de docentes*, conserva las características en la forma de intervención de los desarrollados en Colombia y Chile:

acompañamiento en aula, clases modeladas por los asesores, participación voluntaria de los maestros y apoyo con material preestablecido.

En Argentina el proyecto se denominó *Escuelas del Bicentenario*, tenía como objetivo mejorar la oferta educativa en escuelas públicas que reciben a los niños de sectores desfavorecidos en el país y la formación de maestros de dichas escuelas; las líneas de acción eran mejorar las condiciones de educabilidad de los niños, mejorar las condiciones de gestión institucional en las escuelas y el desarrollo de las principales áreas académicas. El tiempo de implementación se definió para cuatro años en el que se esperaba dejar capacidad instalada, en la línea del mejoramiento de la enseñanza se acompañaron los maestros por medio de la estrategia de Desarrollo Profesional Situado y la revisión de la práctica del maestro; al terminar la intervención se previó dejar una red de Escuelas del Bicentenario, que esperaba seguir conectando las escuelas y acompañándolas para no tener un efecto regresivo.

En Brasil la experiencia de *Formación de profesores en Minas Gerais*, estaba pensada para brindar formación superior a los maestros que atendían los primeros años de la enseñanza básica, el análisis de la naturaleza del que hacer del maestro y los supuestos pedagógicos de la formación inicial en el trabajo. La propuesta curricular se presenta en tres secciones que abordan las actividades de educación y aprendizaje, los componentes curriculares y la estructura de los módulos que organiza el currículo; con un total de 3200 horas, el curso cumple con los requisitos legales para la formación de maestros en el Brasil. El curso es dirigido por tutores que establece un sistema de apoyo pedagógico para todos los participantes, con acciones que debe atender de modo general y específico, dentro del perfil debe ser un profesional de la educación con experiencia en educación superior y haya ejercido la jefatura de cursos de enseñanza básica especialmente en sus primeros años. La disponibilidad de tiempo debe ser no menor a 40 horas

por mes para dedicarse al curso. El programa se brinda a maestros en ejercicio sin formación superior.

El desarrollo profesional situado a los maestros es la línea que une las experiencias antes mencionadas y en la cual encontramos vínculo al de nuestro país, el PTA, aun así las maneras en que se dieron las formaciones, el diagnóstico y los tiempos varían significativamente y por ende dejarán resultados diferentes, todos estaban enfocados en hacer mejoras educativas a partir de la intervención con maestros desde su formación en las áreas básicas del conocimiento y dejar una capacidad instalada, de tal manera que sus resultados permanecieran en el tiempo. Importante mencionar que tal como se caracteriza este tipo de intervenciones, las acciones se llevaron a cabo con maestros en ejercicio dentro de los mismos espacios en que ejercen su labor, como una manera de gestionar y optimizar los tiempos de formación y trabajo.

En general, los informes de estas experiencias dejan la idea que se asume la educación mayormente desde el aula de clase y como principal responsable al maestro, poniendo de manifiesto que esta estrategia es exitosa, por su posibilidad de generar cambios en ellos ya que se han cuestionado bastante sus métodos, haciéndolos responsables de los bajos niveles académicos de los estudiantes.

Para el caso de Colombia, el PTA no solo ha servido para pensar el tema de la calidad educativa en el país desde la visión economicista imperante en nuestros sistemas de gobierno y el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria¹, sino que también ha servido como plataforma para generar investigaciones a partir de sus impactos.

¹ El Programa Todos a Aprender en Colombia se presenta como un caso de éxito en calidad educativa, según informes del Ministerio de Educación Nacional en su página web oficial. Con el programa se benefician 100 formadores, 4.230 tutores, cerca de 110.000 docentes acompañados y 2.300.000 estudiantes. Dice también allí, que en las pruebas SABER se mejoró considerablemente los resultados entre los años 2014 a 2017. El 7 de junio del

Al revisar las investigaciones que se han interesado por algunos aspectos del programa, se encuentra que su preocupación se centra en evidenciar como el acompañamiento pedagógico y la aplicación de estrategias brindadas por el PTA a un grupo de maestros por medio de una comunidad de aprendizaje, mejoraban sus prácticas pedagógicas y por consiguiente el aprendizaje de sus estudiantes (Porrás, 2016); las posibles transformaciones pedagógicas derivadas de la aplicación de las estrategias del PTA (Raigoza, 2017), evaluación del componente de formación situada y su incidencia en los resultados de pruebas SABER en los grados de 3 y 5 de primaria (Lizarazo, 2015); y la identificación de la pertinencia y relevancia del PTA según las necesidades del contexto colombiano (Díaz, 2016).

Estos estudios develan una línea de investigación que se encamina en demostrar el impacto en términos de resultados en pruebas SABER, la incidencia del mejoramiento de prácticas educativas mediante las estrategias brindadas por el PTA, su pertinencia y relevancia en el contexto educativo colombiano; pero no se hayan estudios que centren la atención en la experiencia de los tutores al interior del programa y su configuración por el significado del ser maestros a través de sus vivencias.

Es por ello, que esta investigación se ocupa de la experiencia de tres maestras que participaron como tutoras del PTA y se cuestionan por asuntos que configuran el ser maestro en el espacio que ofrece un programa orientado hacia la calidad educativa.

Nos preguntamos entonces sobre ¿Qué elementos participan en la configuración de ser maestro en el marco de la experiencia de participación de un programa centrado en la calidad educativa?,

presente año, en la capital del país se reunieron formadores, tutores y académicos, precisamente para revisar cuál ha sido el aporte del programa ‘Todos a Aprender 2.0’ (PTA) a la educación colombiana y a las regiones del país. La entonces ministra de educación Yaneth Giha resaltó que “este es el programa más retador y más transformador de los que se ejecutan en el Sector Educativo”.

¿Desde dónde se configura la idea de ser maestro a través de la experiencia de participación de un programa de calidad? ¿Cómo puede un maestro a través de la experiencia con otros compañeros y contextos institucionales diferentes, transformar la mirada de su acto educativo? Estos cuestionamientos nos llevan a plantearnos la pregunta investigativa sobre **¿Cómo se configura el ser maestro a partir de la experiencia de participación en un programa nacional de calidad educativa?**

En relación con la pregunta de investigación, nos propusimos como objetivo general comprender cómo se configura el ser maestras desde la experiencia de participación como tutoras en un programa de calidad educativa (PTA). Para dar cuenta de este objetivo, planteamos como objetivos específicos, primero, develar los elementos que configuran el ser maestra desde las experiencias como maestras tutoras en el marco de un programa de calidad educativa. Segundo, describir las tensiones que se generan entre el rol de tutor y el ser maestra en el marco de un programa de calidad educativa. Y tercero, establecer reflexiones sobre la configuración del ser maestra en el marco de la calidad educativa.

Es importante porque

Nuestra propuesta de investigación pretende hallar nuevos significados al rol que cumple el maestro, qué significa ser maestro, constructos analizados a partir de nuestra participación en el *Programa Todos a Aprender*, que nos permitió acceder a las aulas, con pares académicos y ver, desde un ángulo diferente al acostumbrado, la tarea de enseñar, compararnos y establecer puntos de reflexión e inflexión que asumimos como nuevas maneras de comprender nuestro ejercicio

profesional, nuestra profesionalidad docente. También nos permitió vivir y padecer ese rol desde otro enfoque, ya no como maestras que comparten la experiencia de aprendizaje con estudiantes, sino el de aquellas que, como tutoras, compartimos el mismo proceso apoyando a un par académico en el aula, a los estudiantes en su proceso particular de aprendizaje y a la institución en general, en los procesos que corresponden a la gestión académica.

Para ello, se reconstruyó esta experiencia en la que varios actores educativos pueden sentirse identificados a partir de las voces de tres maestras que intentaron comprender la realidad escolar dentro y fuera de ella. Yolanda en suroeste, Yulieth en Magdalena Medio y Mónica en Norte y Bajo Cauca tuvieron la obligación y la oportunidad de entrar en las aulas de clase de los maestros, maestras y sus estudiantes. A primera vista, esto solo parece ser una simple experiencia, pero que en el fondo merece ser contada, no sólo porque enriqueció la historia y el conocimiento de nosotras, sino porque a través de nuestras voces se puede continuar enriqueciendo a los lectores desde lo que significó el PTA, visibilizando aspectos de los que no dan cuenta los informes estadísticos y descriptivos que, a petición del programa, elaborábamos cotidianamente en nuestra función propia dentro del mismo. Generamos discusiones alrededor de la práctica del tutor en el marco del programa y de las cuales somos protagonistas, puesto que nuestro lugar ha sido muy privilegiado en tanto pudimos ver la escuela desde afuera y sin desligarnos de ella: fuimos una especie de puente entre el MEN y la realidad de las Instituciones Educativas. Para ello, reconstruimos la experiencia como tutoras en dicho programa, donde revisamos nuestro rol y el de otros compañeros tutores y las dinámicas que se dieron en las instituciones educativas acompañadas, a partir de nuestra presencia en ellas.

Esta propuesta es novedosa en tanto las investigaciones realizadas previamente sobre programas de calidad educativa tienen otros intereses que no tienen que ver con la experiencia de sus

diversos actores y que es lo que a nosotras nos interesa abordar específicamente. Aquí aparecen varias tensiones y entre ellas, la noción de maestro y los roles que ocupa en las instituciones educativas, de un lado y de otro, la condición del maestro que se encuentra enmarcado en el cumplimiento de las funciones propias de un programa de calidad. Esto deja entrever un poco cómo las escuelas responden también a las exigencias del MEN y las tensiones que se generan con las políticas educativas que desde él se formulan para las instituciones en contexto diversos.

Por consiguiente, plantear el trabajo desde una propuesta de investigación narrativa es la manera que consideramos acertada en tanto nos permite contar nuestra propia experiencia, analizarla y, en torno a ella, suscitar reflexiones con pares académicos. Esto también es posible gracias a la nueva manera de concebirse al maestro y de hacer investigación en Colombia, después del movimiento pedagógico (1982). De igual manera, conocer desde la experiencia vivida por particulares asuntos que se refieren a la calidad educativa, desde la reconstrucción de experiencias de participación en un programa que se interesa por esta, las narrativas propias de los sujetos que participan en el programa hacen un aporte interesante.

Finalmente, el impacto de este trabajo radica en que la experiencia de tutores en un programa de calidad del MEN, al ser de tipo narrativo, aporta una lectura crítica y reflexiva propia de la labor y de cómo se asume en la cotidianidad, cómo se presenta a los demás, cómo actúa de acuerdo a los roles que debe asumir por su condición cada maestro y maestra, evidenciando su comprensión de temas de calidad en su accionar. Es por esto, que se ajusta con la línea de investigación en la que nos inscribimos. Por otro lado, comprender el cómo estamos viendo nuestro proceso de enseñanza nos permite una conciencia más amplia en la formulación de las estrategias para acompañar los procesos formativos y académicos de los estudiantes. Por ejemplo, el desarrollo de procesos formativos asociados al lenguaje o a otras áreas se puede

orientar desde la posibilidad de narrar las propias experiencias. Los aportes de esta investigación se dan en términos de una enseñanza del área de lengua y literatura con un enfoque social, que se hagan lecturas críticas del contexto y las realidades sociales. Las políticas educativas deben hacerse conscientes en nosotros y, a partir de ahí, generar procesos de reflexión que nos lleven a implementar estrategias metodológicas que generen impacto en el razonamiento de los estudiantes.

2. METODOLOGÍA: CONSIDERACIONES SOBRE LAS FORMAS DE INVESTIGAR

Las tendencias metodológicas abordadas en las investigaciones que hicieron parte de nuestra búsqueda de antecedentes, centran sus diseños en enfoques enmarcadas en la investigación-acción educativa (Raigoza M, 2017; Porras N, 2016), la investigación evaluativa de programas (Lizarazo A, 2015) y métodos mixtos de investigación (Díaz S, 2016); los métodos usados fueron la Acción participante (Raigoza M, 2017) y el Estudio de caso (Lizarazo A, 2015; Porras N, 2016). En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos se usaron observación participante (Raigoza M, 2017) y no participante (Lizarazo A, 2015; Porras N, 2016), entrevistas semiestructuradas (Lizarazo A, 2015; Díaz S, 2016), encuestas (Raigoza M, 2017), revisión de documentos institucionales (Planes de Área) (Raigoza M, 2017), base de datos (Pruebas SABER) (Raigoza M, 2017), cartografía social (Porras N, 2016), escritos de los docentes investigados (Porras N, 2016), análisis documental (Díaz S, 2016) y cuestionarios online (Díaz S, 2016).

Las investigaciones buscaban evidenciar cómo el acompañamiento pedagógico y la aplicación de estrategias brindadas por el PTA, a un grupo de maestros por medio de una comunidad de aprendizaje, mejoraban sus prácticas pedagógicas y por consiguiente el aprendizaje de sus estudiantes (Porras N, 2016), las posibles transformaciones pedagógicas derivadas de la aplicación de las estrategias del PTA (Raigoza M, 2017), evaluación del componente de formación situada y su incidencia en los resultados de pruebas SABER en los grados de 3 y 5 de primaria (Lizarazo A, 2015) y la identificación de la pertinencia y relevancia del PTA según las necesidades del contexto colombiano (Díaz S, 2016).

Estas investigaciones buscan medir el impacto del PTA en términos de resultados, pertinencia, relevancia y transformaciones en las prácticas de aula por parte de maestros focalizados por el programa; pero no se han preocupado por darle un lugar al tutor como ese portavoz de lo que ocurre en las dinámicas institucionales, su mirada de alguna manera privilegiada de las realidades que allí acontecen y que muy pocos pueden observar sino es con un acompañamiento permanente a lo cotidiano de la escuela, el cual, no ha tenido lugar dentro de este tipo de estudios.

Definición del método

El exponer el nuevo rol de tutoras que asumimos mientras participamos de la propuesta del PTA, nos lleva a elegir la investigación narrativa como método para reconstruir la experiencia y la pregunta por nuestro ser de maestras; la voz de las autoras, en términos de Bolívar, nos dio un “relato, un modo de comprensión y expresión de la vida” (2002, p.7).

En relación con la investigación narrativa, sería interesante enunciar cuál es la relación de ésta con la experiencia de las tutoras en el programa PTA, las implicaciones que tiene en lo que se conoce como calidad educativa y regulación de la educación (la instrumental y operativa) y la reflexión de los actores al respecto. Es importante reconocer que, las instituciones educativas y los sistemas educativos son instituciones dentro del contexto general de la sociedad, por lo que la investigación narrativa no puede desconocer muchos de esos aspectos.

Por lo tanto, en este trabajo se configura como una alternativa, para acercarse y comprender asuntos que tienen que ver con el campo educativo; es decir, como enfoque que remite, entre otros, a trabajos importantes sobre las dinámicas organizacionales de la educación y de la escuela

misma (Bolívar, A; Domingo J, 2006). En otras palabras, el enfoque pretende mostrar en las historias, la visión y sentidos que tienen las personas que participaron del ejercicio, su interpretación en clave de lo que el PTA implica en las formas de comprender y reconstruir el contexto educativo. Así, los análisis resaltan el uso y la importancia metodológica del diseño narrativo.

La construcción de sentido en las historias otorga alto valor al análisis de las formas de elaboración subjetiva; de esta forma, el proceso reflexivo del maestro integra la dimensión personal y profesional en la implementación de programas escolares, da vida al contexto de la cotidianidad en las instituciones educativas y se traslada a las indagaciones sobre el lugar (rol), del maestro en los discursos que adopta y representa como el de la calidad educativa. Pero también cómo, en términos formativos, el maestro se configura a partir de sus relatos al explicitar, describir y analizar lo que vive y hace para transformarlos –a partir de la reflexión que origina– en los sujetos que participan como autores, coautores y receptores de las capacitaciones del PTA.

Particularmente, al interior de la escuela, este enfoque ha sido clave para la reconstrucción de las narrativas de los maestros (Alliaud y Suárez, 2011), lo que les ha permitido la participación en la discusión sobre su quehacer en relación con las demandas y requerimientos de los sistemas de gobierno, tomando posición frente a las políticas educativas y su implementación directa en las dinámicas de la cotidianidad escolar.

Así, entonces, debemos decir que la investigación narrativa en su propuesta metodológica y conceptual nos permitió encontrar un modo de revelar nuestras vivencias, la comprensión del ser maestras, lo oculto de esa escuela, sus actores y su singularidad. A veces considera que “las narrativas biográficas, dan cuenta marcadamente de las transiciones y cambios en las rutas y

trayectorias de vida de los sujetos” (2001, p.16). Y esto precisamente fue lo que la investigación nos propició, *echar mano* de la narrativa para abordar aquello que nos configuró como maestras a través de esta experiencia profesional.

Antonio Bolívar considera que ésta es un:

Enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad, para construir conocimiento en educación. Reclama por tanto un modo distinto del paradigma cualitativo convencional sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (2002, p. 3)

Este modo de investigar abre las puertas para que en contextos educativos sean sus protagonistas los que puedan ser contadores de historias, se dé lugar a lo social, al mundo escolar, a su comprensión, desde la mirada misma del maestro y su modo de sentir, dando lugar a la investigación como elemento potencializador y generador de cambios.

Bolívar describe que “La reflexión que un sujeto hace sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato constituye su identidad narrativa. [...] las personas construyen así su identidad haciendo un autorrelato que no es solo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo, en un intento por descubrir un sentido de su vida” (2015, p.5)

El contexto en el que se desarrolló la investigación se situó en las diferentes dinámicas que tenían lugar en nuestro rol como tutoras, las interacciones con los maestros que teníamos cargo, los estudiantes, directivos, padres de familia, los tutores y formadores con los que teníamos encuentros periódicos, para el desarrollo y posterior aplicación de la ruta de atención a las

instituciones asignadas; todos estos escenarios situacionales, dieron cabida a las reflexiones que suscitaron esta investigación.

Nosotras, maestras, tutoras, investigadoras y sujetos de investigación formamos parte de este engranaje al ser las contadoras de la experiencia, de significados y coincidencias; también invitamos otros tutores activos aun en el programa y otros que ya no pertenecían a aquel colectivo, para que sus relatos nutrieran los nuestros, refrescaran nuestro observador, dando cabida a sus miradas y experiencias y poner de manifiesto las mismas preguntas que cruzaban nuestra investigación como referente para su participación. Este cruce de “relatos de prácticas” pertenecientes al mismo ámbito educativo, pone en el mismo escenario las estructuras y el contexto en el que se inscriben. (Bolívar, 2005).

Elección de las técnicas y análisis de datos.

Las técnicas de recolección de información que usamos en el trabajo de campo, fueron la reconstrucción de la experiencia por parte de las investigadoras, en las cuales cada una narró hechos que marcaron la diferencia de participación en el programa. Se imprimió en cada relato la manera en la que se asumió el rol como tutoras, las relaciones con los actores educativos y la reflexión constante desde dimensiones personales y profesionales que habitan la cotidianidad de la escuela y que se vieron afectadas en la implementación de un programa educativo como el PTA.

El análisis de datos por medio de los informes semanales elaborados por los tutores, producto de las acompañamientos a las instituciones focalizadas, al igual que los apuntes por parte nuestra de

los acompañamientos en aula a los maestros pertenecientes a estas instituciones; con los tutores invitados realizamos un grupo focal en donde se desarrollaron conversatorios abiertos acerca de la experiencia en el programa, su concepción de calidad, el impacto luego de haber sido tutores y el retorno al aula, entrevistas semiestructuradas y la aplicación de una técnica que llamamos “el tejido” en la que buscamos que a través de la elaboración de un “ojo de dios” ²(mandala) nos narraran su experiencia en el programa, apreciaciones, significados y memorias de manera que esta polifonía de voces refrescaran la investigación.

Luego de este proceso se realizaron fieles transcripciones de los encuentros con los tutores invitados, cuidando como lo menciona Moriña “Con la mayor exactitud las palabras grabadas” (2017, p.74). Se dio lugar a la selección de la información pertinente para la investigación contenida en los informes y apuntes que reposaban en los archivos de las investigadoras y finalmente se reconstruyó la experiencia de participación por parte de las investigadoras, quedando como producto un texto que abre el primer capítulo del análisis.

Seleccionada la información necesaria, nos apoyamos en la propuesta de análisis paradigmático de datos, sugerida por Moriña inicialmente con la categorización de los datos recogidos, asignamos un código a los instrumentos con los que habíamos trabajado: GF para el grupo focal, en éste se incluyeron los testimonios de las entrevistas y la narración del tejido; IA para los informes de acompañamiento semanales y N notas de acompañamiento en aula a maestros de las instituciones; se tuvo en cuenta aspectos comunes entre ellos para su agrupación, esta codificación se hizo de manera abierta dando lugar a los primeros descriptores: transformaciones en la práctica del profesor, imagen del tutor, función del tutor, reflexión de la experiencia, imagen del maestro a través del tutor, concepto de calidad del tutor e imagen del estudiante a

² Diseño de tejido que se realiza sobre una cruz de madera utilizando varios colores.

través del tutor. Y el segundo descriptor: ser maestro, experiencia y calidad educativa; para la presentación de los datos usamos una matriz en Excel, sin uso de un software especial; con los datos ya agrupados pudimos hacer una interpretación, selección y conclusión de los mismo, dando lugar al análisis de la investigación.

La selección y uso de testimonios o “verbatim” se usó para ilustrar los comentarios que aparecen en el análisis, justificando su exposición en el texto (Moriña, 2017). En los hallazgos se identificarán porque aparecerán en letra cursiva, entre comillas y un punto inferior al tamaño de letra del resto del informe, indicando al final la codificación asignada en la matriz.

Construcción del informe

Terminamos con un informe objetivo, producto del análisis comparativo de la información en donde se encuentran cuatro capítulos, el primero de ellos denominado: Maestras y tutoras, narrativas de sus tensiones; en él se describe la función del tutor desde sustentos teóricos y del programa, incluyendo los criterios de selección para su participación y se finaliza con las tres narrativas de las investigadoras en donde se develan las tensiones entre su rol como tutoras y la identidad de maestras. El segundo capítulo titulado: Imágenes del maestro y del tutor, conceptualiza la imagen del maestro y el tutor sustentado desde las actuaciones (roles), e interacciones en los contextos. El tercer capítulo nombrado PTA en palabras: la experiencia en la piel, la voz, la mirada de un tutor, a partir de un análisis teórico de lo que denominamos experiencia, se enuncian las voces de tutores que, a través de sus testimonios, evidencian sus reflexiones y transformaciones en su práctica educativa luego de haber participado del programa. El cuarto llamado: ¿Cómo se vincula al maestro con el discurso de la calidad educativa? Define

el concepto de calidad educativa desde dos perspectivas contrarias, la primera vinculando al maestro desde el discurso del PTA y la segunda confrontándolo con un enfoque social.

Este apartado del análisis finaliza con las discusiones acerca del ser maestro desde la experiencia de participación como tutoras en un programa de calidad educativa, en donde se pone en tensión la manera en la que se construye el saber práctico experiencial en el marco de la profesionalidad desde las interacciones y la identidad de maestro y el rol de tutoras desde la experiencia en un programa de calidad, que lo inviste con una imagen institucionalizada que debe presentar en todo momento, pero que no elimina su identidad de maestro y por el contrario al equipararla con la del tutor, genera la reflexión sobre su quehacer profesional.

3. MAESTRAS Y TUTORAS, NARRATIVAS DE SUS TENSIONES

Para dar claridad en términos conceptuales en este apartado señalamos las definiciones del concepto *tutor* desde sus primeras referencias y desde la que nos ofrecen los fundamentos del programa, incluyendo los criterios de selección que se tuvieron en cuenta para asignar en ese rol a los maestros que terminamos ocupando este lugar. Y a modo de contraste, presentamos las narrativas de cada una de las maestras que participamos de este trabajo de investigación, exponiendo desde la realidad de cada una el lugar que asumimos como tutoras del PTA.

Definición de tutor

El término tutor en sus primeras referencias aparecen en el “argot universitario siglo XVII, aludiendo al profesor particular que ayudaba a un estudiante a prepararse rápida y eficientemente para los exámenes”, esta definición es adoptada por el coaching educativo, Sánchez Boronat (2014). consideran que el “coach” es precisamente aquel que transporta a la persona desde lo que es hoy, hasta lo que se convertirá en un mañana. (Sánchez y Boronat, 2014, p. 4). García, N. (2012) considera el tutor en el contexto educativo como aquél al que se le encomienda un estudiante para ayudarlo y asesorarlo en su proceso de formación; lo enmarca dentro de la figura del profesor porque paralelo a las funciones de su ejercicio de maestro, también desarrolla las de orientador y guía en los ámbitos pedagógicos, académicos, familiares entre otros (p.1). En los fundamentos del programa, se describe el tutor como: “Un docente, que hace acompañamiento formativo a los docentes y los directivos docentes de los establecimientos educativos seleccionados para brindarle oportunidades para mejorar sus prácticas en el aula, en un ambiente

de formación e intercambio de conocimientos, actitudes y buenas prácticas relacionadas con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles”. (PTA, Docentes tutores del sector oficial, p14).

El PTA forma a sus primeros formadores como coaching educativos, estos, a su vez, formarían a sus tutores y los tutores conservarían esta figura al interactuar con los maestros de la institución educativa que tenían a cargo; a este modelo se le denominaba: “Formación en cascada” y su pretensión era replicar todo lo construido por el equipo de calidad del MEN, para que pasara fielmente por cada grupo (formadores, tutores) y llegar finalmente a los maestros de las instituciones educativas que participaban del programa. Desde esta perspectiva el acompañamiento a un grupo de directivos y maestros de básica primaria en una institución educativa, pertenecientes a las diferentes regiones del país y con los cuales se asumían funciones especiales, que definen nuestra labor tanto en la escuela como en el PTA.

Dentro del propósito del programa, se precisó como tutores a maestros en ejercicio de la docencia que estuvieran vinculados al sistema educativo y que hubiesen superado satisfactoriamente la evaluación de competencias, según las directrices, era la manera de tener en este grupo aquellos que habían evidenciado mediante los resultados de la prueba el dominio de las competencias, encajando en el perfil buscado. Nuestra elección había ocurrido de esta forma, al superar la evaluación de competencias anual para el ascenso en el escalafón, el puntaje obtenido nos ubicaba en este grupo de maestros al que se convocó para la participación del programa. Las responsabilidades asumidas eran la formación³, el acompañamiento⁴ y la

³ Nuestra responsabilidad con la formación de los maestros y directivos de las instituciones educativas acompañadas, consistía en dedicar tiempo para replicar mediante las Sesiones de Trabajo Situado (STS), el material diseñado desde el equipo de calidad del programa.

evaluación⁵, seguida de la dedicación de tiempo completo al desarrollo a los procesos de acompañamiento y formación, asistencia a las capacitaciones, disposición para atender actividades presenciales y virtuales, seguimiento y evaluación a los maestros que se tenían a cargo.

La dinámica propuesta por el programa al privilegiar la formación situada permitió que este nuevo rol al que nos exponíamos nos trasladara a escenarios educativos diferentes al nuestro. La función y condición del tutor como se verá, da cuenta de una tensión entre una imagen institucionalizada y una identidad de maestro. La revisión de esta tensión, los cuestionamientos, reflexiones y puntos problemáticos que de ella se desprenden nos han llevado a proponer una reconstrucción de nuestro trayecto profesional en los momentos en que nos desempeñábamos como tutoras en el PTA. En esa medida, los relatos que a continuación se presentan no solamente dan cuenta de la reconstrucción de esa experiencia, sino que también abren rutas de análisis y de discusión que se ampliarán en los capítulos y apartados posteriores.

Reconstrucción del trayecto profesional de tres tutoras: Contar desde nuestras palabras.

A continuación, exponemos desde la visión de cada una, eso que no está escrito en ninguna otra parte. Mónica escribe, *De cómo se hace una tutora* y da lugar desde su propia escritura a los espacios que compartían los tutores entre ellos y sus formadores y entre tutores y maestros,

⁴ El acompañamiento en el aula a los maestros era la intervención a la que se le daba la mayor importancia y tiempo en el programa, esta se divide en tres etapas: la planeación de la clase, el acompañamiento del maestro en su clase y la realimentación al final de la observación de clase.

⁵ En el programa se distinguen dos tipos de evaluación, la primera es la evaluación formativa y la segunda es la sumativa, de acuerdo a esa claridad los instrumentos y diseños eran diferentes para ambas. Por evaluación formativa de acuerdo al PTA se entiende como un proceso continuo, centrado en procesos, identificación de dificultades, involucra maestro y estudiantes en el marco de objetivos claros y definidos, la evaluación de impacto o sumativa no requiere evaluaciones censales ni una línea de base, pero facilita el análisis (Sustentos PTA 2013, p. 10).

poniendo en cuestión la manera en que se da la formación al tutor y el contraste de sus funciones con las del maestro; En el caso de Yuliet, *de los andares y encuentros de una tutora*, describe los contextos educativos que en su rol de tutora logró conocer, y expone percepciones ajenas y realidades propias que se fueron transformando en el ejercicio de la labor; finalmente Yolanda, en *Percepciones del ser maestra desde una tutora* plantea diferentes cuestiones inherentes a nosotras como seres humanos, cuyas decisiones están siempre permeadas por aspectos personales y profesionales, y que terminan dejándole vivir la experiencia como tutora del PTA, donde valora tanto los aprendizajes que en formación adquirió, como esos que se permitió en la interacción con los otros maestros.

De cómo se hace una tutora.

Revisando los informes que realizaba semanalmente para las Instituciones Educativas y el MEN, he logrado recordar lo que significó el PTA y reconocer que, en medio de tanto escrito, podría reconstruir de manera cronológica lo que fue mi quehacer diario, dado que se encuentran los horarios y actividades que desarrollaba con cada una de las personas que me relacionaba: maestros, directivos, estudiantes, personal administrativo, en una sede u otra. Sin embargo, más allá de una descripción lineal, lo que pretendo es encontrar un modo de discurso que me permita comprender y dar sentido a esta experiencia, pues tal como lo explica White (2003) “el discurso es nuestra manifestación más directa de una conciencia que busca comprender y que ocupa el terreno medio entre el despertar de un interés general en un dominio de experiencia y el logro de alguna comprensión de esa experiencia” (p.103), de esta manera podría poner en conocimiento

algún tipo de comprensión de lo que fue este ejercicio profesional, a través de la puesta en palabras mediante la presente narrativa.

Me desempeñé como maestra tutora del Programa Todos Aprender durante tres años y medio.-Inicié mi labor en una institución en la subregión del Bajo Cauca Antioqueño, luego pasaría por otras dos instituciones, en la misma región y otra, en el Norte del departamento. Cuando empecé mi labor observé mucha resistencia a la apertura de espacios para realizar mis funciones, tanto por parte de directivos como de maestros, debido a situaciones como la percepción de un aumento en la jornada laboral por actividades que se consideraban adicionales y la representación de un programa de Gobierno Nacional, lo que en el gremio no era muy bien recibido.

Un ejemplo de esta realidad se dio en medio de una reunión del consejo académico en una de las instituciones educativas visitadas. Mientras se hacía la instalación de los participantes entregué a cada maestro un sobre de manila que contenía las copias de los primeros documentos emitidos por el programa en ese año, los cuales debían ser socializados con los directivos y maestros. El término socialización, en un programa orientado hacia la calidad educativa, lleva implícito el significado de una disposición que debe ser cumplida y ese tratamiento se le da cuando se rinde los informes de actividades al MEN.

Los documentos para esta reunión eran: la copia de los formatos de planeación de aula y de área, guías resumen de los Estándares Básicos de Competencia (EBC) y de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). En medio de mi exposición, sin haber terminado de explicar lo que tenía preparado, uno de los maestros pide la palabra y pregunta ¿Y hasta cuándo van a regir estos formatos? Él mismo se responde: “muy seguramente hasta que se acabe el gobierno de

turno porque cada quien viene a imponer lo que cree conveniente, y luego viene otra administración con un cuento diferente.”

Nada que decir de lo que fueron para mí estas palabras, por una fuerza de responsabilidad y de orgullo, sentía que debía contra argumentar de alguna manera lo que haría durante los años que hiciera parte del programa, no podía permitir que mi discurso se cayera sin siquiera erigirlo, era el primer día que me reunía con este grupo de maestros y afortunadamente el último.

Casi nadie, e incluso pensaría que ni los maestros mismos, soportan en ocasiones ser partícipes de los debates y discusiones que se dan en estos espacios de reunión entre ellos y de maestros y directivos, no porque haya una intención consciente por generar climas laborales que afectan las relaciones entre los participantes, pero las formas de comunicación en efecto, proyectan malestares que se expresan en los comentarios de otras personas.

Posiblemente la presión de los objetivos que convocan estos encuentros, que son generalmente lograr acuerdos en formatos, normas, evaluaciones y quehaceres administrativos, son percibidos como represivos y de obligatorio cumplimiento en cuanto a criterios y plazos. Situación que pone en tensión las realidades de cada participante y esto se evidencia en los distintos modos de opinar y actuar, que culminan en el mejor de los casos con la aprobación de unos y el desacuerdo de otros.

Para continuar, he de decir que no salí airosa de la discusión, pero permanecí en mis labores. Una de las coordinadoras desvió la atención al tema de la planeación de clase, donde cuestiona firmemente el que hacer del maestro cuando hay resistencias hacia ella, con esto, suaviza un poco las respuestas. Algunos manifestaron que evidentemente era importante

establecer algunos criterios, pero no con algo impuesto, sino acordado en los equipos de trabajo de mesas por área; es decir cumplen con la tarea, pero bajo sus parámetros.

En términos de emociones frente al reclamo o crítica emitida por el maestro percibí cierta hostilidad, no hacía mí, porque aun representando el programa, no era funcionaría del MEN, ni asumía como propio el discurso que emitíamos por disposición del programa. Era hacia el MEN, PTA, ICFES y pruebas estandarizadas que tanta apatía genera entre los maestros y ponen en entredicho el discurso que conllevan, independiente de quién lo emita y en ese caso llevaba mi nombre.

Para finalizar, más tarde la misma coordinadora me expresaría: “los profesores terminaron haciendo lo mismo que se les estaba proponiendo, pero con otro nombre, mira uno este formato y no cambia en nada, antes le ponen más cosas que hasta termina siendo más trabajo para ellos, pero hay que dejarlos”.

Esta acción de los maestros, sobre la cual la coordinadora no emite una opinión de forma explícita, deja mucho que pensar: ¿Qué sucede entonces con su resistencia al uso de los mismos formatos que proponía el MEN? ¿El cumplimiento de la tarea se lleva a cabo por obligación?, cree que verdaderamente hay necesidad de realizarlas o este tipo de tareas administrativas se convierten en parte de su accionar, dejando ver que sus opiniones no pasan de un simple comentario.

Aunque algunos maestros y directivos me trataban amablemente, compartían el desayuno conmigo, un café en la mañana, una conversación amena e impersonal, esta resistencia me provocó un poco de angustia porque no lo esperaba, pues las expectativas que me generaron en la formación eran contrarias a lo que encontré en las instituciones educativas. Una de las

formadoras nos expresó en la inducción: “ustedes están aquí porque son los mejores Maestros de Colombia”, cuánta carga de responsabilidad había en esas palabras que no comprendí sino hasta hace poco.

Las formaciones eran una experiencia diferente, lo contrario a lo que sucedía en campo; allí, aunque era parte de las responsabilidades laborales, definitivamente ocupábamos otro lugar. Los hoteles donde me hospedaban y realizaban el evento de formación, el espacio físico, alimentación, la atención de los empleados, me hacían sentir distinta, digo esto porque no puedo definirlo como mejor o peor, solo diferente a lo cotidiano, hablo en términos de impresiones, porque era un asunto vinculado a la sensación física y emocional.

Los formadores y las personas que servían como enlace entre la Secretaria de Educación de Antioquia (SEDUCA) y el MEN nos preguntaban si nos sentíamos bien, si nos estaban dando buena alimentación, si estábamos a gusto con la comida, con las habitaciones, con la atención ¿los están tratando bien? Cuando alguno protestaba por la alimentación otro compañero preguntaba de manera burlona ¿Será que en la casa le sirven mejor que aquí?, “no creo que tenga sopa, ensalada y postre para cada almuerzo y cena”, otros replicaban “es que el ministerio les está pagando por esto, ¿acaso es regalado?, su deber es atendernos bien”. Y así, entre escuchar y hacer este tipo de comentarios, me debatía éticamente con relación al uso de esos recursos públicos.

La realidad era que estábamos ocupando los mejores hoteles de la ciudad, aquellos en los que nunca me imaginé estar alojada, tanto porque carecía del dinero como de glamour, y el aire que se respira es una condición de estratos económicos más altos; lugares en los que incluso se dio la oportunidad de conocer personajes de la televisión, empresarios, extranjeros y deportistas de las ligas nacionales. El MEN a través de las empresas de logística contratadas se esmeraba

por darnos un espacio físico rimbombante provocando estados mentales que no correspondían con la cotidianidad de nuestra labor.

En estos lugares estábamos una semana cada dos meses, es decir, en el año alrededor de cinco semanas bajo estas condiciones. Allí compartíamos con otros tutores, formadores, y personal del MEN espacios de formación: una especie de talleres pedagógicos denominados protocolos. En estos espacios se abordaban estrategias sobre la enseñanza en las áreas básicas de lenguaje y matemáticas y, en ocasiones, de transición a través del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), se incluían los documentos de referencia del MEN y se orientaba la ruta de trabajo.

Todos los talleres se desarrollaban desde la estrategia de aprendizaje cooperativo, primero haciendo una revisión desde los fundamentos teóricos de la estrategia, luego de forma transversal y experiencial; así tuve la posibilidad de conversar y convivir con el resto de tutores: los que nos caían bien, los que nos caían mal, los que nos eran indiferentes, o los que eran buenos compañeros y con los que generamos lazos de amistad; circunstancia que nos hacía creer en un ideal de cooperación, que la estrategia funciona sabiéndola aplicar y cuando no, sería por falta de voluntad o de utilizarla mejor.

Para continuar voy a presentar una comparación entre las condiciones de los tutores y los maestros, para poner en cuestión un asunto que requiere una mirada detenida y tiene que ver con el lugar que ocupaban ambos roles desde las condiciones reales en el ejercicio de cada uno de estos. Los tutores, formados en su mayoría en el área de lenguaje y matemáticas y, unos pocos como yo, pertenecíamos a otras áreas del conocimiento y nos dedicábamos una semana a recibir la información a través de los protocolos y conversaciones con las formadoras, pasábamos voluntariamente toda la semana en función de ello. Los otros aspectos de la vida como la

alimentación, hospedaje, recursos físicos y tecnológicos óptimos operados por expertos, el material didáctico completo y listo para usarse, era responsabilidad del personal del hotel y logística, pagado por el MEN.

Luego, contaba con semanas de planeación para repasar lo aprendido con pares tutores de manera presencial o virtual, hacer y entregar informes escritos del trabajo realizado en semanas anteriores y preparar el material didáctico para el que nos aportaban económicamente. Finalmente, llegaban las semanas de ejecución de lo aprendido, me desplazaba a la institución educativa que me correspondía y acordaba con los directivos un cronograma para reunirnos con los maestros. Estos espacios se conocen como Comunidad de Aprendizaje (CDA), conformada por los maestros de primaria; a estos grupos de maestros les compartía la formación e información que había recibido en los espacios de formación a tutores.

Dentro de las funciones estaba solicitarles a los maestros espacios para acompañarlos en el aula en la hora y día que lo consideraran pertinente, algunos lo expresaban en términos de observar, revisar e incluso vigilar y, en ocasiones, solo se les enviaba el cronograma ya establecido, esto con el consentimiento de ellos que había sido firmado a inicio de año.

Frente a los acompañamientos en aula, ninguno de los maestros decía que no, pero a la hora de llegar a la clase muchos manifestaban por ejemplo “se me olvidó y por eso no preparé la clase”, “hoy no le toca español o matemáticas” , “están en evaluación entonces usted no va a poder ver nada” y como era voluntario entonces desistía y reprogramaba; otras veces se realizaba la clase con mi presencia silenciosa en el salón de clase durante y posterior a ella, hacía la realimentación a partir de una guía previamente emitida por el programa conocido como Marco profesoral para la enseñanza y que ya era conocida por los maestros.

Y cuando se daba el acompañamiento, era inevitable ver en la respuesta fisiológica y discursiva del maestro, que efectivamente se sentía evaluado. Y digo fisiológica, porque se notaba que algunos maestros se ponían nerviosos: “¿cuándo viene a vigilarme la clase?”, “¿si estuve bien?” “¿qué tengo que mejorar?”, “¿si vio que estoy aplicando lo que usted me dice?” Esto era lo que el maestro decía antes y después del acompañamiento y aunque pasaron los años esto nunca cambió, así las tutoras pretendíamos hacerles ver de otra manera.

Normalmente habían otras reuniones con grupos de maestros y directivos en comités que el mismo programa había solicitado conformar, como el del equipo Hacia la Meta de la Excelencia (HME) el cual tenía como objetivo analizar resultados de pruebas estandarizadas aplicadas recientemente y proponer estrategias de acción en los aspectos que más dificultad se evidenciaba en términos de competencias, se aplicaba pruebas estandarizadas como Supérate, Aprendamos, caracterización de lectura y comprensión, EGMA y EGRA, que los tutores apoyábamos, pero era responsabilidad de los directivos y maestros realizarlas.

Por otra parte, los maestros de las diferentes áreas del conocimiento, licenciados y no, lo vivenciaban de la siguiente manera: las semanas no estaban divididas de acuerdo a las acciones que estaban ejecutando como en el caso de nosotros, sino que dependía de si los tutores se encontraban en acompañamiento o no; es decir, cuando los tutores hacíamos presencia en las instituciones educativas a ellos se les presentaba un cronograma acordado con directivos. En el mejor de los casos, nos brindaban una jornada pedagógica que no era voluntaria, se desescolarizaba un día de la semana para participar de los talleres pedagógicos que traía el programa, se realizaba en un salón de la institución educativa con los recursos que esta contara, la alimentación era cuenta de los maestros o directivos y el material didáctico era aportado por el programa.

Desde mi experiencia como tutora, a los maestros que acompañaba se les brindaba esta jornada una vez cada dos meses y para lo que se alcanzara a desarrollar; el tiempo nunca alcanzaba y actividades que quedaban faltando se hacían en contra jornada: es decir, los maestros debían cumplir jornada laboral con estudiantes y luego participar al menos, dos horas de la jornada pedagógica con los tutores. En otras ocasiones, se desescolarizaba una o dos horas y el maestro “regalaba” una o dos horas de su tiempo para cumplir las actividades.

Haciendo una comparación entre el acompañamiento que hacía el tutor en el aula de clase, equivale en funciones del maestro a la tarea que ellos ejecutarán como clase presencial a los estudiantes y que corresponde, según la norma para el caso de primaria, a cinco horas diarias, previa planeación. Los formatos habían sido aportado por el programa en acuerdo con los planes de área de la misma institución, que a su vez, debían hacer y sobre los que hacían especial hincapié las tutoras desde los grupos como el equipo HME antes mencionado, las jornadas pedagógicas o las reuniones con directivos, de acuerdo a los documentos de referencia propuestos por el MEN: Derechos básicos de Aprendizaje, estándares Básicos por competencias, Matrices de referencia, Mallas de Aprendizaje, lineamientos curriculares, informe ICSE, informes de pruebas, orientaciones pedagógicas, orientaciones para la lectura y la escritura, textos guía como “los manuales de lectura y composición en español” o “descubramos matemáticas” y los conocimientos del maestro.

Bastante discordante las condiciones de unos y otros, pues son notables las diferencias que lleva cada rol a ejecutar las acciones que les corresponden. Ambas relacionadas con la educación, bajo preceptos y circunstancias diferentes, pero, en definitiva, en desequilibrio.

Para concluir el tema de las formaciones, luego de terminar las jornadas de los talleres nos reuniríamos en el Lobby –palabra que comencé a utilizar precisamente desde ese momento-

o en la habitación de algunos de los compañeros a hablar de todo y de todos, a coger los últimos chismes de este grupo social al que pertenecíamos. Muchos comentarios, relatos y palabras fluyeron en esos espacios con esas personas que se convirtieron en compañeros y amigos, sucedía eso que manifesté en el último día que compartía con ellos, “lo mejor que me dejó la experiencia de pertenecer al programa todos a aprender, fue conocer y compartir con seres tan maravillosos” y que, en aquel momento, consideraba tan compatibles conmigo. En esos espacios hablábamos de lo afortunados que estábamos siendo, de la oportunidad de aprender, de conocer otras regiones, otros modos de vivir y trabajar, pero también éramos conscientes de que esa experiencia nos cambiaría, lo que no sabía era para qué o en qué forma se estaba dando ese cambio, pues a primera vista disfrutábamos riéndonos de cómo en ese momento se había modificado tanto la forma de actuar, que expresamos varias veces “esto ya parece un desfile de modas”, en ocasiones había un esmero desmedido por la apariencia física, parecía como si el estrato se nos hubiera subido a la cabeza.

Creo que sentía que nosotros éramos de alguna manera superiores a los maestros - esos que llegamos a ser nuevamente cuando regresamos al aula- solo porque habíamos alcanzado mediante la observación un nivel de conciencia más alto sobre nuestro que hacer, esto se evidenciaba en comentarios como “huy no, y saber que yo hacía lo mismo que ellos están haciendo” “cuántos errores cometí yo cuando estaba en la escuela” “ si uno no aprende cosas nuevas con ellos, al menos aprende que no hacer”, “con razón estamos tan mal en educación en este país” . Aún hoy, me es difícil equiparar el cargo de tutora con el de maestro, cuando la idea que pretendíamos vender en las instituciones educativas era esa, la de que nosotros también éramos maestros, pares académicos. Pero no, la realidad es que ser maestro y ser tutora en el discurso y en las acciones conllevaban un cargo que tenía inmerso una jerarquía. Con las

orientaciones del programa, parecía a veces como si aún los directivos estuvieran por debajo que nosotros jerárquicamente hablando, porque sin tener en cuenta las realidades institucionales, los tutores llegábamos a realizar nuestro trabajo como si no importara lo que pasaba en los colegios, sus cronogramas, sus tiempos, sus actividades, es decir, las tutoras llegábamos a la institución con unas tareas básicas a desarrollar de acuerdo con el cronograma del MEN; por otro lado estaban los colegios: con pruebas finales, actos cívicos, entrega de notas, actos culturales, paros de maestros, participación de estudiantes en juegos escolares. Eso casi no importaba, nosotros debíamos cumplir las actividades y ninguno de estos eventos justificaba o constituía argumento para no hacerlas.

En las formaciones muchos tutores expresábamos que el programa no tenía en cuenta las realidades y los tiempos de las instituciones, esta era la manera de justificar que no se cumplieran las metas establecidas. Los formadores respondían por lo general que el desarrollo de las acciones dependía de nosotros, de que supiéramos vender la idea y generar empatía con los directivos y los maestros con el firme propósito de poder ejecutar las acciones; como quien dice, que las actividades se ejecutaran no dependían de las realidades institucionales sino de la pericia del tutor para influir sobre las decisiones de ellos.

La realidad administrativa era diferente, nosotros los tutores éramos iguales a los maestros y estábamos siendo evaluados por los directivos tal como estaba establecido en el decreto 1278. Yo estaba nombrada como maestra de básica primaria y debía cumplir unas condiciones para la asignación del puntaje en la evaluación anual de desempeño, eso sí, con unas evidencias diferentes a las de los maestros acompañados de acuerdo a las actividades que estaba desarrollando y nuestros salarios corresponden al mismo decreto, igual que los maestros.

Tal vez, circunstancias relacionadas con la determinación de los tiempos y las actividades nos diferenciaban de los maestros y nos ponía en ventaja, por ejemplo, el uso de tiempo para conocer, planear y llevar a cabo las acciones propias del rol nos ayudaba a percibir una realidad distorsionada, lo que nos decían en formación y como nos trataban nos hacían crear expectativas más altas de las que se podían cumplir.

Para ir finalizando y no parecer demasiado superficial y simplista, he de decir que mucho fue lo que aportó en estrategias este programa en mi accionar pedagógico, tanto desde la formación, como desde la oportunidad de observar y estar en el aula de maestros tan diversos y provocar en mí reflexiones sobre cada cosa que se planea o se desarrolla para la clase, en lo que una de las formadoras siempre nos machacara: “recordar que todo lo que se hace es por el aprendizaje de los niños y las niñas”.

No deja de ser hoy un poco doloroso aquello que uno de los representantes del MEN - y aunque nosotros también termináramos representando esa imagen de funcionario ante los maestros – nos dijera : “*ustedes aquí no están para pensar*” y pues sí, las cosas ya estaban tan hechas que lo que había que decir estaba escrito en el protocolo, tampoco íbamos a escuchar a los maestros y ninguno de las actividades que debimos ejecutar abría la puerta a una circunstancia como esa, porque como terminaría de ampliar ese enunciado: “*es mejor que le quiten a que le pongan más de lo que hay en el protocolo*”, no había cabida a los diálogos, tampoco estaba dentro del libreto, ni se solicitaba en los informes, ni en las formaciones, el decir, pensar, opinar, crear o sentir estaban relegados a un plano informal, en ese plano que quisimos retomar aquí.

De los andares y encuentros de una tutora.

Hace cuatro años, no habría podido imaginar que el responder “Estoy de acuerdo” en un correo electrónico, se convertiría en la puerta de entrada a la experiencia más retadora y llena de aprendizajes que jamás hubiese podido imaginar.

Los lugares visitados, las personas conocidas, las vivencias, las sonrisas y también las lágrimas hacen que mi memoria divague por aquellos momentos que reconfiguraron mi ser de maestra a través de múltiples acontecimientos y que marcaron un antes y un después en mi vida profesional.

Reconstruir mi experiencia en el marco del PTA significó transitar por aquellos devenires que implica insertarse en dinámicas escolares que, a pesar de estar ahí, dispuestas, parecen invisibles para quienes habitamos la escuela. Esto marca un posicionamiento en la mirada de lo institucional, más allá de la instrumentalización como maestra y de los estudiantes como productos, dando una visión de la educación, enfocada a las realidades particulares de este grupo social del que me hice partícipe.

Para alcanzar este objetivo debo recordar cómo me inserté en un programa del cual conocía muy poco, ni lo necesario, después de haber sido el primer paso para cambiar mi percepción y comprensión de lo que es la educación ¿Cómo no?, si de entrada se me adjudicó una imagen de maestro de excelencia, dentro de un discurso de calidad educativa que se mueve por lógicas de la eficiencia y la eficacia, con el verbo competir como elemento fundador.

Al comenzar ese proceso, encontré algunas caras conocidas; estas me brindaban la seguridad que había abandonado al salir de mi cotidianidad en el aula de clase, eso me hizo sentir

mejor, pero como todo lo nuevo, también habían otras desconocidas que me generaban expectativas, tiempo después sin saberlo, ocuparían un lugar muy especial en mi corazón y se convertirían en una de las razones por las que llegué a sentirme en “familia”, especial y muy querida, rescatando con esto el lugar al diálogo y encuentro entre pares, tan importante y significativo en mi propia formación y experiencia de maestra.

El PTA es un programa que busca el mejoramiento de la calidad en las instituciones Educativas del país que presentan bajos desempeños en pruebas estandarizadas, de acuerdo a este criterio eran seleccionadas para ser focalizadas e intervenidas mediante el acompañamiento in situ de la tutora.

Empiezo a transitar por los caminos que me ocupaban en ese momento, las dinámicas que debo reconocer, la comprensión y el empoderarme del discurso que debo replicar con los maestros que aún desconozco y de los que tenía referencia solo por los bajos resultados de sus estudiantes en las pruebas censales nacionales; crear un sentido de pertenencia desde una imagen particularizada y saberme como parte de un nuevo colectivo en el cual seguía siendo maestra pero de otro modo, otras circunstancias, otra mirada.

Luego de escuchar, observar y tratar de entender lo que nos decían en las formaciones (espacios de capacitación) llegó el momento de dirigirnos a las regiones asignadas; estas siempre representaron un reto, su clima, sus costumbres, sus historias, desafíos, el desplazamiento hasta llegar allí, muchas veces en soledad y, por supuesto, con renunciadas que hicieron fuera una montaña rusa cargada de enormes satisfacciones, frustraciones, alegrías, tristezas, ausencias y vacíos al estar lejos de casa. Lo que sin duda alguna jamás faltó fue aprendizaje, incluso no alcanza a contarse en estas líneas.

La primera asignación que me hizo el programa, significó mi primer viaje a región, solo dimensioné la magnitud de la situación cuando puse mis pies a más de 200 km de distancia de la comodidad de mi hogar.

Todo fue un reto, el clima que llega a muy altas temperaturas es uno de esos factores que saltan a la vista, las personas con una cultura diferente a la que pertenezco, aunque seguía estando en Antioquia su territorio urbano y capital cuenta la historia en cada esquina, aquella que lleva un sello y se perpetúa a través de quienes lo habitan.

Estando en este nuevo escenario, empecé a darme cuenta de lo que me implica asumirme en este nuevo rol; no fue fácil responder a los requerimientos de una apuesta presentada como el programa líder de la dirección de calidad del MEN, que por primera vez intentaba acercarse a las instituciones educativas.

Las preguntas de los maestros siempre estaban enmarcadas en los temas vinculados a la institucionalidad y a la calidad educativa desde un marco más amplio del que yo misma como tutora y el programa hacía ver, el mejoramiento de la planta física; que en especial era un desastre, en peligro de derrumbe por el anterior temblor de tierra y que ofrecía pésimas condiciones para albergar casi 1800 estudiantes. Responder a eso no era mi deber porque no estaba dentro de los objetivos del programa, lo que me confrontó bastante, ya que evidencia las tensiones entre las distintas formas de concebir la calidad educativa.

Los docentes terminaron por saber que eran sus prácticas las que tenía como objetivo mejorar, porque sin saber más nada de ellos, las pruebas estandarizadas supuestamente ponían en evidencia las fallas en el trabajo que les correspondía hacer. Esto me llevó a confrontar la idea de calidad que me había formado hasta el momento, puesto que mientras los maestros asumían

otros elementos, yo solo la había visto desde lo que el programa me había permitido, la calidad de la educación vista desde el aula de clase y como protagonista al maestro.

Mi prevención era bastante al saber que debía entrar al aula, lo más íntimo en la labor de los maestros me parecía -aun lo concibo así- un acto atrevido, porque yo misma me hubiese tomado mucho tiempo para permitir que me “acompañaran”. Nadie los tuvo en cuenta, ¿A quién importaba su sentir? ¿Querían o no que un extraño en este caso yo supervisara su clase? en el discurso desde el PTA, esta nunca fue la intención; pero presentar a la tutora como par académica - aun en esa contradicción con la imagen de mejor maestra- es solo una manera de encubrir la forma en que un programa de gobierno asume el tema de la calidad.

A pesar de esto, tenía sus puertas abiertas, había una sonrisa y un afán por tener mi aprobación acerca de cómo lo estaban haciendo, cómo eran sus clases, si superaban o no mi lista de chequeo, pero quien era yo para emitir tal juicio, una extranjera, forastera como decían los abuelos que desconocía absolutamente todo para que su confianza hubiese sido depositada de esta manera, si supieran que quien se llevaba los aprendizajes, era yo, para quien era importante era para mí, quien debía agradecer y hacer la pregunta: ¿Cómo estuvo? era yo.

Por razones de reorganización al terminar el primer año en el programa hubo cambio de institución educativa, con enormes aprendizajes y llena de gratitud, me despedí de quienes fueron los primeros que me hicieron sentir como en casa, a pesar de la enorme “distancia” y me refiero a esta desde las múltiples formas donde se pueda entender.

Siguiendo el viaje, mi segunda parada fue un municipio del oriente; su nombre era la única información que poseía y las preguntas llegaron a mi cabeza: ¿Qué lugar era ese?, ¿Dónde

estaba?, ¿En qué lugar del mapa lo podía ubicar?, o en la actualidad, ¿Por qué Google maps no me lo mostraba?, sin saber dónde me llevaría el camino, emprendo mi nueva aventura.

Mis pies me llevarían a un lugar lejos de poder imaginármelo, en términos de la distancia estaba insertado en medio de una montaña arrugada que dejaba ver un camino que lleva hasta el corregimiento y allí muere, algunas veredas y caseríos a medida que se avanza, muestran sus habitantes y lo cotidiano de su quehacer, por momentos las extensiones de bosques nativos enseñan su belleza y abundancia en flora y fauna de esta región: este territorio Este territorio alberga una pequeña población de campesinos que sufrió como muchas en el país, las heridas de la guerra y hasta ahora empiezan a cicatrizar.

La primera semana en este lugar fue un verdadero desafío; una población netamente campesina, silenciosa tal vez por su estilo de vida (las actividades de integración y demás se realizaban en la noche) o porque sus relatos y recuerdos de todo lo que les había acontecido apenas hace diez años (desplazamiento forzado, reclutamiento, masacres, falsos positivos, señalamientos y condenas porque dizque eran colaboradores de guerrillas) no abandonaban sus memorias.

Para mí, que vivo con la comodidad tecnológica, el ruido de autos, música, tiendas, cafés, librerías y toda clase de beneficios al alcance de mi mano, en un pueblo a 45 minutos de Medellín; fue un golpe encontrar que solo había un hotel, un restaurante, un colegio y un parque remodelado, que el resto de los accesos era en camino empedrado, sin transporte y desconexión tecnológica total porque solo en puntos estratégicos lograba obtener algunas veces señal para llamar por celular.

Después de la primera semana, de no ceder a mis caprichos, de comprender que era otra realidad diferente a la mía y que me desacomodaba sí, pero que estaba en aquel lugar donde la vida me había puesto y que esos “desafíos” para personas como yo, no eran más que la manera de vivir de todos ellos por décadas y que los constituía como una comunidad a la que tenía mucho que dar... ¡Que va! como todo en esta travesía otra vez me equivocaba, ellos me darían mucho más.

Acompañaba a la única Institución Educativa del corregimiento, su planta física había sido recientemente construida por una empresa de la región y la Gobernación de Antioquia, era apenas justo después que la antigua infraestructura conservara los agujeros de los combates a sangre y fuego de grupos al margen de la ley y el ejército; mi comunidad de aprendizaje la constituían seis maestros y la cantidad de estudiantes no superaban los doscientos entre primaria y secundaria.

Hasta el momento la experiencia con el programa no había sido la mejor, por las condiciones que antes mencioné, la asignación de tutores a la zona que solo resaltaban las carencias del lugar opacaba el compromiso de los maestros asignados allí, su humanidad, lo importante que eran para ellos sus estudiantes y lo mucho que les entregaban de múltiples maneras.

Los estudiantes eran únicos, tenían una pasión y un deseo por el saber, increíble la disposición, atención, respeto y agradecimiento por lo que sus maestros hacían por ellos, es digno de admirar, tal vez por el lugar que habitan o las condiciones que otros no conocen hacían que sus maestros se sintieran felices de poder compartir y aprender a través de ellos.

De esa manera de vibrar por la educación yo me contagié, me enamoré profundamente de estas personas y de este lugar, que hasta el momento aún con profunda emoción menciono en mis relatos y los pongo como ejemplo de vida, de superación, porque en medio de sus historias de dolor, agradecen por poder retornar a su hogar y seguir construyendo un futuro para sus familias.

Sus desempeños, hablando en términos numéricos como se hacía en PTA eran sorprendentes, en pruebas SABER siempre estaban en Alto y Superior en los diferentes niveles; al profundizar en las dinámicas escolares que rondaba la institución y explicar el porqué de su “éxito” en estos resultados, la respuesta estaba en las dinámicas que establecían los directivos al incorporarse a la comunidad de maestros de forma tal que su función no se quedaba meramente en lo administrativo, la gestión académica tenía la misma importancia que las demás, se ocupaba de saber los procesos que llevaban sus maestros con los estudiantes al interior del aula, su acompañamiento era constante, al igual que su disposición.

Los maestros sentían su compromiso y acompañamiento respondiendo de la misma forma en el abordaje de sus estrategias de enseñanza con los estudiantes, de manera que no solo fuera parte del cumplimiento del currículo; en las zonas rurales el proceso se daba del mismo modo, mensualmente recibían la visita del rector que además de acompañarlos en el aula, también concertaba y reunía a sus maestros para trabajar en equipo a pesar de no tener presencia constante. Esto le imprimía una dinámica institucional de compromiso pedagógico.

Las reflexiones que logré hacer en mi paso por estas comunidades, constituyeron un cambio en lo que hasta el momento yo defendía por parte del programa, pues a pesar de los esfuerzos que se hacían con el diseño de instrumentos y preparación para mejorar los resultados de pruebas SABER en las instituciones atendidas, la respuesta radicaba en el trabajo en equipo, a

pesar de las adversidades de estas comunidades educativas, quedaba demostrado que la determinación y el compromiso de estos maestros y su rector transforman la vida de todos los que pasaban por sus aulas.

Para el año 2017 pensando en que mi proceso de aprendizaje seguiría en las montañas del oriente del departamento, sorpresivamente recibo un correo electrónico en donde me informan que he sido cambiada nuevamente de institución educativa. Sin poder despedirme, recorro a un mensaje expresando el enorme placer y la gran reverencia que le hago a sus historias de vida y de maestros que de paso marcaron la mía.

Mi próximo y último destino sería nuevamente el Magdalena Medio. Atrás dejo las verdes montañas y los despampanantes amaneceres, para darle paso a las pasturas y planicies de este territorio, con muchos más grados de diferencia en el termómetro, me inserto en un lugar más conocido.

Allí me reciben un grupo de maestros que siempre fueron muy críticos con la presencia del programa a pesar de que muchas veces me manifestaron que su resistencia no era conmigo sino hacia el MEN, lo que tenía que ver con esas dinámicas particulares y condicionamientos que imponen los programas orientados a la mejora de calidad educativa a las interacciones que se dan en contextos institucionalizados; me costaba asumirlo, gracias a esa imagen que me había formado de mi función como tutora y del programa mismo.

En una institución educativa más polifacética, inicio los dos últimos años en los que me desempeñaría como tutora; hasta este punto había tenido un discurso de defensa y posicionamiento del programa como aquel que se había interesado en las dinámicas escolares y que se presentaba como ese apoyo a las prácticas educativas de los maestros.

Tal era la imagen que desde la vivencia como tutora, había construido hasta el momento que no puedo recordar precisamente lo que hizo que cuestionara lo que hasta ahora me había formado, anterior a este momento, me había sentido con el poder suficiente para enjuiciar a mis colegas y sentirme con la autoridad para desacreditar acciones que ellos realizaban, poner en una balanza aquellos que eran “los buenos” y “los malos”, algo así como lo que hacemos en el aula con nuestros estudiantes, el etiquetar no había sido superado y se ponía de manifiesto unas jerarquías construidas desde un discurso abiertamente intencionado.

Mis cuestionamientos trascendieron a las reflexiones que entablaba con los maestros, en ellas era muy difícil ocultar este nuevo posicionamiento, pero terminaron por acudir al plano reflexivo en donde la conciencia de oficio cobro importancia y lo mucho que un maestro lograba impactar en la vida de sus estudiantes, estos debates hicieron parte de diálogos y acciones en el aula.

Para este momento actuaba más por convicción, las STS y las comunidades de aprendizaje fueron ese pretexto para hablar de lo que ocurría en el aula, de una realidad que toca a todos y que en equipo se logra sobrellevar mejor, de alguna manera ya no era importante que estuviéramos allí porque nos convocaban las acciones del programa, ahora cobraba importancia la voz del maestro y su quehacer.

Y en esa misma dinámica yo también solté el discurso impuesto desde mi rol y dejé de ocuparme por el mejoramiento de la calidad educativa en los términos que se pendían desde mi rol de tutora porque estaban próximas las pruebas SABER y el desempeño del colegio definía el mío y sin forzarlo, la institución logró superar su Índice Sintético de Calidad, posicionando sus resultados en todos los niveles; esto fue un aliciente para ellos, subió sus ánimos al salir de la lista de los colegios con más bajos desempeños del municipio, pero sobre todo se podía volver

sobre lo que fue el último año y lo que había hecho el unir acciones como colectivo y tomar conciencia de hacer lo mejor que puedes hacer.

El final del 2018 concluyó con una emotiva despedida; por dos años fueron mis compañeros, maestros que habían sido parte en este proceso reflexivo y de la reconfiguración de la maestra que ahora termina estas líneas con una gran satisfacción por que la vida me puso donde debía estar, cada momento, historia, mirada, territorio, sonrisa, diálogo, saber, hicieron que mi reflexión de maestra fuera posible y trascendiera nuevamente a mi aula donde día a día recuerdo lo importante y lo mucho que les debo a los que posibilitaron esta experiencia, permitirme nutrir mi profesión y ver desde cada identidad una idea particular y diferente de ser maestra.

Percepciones de ser maestra, desde una tutora.

Por la vida vamos, escribiendo nuestro propio libro, a base de historias, de sucesos, de acontecimientos que nos hacen ser lo que somos y sigamos en constante transformación, en cambios permanentes. Historias tan profundas que pueden llegar a marcarnos la vida definitivamente y en adelante, ya no somos los mismos; o aquellas que acontecen en lo cotidiano de la vida y apenas sí las sentimos como una leve brizna: somos conscientes que algo sucedió en nosotros casi de manera imperceptible. En cualquiera de los casos, es como la experiencia de Larrosa “eso que me pasa”, que me acontece y motiva mi reflexión, mi transformación o me afecta de alguna manera.

En este sentido, cuando se pretende volver al pasado para averiguar “eso que me pasa” (pasó) se debe acudir a la memoria de la que seamos capaces y traer los acontecimientos al presente a manera de palabras escritas, lo que supone un reto importante para mí, particularmente. Sin embargo, y con la motivación por ver terminada una tesis de maestría, me dispongo pues a contarles una parte de mi historia, que tiene lugar en un periodo de tiempo comprendido entre 2015-2018 en un escenario diferente al habitual para aquel entonces, en relación con el rol que desempeñé de manera profesional, el de maestra.

Todo comienza a partir de una invitación que llega a mi correo. Recuerdo que tiempo atrás había recibido uno similar al cual no había prestado atención. Pero ahora, por alguna extraña razón lo abrí y leí hasta el final; me convocaban a la participación como tutora del PTA, debido a los resultados obtenidos en la evaluación de competencias en el año 2013, esta era una de las formas de selección.

Es de esta manera que llegó y también la primera vez en mi vida que escuchaba acerca de él, pero existían motivaciones personales que me hacían querer saber más acerca de la invitación y cambiar mi lugar en el aula, por algo así, durante un tiempo. Así fue como recordé a un compañero del municipio que, lo único que sabía era que ejercía como tutor. Decidí llamarlo y le conté acerca del correo y le pregunté si él tenía algún conocimiento sobre eso.

Mi amigo me dice que los tutores tienen la función de realizar, en la institución que acompañen, actividades puntuales de tipo académico y pedagógico. Primero, el programa los capacita, luego se tiene un tiempo de planeación en casa y finalmente, se hace acompañamiento al Establecimiento Educativo (EE) como es nombrado por el programa. También que había 2 plataformas a las que los tutores se remiten con frecuencia: una de ellas que provee al tutor el material y documentación necesarios para el acompañamiento y la otra, donde se hace la parte

operativa y administrativa del acompañamiento. Él fue más específico que yo en cada uno de estos aspectos para que comprendiera mejor. Todo ello, más una reunión presencial con una de las formadoras, que se encontraba realizando su trabajo de campo en el municipio, me llevó a tomar la decisión de hacer parte del mismo. En primer lugar, porque lo novedoso me era llamativo: trabajaría en educación, no tendría que renunciar a mi plaza del aquel tiempo y, además, me capacitarían y segundo, porque pensaba que podría ser una experiencia interesante desde todo punto de vista, con la información que poseía al momento.

Continué en el proceso y posteriormente me llega otro correo asignándome la institución en uno de los municipios del Suroeste Antioqueño y finalmente el 1° de julio llega el correo que me confirma que, a partir de la fecha, estoy en comisión de servicios y que la siguiente semana, del 6 al 10 de julio sería la primera semana de formación. Yo estaba emocionada y preocupada, pues disponía de dos días para hacer entrega en mi institución, además de informar a padres de familia y principalmente a los niños del cambio que vendría, asunto que me entristecía y no era fácil para mí, pues siempre he sido muy afectuosa con los niños y, con los de este grupo aún más, puesto que fueron parte de una historia personal de inmensa alegría y de dolor en poco tiempo. Ellos no sabían que yo era incapaz de llegar al salón con la alegría y dinamismo de siempre y que verlos tristes por mí era algo que yo no soportaba; no sabían que mi decisión de irme en parte, era para evitarles el verme así y mi incapacidad de responder con sinceridad a sus preguntas tan pertinentes.

Ese primer semestre lo recuerdo como algo tortuoso para mí, desde lo personal y que afectó en este sentido lo laboral. Por eso me hacía tan feliz estar en un lugar donde nadie tendría ese tipo de preguntas que hacerme, trabajaría con adultos, por lo que no tendría qué preocuparme

de sus emociones o sentimientos si alguno me pillaba triste. Siento que fue una ruta de escape para hacer más soportable mi agonía y sin sentimientos de culpa por el otro.

Llegó la semana de formación. Solamente asistimos a este encuentro los tutores nuevos que habíamos aceptado en esta ocasión, llamándonos el “grupo de los nuevos” y fuimos llamados así por poco tiempo, hasta que llegó el nuevo grupo, meses después. Durante esta semana, en una de las actividades nos propusieron reunirnos en equipos para llevar a cabo una de las tareas de la jornada y fue entonces cuando hice los primeros amigos del programa: Yulieth, Mónica, Jaime, Rubén. Desde entonces, cada vez que nos pedían hacer equipos nos reuníamos. Nos nombramos Tribu YURUMOJAYO. Desde entonces es que conozco a mis compañeras de proyecto.

Continuando con la primera semana de capacitación, logré comprender en este tiempo las generalidades del mismo: Un programa gestado desde el MEN, por la dirección de calidad, para atender los aspectos curriculares institucionales desde la gestión académica, con el acompañamiento y apoyo de tutores. También entendí parte de la estructura del mismo, la cual había sido explicada anteriormente por mi amigo: se acompañaba al EE por ciclos, cada ciclo se dividía en semanas de formación (en Medellín), semanas de planeación (en el lugar de residencia) y semanas de acompañamiento *in situ* en el EE. Cada semana se debía planear a través de la plataforma que en ese entonces era SICUA y luego terminó siendo SIPTA, hasta que me retiré del programa. Y la otra plataforma, era la que tenía los contenidos y materiales para cada ciclo, además donde encontrábamos los comunicados y demás que enviaban desde la oficina de calidad, que también llegaban al correo. Sentía que pertenecía a un grupo especial y selecto de maestros que, según los formadores éramos “lo mejor de lo mejor”. Sin embargo, en esta misma semana en otra de las actividades empiezan a preguntar por el conocimiento que

teníamos de lineamientos curriculares, estándares de competencias y orientaciones pedagógicas, además de aspectos puntuales de las áreas de lenguaje y matemáticas, donde yo empezaba a pensar que no merecía estar en un grupo tan especial hasta cuando hicimos la socialización, pues me encontré con más compañeros en mí misma situación.

En este tiempo de formación ellos, los formadores, trataron de “empaparnos” de lo que era el programa y en reiteradas ocasiones repetían que lo que ellos sabían y habían hecho desde sus inicios en el 2012 era nuestra responsabilidad saberlo. Después, comprendí que el tiempo no era suficiente para emprender esta tarea. Prácticamente, hicimos lo que pudimos y como “Dios nos ayudó” en las primeras visitas al EE.

A la semana siguiente, volvimos nuevamente a formación, esta vez con los tutores que ya estaban antes en el programa y fue muy curioso la actitud despectiva de una mayoría de ellos para con nosotros. En particular, no viví alguna situación así con los compañeros que compartí, o tal vez nunca presté atención a ello, no lo sé. Sin embargo, a varios de mis compañeros y amigos les escuchaba historias que te dejaban atónito. Uno esperaba una actitud más de camaradería por ser maestros igual que los que recién llegábamos, pero ellos aseguraban dejar claro en nosotros con cierto aire de “nosotros llegamos primero” que estaban en otro nivel diferente al nuestro. Pensé en lo lamentable de nuestro gremio, al promover esa actitud de competitividad individualista, marcada por la superioridad académica, o no sé qué más, en lugar de ser un compañero que aprende contigo y avanza juntos en el mismo asunto que los convoca desde lo profesional.

En definitiva, a veces parece ser que, desde la teoría se sabe mucho de cómo aprenden los estudiantes, de las estrategias que se deben implementar para que se concentren y les permita aprender y en la práctica mostráramos aquello que señalamos negativamente en los estudiantes,

solo que a otra escala: nada más que llegar a una reunión de maestros convocados por cualquier razón y vemos allí el murmullo, los desfiles por el tinto cuando está la greca a disposición, entorpeciendo la actividad propuesta desde la poca concentración en la actividad, el enojo cuando se les interpelan por algo.

También durante esta semana, básicamente estábamos recibiendo la información del siguiente ciclo de acompañamiento al EE, en el cual entraríamos en acción como tutores. Nos indicaban cuáles eran los objetivos a asumir con los directivos, los maestros y con los estudiantes. Me sorprendió la cantidad de papel que se debía emplear para llevar a cabo unas pruebas con los de 3° y 5° nombradas EGMA Y EGRA, donde se medían los conocimientos que tenían los estudiantes en las áreas de lenguaje y matemáticas; también era increíble lo dispendioso de este ejercicio en el aula. De igual manera, la forma de programar las visitas en la plataforma.

Con los maestros debíamos tener reuniones llamadas STS (Sesiones de Trabajo Situado) en las áreas de lenguaje y matemáticas. Para todo ello existían, y aún existen protocolos donde te dicen qué, cómo y de qué manera hacerlo en las instituciones. Rescato positivamente de las semanas de formación lo que aprendí en cuanto al conocimiento didáctico del contenido en las áreas de lenguaje y matemáticas durante el 2015 y 2016 (también anexaron protocolos para transición y multigrado durante el 2017 y 2018).

Cuando eres maestra de básica primaria y en zona rural, te corresponde asumir todas las áreas en todos los grados y a veces tus conocimientos no corresponden en profundidad con lo que has estudiado, como en mi caso. Mi licenciatura es en educación básica con énfasis en lenguaje, pero debía en aquel entonces y ahora, atender los conceptos estructurales de todas las áreas en el grado que año a año nos piden orientar desde la dirección institucional. La academia

te forma en un área específica, y si se trata de licenciatura, con algo de pedagogía y didáctica, pero los maestros que entran a atender la población de básica primaria no tienen los conocimientos para atender todas las áreas y grados, como actualmente lo exige el gobierno y según las circunstancias, contextos y poblaciones que existen en nuestro territorio nacional. Los normalistas superiores reciben pinceladas de cada una de las áreas y sigo considerando que no es suficiente, aunque hemos visto en la historia excelentes normalistas, que incluso a veces superan a un licenciado. Sin embargo, ese es un asunto para otro debate

Por esto rescato en el programa la importancia que se le daba al dominio curricular desde las dos áreas abordadas, fue motivante poder ver y entender las matemáticas, por ejemplo, desde aspectos didácticos y pedagógicos como antes no lo había hecho. Y en lenguaje, donde creía que tenía fortalezas, fue satisfactorio aprender nuevas maneras de hacer las cosas, de acompañar a los estudiantes en la apropiación del conocimiento.

Después de aquellas semanas de formación, vinieron unas de planeación. En ellas, teníamos objetivos y metas que cumplir y productos que entregar. Al principio era emocionante, como todo lo que por primera vez recibes y disfrutas como si fuese un dulce, tenía que madrugar, pero estaba en casa.

Con el tiempo, estas semanas eran tediosas para mí. Me molestaban los cambios que hacían desde la dirección de calidad o nuestras formadoras a destiempo, pues con el equipo de tutores que cada uno teníamos se adelantaban trabajos, que con dichos cambios y nuevas directrices era echado por la borda y debíamos retomar nuevamente bajo los parámetros establecidos. En estas situaciones y bajo los efectos de la inconformidad y decepción que esto me producía, me sentía como marioneta útil. Afortunadamente, en mi equipo de trabajo había un compañero que sabía escucharme y cuando nos encontrábamos para el trabajo conjunto, podía

hablar de todo ello; me ayudaba escuchando y a veces, renegando por lo mismo, pero ponerlo en palabras, dialogarlo con otro que vive lo mismo que tú, en este caso, fue beneficioso para la salud mental, lo considero ahora así. Si hay algo que me moleste es que mi tiempo sea desperdiciado inútilmente, pues en el programa y también en nuestras instituciones de planta, en la actualidad hay mucho trabajo (sobre todo de papelería, que es el menos motivante) como para que repentinamente se cambien las reglas de juego. En el tiempo, esta fue una de las razones fuertes que me hiciera tomar la decisión de abandonar el programa, sumado al estrés y angustia que, por aquellos días antes de finalizar, manejaba fueron la gota que derramó el vaso.

En esas semanas de planeación, aproveché para conocer el lugar donde estaría asumiendo mis nuevas funciones, por lo tanto, no constituían una visita oficial. Al llegar allí, me encontré con la noticia que al tutor que le recibiría, se le ocurrió la grandiosa idea de hacer reunión para presentarme a los maestros; yo no estuve de acuerdo, porque no era mi intención, sin embargo, él insistió. Empezamos la reunión, por primera vez se les informaba que hasta la fecha él los acompañaría, que no iba a continuar con ellos y que quién seguiría a cargo del proceso con el programa en la institución sería yo. Recuerdo que era el salón de sistemas, estábamos sentados en mesa “redonda”, que era más bien cuadrada por la forma en que estaban dispuestas las mesas. El tutor estaba en la parte de adelante del aula dirigiendo y contando, yo estaba en la parte de atrás escuchando y viendo todo el proceso. Llegó el turno de presentarme, lo hice desde el lugar donde estaba, ellos me dieron la bienvenida, se presentaron para conocer sus nombres, las sedes de dónde venían (había dos sedes de primaria) y las áreas y grupos que atendían. Posteriormente, mencionaron lo bien que se sentían con el “profe”, lo que habían aprendido y lo tranquilo y paciente que era para explicarles. Le desearon buena suerte en la institución que estaría acompañando.

A mí me recibieron amablemente, me contaron de su experiencia en este tiempo y dejaron notar su angustia por la manera en que el programa estaba haciendo las cosas al momento. Claro, eso no fue en un tono amable obviamente, aunque intentaron que yo no me molestara por ello, me decían: - “vea, usted recién llegó, así que no tiene la culpa; pero es que desde que empezó el programa llevamos 4 tutores con usted, así no se llevan bien los procesos, porque todo cambia dependiendo del tutor que llegue”- entre otras cosas que ahora no recuerdo. Su manera directa de expresarse ante las circunstancias me agradó, pues podía concluir en aquel entonces que sería fácil comunicarnos. No eran maestros que “tragaran entero”. Ante el comentario, les dije que lo entendía, que nos diéramos la oportunidad hasta noviembre de ese año para trabajar juntos y después tomaban la decisión de si continuaban o no en el programa. Estuvieron de acuerdo, por lo avanzado del año escolar. De esa manera, pude notar una vez más lo complejo que es trabajar con maestros. Yo salí de allí satisfecha por haber enfrentado mi primer obstáculo, de varios que se presentaron a lo largo de mi estancia en dicha institución.

Finalmente, se llegó la hora de acompañarlos en la institución, de manera formal. A las STS asistían todos los maestros, motivados, logramos establecer relaciones cordiales, amables y de respeto mutuo, incluso de amistad. Cuando era el momento de los acompañamientos en aula, durante ese año 2015 dos maestras no quisieron estar en el proceso, lo cual se les respetó, y en los años siguientes, siempre recelosas, admitían la visita y la presencia de la tutora en el aula. Al ser par académico, con algunos de los maestros fue beneficioso, pues aprendíamos mutuamente y desarrollábamos la sesión de clase entre los dos. Con algunos de ellos, buscábamos estrategias y las poníamos a prueba durante varias sesiones.

No fue así siempre, al principio, me correspondía quedarme en un lugar del salón tomando nota de los aspectos pedagógicos y didácticos inherentes al maestro, para llenar el

informe semanal y hacerles recomendaciones a los maestros. Al finalizar mi participación en el programa, todavía era incómodo para algunos de ellos la presencia de alguien más en su aula; sin embargo, decían ellos: - “por la manera de ser suya uno la deja visitar el aula”- a lo cual, yo respondía con una sonrisa, comprendiendo que, la empatía con el otro juega un papel importante en estos y otros procesos educativos, tanto en niños, como con adultos.

Mi momento preferido, era cuando estaba en la institución educativa o las semanas de formación, las de planeación ya he dejado claro lo que me producían. Estar con los niños en el aula, hacer parte de sus equipos de trabajo; compartir con los maestros desde lo académico, las reuniones y sus maneras particulares de referirse y actuar frente a una misma situación, observarlos en acción, ser observada y comentada por ellos; acompañar a los directivos y mirar desde un punto especial estas dos dinámicas (grupo de maestros y directivos docentes) hizo que comprendiera otros asuntos, que tal vez no hubiese logrado de no haber pasado por esta experiencia, estos aspectos fueron los que mejor me ayudaron a comprender mi función como maestra en la sociedad.

La manera en cómo el programa nos asume como tutores, cómo entiende los tiempos institucionales, cómo comprende las realidades en que vivimos y administra la calidad de la educación, definitivamente los sigo sintiendo equivocados a mi manera de ver. En tal caso aplica aquello de “mandar desde atrás de un escritorio, es mandar desde el ideal y no desde la realidad” y en Colombia hay pluri-realidades o más bien, diversidad de realidades donde la estandarización y la homogenización del conocimiento no son asertivas.

4. IMÁGENES DEL MAESTRO Y DEL TUTOR

Tal como lo propone Quiceno (2006) desde la imagen primeramente construida en la sociedad colombiana, al maestro se refiere cuando se está hablando de las personas que ejercen su labor como un artesano, que entra en relación con el estudiante como éste con su obra y desempeña un oficio que lo exhorta incluso a perder su identidad, porque el maestro se identifica con su obra misma, la educación de los niños, al tiempo que se educa a sí mismo.

Esto explica de cierta manera por qué la elección en el uso del término *maestro* en esta investigación, como un intento de dar lugar a eso que los maestros con quienes trabajamos de una u otra manera quisieron revelar. El deseo de establecer un tipo de relación con los estudiantes que se caracterice con el de un artesano con su obra; como alguien que contempla y reflexiona su existencia. El maestro con el que nos encontramos expresa la preocupación por asuntos relacionados con la individualidad y los contextos sociales de sus estudiantes.

En este apartado se tratarán los elementos que configuran el ser maestras en el PTA, así mismo, se da cuenta de los elementos que participan en la definición de la imagen del tutor de acuerdo con roles en las distintas interacciones que se sostienen en el marco del PTA.

De las imágenes

En las narrativas que hemos presentado en el apartado referido a la noción de experiencia, se ponen de manifiesto los distintos roles que debe asumir un maestro cuando participa en programas de calidad educativa y que tienen entre sus lineamientos el acompañamiento a pares. Es evidente que existen modos distintos de actuar, según las circunstancias externas, las

exigencias mismas de la condición de maestro, las interacciones sociales y la manera en cómo nos mostramos de acuerdo a ellas, es decir, la imagen que brindamos y/o tenemos como maestros. Para ello, es importante revisar este concepto e intentar develar cómo se construye la imagen del maestro que, a su vez, ejerce como tutor, dentro de un programa nacional de calidad educativa.

Ahora bien, definir la imagen del maestro es una tarea compleja y amplia en tanto no existe una imagen única que lo identifique. Así mismo, los estudios que se ocupan de este asunto en particular (Parra Sandoval, 1981; González, 1999; Parra Sandoval y Molina Soler, 1999) se han encargado de mostrar diversos elementos (morales, sociales y académicos) que confluyen en estas posibles imágenes, como los referidos a la vocación o a la profesionalidad. En ese sentido, la imagen del maestro se desplaza de una imagen moral arraigada y que permea todos los escenarios en los que habita y de la que, gradualmente se va desprendiendo hasta tomar una más de tipo académico, propia de un oficio o profesión (Parra Sandoval, 1981). Así mismo, la multiplicidad de imágenes que describen al maestro lo ubican “no sólo como enseñante sino, además, como sujeto de aprendizaje; desde este lugar el maestro se visualiza— fundamentalmente— como un sujeto dispuesto a ser objeto de construcción y deconstrucción” (González, 1999, p.36). También refieren el papel y la imagen del maestro en el entorno escolar y social y reflexionan sobre el detrimento semántico de la palabra maestro y la profesión del educador en los últimos treinta años (Parra Sandoval y Molina Soler (1999). Pero, ¿a razón de qué se forma la imagen o cómo la imagen llega a ser imagen?

En las relaciones entre personas, tendemos a hacernos una idea de nosotros mismos, de nosotros ante los demás y de los demás. Así mismo, las interacciones que los sujetos sostienen en el contexto social están determinadas por el conjunto de características atribuidas socialmente a los

sujetos que interactúan en distintos escenarios y contextos. Estas características pueden estar relacionadas con la personalidad (optimista, pesimista, confiado), la profesión u oficio (panadero, taxistas, médicos...), las filiaciones (padres, hijos, amigos...), entre otros. En cierta forma, se puede decir que la sociedad hace un catálogo de sus miembros, de acuerdo a los signos, símbolos y otros que le rodean. En el plano educativo también se encuentra dotado de un sinnúmero de signos y símbolos propios de quienes están inmersos en él; sin embargo, son las situaciones mismas (los contextos sociales) las que definen cuál o cuáles de esos signos atribuidos operan como elementos de importancia en cada interacción en la que se participa.

La información que percibimos de los sujetos en las interacciones que se producen en contextos predeterminados permite la construcción de la imagen. En ese sentido, la imagen estaría implicada en la actuación de los sujetos o se construye a partir de ella (Goffman, 1981)⁶. Desde esta perspectiva, el maestro también es un actor en tanto hay un comportamiento socialmente esperable de él, por ello cualquier forma de actuación que se aleje de lo esperado generaría conflictos en la presentación de la imagen del maestro dado que su actuación se realiza en espacios (escenarios) institucionalizados. De acuerdo con Goffman (1981) “sucede con frecuencia que la actuación sirve, sobre todo para expresar las características de la tarea que se realiza, y no las características del actuante” (p.88), con ello, un primer elemento a considerar en la imagen de maestro es el escenario donde proyecta su actuación, su apariencia y modales (fachada), propios de su profesión siendo estas coherentes entre sí. Se entiende, entonces, la imagen como el concepto que se tiene de sí mismo y del otro en un lugar o situación determinada y se da por las interacciones que los sujetos tienen y desde la determinación que ejercen sobre

⁶ De acuerdo con Goffman, a la manera como se presenta un sujeto en el espacio social a través de sus acciones se le conoce como actuaciones. De acuerdo con Goffman (1981), “Una «actuación» (performance) puede definirse como la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes.” (p.27), aquí se pueden considerar también aquellos roles relacionados con dicha actuación, como lo son la audiencia, los observadores o los coparticipantes.

ellas los contextos donde tienen lugar. Esto se da de manera individual, de un lado, y validada social e institucionalmente, de otro.

Como es de notar, se amplía la gama y el entramado de la imagen del maestro en la actualidad, lo que nos impide pensar en una sola imagen del maestro y que ello, a su vez, responde a múltiples factores de tipo individual, social, gremial, ministerial y de políticas. Cabe aclarar que, aun siendo consciente de hecho, en este apartado mostraremos esa parte de la imagen del maestro desde una perspectiva de participación y actuación con otros maestros en un escenario proporcionado por el PTA. Desde las interacciones que sostienen y desde las actuaciones que despliegan en el marco de dichas interacciones y espacios, se aborda la imagen desde dos aspectos generales: imagen del maestro a través del tutor e imagen del tutor.

La imagen de maestro a través del tutor

Si entendemos que en las interacciones se establece la imagen del otro desde lo esperable o desde la idealización de las acciones que se esperan de ese otro, se entiende que esto se hace efectivo en la manera como es percibido el maestro a través del tutor. Aquí hay unos condicionamientos sociales que el tutor pone en juego, donde espera ciertas actuaciones por parte del maestro que acompaña, además de las ya impuestas por el programa en el que participa. Sin embargo, también es importante mencionar que a través de la presentación del maestro se indican asuntos que definen la imagen misma del tutor.

Una de las interacciones más complejas en el ejercicio de ser tutoras fue la que debimos hacer con el maestro acompañado. Esa que debía ser una descripción precisa de su hacer, sin caer en

juicios ni etiquetas y a la que se acudía a cada momento, tenía lugar cuando estábamos en acompañamiento de aula y el maestro aparecía al final de su clase, a la expectativa de su desempeño y entre comentarios y sugerencias tratábamos de que se cumpliera la rúbrica que terminaba aprobando o no su desempeño. En el diálogo con los directivos, y a pesar del carácter de confidencialidad que había en los informes de acompañamiento, se escapaban los comentarios y las comparaciones entre colegas y, en muchas ocasiones, desde nosotros mismos.

De esta forma, las valoraciones de los tutores (sus apreciaciones y comentarios) iban presentando una imagen del maestro, que se fundamentaba en la observación de su accionar, y que además estaba condicionado por un ejercicio de comparación entre lo que se debía hacer o no, que dejaba como resultado una idea deficitaria del maestro y exaltaba la del tutor. En ejemplos como el siguiente que se retoman del grupo focal podemos evidenciar lo que hemos afirmado:

Entonces hay que empezar por ese lado, quiénes sí están comprometidos, y quienes van a participar, porque más de uno va a decir, yo no dejo entrar al aula, yo pasé 25- 30 años enseñó así, voy a seguir así; otros son más descarados: yo ya estoy jubilado, yo voy a salir, a mí eso no me interesa. Entonces ahí va, en que haya una política fuerte, sí fuerte y muy delicada. Si el programa mejor dicho fuera obligatorio, sería diferente, el tutor como pasa siempre, puede pasar que el tutor deje de ser el verdugo, porque ahora se convierte en eso (GF19).

Aquí vemos claramente cómo el tutor espera que ese maestro cambie una práctica que ya tiene asimilada por años, a la nueva versión que le presenta, desde su creencia particular y desde los direccionamientos del programa como tal. Al no estar receptivos ante el cumplimiento de dichas directrices, el tutor posiciona su imagen, demeritando a los maestros acompañados y, además, sugiere una posible obligatoriedad del programa, para que su imagen no se vea afectada. Podemos entender con esto que en el marco de prácticas cuyos intereses se encaminan en

términos de rendimiento o a una idea de calidad concebida desde la generación de indicadores, la defensa de la imagen del tutor se hace desde la presentación de una imagen desfavorable del maestro. No obstante, esta imposición de la imagen del tutor sobre la del maestro debe comprenderse como una defensa de la imagen institucionalizada que el tutor representa: *Si el programa mejor dicho fuera obligatorio, sería diferente.*

Bolívar (1993) refiere esta imagen institucionalizada desde lo que él nombra *colegialidad artificial*, en tanto hay una presión administrativa externa que le impide al tutor manifestarse tranquilamente en su ser personal de maestro ante sus pares. Si bien, hay espacios de trabajo conjuntos entre tutores y maestros acompañados, generalmente son para compartir o adoptar estrategias previamente diseñadas por el programa, impidiendo de este modo una *cultura de colaboración*, como la plantea el mismo Bolívar: “Una cultura de colaboración implica que estas relaciones afecten al contenido mismo de lo que se trabaja y al grado en que los miembros se sienten implicados en el proceso” (p.71)

Este compromiso organizativo se da cuando los miembros de la institución se sienten involucrados de manera personal y colectiva por mejorarla, lo que evidentemente no promovió el PTA, que si bien, tenía en sus lineamientos de base dejar capacidad instalada desde las CDA (Comunidades de Aprendizaje) en las instituciones acompañadas, al mismo tiempo establecía protocolos para la misma, diseñados desde la dirección de calidad del MEN.

Cuando se generan compromisos organizativos como una implicación de sus miembros en las dinámicas de trabajo que favorecen la renovación de la escuela, y logran de alguna manera institucionalizarse, se denomina cultura organizativa institucional, según Bolívar.

La adscripción del tutor a un programa de calidad educativa supone, en cierta forma, un trabajo de imagen. En esa medida, la aceptación de una imagen enunciada por otro (el PTA) contribuye a llenar de atributos el rol que se desempeña: la del maestro de excelencia, que servirían de modelo a las prácticas pedagógicas en el aula y que ayudaría, desde el acompañamiento a otros maestros, a mejorar los desempeños de los estudiantes y de la institución misma en pruebas censales. Nos asumíamos como observadores y veníamos a cambiar las prácticas de aula, porque los resultados de las pruebas estandarizadas mostraron que eran deficientes respecto a estándares internacionales, pero a su vez teníamos que jugar con el rol de maestros, para poder generar empatía con ellos mismos.

La imagen institucionalizada (identidad institucionalizada) que se proyecta en el tutor tiene su origen en el trabajo de imagen que se hace en el marco del programa, y que, en cierta forma, están atravesadas por el discurso. Por ejemplo, en las referencias que recibimos por parte de los formadores en representación del MEN, se presentaba a los tutores con enunciados como: *“ustedes son los mejores docentes del país”* o *“ustedes están aquí porque son los mejores”*. Denominaciones que sería interesante confrontar con otras mencionadas en la experiencia escrita, cuando se nos pedía que no agregáramos nada a los protocolos porque no nos habían contratado para pensar.

Como se ve, en la construcción de esta imagen institucionalizada en los tutores, el discurso alrededor de la calidad tal como se comprende en el marco del programa cumple una función determinante. Así mismo, la constitución de esta imagen institucionalizada como definitoria de su función, conlleva a que en el discurso que encarnamos como tutoras aparezcan menciones a través de las cuales nos ejemplarizarnos. Estas formas ejemplares se construían desde la referencia a acciones que poco tenían que ver con la función que se desempeñaba, pero si con las

condiciones de actuación del maestro: la mención a las largas jornadas de desplazamiento para llegar al sitio de trabajo, los sentimientos de miedo que debimos sufrir al llegar a zonas de conflicto armado o las acciones mismas del trabajo con estudiantes en particular sobre los que ejercimos un poder de cambio especial, dignos de recordar en toda la vida, incluso aquellos decires que hacían ver que el alma del programa somos nosotras:

Lo que no ha cambiado es el papel del tutor, es el que tiene que ir a poner el pecho allá, que le cancelaron la visita, que no se la cancelaron, que todos los inconvenientes que tiene los tiene que resolver el tutor, el tutor es el que le mete el alma a esto, porque los demás están en una oficina del otro lado y las problemáticas están allá en los establecimientos educativos, están en el aula (GF17)

De acuerdo con lo anterior, parece importante e imperativo para el tutor que los maestros asuman las funciones que establece el programa y mediante las cuales, se podrán suplir las necesidades académicas que presentan los estudiantes. Aquí no interesa tanto la opinión del maestro acompañado, puesto que, el no realizar lo que manda el programa, puede ser contraproducente para la imagen del tutor, que vive bajo las tensiones del cumplimiento de una agenda académica en cada institución, pero, además, resalta favorablemente esta misma imagen, ante un maestro, al hacer dicha exigencia y dejarla manifiesta bajo compromisos establecidos en un informe:

Los docentes se muestran un tanto reacios al cambio y manifiestan desinterés e inconformidad con las pruebas externas propuestas por el ministerio de educación, ya que expresan que éstas no evalúan realmente lo que ellos enseñan a los estudiantes ni dan cuenta de las capacidades de estos (IA15).

En cierta forma, en el ejercicio de acompañamiento que realiza el tutor se entiende que la no aceptación de las dinámicas del programa por parte de los maestros, pone en cuestión su labor y

por ende la imagen institucionalizada que lo define y lo legitima. De ahí que ante prácticas que se desvían de lo esperable—en términos institucionalizados—se asume desde valoraciones negativas, que, a su vez, deben entenderse como una afectación de la imagen del otro (del maestro) como una aparente estrategia de reivindicación de la imagen propia (la institucionalizada).

La defensa de una imagen institucionalizada—el trabajo de imagen que esto supone—que encarna el tutor en el espacio de las instituciones educativas que acompaña, explica que así como se recurre al detrimento de la imagen de aquellos que no se conectan con los interés del programa, también se generen exaltaciones a la imagen del otro cuando su accionar logra conectarse con dichos intereses:

En San Luis hay un profe que da matemáticas, yo cada que lo veía decía, pero ¿este man qué?, cómo saca tantas cosas. Había cosas que usted iba y les contaba y ellos iban y lo replicaba en el aula. Edgar todo lo mejoraba, y uno veía que no era solo porque lo vieran, uno podía llegar cualquier día y entrarse a la clase de él y las clases eran buenas, y me parece muy bacano algo y es que, contrastaba con otro punto, con amor también se aprende. Nunca le gritaba a un niño, nunca los trataba mal, no le tenían miedo, y todos le trabajaban, él propiciaba cosas en el aula que hacía que trabajaran, pero eso es algo que me queda a mí también, en el fondo sigue siendo algo del programa, si no hubiera sido por el programa yo no hubiera tenido la posibilidad de conocer otras realidades, ¿cierto? Y estoy hablando de un colegio con un solo televisor, que para llevar un video beam hay que caminar ocho cuadras, y no cualesquiera ocho cuadras, es una cosa súper pendiente y con pocos recursos se hacen cosas, cosas buenas, yo conocí otros colegios con internet, televisor en cada salón y que es poco lo que se enseñaba (GF35).

Esto que se espera del maestro ha sido una idea formada por el programa, más que por su propia convicción, lo que indica que de alguna manera su percepción del deber ser del otro se basa en

los lineamientos previamente establecidos por el programa y ellos, los tutores, los agentes que verifican que se dé, de esta manera.

A partir de testimonios como éste, es posible señalar que en ocasiones el tutor expresa el establecimiento de una identidad (confluencia de intereses) que, en principio, presenta una exaltación de la labor del maestro que acompaña, y que por reflejo exalta la del programa: *pero en el fondo sigue siendo algo del programa*. Sin embargo, es importante señalar que también aparecen exaltaciones de la imagen del maestro, que se acompaña no porque se identifique una identidad de intereses orientados por las apuestas del programa que se representa, sino porque se genera una identidad de maestro, es decir, se exalta la labor misma de maestro que el tutor también identifica en él:

Yo siempre dije esto: de 5 ventiladores, 2 estaban malos o sea funcionaban bien 3 y aun así los maestros trabajan con esas ganas y esa actitud y no es porque uno estaba ahí sino porque se les notaban las ganas... Yo recuerdo mucho Caucasia y los maestros de allá y los pongo de ejemplo, tú dices - los maestros se quejan por el promedio de estudiantes, en Caucasia se manejan entre 40 o 45 estudiantes y los profesores no tenían ni por donde caminar para revisar el trabajo en un aula donde había cinco ventiladores y dos estaban malos (GF35).

De esta manera, el tutor resalta la importancia de ejercer la profesión, a pesar de las condiciones que se den en el entorno, porque es su deber ser, lo esperado en términos profesionales. En ese sentido, la presentación de una imagen positiva del maestro desde la alusión a las condiciones en que ejerce su labor, se hace a través de lo que Goffman nombra como medio en la fachada de la actuación, es decir, se indican situaciones adversas (contextuales) y no la práctica misma del maestro para exaltarlo; esto no evita que se genere una identidad entre el tutor y el maestro.

Imagen del tutor

De esta forma, la imagen del tutor—entendida esta como la que él mismo quiere proyectar— como hemos dicho se expresa en la tensión de una imagen institucionalizada que lo define en términos del rol que cumple en un momento de su trayecto profesional y su identidad de maestro que remite a asuntos propios de su profesionalidad docente. En ese sentido, es esperable que la presentación de su imagen en las interacciones que sostiene en las instituciones que acompaña se mueva entre el establecimiento de vínculos de identificación con quienes interactúan (directivos, maestros) y la toma de distancia frente a los mismos actores como forma de diferenciación y de posicionamiento de la imagen institucionalizada que se representa. Incluso, en la reconstrucción de la experiencia de quienes desempeñaron este rol estas diferencias se marcan a través de la selección de términos para presentarse: docente-tutor cuando se expresa cierta relación de identidad con los maestros, y tutor cuando se quiere marcar una imagen diferenciada.

Al revisar los informes de los resultados del acompañamiento de la semana con respecto al trabajo en el aula, son recurrentes afirmaciones como las siguientes: “*Avances en cuanto al desarrollo de la clase en cuanto a su ejecución conjunta con el docente tutor*”(IA22), en el mismo apartado y seguidamente se lee: “*Se debe mejorar en la entrega de planeaciones y fortalecimiento de las mismas, previa a su ejecución y al acompañamiento del tutor*”(IA22). Se destaca que el avance en el desarrollo de la clase se da gracias al acompañamiento de la tutora (maestra-tutora); mientras que en la segunda mención se expresa que el maestro debe mejorar su planeación de clase antes de entregarla esta vez a la tutora. Aunque se está hablando de la actividad misma de acompañamiento en aula, aparecen formas diferentes de nombrarse en relación con los resultados. En la primera, la maestra-tutora está participando activamente del diseño y ejecución

de la clase y su mejoramiento; mientras que en la segunda hay un posicionamiento como observadora y se marca evidentemente un rol y estatus diferente al del maestro. En la segunda mención el tutor no toma partida en las acciones dudosas del maestro y presenta más un análisis de la situación.

Es como si cuando las tutoras ejercemos directamente la labor en el aula de clase somos tutoras y también maestras, pero cuando requerimos la respuesta de los maestros frente a una tarea en la que no nos incluimos o estamos ejerciendo un lugar jerárquico frente a los mismos, somos solo tutoras.

Con lo anterior, no solo reforzamos la idea de que la tensión entre una imagen institucionalizada y una identidad de maestro trae consigo una diferenciación en la manera de nombrarse de acuerdo a las circunstancias y a la conexión de intereses y acciones. También nos permite plantear que esta tensión supone una serie de imágenes emergentes diversas, en tanto que la imagen que se genera en el tutor sobre el maestro, en principio, se concibe desde la manera como el PTA lo define desde una idea de calidad; sin embargo, la interacción con los maestros mismos pone en tensión dicha imagen, pues de todas formas en los tutores y en los maestros está presente una identidad de maestro que conlleva a la confrontación de estas imágenes que pueden aparecer en espacios institucionalizados.

Los asuntos referidos hasta aquí dan cuenta de un tránsito en la manera como el tutor comprende su función y la del maestro, es decir, un tránsito en la manera como se presenta la imagen del maestro en el marco del programa PTA y su ejercicio mismo como tutor. Este giro en la mirada, este cambio de percepción acerca de la manera como concebíamos al maestro en el inicio del programa y cómo lo reconfiguramos al final, no hubiese sido posible de no preguntarnos por el ser maestros que nunca hemos dejado de ser, pero que cambió de lugar durante el tiempo en el

que ocupamos otros roles, el de tutoras. Ese mismo que posibilitó la reflexión en torno a nuestro hacer y el de otros colegas en diferentes contextos, que, a su vez, permitieron confrontar el discurso del mismo programa y el que nos entregaba el territorio junto con nuestro interés principal: los maestros. Las interacciones cotidianas en los diversos contextos con los colegas y entre pares permitió ver a esos otros desde otras circunstancias, desde nuevas miradas que antes no se habían tenido en cuenta.

5. PTA EN PALABRAS: LA EXPERIENCIA EN LA PIEL, LA VOZ, LA MIRADA DE UN TUTOR

Dar cuenta de los aspectos de significación que reviste el ser maestro implica la consideración de asuntos de distinto orden: políticos, sociales, pedagógicos, ideológicos y circunstanciales. Sin embargo, también implica otros elementos que, en ocasiones, se conciben desde la tensión que generan. Ejemplo de esto son los conceptos de calidad y experiencia, pues, en cierta forma, son asuntos que están rodeando las distintas funciones o roles que ocupa el maestro en contextos institucionalizados. La tensión que se establece entre experiencia y calidad supone el reconocimiento de la centralidad del saber práctico experiencial para la comprensión de la profesionalidad del maestro (Castellano, Blandón, Gómez y Betancourt, 2019). Así mismo, las relaciones que de él se desprenden permiten comprender las dinámicas que esas tensiones le imprimen a los procesos educativos, a las interacciones de los sujetos y a los intereses que se definen en contextos institucionalizados como es el caso de los programas de desarrollo profesional situado.

En la definición del saber práctico experiencial de los maestros, entendido como el saber acumulado en el trayecto profesional que le permite la comprensión de las situaciones que acontecen en la cotidianidad de su práctica y le posibilitan de resolver aquellos eventos no previstos (Castellano, Blandón, Gómez y Betancourt, 2019), está presente la noción de experiencia. De acuerdo con Delory-Momberger (2014), “la experiencia, como movimiento de subjetivación de lo vivido, es constitutiva de una relación consigo mismo, y con la existencia propia” (p.696). Las relaciones e interacciones allí surgidas posibilitan en los sujetos la generación de comprensiones similares o diferentes, pero, en todo caso, únicas. Sin embargo, pocas veces nos detenemos en la profundidad de su concepto, en las implicaciones que la misma

tiene para el sujeto que la experimenta, es decir, la magnitud y fuerza que ella encierra en los diferentes procesos y escenarios.

En relación con el concepto de experiencia, Larrosa (2006) plantea que es “eso que me pasa”. El análisis de esta expresión implica entender el demostrativo “Eso” como principio de exterioridad (acontecimiento exterior a mí), como principio de alteridad (otra cosa que no soy yo), y como alineación (no es mío); el pronombre “Me” como principio de reflexividad (experiencia en un movimiento de ida y vuelta), como principio de subjetividad (el lugar es el sujeto, la experiencia es subjetiva) y, como principio de transformación (formación y transformación del sujeto de la experiencia); y el verbo “Pasar” como pasaje (salida de sí hacia otra cosa), y como pasión (la experiencia no se hace sino que se padece) para describirnos la trama de la experiencia en sus amplias posibilidades teóricas y críticas. También enfatiza en que, mientras que el hecho es el mismo para todos, la experiencia es única para cada sujeto, respecto al mismo hecho. Con Larrosa podemos decir que, para nuestro caso, el programa es el mismo para todos los tutores: directrices, actividades, bases del programa, en fin (hecho/acontecimiento); sin embargo, la experiencia, se da para cada tutora de maneras diversas y propias.

En esta misma línea, Delory-Momberger (2014) sostiene que la experiencia se ha convertido en una referencia a nivel educativo y en otros oficios, donde “los profesionales actúan sobre y con otras personas” (p.696). Bajo esta perspectiva explica cuatro sentidos de la misma: el primero de ellos hace alusión a que nos “permite reconocer formas de adquisición del saber y de la competencia distintas de las maneras académica y teórica, y por qué valora particularmente la dimensión de la práctica” (p.696). Podríamos decir entonces que es aquí donde cobra sentido lo que cada maestro le ha dado en valor a una práctica educativa en particular, pues su experiencia

o el cúmulo de ellas le ha indicado que así debe hacerse, en relación a las maneras de aprender de sus estudiantes.

En segundo lugar, las relaciones están dadas “de persona a persona” y, por tanto, de “universo de experiencia” a “universo de experiencia”. Configuramos nuevos aprendizajes en la medida que nos relacionamos con los otros, máxime si compartimos situaciones similares desde la experiencia.

En tercer lugar, “porque la experiencia es concebida como un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el que la persona elabora sus propios recursos y aprende a utilizarlos en diversas situaciones” (Delory-Momberger, 2014, p.696). Nuestra condición de maestros nos pone en una posición de aprendizaje constante, de validar prácticas o replantearlas según las circunstancias presentes. Y, en cuarto lugar, Delory-Momberger (2014) nos plantea que la experiencia, como proceso de subjetivación de lo vivido, “es constitutiva de una relación consigo mismo y con la existencia propia, y participa tanto en la imagen como en el sentimiento de “ser sí-mismo” (p.696)

Así, pues, la autora da claridad en cuanto a la manera en que se construye la experiencia, que cada una de nosotras la conoció desde la apropiación de lo que vivimos. En términos de ella, “se trata de los procesos por los cuales “biografiamos” las situaciones y los acontecimientos de nuestra existencia, a los que damos forma y a los que otorgamos sentido para convertirlos en los recursos experienciales” (p.697). En este sentido, Delory-Momberger y Larrosa coinciden al expresar que, lo que nos pasa después de la situación, los constructos que la subyacen y que hacen que, en cierta medida, nuestra percepción sobre el maestro cambie o se transforme es lo que es la experiencia. Además, en el campo de la profesionalidad pedagógica del maestro es posible manifestar que esta experiencia se construye siempre en relación con asuntos diversos:

sociales, institucionales, académicos (disciplinares). En este contexto no solo podríamos comprender la experiencia como aquello que afecta la subjetividad de la persona, sino también como aquello que se expresa a través de un saber práctico que supone formas de actuación ante acciones o situaciones que se insertan en las rutinas institucionales (Blandón, Castellano, Betancourt y Gómez, 2019), pero también en aquellas que súbitamente aparecen en la cotidianidad de sus prácticas o de sus funciones.

Al respecto, Goffman (1981) al revisar las nociones de actuación y función propone que la imagen que presenta cada uno de los actores, en los escenarios preestablecidos, en las relaciones e interacciones que se producen en ellos, contribuye a que de una manera u otra la experiencia se dé.

Ramírez (2015), al revisar *la noción de experiencia educativa*, afirma que “la experiencia se presenta como una entidad objetiva, experimental, externa e instrumental con relación a la realidad que exige ser modificada” (p.3). Así mismo, propone que este concepto por lo general se le asocia con a) una acción social; b) una acción social de intervención en un campo social; y c) una acción de intereses e intencionalidades en disputa, lo que la hace irreductible a pretensiones neutrales y técnicas” (p.4).

Sin embargo, Ramírez coincide con Larrosa al referirse desde lo fenomenológico a que “Son esas huellas vitales que ayudan a conformar el acervo cultural que usamos como herramientas para interpretar y representar el mundo de la vida y, por tanto, actuar en él” (p.8) y desde una aproximación político pedagógica la interpreta “como manifestación de movimientos pedagógicos que buscan la renovación y transformación de prácticas y relaciones educativas objeto de cuestionamientos por diversos sujetos e instituciones sociales” (p.9). Aquí, somos nosotras quienes hacemos ese cuestionamiento y pretendemos hallar las huellas que están

presentes en la configuración del ser maestro. Dicha tarea nos llevó, por un lado, a hacer un análisis sobre aspectos como la reflexión de la experiencia y, por otro lado, un análisis de las posibles transformaciones de la práctica que en estas interacciones se dieron.

“Eso que me pasa”: La experiencia de un tutor

La participación en el PTA fue el escenario que permitió en nosotras como tutoras poner de manifiesto “eso que nos pasó” desde las dimensiones de la experiencia como lo expone Larrosa (2006) y poder advertir que fueron precisamente las dinámicas que desempeñábamos en este nuevo rol, lo que funcionó como acontecimiento de “eso” bajo los principios de “exterioridad, alteridad y alineación” (Larrosa, 2006, p.89). Lo que no éramos hasta el momento, lo que nos sorprendió, lo imprevisto porque a pesar que entender cuál era la nueva función que desempeñaríamos al interior de esta propuesta del MEN, la comprensión de una nueva realidad no hubiese sido posible sin haberlo vivido desde este lugar.

En términos de Larrosa (2006) fuimos “el lugar de la experiencia del sujeto” ese “que” como una relación en la que algo tiene lugar en mí, esa condición reflexiva, subjetiva, transformadora que cuestionó ese ser de maestras desde un rol distinto, pero siempre en relación con el primero. Además, permitió que nuestra mirada no pudiera ser igual, el sentir frente a nuestro acto educativo se reconfigurara. Así lo expresa uno de los tutores que pasó por el proceso en el programa y que ahora nuevamente desempeña su labor en el aula, compartió su voz y su experiencia en el trabajo de campo:

Esa frase que decía ahorita de “niños y niñas felices construyendo herramientas para la vida” yo soy preparando la clase y pensando, esto si lo irán a disfrutar y si lo disfrutan lo hago, sino me

quedo preparando clase, a veces me dan la una de la mañana pensando en que voy a hacer, hay clases que me enferman porque yo digo: ¿Cómo les explico esto? y la solución está en ir y contarles esto es esto, se resuelve así, cojan el cuaderno saquen esta copia y resuelvan, pero no quiero, ya hay algo en mí que me dice: no haga eso que a usted le están pagando para que los niños sean felices y aprendan, pero que ellos mismos construyan conocimiento (GF28).

En este punto es posible entender que los cuestionamientos que se presentan al maestro en asuntos como la planeación dan cuenta de que su práctica comienza a operar bajo principios de reflexión conducente a la generación de transformaciones en la práctica misma. Este giro en la mirada hace que nuestras prácticas se vean reflejadas en este nuevo sentido. No podemos ser los mismos después de haber sentido, andado, vivido, tocado, amado la experiencia que movilizó otro sentir en nuestro ser y que nos confronta cada vez que estamos en el aula con aquello que cambió de lugar.

Larrosa plantea que somos “sujetos de pasión” lo que me “pasa”. La experiencia no se puede llamar así de no haber una afectación, el dejar que pase supone estar inmersa en ella y saberse como algo que no puede ser igual, la manera en que me concibo después de “dejar una huella, una herida, una marca” (Larrosa, 2006, p.91). En términos de esa afectación uno de nuestros compañeros tutores comparte su sentir:

A mi sinceramente me da hasta pena porque el programa me cambió demasiado, vea yo me consideraba muy buen profesor y yo ahora miro y pienso, -que cantidad de errores que cometí en el aula- de pronto de querer ser el protagonista de poner cosas que nadie hacía y después yo llegar y resolverla en tres renglones para que todos los estudiantes dijeran: este man como es de teso, yo ya me quité todo eso, ya desapareció (GF27).

El saber práctico experiencial que acumulamos a lo largo de nuestra vida profesional es lo que nos permite confrontarnos y ocuparnos de la manera en la que asumimos el saber disciplinar, no se trata de debatir si las prácticas de los maestros son *buenas o malas* es la manera como se constituye el ser maestro dentro de un marco de la profesionalidad, allí es donde se le otorga la importancia a la manera en la que se acerca a sus estudiantes y como les brinda su conocimiento. Al respecto Delory-Momberger (2014) nos precisa:

No cesamos, de hecho, de *biografiamos*, es decir, inscribir nuestra experiencia en esquemas temporales que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos y nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa que asegura el sentimiento que cada uno tiene de ser “sí-mismo” a través del tiempo (p.699).

Esta “Biografización” está presente a lo largo de nuestras vidas, define nuestros actos básicos de actuaciones, pensamientos, formas de ser, en la medida en que nos constituimos y presentamos a nosotros mismos, como los actores de nuestra propia historia, es un trabajo que nunca cesa (Delory- Momberger, 2014).

Por último, retomando nuevamente a Larrosa (2006), podemos encontrar las maneras de dejarnos afectar por la experiencia, en tanto que siempre se nos presentará como una única oportunidad, (principio de singularidad) es irrepetible, (principio de irrepetibilidad) es singular en la pluralidad (principio de pluralidad) y por último no puede ser anticipada (principio de incertidumbre). En ese sentido, las palabras de nuestro compañero ilustran justamente la manera en la que la experiencia puede llegar a afectarnos, en tanto nos dejemos afectar:

Es posible que haya otro programa con otro nombre, pero en este momento fue el PTA el que me lo permitió, lo viví y fue a través de esta experiencia, que me permite hacer cambios pero es por elección propia, es un asunto, dónde si es uno el que decide, si después de haber vivido esta

experiencia va a ir transformado a transformar sus prácticas de aula o va a llegar siendo igual o no sé si exista la posibilidad de ser peor” (GF32).

Desde la singularidad, la experiencia en el PTA fue el acontecimiento común para cada tutor, pero fuimos sujetos de la experiencia desde nuestra propia singularidad, cada participante encontró un modo de vivirlo, único, singular que permitió que lo constituyera, desde lo irrepetible, podrán haber otros escenarios en los que del mismo modo se constituya una experiencia, pero en ese momento fue el PTA el que nos posibilitó vivirlo, desde la pluralidad la experiencia fue única para cada tutor, pero conserva un carácter plural en tanto es el mismo hecho para todos y por último fue sorprendente en términos de la incertidumbre, pues se presentó como un hecho que no se esperaba.

Para nuestros compañeros y nosotras mismas el lugar de la experiencia para pensar el acto educativo y el ser maestro ocurrió a partir de nuestra participación en el PTA, pero habrá otros “acontecimientos” sin duda, que abrirán la puerta de la experiencia en escenarios educativos en donde sea el maestros u otro de sus actores los que se inquieten por pensarnos en el mundo “para habitarlo, como sujetos de la experiencia, abiertos vulnerables, de carne y hueso” (Larrosa, 2006, p.111). Nuestros compañeros y nuestras voces como tutoras, maestras investigadoras nos dejamos sorprender, pero sobre todo nos dejamos “pasar”.

La reconstrucción de la experiencia como tutoras en el marco de participación de un programa de calidad, constituye la reconstrucción del trayecto profesional de nosotras como maestras pero también como tutoras, la pregunta por el ser maestro no se define exclusivamente desde su profesión, este se constituye a partir de las interacciones y constructos que hace desde su identidad profesional, la manera en la que se relaciona con el saber académico, con lo social y por supuesto con lo institucional lo llevan a formar un saber practico experiencial que es el que

le dará las herramientas para afrontar aquello que no está en los textos, ni define de manera significativa su rol. Lo que en este capítulo nombramos experiencia no es ni más ni menos que aquel saber práctico experiencial y que se forma a través de las múltiples maneras en las que los maestros construimos una imagen de si, sus roles y actuaciones, todo ello dentro del marco profesional docente.

6. ¿CÓMO SE VINCULA AL MAESTRO CON EL DISCURSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA?

Presentamos en este apartado la manera en que se le vincula al maestro con el discurso de la calidad educativa desde dos perspectivas políticas y teóricas contrarias: la económica y la humanista⁷. La reconstrucción de nuestro trayecto profesional como tutoras, pone de manifiesto las tensiones que se generaron al intentar provocar encuentros formativos entre dos actores educativos: la tutora y el maestro, cuyas representaciones institucionalizadas llevaban inmersas unas jerarquías que determinaron la dinámica inicial de las conversaciones, aunque en algunas ocasiones con la escucha como elemento básico de vinculación y la búsqueda humanizante de cambios, se generaron al final diálogos que permitieron verdaderos encuentros.

Las tensiones que se generan sobre las miradas a la calidad educativa que, en cierta manera, están presentes en los encuentros de los tutores y maestros en escenarios institucionalizados se recogen y se describen en la reconstrucción de nuestro trayecto profesional en el espacio del PTA. De esta forma, presentamos las discusiones que hemos generado sobre este tema.

El concepto de calidad educativa

Esta experiencia que narramos y vivimos en el rol de tutoras se dio en el marco de la participación en un programa de mejora de la calidad educativa, por lo que es inevitable retomar el concepto dentro de esta investigación. El asunto de la calidad educativa en el rol que teníamos

⁷ Se trata de teorías desde donde se aborda el concepto de calidad: la económica función de la eficacia, la cual se adecúa a los principios del movimiento de la “eficacia escolar” promovidos por las organizaciones económicas internacionales; Y la humanista que asume calidad la desde el presupuesto de la equidad, entendida como igualdad de oportunidades

no tenía una mención explícita, sino que se expresaba en un cúmulo de actividades que nosotras atendíamos todas ellas encaminadas al mejoramiento de los desempeños académicos de los estudiantes, en torno a lo cual finalmente íbamos a trabajar con los maestros. Al respecto, Nicoletti (2008) menciona que las definiciones referidas a la calidad de la educación se entrelazan en cierta forma con criterios culturales, políticos e ideológicos; por lo tanto, “las maneras como se asuma este concepto dependerán de la perspectiva social en la que se propone y de los sujetos que la emplean” (p.76). Esta ambigüedad también está presente en el desarrollo histórico del concepto. Por ejemplo, para Escudero (2002 citado por Moya 2004) existen tres formas o versiones del término calidad: calidad como cantidad, calidad como compensación de desigualdades y calidad como excelencia. Sostiene Moya (2004) que las definiciones atienden a un asunto de la época y tienen una lógica⁸.

De acuerdo con Moya (2004), no porque se carezca de un criterio unificador que abarque la visión de todos, corresponda a un problema intelectual o de capacidades de quienes lo definen, o un problema de conocimientos vinculado a las ciencias de la educación como algunos lo han querido sugerir, esta variedad es una expresión de las diferencias sociales que se enfrentan en la delimitación de la realidad que va a ser representada bajo el concepto.

Conscientes de esas múltiples connotaciones, identificamos dos perspectivas de abordaje del concepto de calidad: una de cohorte económico (calidad formal) enunciada desde el marco de la eficiencia y la eficacia, que analizamos para esta investigación por su relación con el PTA, y otra de cohorte humanista y soportada en el marco de la equidad que se aleja de modelos de

⁸ De acuerdo con Moya (2004) si observamos el cambio de ideas o significados que ha tenido el concepto de calidad, pareciera más un tema de modas y que definitivamente no está sujeto a los contextos y necesidades de las sociedades.

eficiencia y propone formas más comprensivas de las relaciones que supone para los sujetos ubicados en contextos institucionalizados.

Por lo general, los gobiernos retoman el concepto de calidad educativa de las organizaciones internacionales (OCDE, BID, UNESCO) que se ocupan del tema, a pesar de que estas instituciones no proponen necesariamente una definición clara (Acuña y Pons, 2016). Las organizaciones y los entes gubernamentales que promueven la calidad educativa en sus programas y planes de desarrollo tienen comprensiones distintas, aunque abogan por resultados similares. Así, la formulación de programas que promueven el tema de la calidad educativa obedece a “la necesidad de inserción del país [de los países] en los procesos de globalización, lo cual exige el ingreso a la economía del mercado” (Jaramillo, 2016, p. 93). En donde el análisis del mercado en el que se pretende insertar al sujeto es fundamental para planear la intervención educativa y para los procesos de producción.

Esta influencia de las organizaciones internacionales, de acuerdo con Gentili (2014), por un lado, proponen sistemas educativos para desarrollar las competencias necesarias que promueven la empleabilidad y la producción de riqueza; y, por otro lado, se fundamentan en el diseño de pruebas estandarizadas para evaluar la eficacia de los resultados en la consecución de los objetivos trazados. Como se ve desde esta perspectiva, la noción de calidad da cuenta de una educación determinada por fines económicos específicos.

En relación con lo anterior, para el caso del PTA, en los documentos que sustentan su formulación al referirse al concepto de calidad, se sostiene desde Charpak (1998 citado por el MEN 2013) que

Ya no es un misterio que la competitividad, la productividad, la innovación y el bienestar tienen una relación estrecha con la calidad de la educación para todos y que el camino seguro para lograr estabilidad, ciudadanía y bienestar social pasa forzosamente por la educación (p.4).

Definición que pone de manifiesto una comprensión de la calidad educativa en términos de economía, mercado y eficiencia, como elementos determinantes y estrechamente relacionándolos con el bienestar social; por lo tanto, la responsabilidad de dicho bienestar—desde el lugar en que se enuncia—recae en la educación⁹.

En consonancia con lo anterior, el MEN—así lo vimos en nuestro rol de tutoras—plantea una relación de causalidad directa entre el desempeño de los maestros y la calidad educativa, al entender que, entre otros, el accionar de los maestros en el aula de clase resulta un elemento determinante para asegurar la eficacia de los resultados que se esperan. En relación con esto, se ha indicado desde el MEN que “los desempeños de los estudiantes se pueden predecir a partir de un conjunto reducido de factores donde los dos más relevantes, de responsabilidad directa del sistema educativo son el maestro y el currículo” (MEN, 2013, p. 8). Sin embargo, cuando llegamos como tutoras a las instituciones educativas para hacer el acompañamiento *in situ* evidenciamos una situación distinta en las preocupaciones de los maestros, pues para ellos el tema de la calidad educativa parecía asociarse o expresarse en cuestionamientos o la mención de problemáticas relacionadas con la infraestructura de las instituciones, la vigencia de las políticas educativas del gobierno de turno y el manejo administrativo del programa que se les estaba presentando. La mención de estos cuestionamientos y problemáticas estuvieron presentes más allá de la intervención en las instituciones y del diálogo mismo con los maestros. Así mismo,

⁹ Frente a esta fórmula, Gentili (2014) pone de manifiesto que el hecho de que algunos países posean un reconocido desarrollo económico, no se traduce en mejores condiciones de vida de sus ciudadanos. “No creo que el análisis del sistema educativo chino, enormemente desigual y con muchísimas particularidades, pueda explicar las razones del por qué China es hoy una de las economías más poderosas del planeta” (p. 5).

Gentilli (2014) pone en cuestión que el desarrollo económico no tiene relación directa con la calidad de vida de sus ciudadanos o sus sistemas escolares, ni con los resultados en las pruebas estandarizadas. En esa misma línea, discute que la relación de causalidad se da ya no desde el ejercicio del maestro como actor principal, sino que se asume un desarrollo económico que trae consigo calidad educativa y presupone una inversión social importante. No es que el maestro no cumple una labor trascendental, pero enaltecerlo y fijarlo como elemento fundamental es un riesgo bastante grande, en tanto se delega la responsabilidad casi por completo sobre los resultados esperables y que desde una visión economicista no corresponden a la realidad.

En la reconstrucción del trayecto profesional que hemos presentando antes y en la consideración de los discursos que se nos presentaron en el marco de la formación recibida como tutoras del programa, aparecen afirmaciones que dan cuenta de cómo esa responsabilidad de la que se reviste al maestro en los discursos sobre calidad educativa se presentan y se indican también con relación al rol de los tutores: *A mí que me parece bonito del programa que dignifica la labor docente: profe usted es importante, el cambio está en sus manos* (GF21).

En lo que se describe en el testimonio anterior, se asume a un maestro en cuanto a él se adjudica la responsabilidad sobre la calidad de los procesos, asunto que, en primera instancia, puede ser visto como una acción positiva o loable, pues al parecer se otorga un valor importante a la práctica del maestro dado que su accionar se presenta como un elemento determinante en el rumbo que tomen los procesos en las instituciones y en la calidad de los mismos; no obstante, en las apuestas del programa esa reivindicación o exaltación de la práctica del maestro no aparece como un principio orientador, pues de entrada se pone en entredicho la calidad o idoneidad de estas prácticas; de ahí que se entienda que es necesario cambiarlas o transformarlas. Además, porque, finalmente, en el marco del programa, tienen más peso los resultados de las pruebas

censales que el mismo ejercicio de observación que como tutoras realizamos de dichas prácticas. En ese sentido, la calidad o idoneidad de las prácticas del maestro aparece asociada a los indicadores que se desprenden de las pruebas estandarizadas.

Al respecto en las metas establecidas por el PTA se indica que es necesario “Mejorar las prácticas de aula que movilizan los aprendizajes de los estudiantes; logro que muy seguramente se reflejará en un futuro cercano en mejores resultados en las diferentes pruebas internacionales en las que participa el país” (MEN, 2012, p. 6). Todo este andamiaje discursivo que soporta el programa se ve reflejado en la manera en que el tutor concibe el mejoramiento de la calidad del maestro, en la que la responsabilidad sigue puesta en el accionar del maestro y se sigue presentando desde la obtención de resultados. Por ello, en los mismos discursos de los tutores se replica esta idea:

Yo creo que el programa si apunta al mejoramiento de la calidad, si daba las herramientas necesarias, el cambio estaba en uno. Nosotros podemos tener un colegio con internet y usarlo para ver el partido, para descargar una película, pero si eso no tiene un trasfondo, pues no (GF22).

Este comentario expone que la posesión de recursos como el internet por sí solo no garantiza su uso dentro de las estrategias de aprendizaje que se aplican y la forma como se utilicen puede no parecer que aportan al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, y es cierto, aun así es evidente que se especula de un maestro al que se le cuestiona el uso de los recursos que le son dados y pone en cuestión un tema tan amplio como la calidad de la educación a partir de lo que hace con el internet. No solo se pone de manifiesto una especie de incompetencia, sino que también asumimos una posición evaluativa que dispone que tanto aporta

o no la estrategia que está utilizando y se le resta criticidad al tema que se pone en discusión, la calidad educativa.

Son estos asuntos que aparecen como lo presenta Gentilli (2014) porque la educación ha sido utilizada para esquivar la discusión y ponerla en el lugar equivocado, aprovechándose del valor universal que se le atribuye al conocimiento en la conquista de la felicidad, la riqueza y el progreso de las sociedades “una bella pero muy mal contada historia que vuelve heroica la labor educativa y que acaba condenándola ante las aparentes evidencias de su ineficacia para responder a los retos del presente”(p.2). De allí que se generen grandes debates cada vez que se entregan los resultados de las pruebas estandarizadas y las pruebas censales, casi siempre demostrando las fallas que se le atribuyen principalmente a los maestros.

Comprensiones sobre la configuración del ser maestras en el marco de la calidad educativa

Para acercarnos un poco más a la idea que tenemos del maestro en nuestro rol de tutoras del PTA y retomando los informes que elaboramos para las instituciones educativas y para el programa, logramos identificar algunas de esas concepciones e ideas que construimos de él en aras de responder a las demandas de nuestra labor y cumplir los objetivos más inmediatos fijados en cada una de las visitas. Casi todos son conclusiones, sugerencias y observaciones que producimos nosotras mismas a partir del cumplimiento de las tareas establecidas y que fueron entregadas en documentos escritos que reposan en las instituciones educativas en forma física y en las plataformas de internet del MEN.

En esta revisión documental que se dio en más de 200 informes, identificamos presupuestos y propuestas que se repiten con diferentes palabras, en diferentes apartados, pero que muestran ideas y concepciones muy marcadas, veamos: *Los docentes reconocieron el valor que tiene el informe día E¹⁰ para proponer el plan de acción, conocieron la matriz de referencia y como utilizarla y evidenciaron las competencias a mejorar en el área a partir del informe por grados (IA 19).*

En Colombia se crea la estrategia día E, que se encaminaba a que los maestros revisaran los resultados de las pruebas saber (pruebas censales) con el fin de que se crearan estrategias institucionales de mejora en dichas pruebas y en otras de orden internacional (PISA). En este marco, el maestro debía regirse por los resultados arrojados en esas pruebas estandarizadas, es decir, que el soporte para su planeación y el trabajo educativo estaba en los informes estadísticos proporcionados por el gobierno nacional, en el que se indicaba la cantidad de respuestas correctas e incorrectas que tuvo el grupo de estudiantes de su institución por grado. De esta forma, la estrategia día E se incluye en las apuestas que el país hace por el mejoramiento de la calidad educativa. De acuerdo con el MEN (2013)

Colombia realizó un esfuerzo enorme en pro de la calidad de la educación, aumentando la cobertura, modificando los esquemas de evaluación de los actores al interior del sistema e introduciendo de forma sistemática la aplicación de pruebas internacionales que permitieran conocer con mayor certidumbre el nivel logrado por los estudiantes de los diferentes establecimientos educativos en el país. (p. 4)

Al respecto, es necesario señalar con Gentili (2014) que estrategias como el día E se crean bajo la premisa de que la calidad se puede medir utilizando indicadores derivados de los aprendizajes

¹⁰ El informe día E o Informe por colegio es un documento que permite reconocer los resultados de los estudiantes de los grados 3º, 5º y 9º en las pruebas Saber para las áreas de Lenguaje y Matemáticas, enfatizando en aquellos aprendizajes en los cuales se deben adelantar acciones pedagógicas para el mejoramiento. Estos aprendizajes se encuentran desagregados por competencias y se incluyen en el informe mencionado, junto a los resultados para cada uno de los Establecimientos Educativos (EE) del país.

de los estudiantes en ciertos grados, produciendo conclusiones que llevan a crear normas que orientan el camino para mejorar la calidad del sistema educativo, elaborando ranking y listas basados en estas presunciones con el objetivo de empobrecer y despolitizar el problema de la calidad educativa.

Este tema, como hemos visto, tiene un trasfondo político importante, pues independientemente de que las pruebas estandarizadas se consideren o no un sistema de evaluación efectivo de la calidad de la educación que estamos brindando en nuestro país, el problema no es si hay que evaluar o no, puede haber sistemas más simples como plantea el autor. El problema se centra en desde qué concepto de calidad producir la evaluación y qué, cuando, como, por qué, para qué y con quienes evaluar.

Con lo que surge otro tema que es necesario retomar y comprender: la estandarización. Si las pruebas aplicadas son las mismas para todos los estudiantes, es porque se estaría esperando que todos los estudiantes aprendan lo mismo. Desde el MEN hay unos criterios establecidos para ello y el PTA a través de nosotras las tutoras llega a incentivarlo, así lo dejamos ver a continuación: *Definir con los directivos docentes para Institucionalizar un formato de planeación que les dé a los docentes la seguridad para iniciar a planear de acuerdo con los DBA, EBC, Mallas de aprendizaje integrado a las planeaciones que ellos mismos llevan (IA18).*

Sin obviar el absurdo de que un formato les brinde seguridad a los maestros en su planeación - además porque ni siquiera caemos en cuenta de la relación de causalidad que podíamos encontrar allí- evidentemente pretendemos estandarizar las prácticas de aula. Crear un formato implica que todos los maestros respondan a unos criterios que son iguales para todos. Ya habíamos mencionado antes algunos documentos de referencia que apoyan esta pretensión en la que se les plantea elaborar propuestas basados en formatos que todos deben utilizar, teniendo en cuenta

contenidos establecidos (DBA), objetivos definidos (EBC), modelos de trabajo precisados ((lineamientos curriculares), en el orden indicado (Mallas de aprendizaje). Con esto alcanzamos a evidenciar la promoción de procesos de homogeneización en las prácticas cotidianas de los maestros que pueden ser contraproducentes, al no valorar elementos del contexto de los estudiantes y quitar sentido al aprendizaje. Como lo expresa Jaramillo (2016), es una “Situación que viene en contravía del proyecto de formar seres vitales en la autonomía, como posibilidad de la educación cuando da sentido a la participación de los actores sociales” (p. 90). Participación que se les podría dar en la medida que se diseñaran currículos y estrategias didácticas acordes a cada uno de los contextos y realidades económicas y sociales de los estudiantes.

Sucede pues, que parte de los sustentos del programa propone cuestiones como, que: “Otros factores como la infraestructura, los recursos o el tamaño del grupo en una clase tienen un efecto menor”, (MEN, 2013, p. 8) haciendo innecesario un diagnóstico de este tipo, o por ejemplo, que “El nivel de formación del maestro o su antigüedad representan factores de menor impacto” (MEN, 2013,p.8) restando importancia al criterio que adquiere el maestro a partir de sus años de experiencia y formación y dando relevancia a las acciones inmediatas, que en este caso sugiere el programa y que son traídas por las tutoras en la forma de STS.

Todo esto nos lleva a pensar un poco en lo que Ezpeleta (citado en Brener, 2015) nos expresa, al decir que “no es lo mismo en términos políticos y pedagógicos un proceso de implementación que uno de implantación” (p.14). Dado que la implantación es la creencia de que se trae una idea brillante y se aplica en las instituciones produciendo cambios significativos a partir de un diseño curricular excelente generando los cambios esperados porque se traen los más expertos profesionales. El PTA no está lejos de esa creencia, tal cual lo expresa en los fundamentos:

Los cambios en las prácticas de aula son posibles con un acompañamiento cercano realizado por educadores expertos que por su competencia en la formación pedagógica y didáctica reflexiva y en la enseñanza de disciplinas específicas estén en la capacidad de impulsar innovaciones en la mirada, acción y relación de los docentes para con sus prácticas. (MEN, 2013, p. 9).

Es un razonamiento apartado de las realidades institucionales, obviar la formación y experiencia de los maestros nos deja lejos de generar cambios significativos, cuando los que están en el aula son convidados de piedra, ya que se pretende hacer cambios a través de ellos sin tenerles en cuenta. Como lo vemos, se están planteando acciones técnicas por parte del maestro que dejan de lado su saber y su capacidad para generar reflexiones significativas y acompañamientos que van más allá del ejercicio pedagógico.

Los documentos de referencia fueron vistos por nosotras casi como manuales de instrucciones para ejecutar de manera técnica como si eso lo pudiéramos hacer los maestros, cuando Jaramillo (2016) nos está invitando “al respeto por un legado ancestral de lo educativo como un hecho social que va más allá de la mera instrucción, la capacitación o el dominio de contenidos puramente técnicos” (93). Aun así, las tutoras expresábamos mejoras en el desempeño de los maestros a partir de nuestras intervenciones:

En esta semana se logra avanzar en los acompañamientos de aula desde la planeación de la clase hasta la realimentación. Se evidencia de parte de los docentes receptividad a las sugerencias de los tutores siguiendo estrategias propuestas por el programa, tanto en la estructuración de la clase, como en las metodologías utilizadas, teniendo en cuenta la gestión de aula, evaluación formativa, aprendizaje cooperativo y aunque se realizan de manera forzada ante el acompañamiento hay un reconocimiento en la mejoría de resultados (IA16).

El uso que le estamos dando a la palabra reflexión del lado de los maestros denota cierto fracaso en el intento porque ellos mismos estén introyectando el discurso que les lleváramos, de forma literal se expresa unas acciones ejecutadas de manera forzada. Esto es lo suficientemente importante, puesto que reconocemos la configuración de un maestro intervenido por el programa que no asume como propio ese discurso; en contraposición a lo que el PTA procuraba; no es lo único donde se veía, desde el inicio de este texto dejamos notar los cuestionamientos que tenían los maestros constantemente a lo que planteábamos las tutoras desde nuestro rol y en representación del programa.

Es que en nuestros informes si hay una sobrevaloración de las acciones que ejecutamos como tutoras en el marco del programa, tal como hacemos ver en apartados anteriores en relación a la noción de imagen y que se deja ver en los testimonios en que asumimos por lo generan una mirada evaluativa, como en este:

Se continúan fortaleciendo los procesos de enseñanza – aprendizaje desde lo que se identifica como fortalezas y oportunidades de mejora de cada docente. En este sentido, se debe fortalecer en los próximos ciclos, las competencias y aprendizajes que debe mejorar el estudiante de acuerdo a los resultados de pruebas estandarizadas (Supérate, aprendamos y SABER), pues la planeación se sigue basando en lo que el docente debe cumplir, según el currículo de la institución y se deja de lado un poco estas necesidades de aprendizajes evidenciadas en dichas pruebas (IA24).

Hallamos en este testimonio un asunto clave dentro de la configuración del ser maestro desde la calidad, uno que tiene que ver con el deber ser; se propone a un maestro que debe cumplir unos criterios preestablecidos y que está obligado a mostrar resultados a través de sus estudiantes quienes muestran sus propios resultados través de las pruebas; que construye en su institución un currículo, pero que debe anteponer lo propuesto por el MEN aunque haya sido construido

desde su propia visión de las cosas, su formación, su experiencia en el campo y su conocimiento de los estudiante y sus contextos. Deja ver que, para las tutoras, los deficientes resultados de los estudiantes en pruebas SABER son responsabilidad de los maestros.

Todo esto que se señala presenta cierta gravedad al ser dicho por un par que además es considerado experto. En el fondo el testimonio propone un rol de las tutoras como verificadoras de las competencias de los maestros, lo que tiene mucho que ver también con la noción de imagen que proponemos anteriormente. Efectivamente bajo las rúbricas propuestas por el PTA, las tutoras entrabamos en el aula marcando lo que se cumple y lo que no, lo que no se cumple debía ser además de reportado en un informe general¹¹, entrar en discusión con el maestro y visualizarlo mejorado posteriormente. No está de más mencionar que, de cualquier manera, siempre había algo por mejorar, era la consigna.

Finalmente, y para reforzar un poco todo lo que se ha dicho, hacemos mención al uso de los materiales de apoyo que entregó el programa en todos los establecimientos educativos focalizados a partir de los cuales se dieron también las orientaciones de uso.

Durante esta semana se logran culminar acciones básicas para el ciclo, como son las STS materiales II y STS planeación de unidad, para ir finiquitando la formación en lo que tiene que ver con el uso del material, manuales de lectura y composición en español, en adelante esperando la utilización más adecuada de dicho material para la mejora en los aprendizajes de los estudiantes (IA05).

¹¹ Los informes debían llevar unos códigos en vez del nombre de los maestros con el objetivo de que no fueran señalados, sin embargo, en ciertos casos se podía identificar al maestro con otros datos que sí debían aparecer, como el grado, lo que generó ciertas polémicas, ya que la información podía ser utilizada por los directivos para reseñar a los maestros.

Aquí se aborda un tema que también tiene que ver con el aula, específicamente al uso de textos, los que fueron entregados por el mismo programa. Cuando se mencionan las STS materiales y planeación de unidad, nos referimos a los talleres pedagógicos en los que se modelaban clases para estudiantes, en este caso con el uso de los libros. El hecho de sugerir una adecuada utilización de los materiales sigue poniendo en cuestión la labor del maestro.

Los libros de texto constituyen materiales de apoyo a la labor y tienen una intencionalidad de acuerdo a las adaptaciones que el mismo maestro hace de ellos según sus metodologías y enfoques de trabajo, también responde al currículo planteado por la institución. En este caso el material entregado sugería su uso conforme a los objetivos del programa, para la mejora en los aprendizajes de los estudiantes y de manera consecuente a la calidad en la educación, sin embargo, nuevamente a los maestros se les tuvo al margen llevando los libros y entregando una información sobre su uso, por lo que se continúa obviando la opinión que de esta pudieran tener los maestros, además sugiriendo de entrada una correcta utilización, que no es más que la modelada por las tutoras. De los materiales entregados para el apoyo en el aula, muchos terminaron arrumados en las bibliotecas porque manifestado por los mismos maestros *su uso es tedioso* y, por tanto, no lo consideraron un apoyo significativo en las estrategias metodológicas.

El espacio de tiempo que se les brindó en términos de acompañamiento y formación a los maestros para escucharlos y que ellos mismos buscaran en sus propias prácticas de aula, estrategias de cambio fue siempre muy reducido y mediado por lo que estaba establecido en los protocolos de trabajo, aunque ellos valoraran las estrategias que se les llevaba y podían ser ideas interesantes y aportar a un trabajo efectivo en el aula, no eran partícipes en su construcción. La imposición de materiales, referentes curriculares y de calidad, pruebas estandarizadas, formatos de planeación y estrategias de enseñanza, terminaron por tener una incidencia menor, cuando no

nula, en la opinión y acciones prácticas de algunos maestros en el aula de clase a lo largo de varios años en que realizamos el acompañamiento *in situ*; y aunque desde el PTA se precisaron objetivos como “la transformación educativa”, “el mejoramiento de la calidad” y “los buenos resultados” solo desde el aula donde tiene injerencia directa el maestro, también se desconoció todo lo que rodea ese ejercicio con los estudiantes y que va más allá del espacio físico de cuatro paredes, sus propias individualidades.

Concluyendo este apartado nos damos cuenta, de que los maestros de cierta manera denuncian que no se cumplen los criterios para que efectivamente el programa mejore la calidad educativa, tanto porque solo aborda un aspecto de esta, como porque está retomando desde un enfoque que no corresponde con las características a la solución un problema, donde se partiría primero de un estudio diagnóstico en el que se les tenga en cuenta a ellos como elementos fundamentales en la detección de las causas a los problemas que impiden la mejora educativa y más que eso, a la mejora en la calidad de vida de los estudiantes y sus familias, más allá de asumir como responsables a los maestros y a las pruebas estandarizadas como único medio de información. Solo en esa medida el maestro cumpliría una labor significativa y trascendental, pues se les permitiría como intelectual que es, construir herramientas de transformación.

Existe una configuración del ser maestro dentro del discurso de la calidad educativa que nos ofrece el MEN, vinculado a la obediencia y al trabajo técnico que promete mejoras educativas a partir del cumplimiento de orientaciones claramente definidas y establecidas en lo que llamamos referentes de calidad y curriculares, obviando el sentido humanizante y humanizador que tiene la educación, olvidando el lugar del maestro como profesional, capaz de pensar la realidad educativa y de proponer acciones transformadoras de esa realidad.

De este modo y como lo propone Duhalde (2015) teniendo en cuenta todos los asuntos que están en juego en las escuelas, la calidad educativa es un proceso complejo en el que influyen pequeñas y grandes decisiones políticas y pedagógicas del estado, los gremios, los directivos y los maestros, lo que implicaría moverse del lugar actual que domina la idea donde la calidad depende de esfuerzos individuales, para creer que depende de un conjunto de elementos puestos de tal manera que los otros aprendan, crezcan, vivan. Y en esta medida, priorizar las realidades de cada ser humano implicado en este proceso y que constituye en sí el punto de partida y de llegada en esta discusión.

7. DISCUSIÓN: SER MAESTRO DESDE LA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN COMO TUTORAS EN UN PROGRAMA DE CALIDAD EDUCATIVA

En el marco de la maestría, nos ponemos en la tarea de encontrar cómo se configura el ser maestra desde la experiencia de participación como tutoras en un programa de calidad, para la cual debimos acercarnos a los elementos que configuran ese ser maestras. Retomamos los conceptos de imagen, experiencia, maestro y calidad educativa, como apoyo teórico a la comprensión y echamos mano de la reconstrucción de ese trayecto profesional nuestro y el de otros pares tutores que aún pertenecen y no al programa.

El ser maestro no se define independientemente de su profesionalidad, ésta se configura en términos de experiencia, construir un saber práctico no se limita únicamente a su comprensión como sujeto, sino la de un saber experiencial, no se trata de un asunto que se queda en la mirada contemplativa, todo regresa a la práctica; es una reflexión desde su propia experiencia con sujetos y contextos concretos.

Cabe considerar por otra parte que la experiencia, ese saber práctico experiencial, se da desde las relaciones que encarna nuestra profesionalidad, el saber disciplinar, las interacciones que deviene del entorno social e institucional, es lo que configura el ser maestro, las constantes tensiones entre estos ámbitos educativos son en definitiva lo que aporta a la constitución de la experiencia profesional o el saber práctico experiencial, todo ello enmarcado en la profesionalidad docente.

En relación a la calidad educativa ésta se vincula a las políticas del gobierno a través del MEN. En el caso de Colombia, se fundamentan a partir de los resultados que presentan organismos internacionales (OCDE) sobre pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes. Dichas pruebas se enfocan en el desarrollo de competencias que promuevan la empleabilidad y la producción de riquezas (Gentili, 2014), lo que para el gobierno es equiparable con construcción de ciudadanía, bienestar social, se le vincula directamente al concepto de calidad educativa y sus resultados se vuelven una preocupación.

Ante esta situación el MEN planea un programa de intervención denominado PTA bajo el presupuesto de que “los desempeños de los estudiantes se pueden predecir a partir de un conjunto reducido de factores donde los dos más relevantes, de responsabilidad directa del sistema educativo son el maestro y el currículo” (MEN, 2013, p. 8). Conforme a esto se propone intervenir con programas que se enfocan en las prácticas educativas llevadas a cabo por el maestro en el aula de clase, desde esta perspectiva, principal actor y responsable sobre la calidad de la educación.

Es así como fundamentando su intervención, el MEN (2013) plantea que las prácticas de aula de los maestros se desarrollan en consonancia a las tradiciones, mitos, imaginarios y concepciones que traen desde su experiencia temprana como estudiantes, y así lo continúan haciendo, porque ni la educación formal, ni los esquemas de desarrollo profesional que no están centrados en modificar estas prácticas logran generar cambios en él; además de que su formación

o antigüedad representan factores de menor impacto. Propone entonces un programa de desarrollo situado como estrategia de mejora de la calidad educativa en el país, que se centrará en modificar las prácticas de aula de los maestros, para el que convoca a un grupo de también maestros, que luego de la “formación” se les denomina tutores y en quien recaerá la responsabilidad ahora de provocar cambios en sus pares. En medio de este proyecto, sin embargo, nos encontramos sujetos pensantes y actuantes que vivimos desde nuestra propia subjetividad la experiencia que termina enriqueciendo nuestro propio trayecto profesional.

En este encuentro de dos sujetos, tutora y maestro, quienes ocupan un lugar diferente mediante la construcción de una identidad institucionalizada, en el caso de las tutoras por su participación en el PTA, se llegan a presentar unas tensiones que dan cuenta de las representaciones que tienen ambos del ser maestro, desde dos posiciones diferentes y contrarias. La que se trae como tutoras, vinculada a lo propuesto por el MEN (2013), donde se responsabiliza al maestro de una baja en la calidad educativa y todo lo que esto implica; y la que presenta el maestro, en sus confrontaciones a las tutoras, no a su persona, sino en lo que representan desde un programa de gobierno, quien no se asume como responsable único y directo de la calidad educativa, ya que considera otros asuntos como la infraestructura, las políticas del gobierno de turno o el manejo administrativo del mismo programa.

En el reconocimiento y análisis de esas confrontaciones descubrimos por una lado, una imagen de maestro desde el lugar de tutoras -y el discurso de la calidad educativa que llega con el rol- que lo mira desde una posición evaluativa y en función del deber ser, como alguien cuya

calidad e idoneidad de sus prácticas aparecen asociadas a los indicadores que se desprenden de las pruebas estandarizadas; que debe seguir las instrucciones y propuestas del programa valorando la intervención que se le está haciendo para mejorar sus prácticas de aula; que construye, en conjunto con sus pares, formatos y diseña planes de aula que sigan los criterios establecidos por el MEN en los diferentes documentos de referencia y en consonancia con los del grupo de maestros con que labora, donde se tenga en cuenta los resultados de las pruebas censales como punto de partida en la generación de contenidos y estrategias de enseñanza con los estudiantes, que promueven procesos de homogeneización de las prácticas pedagógicas; que hace uso de los materiales de apoyo que le entrega el MEN adaptando en el desarrollo de la clase los contenidos y estrategias que se proponen en este material; y finalmente, como un maestro sobre el que se generan procesos de capacitación para crear una identidad institucionalizada, exaltando sus capacidades y destrezas , para que asuma un lugar de posicionamiento del programa y en defensa del mismo, cumpla las funciones de tutoría con otros maestros y en el discurso intencionado de pares académicos genere la empatía necesaria para provocar acciones de cambio.

Y, por otro lado, el lugar que ocupan los maestros, quienes se resisten a adoptar el discurso de la calidad educativa; porque tal como se expresa en los testimonios de las tutoras ejecutan las acciones de manera obligada, no usan los materiales de apoyo – libros- entregados, porque su uso es tedioso, o simplemente se habla de que se generaron reflexiones sobre las estrategias ofrecidas, porque para las tutoras no hay evidencia en la ejecución de dichas acciones en el aula de clase.

Estos asuntos que imponen unas tensiones entre las nociones de experiencia y calidad los abordamos desde la comprensión acerca de los contextos institucionalizados y la profesionalidad docente, en cuyo centro está el saber práctico experiencial que reclaman de alguna manera los maestros con los que trabajamos y que contradicen la definición de calidad educativa que propone el gobierno, cuando centra su accionar en la intervención a maestros desde las aulas de clase y olvida elementos contextuales y sociales que rodean el entorno escolar y que tocan temas de inversión económica y social, de acuerdo con Gentilli (2014) en un intento por desviar la atención de temas más complejos de orden político, social y económico.

Es importante mencionar, que al ser el PTA un programa de implantación, tal cual lo expresan los fundamentos (MEN, 2013), los maestros fueron intervenidos y no hubo lugar de manera formal a las discusiones, diálogos o encuentros que dejaran ver las construcciones que tenían ellos mismos de la calidad educativa, más allá de lo que aquí expresamos en el discurso institucionalizado de las maestras, que adoptaron un rol de tutoras.

Con todo esto llegamos a comprender desde los testimonios, es decir, desde nuestro propio discurso, aquellas imágenes que construimos del maestro que visitamos en las aulas de clase y las propias imágenes como tutoras, primeramente atravesadas por un discurso que nos ofreció el MEN bajo el concepto de formación en cascada con una estrategia de intervención de desarrollo profesional situado, para luego, a través de la experiencia misma comprender procesos educativos de contextos institucionalizados que enriquecieron nuestro propio trayecto profesional y que nos ofrecen en adelante una mirada más amplia de la realidad educativa de

nuestro país, y que expanden la mirada a los asuntos que ocurren desde los actores (maestros, tutores, estudiantes) y no solamente a las estadísticas o indicadores.

Es importante dejar abierta la discusión frente al tema de la formación a maestros que se propone en el discurso de la calidad educativa, quienes plantean que la educación formal y otros esquemas de desarrollo profesional basados en talleres, conferencias y cursos, no son eficaces para transformar las prácticas de aula, proponiendo como método el desarrollo profesional situado, en lo que sería interesante pensarle desde etapas más tempranas de la formación al maestro y aprovechar el momento sensible y determinante al que pudiera acceder en términos investigativos si los espacios para pensar la escuela y sus problemas se hicieran desde la intención de formar a los nuevos formadores.

8. CONCLUSIONES

Nuestra pregunta por la configuración del ser maestro en el marco de participación del Programa Todos a Aprender encuentra respuestas en esta investigación a partir del análisis de los conceptos de maestro, imagen, experiencia y calidad educativa. La noción de maestro nos lleva a pensar la profesionalidad desde el saber práctico experiencial entendido aquí como experiencia y la manera en que estas interacciones lo constituyen y lo preparan para afrontar asuntos sociales, institucionales y disciplinares, desde la imagen con las actuaciones y los roles que se asumen en las distintas interacciones y contextos y con el concepto de calidad que lo vincula a estándares institucionalizados y que desconoce el entorno escolar, social, comunitario en el que ese maestro hace presencia.

La imagen del tutor fue investida de una idealización percibida en el discurso de los espacios de formación con expresiones como *“ustedes son los mejores maestros del país”* o *“ustedes son lo mejor de lo mejor”* como los que expresan los formadores en los espacios compartidos y que en los fundamentos del PTA (MEN, 2013)... como “educadores expertos” con un alto desarrollo en la formación pedagógica, didáctica y reflexiva, sabiendo que los maestros que desempeñábamos esta labor, fuimos convocados inicialmente bajo el criterio de haber superado una prueba de competencia, claro que, posteriormente sí se nos brindaron espacios de capacitación que generaron entre nosotros una identidad institucionalizada llevándonos a defender el programa y cumplir con empeño las labores encomendadas

Desde esa identidad institucionalizada que nos investía como tutoras, se nos ofrecía la idea de un maestro que, anterior a la intervención, generaba procesos de enseñanza poco eficaces para el aprendizaje de los estudiantes, lo que se traducía en bajos resultados en las pruebas censales,

criterio establecido por el programa para la focalización de las instituciones educativas que fueron intervenidas. Esta información confrontada con la realidad de la práctica profesional nos muestra procesos individuales, de maestros diversos que manifiestan la apatía por procesos institucionales, resentimientos contra el sistema educativo y una constante demanda de atención por situaciones diversas, como tener en cuenta la creación de estrategias que atiendan a la adecuación de espacios educativos acordes a las necesidades institucionales, la consolidación de políticas perdurables, aseguradas en el tiempo y evitar homogeneizar las prácticas pedagógicas de los maestros atendiendo al derecho a la libertad de cátedra.

Respecto a las imágenes que se tenían del maestro y las tutoras, se percibe entonces un tema de jerarquías, en el sentido de que el rol de tutoras era asumido desde un estatus académico y en ocasiones administrativo más alto que el del maestro intervenido, generando desencuentro entre dos actos educativos lo que puso en evidencia las tensiones presentes en la definición que se tiene de la noción de calidad educativa y que en acuerdo a las revisiones conceptuales, atienden por un lado a la calidad, vista desde un enfoque económico en función de la eficacia escolar y promovido por las organizaciones económicas internacionales, términos asumidos por el PTA. Y, por otro lado, un enfoque humanista entendido desde un presupuesto de equidad atendiendo a los términos de igualdad de oportunidades y que de cierta manera asumen los maestros.

La experiencia en un programa de calidad educativa reconfigura nuestro ser de maestras no únicamente desde la subjetividad, sino también desde esa constitución de ese saber práctico experiencial que se vivenció en las dinámicas que, como tutoras, desempeñábamos en las instituciones que teníamos a cargo. La interacción con otras comunidades, el acercamiento hacia los maestros que acompañábamos, las realidades de otros contextos, imprimen en nuestro ser la

reflexión y constituyen ese saber práctico experiencial que nos lleva a pensar y ver el acto educativo desde una perspectiva más reflexiva.

Los maestros tutores somos sujetos que el MEN convoca para desempeñar un rol que se ejerce desde la creación de una imagen institucional y materializar la idea de calidad educativa desde una visión economicista en la que se posiciona al tutor como modelo de calidad que serviría para generar cambios en los maestros, quienes son responsables de los bajos desempeños de sus estudiantes, por prácticas de aula poco eficaces. Idea que se falsea en sí misma al ser los tutores, también maestros en ejercicio, quienes terminamos enriqueciendo nuestro propio trayecto profesional mediante la experiencia, al confluir con los pares maestros y ampliar la idea de la calidad educativa que se plantea desde el contexto.

Frente a la noción de maestro, desde el PTA se aporta una mirada enmarcado en los discursos de la calidad educativa. Las maestras tutoras se representan con una imagen investida, sustentada, protegida e institucionalizada por el MEN y que tenían un gran peso en las instituciones educativas; por otro, lado estaban los maestros de esas instituciones educativas acompañadas esperando ser escuchados por el MEN en sus planteamientos administrativos, económicos y sociales, que distaban de los propósitos de éste; y finalmente las tutoras en medio de estos dos escenarios proponiéndose cumplir la agenda establecida por el PTA, y al mismo tiempo, atendiendo a las demandas discursivas de los maestros que piden una intervención desde un contexto más amplio al aula de clase.

Referencias

- Aceves, J. (2015). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad*, 7 (20), 11-37. doi.org/10.32870/ees.v7i20.1183
- Acuña, L., y Pons, L. (2016) Calidad Educativa En México. De Las Disposiciones internacionales 12. (2), 155-174
- Alliaud, A., & Suárez, D. H. (2011). El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*. (219), p. 68-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35664>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfico narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Soial Research*, (7), 4, art 12
- Brener, G. (2015) Soberanía pedagógica. Para Juanito revista de educación popular y pedagogías críticas. Segunda etapa año 3 (7), 12-19
- Castellano, M, Blandón, A, Gómez, M. y Betancourt, J. (2019). Entre rutinas e idealizaciones: Dimensiones de la profesionalidad pedagógica en la subregión norte de Antioquia. En A. Runge y C. Ospina. *Culturas profesionales docentes en Antioquia*. Medellín: Seduca
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 655-706
Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300003
- Díaz, S. (2016). Evaluación multifactorial del programa de transformación de la calidad educativa: Programa Todos a Aprender (PTA). (Tesis de doctorado). Universidad de Coimbra.

- Duhalde, M (2015) Calidad educativa y trabajo docente. Sentidos Y Significados Emergentes De La Organización Sindical Docente. Para Juanito revista de educación popular y pedagogías críticas. Segunda etapa año 3 (7), 20-24.
- García, N. (2012). La función tutorial en el ámbito educativo. Padres y Maestros, (342), 5-9. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/310>
- Gentili, P (2014, 26 de febrero). La educación como coartada. Recuperado el 15 de junio de 2019 de https://elpais.com/elpais/2014/02/26/contrapuntos/1393416438_139341.html
- Gentili, p. (2014) conversación con Pablo Gentili. La evaluación de la calidad educativa en américa latina: Modelos emancipadores en construcción. Diálogos del SITEAL.
- Goffman, E (1981). La presentación de la persona en la vida cotidiana. (1ed). Amorrortu editores.
- González, M (1999). Una mirada a través de los espejos: lo que determina las imágenes del maestro. En IDEP. Vida de maestro. El profe es una nota. Bogotá: Alcaldía mayor de Santafé de Bogotá.
- Isilva, P. I., Salgado, L. I., Sandoval, A. (2013) Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. Cuadernos de pesquisa, 43 (148), p. 240-255
- Jaramillo, R. (2004) La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia. Revista Educación y pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Vol. XVI (N° 38), P. 993-100.
- Jaramillo, R. (2016). La calidad en la educación superior colombiana: ¿léxicos de deshumanización? Uni-pluri/versidad. Vol. (16), p. 88 -96.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna (19), 87-112. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- Lizarazo, A. (2015). Incidencia del componente de formación situada del Programa Todos a Aprender del MEN en los resultados de las pruebas SABER 3° y 5° en el área de lenguaje

- en una institución educativa de la entidad territorial de Soacha. (Tesis de maestría). Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Programa para la transformación de la calidad educativa. Guía uno: Sustentos del programa. [Presentación pdf].
- Moriña, A. (2017). Investigar con historias de vida. Metodología Biográfica-Narrativa. Madrid, España: Narcea
- Moya, J. (2004) Calidad Educativa: Un Conflicto Ideológico. El Guiniguada. 13.
- Murillo, F. J. (2006). Modelos innovadores en la formación docente. Santiago de Chile, Chile: UNESCO
- Nicoletti, J. (2008) Adecuación y aplicación de las normas de calidad ISO 9000:2000 en el campo educativo. Horizontes Educativos, 13 (2), 75-86.
- Parra, F y molina, G. (1999). Diversidad de imágenes docentes o carencia de identidad. En IDEP. Vida de maestro. El profe es una nota. Bogotá: Alcaldía mayor de Santafé de Bogotá.
- Parra, S (1981). La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia. Buenos Aires. Argentina. Comisión económica para américa latina. Unesco
- Porras, N. (2016). Acompañamiento pedagógico como estrategia para la formación de la enseñanza de las matemáticas con los docentes de básica primaria de la institución educativa Manuela Beltrán. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.
- Quiceno, H. (2006). El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. Precongreso de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade). Investigación Universitaria de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
- Raigoza, M. (2017). Estrategias de enseñanza en el Programa Todos a Aprender. Un análisis desde la práctica docente. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.

- Ramírez, J. (2015). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Educación y ciudad*, (11), 11-37 Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/184>
- Rodríguez, T.N., (2008) Asesoramiento en Aula: Hacia un modelo de mejora profesional de docentes. *Revista de Pedagogía*, 30 (N° 86), p. 135-160
- Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17 (1), 219-242. doi:10.5944/educxx1.17.1.1072
- White, H., (2003). *El texto histórico como artefacto literario*, Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.