



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

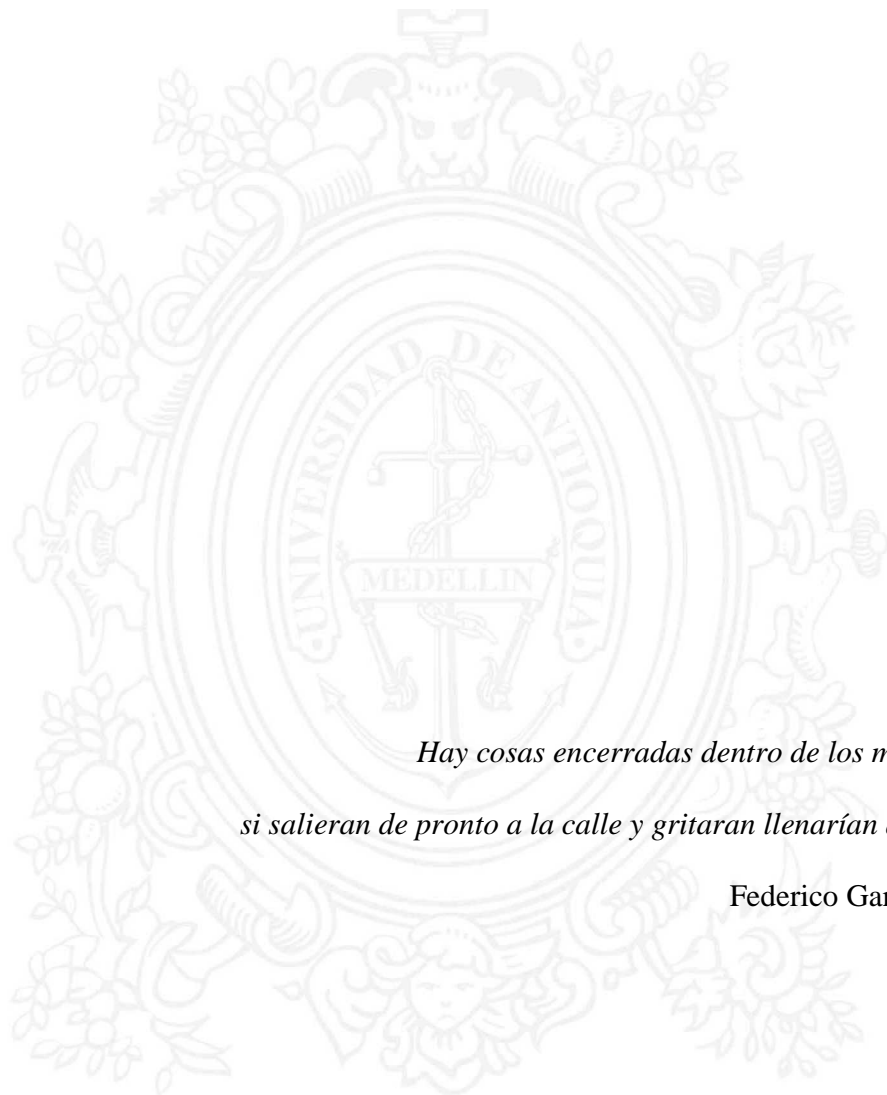
**Los maestros de ciencias sociales narran la escuela**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con  
Énfasis en Ciencias Sociales**

**FRANCISCO LUIS ARANGO CLAVIJO**

**Asesora**

**GUSTAVO ADOLFO URREGO SÁNCHEZ**



*Hay cosas encerradas dentro de los muros que,  
si salieran de pronto a la calle y gritaran llenarían al mundo.*

Federico García Lorca

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Tabla de Contenido

1. Introducción .....	4
2. Capítulo I .....	6
2.1. Planteamiento del problema.....	6
2.2. Justificación .....	11
2.3. Pregunta .....	15
2.4. Objetivos .....	16
3. Capítulo II.....	17
3.1. Marco teórico.....	17
3.2. Marco conceptual.....	25
4. Capítulo III.....	37
4.1. Metodología.....	37
4.2. Ruta metodológica.....	41
5. Capítulo IV.....	46
5.1. Análisis interpretativo.....	46
5.2. La escuela, una construcción intersubjetiva.....	46
5.3. Los sujetos de la escuela: los antecesores, los contemporáneos y los sucesores.....	50
5.4. Los lugares de la escuela.....	87
5.5. Los saberes de la escuela .....	96
5.6. Los acontecimientos en la escuela.....	107
6. Capítulo V .....	117



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

3

6.1. Conclusiones.....	117
Referencias.....	120
Anexos .....	125
Anexo 1: Instrumento I.....	125
Anexo 2: Instrumento II.....	126
Anexo 3: Instrumento III.....	128
Anexo 4: Instrumento IV.....	130
Anexo 5: Instrumento V.....	132

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 1. Introducción

La presente investigación es una apología de la experiencia, concretamente de la experiencia en la escuela. Parte de las construcciones biográfico-narrativas de cinco maestros de ciencias sociales pertenecientes a dos instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Medellín, con el objetivo de comprender los procesos mediante los cuales los “maestros narradores” han construido significados sobre la escuela. Este proceso investigativo fue un largo recorrido de año y medio el cual se sintetiza en V capítulos.

En el capítulo I, se presentan los elementos de carácter introductorio que tienen lugar en la investigación, y que dan pie a su desarrollo: el planteamiento del problema, el contexto, los objetivos y las razones teóricas y metodológicas.

En el capítulo II, se hace alusión a los diferentes referentes teóricos y conceptuales que sustentan los procesos de análisis y reflexión surgidos del planteamiento del problema, a partir de los cuales se propicia la relación teoría-praxis.

En el capítulo III, se describe la metodología biográfico-narrativa, pilar y base fundamental para el desarrollo de esta investigación. Allí, se presentan los criterios de selección, el diseño y la aplicación de instrumentos para recolección de la información, además de los procesos de codificación y categorización de la información.

En el capítulo IV, se presentan los procesos reflexivos e interpretativos, a partir de los cuales se trata la información recolectada. Aquí, teniendo como orientación las preguntas y los objetivos planteados, se presentan los resultados y las discusiones emergentes del proceso investigativo.

En el capítulo V se dan a conocer, en primer lugar, las conclusiones que se derivan de las reflexiones que se construyeron a lo largo de la investigación; por otra parte, se presentan las

recomendaciones y sugerencias en materia teórica, práctica y metodológica que este trabajo de investigación advierte según las posibilidades y límites que éste enfrentó.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 2. Capítulo I

### 2.1. Planteamiento del problema

*Estadísticamente todo se explica,  
personalmente todo se complica.*

**Daniel Pennac, 2008**

Estadísticamente, teóricamente, todo se explica, hay una pretensión de explicarlo todo, y en este todo se encuentra la escuela; sin embargo, todo se complica, se complejiza. Frente a la pregunta ¿qué es la escuela? las respuestas no se hacen esperar; múltiples voces concurren a nombrarla. Todos tienen –tenemos– algo por decir sobre la escuela. Desde la voz simple y sencilla, hasta la erudita y sabia. Desde la persona del común hasta el profesional. A todos nos ha acontecido la escuela, bien por presencia, bien por ausencia. Vivida, padecida, sentida, extraña o extrañada, la escuela es *centro* de investigaciones, intervenciones, consideraciones que, desde diferentes perspectivas, confluyen en heterogeneidad de definiciones y en la construcción de imaginarios.

Pareciera, pues, que hay unos discursos que circulan alrededor de la escuela en los cuales todos, al parecer, podemos llegar fácilmente a acuerdos. No significa que todo sea asumido sin discusión; se dan matices, pero al parecer, en unos principios, o en unos supuestos sobre la escuela y la educación, todos estamos de acuerdo, por lo menos en el discurso. (Urrego, 2014,p.4)

Tal vez, hay una respuesta al *qué es la escuela* que, aunque no obedezca al consenso, sí se tiene por imposición; es decir, la escuela “*reglada*”. Así, el currículo, la inversión presupuestal, la gestión académica, la gestión administrativa, la relación con la comunidad y demás asuntos escolares emanan de la normatividad educativa.

No obstante, dicha normatividad –por lo general– responde a los estudios de economistas, administradores, abogados... Planificadores –en suma– que desde las cifras y los números definen política pública, al margen de las realidades escolares, de las demandas contextuales plurales y diversas que se hacen a la escuela, al margen de padres de familia, estudiantes, maestros y directivos. De ahí que la escuela *reglada* se traduzca en muchas otras, dada la interpretación que de la norma, o a contravía de la norma, hacen los sujetos que *habitan* la escuela; multiplicidad de escuelas, entonces, a las que se adicionan las investigaciones de académicos de diferentes ámbitos, incluidos los profesores universitarios formadores de maestros y los maestros mismos.

Como maestro en formación, es de mi interés indagar por la escuela situada. Es decir, la que es vivida, narrada y reflexionada por los maestros. Maestros que como sujetos de experiencia construyen y de-construyen el fenómeno<sup>1</sup> escuela. En este orden de ideas, una aproximación a los contextos de *las escuelas* desde la voz autorizada de los maestros, desde el saber pedagógico<sup>2</sup> que construyen los maestros en su oficio, permite plantear estos contextos como condiciones del fenómeno.

Los discursos de la escuela, en específico los que construyen los maestros en el acto pedagógico<sup>3</sup>, ofrecen la posibilidad de aproximarse a ella como fenómeno, en tanto es un lugar

---

<sup>1</sup> “Concepto que designa lo que se nos da en la experiencia y conocemos a través de los sentidos” tomado de (Abbagnano, 2003)

<sup>2</sup> El saber pedagógico según Díaz (2001) se entiende como los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

<sup>3</sup> Según Souto (1993) el acto pedagógico es la relación o relaciones que se establecen entre el enseñante, el enseñado, el contenido y el contexto, en una interacción dialéctica, cognoscitiva, afectiva y social.



donde se originan discursos susceptibles de ser narrados, que exigen ser narrados para construir escenarios de reflexión.

Aproximarse a la escuela como fenómeno, implica indagar por la escuela que se configura como un escenario de vivencias, en el cual habitan diversos actores que van desde los estudiantes y los maestros, hasta los padres de familia, el equipo administrativo, el personal de mantenimiento y la comunidad en general. Sin embargo, en esta investigación, el foco de atención se encuentra localizado en los maestros, específicamente en los maestros de ciencias sociales.

Las vivencias de estos maestros en el escenario de la escuela no se restringen a una situación del presente, sino que hacen parte de la dimensión histórica de los maestros, que no solo comprende su ejercicio actual, sino que es un devenir que comienza desde su paso por la escuela como escolares, sigue en su paso por la universidad, durante su formación profesional como licenciado, y ya por último sigue en su ejercicio actual como profesional, como maestro en ejercicio.

Estas tres temporalidades que conforman la dimensión histórica del maestro, desde los planteamientos de Schütz, son entendidos como contextos de significación, los cuales son un estadio de síntesis superior, donde se lleva a cabo la unidad de las vivencias ocurridas durante diferentes etapas de un periodo temporal y son transformadas en un objeto dentro de la conciencia.

Primero se esboza un proyecto en un acto intencional. Luego se lleva el proyecto a realización mediante la acción. El resultado es un acto o un hecho completado.

Este acto es en sí mismo un contexto de significación, pues da unidad a todos los

actos intencionales y a todas las acciones implicadas en su realización. (Schütz, 1993, p.105)

Estos contextos de significación pueden ser identificados como *la primera escuela, la segunda escuela y la tercera escuela. La escuela primera* es esa escuela vivenciada en su papel de estudiante escolar. *La escuela segunda* es esa escuela vivenciada en su periodo como estudiante de licenciatura. Esta, está conformada por dos elementos: la escuela reflexionada y teorizada de los primeros semestres; y la escuela vivenciada y reflexionada en el escenario de la práctica realizada en los últimos semestres. Por último, *la tercera escuela* hace referencia a la vivenciada y reflexionada en su ejercicio profesional.

Los pasos de los maestros por estas escuelas les ha posibilitado acumular experiencias escolares, las cuales les han permitido construir significados sobre la escuela. Estos significados, y en general las voces de los maestros y las maestras, poco son escuchadas, poco son tenidas en cuenta a la hora de hablar y de decidir sobre la escuela.

En este sentido, el centro de atención de la presente investigación se encuentra en los procesos de construcción de los significados que llevan a cabo los maestros en ejercicio de ciencias sociales de tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín, en este sentido, busca desde las narrativas autobiográfica identificar cómo estos significados se reafirman, se amplían o cambian sustancialmente en su devenir como maestros, cuando la experiencia como maestro en ejercicio le otorga palabra plena que se configura más allá de su formación universitaria, cuando le pasa algo en la escuela y *eso que le pasa*<sup>4</sup> le transforma y le re-significa su mirada sobre la escuela y sobre su oficio.

---

<sup>4</sup>Tomado de Larrosa (2006)

Sobre esta situación surgen varias preguntas: ¿Cómo se dan estos procesos de construcción? ¿Cómo se configuran? ¿Cómo narran los maestros estos procesos? ¿Qué realidades de la escuela emergen en estas narraciones? ¿Qué posibilidades emergen de otra escuela desde estas narrativas?

Dentro de esta lógica de sentido, la pregunta de investigación que emerge es:  
¿Cómo las experiencias escolares de los maestros de ciencias sociales les han permitido construir significados sobre la escuela?

## 2.2. Justificación

La escuela como construcción social e histórica no es comprensible como un objeto en sí, sino que puede, y debe, ser comprendida a través de los sujetos que la habitan, que la viven, que la construyen. En este sentido, la escuela no es un significado *per sé* sino que son los sujetos, los agentes sociales, los que desde su acción individual vienen construyendo significados. Como lo afirma Schütz (1993): “Todos los complejos fenómenos del mundo social retienen sin duda su significado, pero este es precisamente el que los individuos implicados atribuyen a sus propios actos” (p.36).

La investigación narrativa constituye un elemento significativo para comprender dichos significados, en tanto ésta analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida (Suarez, 2011).

Narrarse. Narrar el día a día. Narrar la vida, el oficio, los sueños, los miedos. Buscarse. Encontrarse. Buscar el sentido de ser y estar en el mundo, según Díaz (2007), son formas concretas de historizar y materializar socioculturalmente la existencia humana

Cuando narramos se hace evidente la necesidad de constituirnos en el lenguaje a partir de la propia experiencia, porque la narración es relato sobre algo experiencial, y ese algo, tiene que ver con la vida que tenemos, con lo que somos y lo que hacemos en el devenir cotidiano, incorporado en nuestro ser precisamente, como experiencia vital. (Díaz, 2007, p.56)

Las narrativas, desde los modos y los usos en un enfoque histórico cultural, se configuran como una herramienta mediadora, un proceso de construcción social de significados, un espacio

simbólico de intersubjetividades, donde se comparten miradas, creencias, emociones, pensamientos, entre otros, teniendo como finalidad el conocimiento del otro, el reconocimiento del otro.

En este sentido, y retomando a Díaz (2007), la narración se constituye desde las múltiples vivencias y acontecimientos que configuran el acervo experiencial de los sujetos, amparándose en esta dinámica, la creación de redes de significados y sentidos que, de una u otra manera, dan forma a sus trayectos biográficos.

Dentro del campo educativo, las narrativas permiten producir conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias (Suarez, 2011). Por lo tanto, escuchar la voz de los maestros es construir condiciones de posibilidad que permitan comprender la escuela desde otros tonos, desde otros matices, desde otras perspectivas

Dar crédito a las voces de la experiencia es una vía para superar la indiferencia o la marginación que hace de los maestros actores ausentes o simple eco de las teorías abstractas diseñadas por los investigadores educativos a espaldas de los afanes cotidianos en las aulas, y de las políticas públicas que determinan los asuntos decisivos sobre la enseñanza y la actuación de los maestros. (Murillo, 2013)

Dentro de esta línea de pensamiento, este trabajo de investigación, al preguntarse por las narrativas construidas por los maestros de ciencias sociales en la relación experiencia-escuela y los significados que de estas emergen, pretende contribuir para superar esta indiferencia o marginación que padecen los maestros en la escuela actual, desde sus voces, desde su palabra

plena que trasciende los límites de la formación profesional y se conecta con el plano de la formación experiencial, busca darle protagonismo a estos sujetos en la construcción de ese fenómeno social, de esa construcción cultural y por lo tanto histórica, denominada escuela.

Esta investigación busca mirar lo obvio, quitarle el molde a la escuela, un modelo construido a partir de la homogenización del conocimiento. Trata de *salir* de una visión simplista y naturalizada de escuela (de una definición “estadística” de escuela) para mudar a una visión compleja, diversa y heterogénea; una mirada –entonces- que considera el “hecho humano”, representado y evidenciado en las marcas, las cicatrices, las rutinas de venir siendo maestro en la escuela.

Por lo tanto, aquí nos situamos ante un acto ético. Si los maestros interesados por la escuela “real” no indagamos por ella ¿quién lo hará? Es decir, como maestro es necesario asumir una postura ética

(...) si hay ética es precisamente porque la razón humana es incierta, porque los seres humanos estamos (con)viviendo en un mundo interpretado, en un universo simbólico, en el que todo lo que hacemos y decimos se eleva sobre un horizonte de provisionalidad. La certidumbre, la certeza, la verdad..., si existiera algo así en el mundo humano, este mundo sería un universo de irresponsabilidad. (Melich, 2003, p. 42)

Así pues, se busca desde las narrativas, hacer la pregunta por los saberes pedagógicos construido desde la experiencia, en tanto busca reflexionar la escuela desde los sujetos que la habitan, que la viven; aboga por la voz de ese sujeto maestro que vive la escuela, que puede narrar su experiencia y que puede proponer transformaciones.

Sus voces tienen su propia validez, así como la confrontación con lo que efectivamente se vive en el terreno, puede y debe llevar a cuestionar, modificar o, llegado el caso, descartar teorías o estrategias siempre que sea preciso (Murrillo, 2013).

Por lo tanto, en estos saberes se pueden ver reflejados las realidades de la escuela- en este caso tres de la ciudad de Medellín- realidades y saberes que no son objeto habitual de reflexión en la universidad. Realidades que en muchas ocasiones desbordan nuestra formación como licenciados

Estos saberes producidos a lo largo de la trayectoria profesional, obtienen escaso reconocimiento y, en general, no suelen ser tenidos en cuenta en las instancias formales de preparación profesional docente, a pesar de resultar efectivos en el oficio de enseñar. Hay que recuperar esos saberes “prácticos”, “experienciales”, para estudiarlos, para reconstruirlos, para ponerlos en tensión e interpretarlos desde la teoría de la educación pública. (Alliaud & Suarez, 2011, p.13)

### **2.3. Pregunta**

¿Cómo las experiencias escolares de los maestros de ciencias sociales les han permitido construir significados sobre la escuela?

#### **2.3.1. Preguntas derivadas.**

¿Cómo se narra el maestro de ciencias de sociales desde su experiencia en la escuela?

¿Qué características sobre la escuela emergen en las narrativas que los maestros de ciencias sociales construyen?

¿Cuáles son las construcciones de los significados que los maestros de ciencias Sociales tienen en torno a la escuela?

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## **2.4. Objetivos**

### **2.4.1. General.**

Comprender desde las narrativas autobiográficas de los maestros de ciencias sociales cómo las experiencias escolares les han permitido construir significados sobre la escuela.

### **2.4.2. Específicos.**

Indagar por las narrativas biográficas que desde la experiencia construyen los Maestros de ciencias Sociales con relación a la escuela.

Interpretar las categorías que se manifiestan en las narrativas construidas por los maestros de ciencias sociales en la experiencia misma con la escuela.

Develar las construcciones de los significados que desde la experiencia han constituido los maestros de ciencias sociales en torno a la escuela para crear nuevos horizontes de comprensión sobre la práctica pedagógica en la actualidad.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### 3. Capítulo II

#### 3.1. Marco teórico

En el campo de la investigación narrativa en educación, hay una abundante producción académica, tanto en el ámbito nacional como internacional. De acuerdo al rastreo realizado, dentro de este campo se pueden identificar dos grandes categorías. La primera, que alude a las producciones narrativas construidas por los estudiantes; y la segunda, que hace referencia a las producciones narrativas construidas por los maestros. La presente investigación se inscribe dentro de la segunda categoría; por lo tanto, la exploración y el rastreo bibliográfico se realizó con cuatro conceptos claves: Narrativas de maestros, Narrativas escolares, Historias de vida de maestros y Narrativas en educación. Este rastreo se delimitó a las investigaciones realizadas en los programas de pregrado de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, en tanto considero significativo conocer cuál es el lugar que se le está dando al saber experiencial y cómo este se está articulando con otros elementos de orden teórico y práctico dentro de la formación profesional de los maestros. Esta exploración de información se realizó en fuentes físicas, y electrónicas, estas últimas rastreadas en los catálogos del Centro de Documentación de la Facultad de Educación (CEDED) y la Biblioteca Central de la U de A.

La información recolectada en este rastreo se organizó en tres categorías: Las producciones de narrativas realizadas por los estudiantes de pregrado de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales; las producciones realizadas por los estudiantes

de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades lengua castellana y las investigaciones narrativas realizadas por las estudiantes de Licenciatura en pedagogía infantil<sup>5</sup>.

Dentro de las producciones de pregrado de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales están:

- **“Imagen magisterial y prácticas de resistencia”** realizado por Luis Guillermo Agudelo García y Jefferson Felipe Muñoz Vásquez (2012)

En este trabajo de investigación, los autores pretenden denunciar situaciones que transcurren en la escuela, “fabular realidades y conceptualizarlas”. Con esto, buscan acercarse a una construcción propia de sentido por parte del maestro. Por lo tanto, este trabajo denuncia una tensión entre el maestro y el código de control que, sin pretenderlo, se apropia de asuntos que le pertenecen al maestro por derecho, desde la concepción misma de su oficio. Los autores plantean que de darse una transformación en el aula, esta debe implicar transformación en la escuela misma, la cual se presenta como un espacio de resistencia que se proyecta desde lo político para hacer de la labor docente no un acto individual en donde priman intereses personales, sino una acción de resistencia. Desde las narrativas buscan construir sentidos desde la experiencia con la esperanza de avizorar, tanto para el maestro desde la intimidad del aula, como para los maestros colegas de ese diario acontecer en la escuela.

- **“Las voces de los estudiantes narran al maestro”** realizado por Milena Builes González y Marcela Londoño Hoyos (2012)

---

<sup>5</sup> Las investigaciones narrativas de las demás licenciaturas se incluyeron dentro del marco teórico, en tanto presentan un panorama, fungen como referentes, sobre cómo se están abordando las narrativas en el campo educativo dentro de los programas de pregrado de la facultad de educación.

Esta investigación presenta desde las experiencias, significados y sentidos -transformados luego en perfiles- las construcciones que los estudiantes realizan sobre sus maestros, conservando como punto significativo la palabra y la manera cómo ésta se constituye en tramas subjetivas, intersubjetivas y experienciales, donde se convoca a los estudiantes a ser protagonistas y se les otorga la palabra. En este trabajo se abordan las narrativas como método para direccionar el proceso investigativo y se acude a los relatos, donde los sujetos en condición de estudiantes, narran sus experiencias y exponen sus concepciones, percepciones o imaginarios de maestros que han construido y re-construido a partir de la experiencia. Mediante las narraciones de los estudiantes, se presentan algunas reflexiones sobre aspectos relevantes como la relación maestro-estudiante, las estrategias metodológicas empleadas por el maestro y las interpretaciones que sobre el maestro realizan los estudiantes. Este trabajo investigativo presenta cinco categorías de sentido a modo de perfiles de maestros, estas reúnen los relatos y narraciones de los estudiantes.

- **“Silenciosas luchadoras: el papel de las mujeres en la historia del barrio Pinares de oriente de la ciudad de Medellín (1997-2009)”** por Flor maría Deossa y Mónica Alejandra Ochoa (2009)

En este trabajo de investigación, se plantea la pregunta por el papel de las mujeres en la construcción y consolidación social de un barrio popular de la ciudad de Medellín. Desde el método etnográfico y acudiendo a las historias de vida, las entrevistas y los talleres de historia del barrio, las autoras buscan identificar las formas de participación social de las mujeres del barrio Pinares de oriente, ubicado en la comuna 8 de la ciudad de Medellín en el periodo 1997-2009, esto con la finalidad de elaborar una propuesta pedagógica que aborde la discusión sobre la temática de género y sobre la incidencia de las mujeres en las dinámicas barriales.

Silenciosas luchadoras el papel de las mujeres en la historia del barrio pinares de oriente de la ciudad de Medellín (1997 - 2009) fue la posibilidad para que las mujeres nombraran y se nombraran, se acercaran por sí mismas a la historia, permitiendo leer y resignificar desde su propio lenguaje y desde un lenguaje verdaderamente incluyente e integrador sus cotidianidades y los hechos significativos del barrio desde sus propias narraciones vitales.

Dentro de las producciones de pregrado de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades lengua castellana están:

- ✓ **“Al borde del estanque: mujeres entre aulas y letras”** por Érica Elexandra Areiza Pérez (2008)

En esta investigación el foco de atención fueron mujeres, mujeres cuya existencia está atravesada por la experiencia de la docencia y el arte de escribir. Los aspectos medulares de esta investigación son la pregunta por la subjetivación y por las prácticas de resistencia que ellas han alentado para legitimar otros modos de ser y estar en el mundo. La narración, la exégesis de la propia vida y el acercamiento a las historias de otras mujeres han permitido hacer visible un lugar de posibilidad, un borde que invita a ver, pensar y existir de otra manera, que invita a ver un fulgor en la sombra. Conviene decir que el enfoque biográfico-narrativo fue el camino que orientó esta experiencia investigativa. Según la autora “los interrogantes no mueren con este recorrido. Si la vida es un relato en formación, aún quedan muchos capítulos por editarse. Cada día es una tímida gota en el inmenso mar de la existencia”.

Dentro de los trabajos de investigación de estas dos licenciaturas, hay un trabajo que las integra y ese es el trabajo realizado por Diana Monsalve Morales y Ana María Isaza Avendaño en el 2008 y titulado **“Ser docente en polines: una labor que se teje”**. Esta investigación se

pregunta por cómo se tejen sentidos de la labor docente en la interacción maestros y estudiantes del Centro Educativo Rural Indígena Polines (CERIP). Para esto, las investigadoras se basaron en lo que leían y veían, pero también en lo que sentían, en tanto sus cuerpos se fueron convirtiendo en un argumento tan válido como las mismas notas del diario de campo, a través del cual registraron una experiencia que se tradujo en palabras y sensaciones que convocan a la memoria y a la imaginación, las cuales se funden en una narrativa que posibilita el juego entre teoría y práctica, en las interacciones cotidianas entre estudiantes, docentes, cabildo y el resto de la comunidad del Resguardo Indígena Polines (Chigorodó, Antioquia), quienes acompañaron y les permitieron develar las preguntas de su práctica pedagógica.

Dentro del programa de pedagogía infantil hay tres trabajos de investigación respecto a las narrativas en la educación, todos asesorados por el profesor Gabriel Jaime Murillo.

- **“Implicaciones para maestros, niños y niñas del acto de escucha en el contexto de las relaciones pedagógicas de la I.E. Fe y Alegría, sección Luis Amigo del barrio Moravia de la ciudad de Medellín”** por Luisa Fernanda Deossa, Arledy Emilse Osorio y Lina Paola Ríos (2015)

Esta investigación, siguiendo la línea de investigación narrativa en educación busca analizar las implicaciones de las maestras en el acto de escucha a los niños y niñas en el contexto de las relaciones pedagógicas, a partir de conversaciones sobre aspectos que resultan significativos para ellos, todo esto mediante grupos focales y apelando a las narrativas, los relatos de vida y las biografías de los diferentes sujetos.

Dado que la escucha es un acto complejo que requiere algo más que el oído del oyente, este análisis nos permite proponer que cuando se escucha al otro genuinamente se produce una transformación en los sujetos, tanto en el que escucha como en el hablante, de donde se

desprenden gestos y actos reveladores de una escucha real, un reconocimiento de la palabra que le da valor a las voces de los niños y niñas en un contexto en el que todo pareciera prescrito y prediseñado.

Por otro lado, las investigaciones **“Representaciones narrativas de la escuela por los niños, niñas y jóvenes del Programa aceleración del aprendizaje de la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó”** y **“Voces múltiples en el proceso de acompañamiento a niños y niñas con capacidades diversas del jardín infantil Buen Comienzo Montecarlo”**, ambas del 2015, presentan desde las narrativas otras posibilidades de acercarse a la escuela como fenómeno, como construcción histórica y cultural, y se aprestan a las voces de los niños y niñas, además de maestros, maestras y padres de familia.

Además de estas investigaciones realizadas en los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, considero pertinente referenciar dos trabajos realizados por el profesor Gabriel Jaime Murillo de la Universidad de Antioquia, en tanto sus trabajos de relatos de vida y narrativas de maestros son de vital importancia para la presente investigación, y además, resaltar el de la profesora Elizabeth Castillo realizada con la Secretaria de Educación de Bogotá, en tanto es un referente para la construcción de narrativas de maestros, en especial, de maestros de ciencias sociales.

❖ **“Maestros contadores de historias: relatos de vida”** Gabriel Jaime Murillo,  
compilador (2008)

Las aulas y salas de estar, además de los senderos de los jardines de la casa donde se realizaron los encuentros (La Salle) en el municipio de Rionegro, fueron el escenario para que un grupo de sesenta y cinco maestros provenientes de las distintas regiones del departamento de Antioquia, a finales del 2007, bajo la orientación de ocho docentes asesores de la Facultad de

Educación de la Universidad de Antioquia, prosiguieran en la tarea de reordenar sus experiencias en el oficio de enseñar y fijarlas en unas pocas páginas.

Al momento del primer encuentro ya se contaba con un ejercicio preliminar de escritura: fragmentos o episodios narrados en múltiples voces, antes que secuencias de un guion preconcebido, más cerca de la pasión sentida en el temblor de la mano al plasmar recuerdos íntimos que de la distante reflexión sobre un objeto mudo indiferente a las vicisitudes de una vida. (Murillo, 2008, p.13)

Estos relatos que fueron plasmados en la publicación, según el compilador, no adoptan la forma de autobiografías propiamente dichas ni de biografías o relatos escritos por terceras personas —como suele ocurrir en el caso de los personajes famosos o testigos de excepción—. En este sentido, tampoco se trató de fragmentos del diario llevado con puntualidad por un etnógrafo solitario, ni son producto de un cuestionario aplicado uniformemente a un grupo focal de sujetos entrevistados a cargo de un equipo interdisciplinario de investigadores externos ni transcripciones fieles o transparentes de entrevistas ni encajan en el molde en uso de las historias de vida en las ciencias sociales.

Estos relatos de maestros son menos que eso, si se quiere, pero no por ello su relevancia se ve disminuida desde la perspectiva de la función narrativa en la educación y, por ende, de los relatos de experiencia dichos en boca de quienes aún tienen mucho por ganar en la dignificación de la carrera profesional docente. Es precisamente ésta la piedra de toque que abre la discusión acerca del por qué, para qué, y cómo escuchar las voces de los maestros contribuye no solamente a comprender la enseñanza como narrativa sino, además, a practicarla con



conocimiento de causa de ese juego sutil que le es propio entre la inocencia y la experiencia, la improvisación y la prescripción, la pasión por los detalles y la coherencia en el orden del discurso. (Murillo, 2008, p.15)

Además de estos relatos de vida, el profesor Gabriel Jaime Murillo también tiene publicaciones sobre narrativas en educación tales como **Maestros para la vida: personas y ejemplos inolvidables** (2007), **Maestros contadores de historias: relatos de vida** (2008), **Palabras y cosas de maestros** (2010), **Experiencias con-sentido pedagógico** (2011) y **Relatos de vida de Buen Comienzo** (2013)

❖ **“Los maestros de ciencias sociales”** por Elizabeth Castillo (2002)

El trabajo de la profesora Castillo es una investigación realizada con 53 maestros de ciencias sociales de la ciudad de Bogotá. Esta investigación busca poner en un primer plano la importancia de las historias de vida de maestros y maestras de ciencias sociales. Por lo tanto es la opinión de los docentes sobre sus biografías, sus experiencias, la actividad escolar y sus vicisitudes, las tradiciones pedagógicas que han acompañado sus procesos de enseñanza y aprendizaje y didácticas, fueron las fuentes y los referentes de esta investigación.

En otras palabras, todo el quehacer para formarse como educadores y su desempeño en la vida escolar se manifiesta en sus palabras, diálogos, y confrontaciones con personas, colegas y expertos para reflejar su punto de vista sobre en este caso, la enseñanza de las Ciencias Sociales. (Castillo, 2002, p.14)

### 3.2. Marco conceptual

Para el desarrollo de este marco referencial tendremos en cuenta bloques temáticos que articulan la propuesta de investigación. Estos son: Experiencia escolar; Significado<sup>6</sup>; Narrativas y Saber pedagógico.

#### 3.2.1. Experiencia escolar.

La experiencia es un elemento de vital importancia para la identificación y la interpretación de las construcciones resultado de las acciones humanas. Estas construcciones son el resultado de la interacción de los seres humanos con otros seres humanos, con la naturaleza, con el mundo. “En este sentido, la experiencia es acontecimiento primario que ubica en la memoria hechos y situaciones que dan lugar al significado vivido” (Manen, 2003, p.48)

Según Jorge Larrosa

La experiencia es eso que me pasa. La experiencia supone, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. (2006, p.45)

Desde Larrosa se entiende que la experiencia es un acontecimiento exterior al sujeto y que éste a la vez se configura en el lugar de la experiencia; en este sentido, es en los sentimientos, las palabras, las ideas, las representaciones y los saberes del sujeto donde la experiencia tiene lugar.

---

<sup>6</sup> El concepto de significado es abordado dentro del marco conceptual, en tanto es uno de los conceptos articuladores de esta investigación. Es desde sus estructuras y características que retomo elementos para identificar y comprender las construcciones de significado sobre la escuela por parte de los maestros narradores.

Según Schütz (1974), el contenido de la experiencia del sentido común de la vida cotidiana está inscrito en un marco de referencia de significatividad. Este marco de referencia de significatividad no es un asunto inherente a la naturaleza, “sino que constituye el resultado de la actividad selectiva e interpretativa que el hombre realiza dentro de la naturaleza o en la observación de esta.” (Schütz, 1974, p.20)

La experiencia para los sujetos está condicionada por ciertos factores externos a él, los cuales lo modifican en su interior. La experiencia no se debe limitar a unos simples acontecimientos de nuestra vida diaria, sino que debe de ligarse a ciertas acciones o a ciertos momentos que posibilitan la modificación del sujeto; configurándose esas acciones y esos momentos como partes significativas de sus vidas, adquiriendo así un significado en ella.

Estas modificaciones que afectan al sujeto son evidentes en diferentes aspectos de su forma de actuar.

En el caso de la escuela por ejemplo, la experiencia del maestro se construye en el desarrollo de su práctica, donde las clases se convierten en un espacio que dejan hablar de las formas de actuar de los maestros, pues cada una tiene su forma de ser, pero no por ella misma sino por el maestro, quien es el encargado de reflexionar acerca de su práctica y con esto apoderarse y vincular su ser, llenando así de sentido su práctica. (Berrio y Jaramillo, 2008, p.25)

Como elementos significativos en la definición del concepto de experiencia escolar, están los aportes de Díaz quien afirma

(La experiencia escolar) es una elaboración y atribución de sentido producida por el sujeto docente sobre algún tipo de acontecimiento escolar, o situación,

identificado como relevante y vital para su vida personal o profesional. (2007, p.58)

Esta definición de experiencia escolar resalta la realidad y la situación subjetiva del maestro, “como un agente que está dispuesto a aprehenderla, a procesarla en diferentes planos y a evocarla a través de la memoria.” (Díaz, 2007, p.58)

Parfraseando a Díaz (2007), lo significativo dentro de una experiencia escolar puede interpretarse como significado vivido, es decir, como el valor existencial y personal que un sujeto es capaz de atribuir a un hecho determinado luego de sucedido. En este orden de ideas, lo significativo es aquello que adquiere mayor valor para el sujeto que, en términos experienciales, es lo que el maestro registra como vital por cuanto se destaca como relevante en su vida

Trascendente porque va más allá del simple hecho operativo; generador de aprendizajes porque se incorpora vivencialmente como una pauta que direcciona otras vivencias o experiencias; impactante porque afecta su ser personal; y emotivo porque evidencia un fuerte contenido en el plano emocional. (Díaz, 2007, p.58)

En esta investigación se entenderá por experiencia escolar eso que le pasa al maestro en la escuela (sea acontecimiento o situación), y como eso que le pasa lo forma y lo transforma, le re-significa y le abre la posibilidad a nuevos sentidos y sentires sobre lo que hace y lo que experiencia en la escuela.

### 3.2.2. Significado.

El concepto de significado para esta investigación es retomado de la fenomenología, concretamente desde la Sociología Comprensiva propuesta por Schütz. Schütz hace una reflexión por el mundo habitual, en donde todo se da como sabido y, por lo tanto, pasa desapercibido. La mayor parte de nuestras actividades del día a día se llevan a cabo sin que se comprometan los *poderes analíticos* del hombre. En este sentido, el mundo en que nos desenvolvemos como sujetos nos parece organizado “naturalmente” en partes “relevantes” y otras que cumplen la función de “fondo escénico”, y el conocimiento de que nuestra propia “falta de relevancia” se oculta detrás de organización “natural”.

Schütz, retoma las ideas de Weber y de Simmel, “según las cuales todos los fenómenos sociales concretos deberían remontarse a los modos de conducta individual, y que la forma social particular de tales modos debería comprenderse mediante descripción detallada.” (1993, p.34)

En este punto, Schütz retoma los postulados de Weber los cuales reducen todas las clases de relaciones sociales y estructuras sociales, todas las objetivaciones culturales, todos los dominios del espíritu objetivo, a las formas más elementales de la conducta individual. Por lo tanto

Todos los complejos fenómenos del mundo social retienen sin duda su significado, pero este es precisamente el que los individuos implicados atribuyen a sus propios actos. La acción del individuo y el significado a que este apunta son lo único sujeto a la comprensión. (Schütz, 1993, p.34)

Para Schütz, hay que establecer una distinción entre la acción considerada como algo en curso y el acto completado, entre el significado del productor de un objeto cultural y el

significado del objeto producido, entre el significado de mi propia acción y el significado de la acción del otro, entre mi propia vivencia y la del otro, entre mi comprensión de mí mismo y la del otro. En ese sentido, hay que preguntarse por cómo se constituye el significado de un actor o qué modificaciones sufre ese significado para los que participan con él en el mundo social o para un observador no participante.

Como consecuencia, no solo debe de distinguirse entre el significado de una acción al que se apunta subjetivamente y su significado objetivamente cognoscible, hay que prestar más atención

A las maneras en que un intérprete modifica el significado como a las perspectivas conceptuales en que se nos dan nuestros congéneres humanos... (Porque) existen diferencias radicales en las estructura significativa de mi propia conducta, la conducta de mis consociados<sup>7</sup>, que yo vivencio inmediatamente, y la de aquellos que son meramente mis contemporáneos o aun mis predecesores<sup>8</sup>, cuyo conocimiento para mí es totalmente indirecto. (Schütz, 1993, p.38)

En este sentido Schütz, plantea que existe una diferencia que más allá de la existente entre los puntos de vista personales desde los cuales diferentes personas miran el mundo, se refiere a la

Diferencia fundamental que hay entre mi interpretación de mis propias vivencias (auto interpretación) y mi interpretación de las vivencias de otra persona. Lo que

---

<sup>7</sup> Mis congéneres vivenciados por mí, con los cuales tengo una relación cara a cara

<sup>8</sup> El mundo de mis Contemporáneos y mis predecesores se conoce indirectamente debido a que no hay una relación cara a cara

se ofrece a ambos, al yo actuante y al observador que interpreta, no es solo el simple acto significativo y el contexto o configuración de significado al que este pertenece, sino todo el mundo social en perspectivas plenamente diferenciadas. (Schütz, 1993, p.38)

Dentro de la Sociología Comprensiva de Schütz el significado incluye todo el ámbito de las vivencias propias y de las ajenas. Haciendo un examen plantea que el problema del significado es un problema temporal, pero no un problema de tiempo físico, el cual es divisible y mensurable, sino un problema de tiempo histórico, el cual consiste siempre en un fluir de tiempo, lleno con hechos físicos, pero dotado de la naturaleza de una “conciencia temporal interna”, una conciencia de la propia duración.

Es dentro de esta duración donde el significado de las vivencias de una persona se constituye para ella a medida que las va vivenciando. Aquí, y solo aquí, en el estrato más profundo de la vivencia que es accesible a la reflexión, debe buscarse la fuente última de los fenómenos de significado y de comprensión. (Schütz, 1993, p.42)

Retomando a Weber, Schütz plantea cuatro niveles de significado. El primer nivel es el referente a la acción que es significativa para quien actúa, lo cual entra a diferenciar la acción de la mera conducta. Por lo tanto, toda acción dirigida hacia un objeto es ipso facto significativa “Cuando mojo mi pluma en la tinta o acerco la lámpara de mi escritorio, actuó en forma significativa” (Schütz, 1993, p.45)

El segundo nivel de significado es el que emerge de la acción social, el cual debe basarse en la conducta de otro ser humano.

El individuo puede ya actuar en forma significativa, aparte de cualquier implicación social. Pero en el momento en que este entre en relaciones sociales, sus acciones asumen un significado más. Están entonces enfocadas sobre otro: un tú. (Schütz, 1993, p.45)

Sin embargo, hay un tercer nivel de significado, en el cual se requiere que la persona que realiza una acción social este consciente de mucho más que de la pura existencia del otro. Debe darse cuenta del significado de la conducta del otro e interpretarlo. “Una cosa es tener una vivencia con un congénere, y otra totalmente distinta tener la vivencia “esa persona se está comportando de tal o cual manera”, y yo voy a actuar en consecuencia” (Schütz, 1993, p.46)

El cuarto nivel de significado, es en el cual la acción debe orientarse hacia la conducta de otro. “Todas estas estructuras de significado son comprendidas por el actor social, lo cual solo puede significar que este basa su acción en la comprensión que tiene de la conducta de otros” (Schütz, 1993, p.47)

Además de estos cuatro niveles, Schütz plantea que hay un quinto nivel de significado en el cual “la comprensión de esta conducta social, es decir, su interpretación, es la que se da dentro del plano de la sociología comprensiva” (Schütz, 1993, p.47)

El significado dentro de la acción social presupone una teoría de la cognoscibilidad del yo del otro y, junto con ella, una teoría del carácter pre-dado de este último. Para Schütz, solo se justifica que pregunte qué quiere significar otra persona cuando supongo “a) Que realmente quiere significar algo, y b) que yo puedo averiguar lo que es, tal como puede averiguar el significado de mi propia conducta” (Schütz, 1993, p.50).



En este sentido es necesario acentuar que el significado subjetivo de la conducta de otra persona no tiene por qué ser idéntico al significado que su conducta externa percibida tiene para mí como observador, porque

Mis propias acciones y conducta se me dan como mis vivencias, mientras que las acciones y la conducta de otro no se me dan como sus vivencias. Más bien, la conducta y acciones de otra persona se me dan como secuencias de hechos que ocurren en el mundo físico, como cambios percibidos en el objeto percibido que yo llamo cuerpo. (Schütz, 1993, p.51)

Por lo tanto, todos estos hechos externos son inteligibles. Tienen significado para mí. Pero el significado que descubro en ellos no tiene por qué ser en absoluto idéntico al que tenía en su mente la persona que los produjo. Estos significados que descubro como observador, son objetivaciones de significado, que deben ser comprendidas como indicaciones<sup>9</sup> del significado. Estas indicaciones de significado, nos indican que hay una conciencia temporal interna en el actor que realiza la acción. Referencian unos cambios que funcionan como indicadores de la vida interna de la otra persona “Por tal razón, la comprensión del significado trasciende la comprensión observacional, la cual busca comprender el significado mediante observación directa de la conducta de un hombre cuando lo veo realizar actos tales como cortar madera (...)” (Schütz, 1993, p.52)

---

<sup>9</sup> Aquí el concepto de indicación es retomado desde Husserl: “cualquier clase de objetos o estados de cosas cuya existencia es conocida para alguien, indica a esa persona la existencia de otros objetos o estados de cosas, en el sentido de que su creencia en ña existencia de los primeros es el motivo de una creencia o sospecha respecto de la existencia de los segundos.”

En este marco de comprensión, el significado no es una entidad hipotética que precede a la experiencia de un acto. Por el contrario, es construido retrospectivamente, en el curso del análisis subsiguiente, cuando la memoria o la imagen de la experiencia, y no la experiencia misma, es disecada y reorganizada según algún “esquema de referencia” exterior a la experiencia,

El significado no es una cualidad de ciertas experiencias vividas (Erlebnis) que emerge nítidamente de la corriente de la conciencia... es más bien el resultado de mi explicación de experiencias vividas en el pasado que se captan reflejadas por un ahora y por un esquema de referencia realmente válido (...). (Schütz, 1993, p.53)

### **3.2.3. Saber pedagógico.**

El saber, según María Zambrano (1989), es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida. Dentro de este horizonte de pensamiento, el saber solo es posible en tanto hay una experiencia, y está siempre está mediada por un proceso de reflexión, lo cual permite una construcción. El saber no puede desligarse de la experiencia, “necesita mantenerse viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado” (Zambrano, 1989)

En este bloque temático, la cuestión no es por conocer cuáles son las explicaciones y proposiciones antecesoras de la acción pedagógica, sino más bien, y en palabras de Contreras (2011), comprender la relación pensante con el acontecer de las cosas. Para Luigina Mortari (2002)

Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida.

Dentro de este orden de ideas, en esta investigación, se entiende por saber pedagógico ...los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (Díaz Quero, 2011)

#### **3.2.4. Narrativas.**

La narrativa es un elemento, uno de los conceptos, que ha tenido mayor resonancia en los últimos años dentro del campo de la investigación social, y en este caso, educativa. Esto se debe, en gran parte, a los giros epistemológicos que se vienen dando en el mundo desde finales del siglo XX, donde hay un cuestionamiento de las formas en cómo se construye el conocimiento y los impactos en las relaciones y estructuras sociales que esto implica. Así pues, las narrativas se han convertido en fuentes directas para la construcción de conocimiento social y, a su vez, se erigen como un elemento reivindicador, como una gran voz que visibiliza a los excluidos, a los oprimidos, a los sujetos.

En este sentido, el tema de las narrativas puede ser abordado desde dos grandes campos de reflexión: las narrativas como relato memoria y las narrativas como técnicas de investigación. Las narrativas como relato memoria, apuntan a las maneras como un grupo se da a una memoria. Según Ángel (2007) “Memoria que adquiere forma en un relato, en una narración, que suele ser compartido (memoria colectiva) y que es el principal rasgo de identidad, es decir, elementos que permiten constituir un nosotros frente a otros que no son nosotros.” (p.167)

Por su parte, las narrativas como técnica de investigación aluden a las formas en que los miembros de una determinada comunidad o de un grupo cuentan una experiencia. Para Ángel (2007)

Este fenómeno puede ser un proyecto o un suceso fortuito, y se supone en esta técnica que dicho fenómeno deja una huella en el espíritu del grupo, y esa huella se refleja en sus relatos. (p.166)

Esta investigación ubica las narrativas en el segundo campo de reflexión, sin embargo hay que hacer la aclaración de que estos relatos no solo pueden ser de orden colectivo, sino también individual. Según Díaz (2007)

Cuando narramos se hace evidente la necesidad de constituirnos en el lenguaje a partir de la propia experiencia, porque la narración es relato sobre un algo experiencial, y ese algo, tiene que ver con la vida que tenemos, con lo que somos y lo que hacemos en el devenir cotidiano, incorporado en nuestro ser precisamente, como experiencia vital. (p.56)

Por lo tanto, la narración siempre refiere “experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, conectadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien habla”. (Díaz 2007, retomando a Lindón, 1999. p.56)

En esta investigación se retoma el concepto de narrativas desde Reis (2012) que retomando a Culler (1975) a Connelly y Clandinin (1988) y a Elbaz (1983, 1991) que afirman que la narrativa es un texto organizado constituido por una historia (lo eventos, los personajes, los escenarios) y unos discursos (una forma de presentación o de narración de la historia). La narrativa es inherente a la acción humana y por tanto debe ser estudiada tanto en su contexto social como educativo. En este orden de ideas se le atribuye un gran valor al contexto en el que se cuenta la narrativa, a las razones que llevan al narrador a contarla y al tipo de público al que se destina.

## 4. Capítulo III

### 4.1. Metodología

Es por medio del paradigma cualitativo que se pretende desarrollar el presente ejercicio de investigación. La investigación cualitativa se caracteriza por ser un método de investigación social. Como lo afirma Galeano (2004), “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación” (p.18).

Así mismo, desde el paradigma cualitativo, busco acercarme a la escuela como un escenario donde concurren diversas particularidades humanas y se ponen en juego formas de socialización desde lo académico, lo social, lo cultural, lo individual y lo colectivo desde la mirada de los maestros de ciencias sociales. Cada uno de estas influye, a saber, en las prácticas de comprensión de su realidad, del lugar que habitan (escuela) y de las experiencias que allí se establecen en compañía de eso otro que también habita la escuela.

Dentro de esta lógica, considero que el enfoque más acertado para esta investigación es el fenomenológico. Con este enfoque, pretendo comprender desde las voces de los actores reales de la investigación, los procesos de construcción de significados y, además, destacar la forma cómo establece relaciones con todo lo que los rodea. Es por medio de este enfoque que se interpretan los actos humanos, mediante procesos no estructurados, como las historias de vida, los relatos y la narración espontánea de los participantes.

#### **4.1.1. Método de investigación: Biográfico-narrativo.**

Esta investigación se inscribe dentro de las investigaciones biográfico-narrativas, en tanto la narrativa da forma a la experiencia al materializar en el relato maneras de significar lo vivido, a partir de una temporalidad que no es la de su acontecer inmediato (Sarlo, 2005)

A través de la narrativa, lo acontecido se procesa significativamente al tomar formas y expresiones que emergen, en el ámbito de un espacio-temporalidad diferente a la original. En este orden de ideas, un relato, una narración, al actualizar y fundar un significado constituido, más que recuento cronológico de un evento pasado, es la posibilidad de una experiencia cargada de sentido que confiere un contenido existencial al sujeto que narra, en el horizonte de un pasado convertido en memoria y un presente convertido en acción.

En este sentido, y en palabras de Díaz (2007)

Experiencia y narrativa se entrelazan para darle sentido a la existencia del sujeto, facultando la materialidad histórica que se resignifica comunicativamente, a través de esta relación dinámica y constructiva

El método de esta investigación es el Biográfico-narrativo. (Bolívar, 2002) (Bertaux, 2002) (Pujadas, 2002)

#### **4.1.2. Contexto de la investigación.**

El contexto de esta investigación pertenece a 5 instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Medellín. La institución educativa Rosalía Suarez, la institución educativa Presbítero Antonio José Bernal, la institución educativa Santa Rosa de Lima, IE Tulio Ospina y el CEFA.

#### **4.1.3. Los narradores: población de la investigación.**

La población de la investigación inicialmente fueron 10 maestros que cumplieran con los siguientes criterios:

- Ser licenciado en Ciencias Sociales o Geografía e Historia de la Universidad de Antioquia.
- Ser maestros en una escuela pública de la ciudad de Medellín
- Tener más de 5 años de experiencia en la escuela pública.

A estos maestros se les aplicó inicialmente un instrumento de exploración, una encuesta. Esta encuesta planteaba la pregunta por lo que más les agradaba y les desagradaba de la escuela. De los resultados de esta encuesta emergieron unas categorías o referentes de significado que posteriormente permitieron focalizar la investigación en 5 maestros que sumado a la disponibilidad de tiempo, cercanía personal, y la posibilidad del encuentro cara a cara, sirvieron de criterios de selección.

#### **4.1.4. Instrumentos y técnicas de recolección de la información.**

A continuación se destacan los instrumentos y técnicas de recolección de la información que se utilizaron en la presente investigación. Cada una de ellas, permitió acercarme a la realidad de los maestros narradores y extraer información del fenómeno a observar en particular.

**Testimonios focalizados:** Es una técnica de investigación cualitativa que consiste en solicitar a personas que han vivido determinadas experiencias que las expresen mediante un testimonio escrito.

**Entrevistas:** Para la presente investigación se realizaron diversas entrevistas que buscaban apuntar a los conceptos básicos de la investigación. Algunas fueron estructuradas y



otras abiertas; sin embargo, pretendí que siempre existiera un contacto directo entre el investigador y los maestros narradores, con el fin de posibilitar el surgimiento de otras preguntas que pudieran surgir en la conversación y que se dieran de forma espontánea.

La entrevista, en cualquiera de sus tipos o modalidades, es uno de los instrumentos más flexibles e importantes; dentro de la investigación cualitativa, es una técnica que posibilita ir corrigiendo sobre la marcha o previniendo ciertos errores, además que asegura la validez de las respuestas, mediante aclaraciones, replanteamiento de las preguntas, etc. Con la entrevista se puede acceder a las percepciones, las actitudes y las opiniones, que no pueden inferirse de la observación, pero que con la entrevista puede recolectarse.

Así mismo, Aristizabal (2008) plantea que es necesario un diálogo constante entre los participantes, es en este diálogo donde se ponen a prueba los significados que se han construido durante toda la vida. A propósito señala que,

Desde el punto de vista metodológico la entrevista debe darse como un proceso de cooperación entre los participantes del diálogo, donde se implementen estrategias que motivan a la narración, a recordar eventos que pueden ser contados y expresar las ideas que se tienen en torno al tema tratado, dicha condición provee a la entrevista de una red de significaciones que posibilitan la construcción de sentido en su desarrollo (Aristizabal, 2008, p. 86).

## 4.2. Ruta metodológica

Este ejercicio de investigación lo desarrollé en tres momentos, los cuales se corresponden con los cursos finales del núcleo de enseñabilidad: proyecto didáctico VIII, IX y X.<sup>10</sup>

### **Primer momento:** Formulación del problema de investigación

Este primer momento se corresponde cronológicamente con el semestre 2014-2 el cual se desarrolló entre julio y noviembre del 2014. Durante este periodo, hay un primer acercamiento a la escuela dentro del desarrollo de las prácticas pedagógicas. Es durante este primer acercamiento que comienzan a emerger preguntas respecto al mundo de la escuela que estaba frecuentado ya no en condición de estudiante sino en condición de maestro en formación.

Teniendo como telón de fondo las prácticas en la institución educativa Rosalía Suarez del barrio Belén, comencé a construir el problema de investigación, partiendo de una serie de preguntas ¿Cómo era el paso de los maestros en ejercicio a los maestros en formación? ¿Qué ocurría allí? ¿Qué efectos, qué miedos, qué desasosiegos traían implícitas estas transformaciones?

Al poner estos cuestionamientos en consideración de mi asesor, logré ir complejizando más las preguntas, y acompañado de una rigurosa búsqueda bibliográfica y de múltiples lecturas, fui “puliendo” y delimitando el problema de investigación, hasta consolidar una propuesta sólida, viable y pertinente, la cual les estoy compartiendo.

### **Segundo momento:** Diseño y aplicación de instrumentos: recolección de la información

---

<sup>10</sup> La licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia está conformada por núcleos, los cuales a su vez están conformados por una serie de cursos que buscan desarrollar unas competencias específicas. En total son 5 núcleos: Histórico-epistemológico, Contextos, Espacio-Ambiente y sociedad, el componente común pedagógico y el núcleo de enseñabilidad. Este último está conformado por 10 cursos, los cuales tienen por elemento central las preguntas por la enseñabilidad de las ciencias sociales, y son los cursos en los cuales se ponen en escena los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en los diferentes momentos de la licenciatura.

Este momento se corresponde con el periodo del 2015-1, el cual se desarrolló entre enero y junio del 2015. Durante este periodo de tiempo, realicé algunas mejoras a la formulación del proyecto de investigación que consideraba pertinente y posteriormente procedí a diseñar los instrumentos para recolectar la información.

El diseño de estos instrumentos estuvo orientado a alcanzar el primer objetivo específico, el cual buscaba indagar por las narrativas biográficas que desde la experiencia construyen los maestros de ciencias sociales con relación a la escuela.

Inicialmente, diseñé y apliqué un instrumento exploratorio. Este instrumento exploratorio fue una encuesta que buscó identificar las primeras referencias de significado que hacen los maestros en la relación Experiencia – Escuela. Esta encuesta estuvo conformada por dos preguntas

- *¿Qué es lo que más le agrada y lo que más le desagrada de su experiencia como maestros de escuela?*
- *Eso que respondió anteriormente ¿Es lo que esperaba antes de comenzar a ejercer como maestro?*

En la información recolectada busqué las recurrencias que permitieran establecer tendencias en las cuales pudiera identificar las referencias de sentido y significado mencionadas anteriormente.

Estas tendencias las organicé en ocho categorías provisionales, que a su vez fueron organizadas genéricamente de acuerdo a la identificación de una serie de elementos relevantes en las respuestas. Estas tendencias o categorías son:

1. La relación con los estudiantes

2. Las relaciones con el conocimiento
3. El salario
4. La relación con los directivos
5. La relación con los colegas
6. Los contextos de los estudiantes
7. El crecimiento personal y profesional
8. Relación con los padres de familia.

Este instrumento me permitió delimitar la población con la cual trabajaría el resto de la investigación. Así que de los 10 maestros con los cuales había iniciado, seleccioné 5 debido a la disponibilidad de tiempo, cercanía personal, y la posibilidad del encuentro cara a cara.

Posteriormente, teniendo como punto de referencia las categorías provisionales y los diferentes contextos de significación, construí y apliqué cinco instrumentos más con los cuales busqué profundizar sobre las diferentes categorías en los diferentes periodos temporales<sup>11</sup>. Estos instrumentos fueron tres entrevistas biográficas, un testimonio focalizado y un relato.

La primera entrevista buscó identificar algunos referentes de significado que tienen los maestros de ciencias sociales sobre sus experiencias como escolares (estudiantes de escuela), esto con miras a comenzar la exploración de los diferentes contextos de significación, en este caso la escuela como escolar: la primera escuela.

La segunda entrevista tuvo como objetivo profundizar en las motivaciones-para y las motivaciones-porque que tuvieron los maestros para ser maestros de ciencia sociales, en este

---

<sup>11</sup> La primera escuela entendida como la escuela del periodo escolar, la segunda escuela entendida como la escuela del periodo como estudiantes de la licenciatura y por último, la tercera escuela, esa escuela que habita como maestro en ejercicio.

sentido, con esta entrevista pude crear un puente, una articulación entre dos contextos de significación diferentes (la primera y la segunda escuela) sin perder de vista los diferentes referentes de significado.

La tercera entrevista, tuvo por objetivo, indagar en esa escuela durante el periodo de maestros en formación, buscó acercarse a las dinámicas, pensamientos, sentimientos y demás elementos presentes durante la formación profesional de los maestros narradores.

Por su parte, el testimonio focalizado, indagando por la relación de estos maestros con sus estudiantes, buscó acercarse y profundizar en su ejercicio actual, en su tercera escuela.

Ya en la parte final de esta etapa, orientado por el segundo objetivo específico, que tiene por finalidad interpretar las categorías que se manifiestan en las narrativas construidas por los maestros de ciencias sociales en la experiencia misma con la escuela organicé la información y realicé ejercicios de codificación, los cuales me permitieron establecer unas categorías que eran muy prematuras pero que me permitían organizar las ideas.

Estos ejercicios de codificación consistían en transcribir las entrevistas y revisar los testimonios, esto con el fin de identificar los referentes de significado, elementos significativos para comprender la escuela en los diferentes contextos de significación.

Algunas de esas categorías prematuras o provisionales eran: “Los compañeros de escuela”, “Los estudiantes”, “Los colegas”, “Los padres de familia”, “El lugar para socializar” y “Los momentos memorables en la escuela”. Estas categorías al ser provisionales, tuve que revisarlas desde un ejercicio más riguroso y a la luz de varios autores.

Considero importante hacer referencia a dos situaciones que se presentaron durante la aplicación de estos instrumentos. De los cinco maestros con los que venía trabajando, cuando aplicaba el tercer instrumento, uno de ellos sufre una calamidad doméstica que lo afecta

notablemente y no se siente en condiciones de seguir. Por otro lado, finalizando ya el cuarto instrumento, de los cuatro maestros restantes, uno es asediado por amenazas y sufre una agresión física a las afueras de la institución, por lo tanto es trasladado y perdemos todo contacto. Sin embargo, a pesar de la situación presentada, para este momento de la investigación ya se contaba con información suficiente para continuar con la investigación.

**Tercer momento:** Categorías e informe final

Este momento final lo desarrollé durante el semestre 2015-2, en el cual, realicé una revisión rigurosa y sistemática de la información recolectada. Si bien en el momento anterior había llevado a cabo un proceso de categorización, estas categorías fueron revisadas a profundidad y reorganizadas de acuerdo con la propuesta teórica de Alfred Schütz.

De este proceso de reorganización emergieron cuatro grandes categorías que agrupaban las diferentes categorías provisionales: los sujetos, los lugares, los saberes y los acontecimientos. Estas categorías son entendidas como referentes de significado y son los elementos que permitirán develar las construcciones de los significados que desde la experiencia han constituido los maestros de ciencias sociales en torno a la escuela para crear nuevos horizontes de comprensión sobre la práctica pedagógica en la actualidad, lo cual se corresponde con el tercer objetivo específico.

Posteriormente, apliqué un instrumento final, el cual fue la construcción de un relato por parte de los maestros narradores, con el fin de adelantar procesos de confrontación y validación de la información.

Por último, ya en la parte final de esta etapa, realicé un ejercicio de interpretación y conceptualización, el cual me permitió dar respuesta a las preguntas de investigación y elaborar el informe final de la investigación.

## 5. Capítulo IV

### 5.1. Análisis interpretativo

### 5.2. La escuela, una construcción intersubjetiva

*“La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir con las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”.*

Paulo Freire

La escuela no es solo un espacio físico o una institución del Estado, es también, y antes que nada, una construcción cultural e histórica: una construcción intersubjetiva<sup>12</sup>. Esta construcción, al ser intersubjetiva, cobra sentido desde los sujetos: desde sus vivencias, sus miedos, sus temores, sus sueños, sus esperanzas, sus recuerdos, sus formas de relacionarse con el

---

<sup>12</sup> Aquí retomo el concepto de intersubjetividad desde Schütz, el cual plantea que la intersubjetividad permite la empatía que en la fenomenología implica experimentar otra persona como sujeto y no solo como objeto dentro de los objetos. De este modo se experimenta a sí mismo como se ve por el otro y al mundo en general, como un mundo compartido en lugar de uno solo.

otro y de habitar los lugares, de las cuales, emergen símbolos y significados. Al respecto Schütz (1993) plantea que

Sólo hay un mundo externo, el mundo público, y se da igualmente a todos nosotros. Por lo tanto, todo acto mío mediante el cual doto al mundo de significado remonta a algún acto de dotación de significado (*Sinngebung*) de parte de usted con respecto al mismo mundo. El significado se constituye, por lo tanto, como un fenómeno intersubjetivo. (P.62)

En este sentido, si bien la escuela se presenta ante cada uno de los sujetos como una realidad externa, la forma de significarla, de dotarla de sentido es diferente. Esta forma de significarla varía de acuerdo a la visión del colectivo desde donde se hable: los maestros, los estudiantes, los directivos, los padres de familia, el personal del mantenimiento, los agentes externos (Sociólogos, políticos, economistas, la gente del común, etc.). Pero esta variación también se da al interior de los diferentes colectivos, por ejemplo, no todos los estudiantes significan la escuela de igual forma, ni desde los mismos intereses (hay diferencias de ubicación geográfica, de clase, de género, de raza, de edades, etc.). Caso parecido ocurre en el colectivo de los maestros, hay variaciones según su saber específico, su lugar de formación profesional, la población con la que trabaja, el lugar de donde trabaja, “(Su) memoria, la vida cotidiana en la escuela, los relatos, la imágenes, los primeros años de ejercicio de la profesión y las trayectorias de formación” (Alliaud & Suarez, 2011, p.15)

Esta variación de significados se presenta al interior de cada uno de los colectivos hasta llegar al sujeto individual, en tanto



Todos los complejos fenómenos del mundo social (en este caso la escuela) retienen sin duda su significado, pero este es precisamente el que los individuos implicados atribuyen a sus propios actos... solo mediante la comprensión de la acción individual puede la ciencia social acceder al significado de cada relación y estructura social, puesto que estas están, en último análisis, constituidas por la acción del individuo en el mundo social. (Schütz, 1993, p.36)

Dentro de esta lógica, es posible afirmar que los maestros, en este caso los de ciencias sociales, han construido significados sobre la escuela que si bien pueden diferenciarse entre sí por las condiciones individuales de cada uno, encuentran en su oficio de enseñar ciencias sociales un punto de encuentro, un lugar común para narrarse.

Por lo tanto, hablar de los significados que sobre la escuela han construido los maestros de ciencias sociales, es hablar de la dimensión histórica de los sujetos: lo que ya no son, lo que están dejando de ser y lo que emerge como nuevo. En este sentido, la escuela como entramado de vivencias se erige como un proyecto<sup>13</sup>, un escenario donde se hacen presentes tejidos de acontecimientos, lugares, sujetos y saberes que se configuran como referentes de significado y que se reconfiguran en las diferentes temporalidades, en los diferentes pasos por la escuela que le acontecen a los maestros, pasos que se ubican en diferentes periodos temporales, periodos temporales que son entendidos como contextos de significación. Por lo tanto, los significados construidos por los maestros de ciencias sociales respecto a la escuela, son construcciones históricas, devenidas de las vivencias que les han pasado, que les vienen pasando, que les

---

<sup>13</sup> Según Schütz el proyecto es “un complejo o contexto de significación dentro el cual cualquiera de las fases de la acción en curso encuentra su significado”

atraviesa el cuerpo y el ser y que les orienta la acción en la escuela. Estas vivencias cobran sentido en el transcurrir, no en el momento en sí, y son, mediante un proceso de reflexión, que se transforman en experiencia. Experiencia que puede ser narrada, que nombra, que designa el significado de lo vivido, que carga de valor existencial y personal un hecho, un suceso o un acontecimiento determinado luego de sucedido.

En este capítulo de la investigación, en la primera parte me dedico a detallar cada uno de los referentes de significado: cómo se hacen presentes en los diferentes contextos de significación, qué elementos lo conforman, qué fuerzas operan en su interior, cómo son recordados por los maestros que los narran.

Ya en la parte final, me propongo describir y narrar a esa escuela que emerge como construcción intersubjetiva, como una condición de posibilidad para pensarnos la educación desde otras perspectivas, desde otras miradas, desde otros intereses más allá de los estadísticos y los económicos.

### 5.3. Los sujetos de la escuela: los antecesores, los contemporáneos y los sucesores

*Simplemente porque cada persona que pasa en nuestra vida es única.  
Siempre deja un poco de sí y se lleva un poco de nosotros.  
Habrá los que se llevarán mucho, pero no habrá de los que no nos dejarán nada.  
Esta es la mayor responsabilidad de nuestra vida y la prueba evidente de que dos almas no se  
encuentran por casualidad...*  
Jorge Luis Borges, *Existen personas*

Los sujetos de la escuela, esos seres que al evocar la relación Maestro-Experiencia-Escuela emergen de los recuerdos, de esos procesos caprichosos de la memoria que eligen qué recordar y qué olvidar, son el primer referente de significado que emerge de las narrativas de los maestros. Hacen parte de esta denominación las diferentes personas que están presentes en las vivencias de los maestros narradores y que de manera significativa (desde situaciones gratas de recordar o por el contrario con situaciones o elementos no tan gratos), configuran cada uno de los contextos de significación: La escuela como escolar, la escuela desde la formación profesional como maestro y la escuela como maestro en ejercicio.

Según la propuesta de Schütz (1993), es la forma como percibo al otro en el ejercicio de interacción en la vida cotidiana la que me permite distinguir y nombrar los diferentes mundos que configuran la construcción significativa e histórica del mundo social; en este caso específico: la escuela.

En este sentido, las denominaciones varían de acuerdo a las relaciones de alteridad que se presentan: Los antepasados o predecesores (*Vorwelt*), los contemporáneos (*Mitwelt*) y los sucesores (*Folgewelt*). Retomando los supuestos teóricos de Schütz, esta denominación puede comprenderse desde dos perspectivas. El elemento central, el criterio para denominar, es el de los sujetos del pasado, del presente y del futuro.

En la dimensión del tiempo, existen con referencia a mí, en mi momento biográfico actual, “contemporáneos”, con quienes puedo establecer un intercambio de acción y reacción; “Predecesores”, sobre los cuales no puedo actuar, pero cuyas acciones pasadas y su resultado están abiertos a mi interpretación, y pueden influir sobre mis acciones; y “sucesores”, de quienes ninguna experiencia es posible, pero hacia los cuales puedo orientar mis acciones en una anticipación más o menos vacía. (Schütz, 1974, Pág. 46)

Natanson (2008) retomando a Schütz

Mi semejante puede ser un predecesor – que vivió antes de mi época y a quien conozco solamente a través de los informes de otros - ; un contemporáneo – que vive ahora y con quien comparto una realidad temporal (ambos vivimos en la misma época) - ; un asociado – un contemporáneo con quien comparto, además, una relación cara a cara (vivimos en el mismo fragmento espacial del mundo) - ; o un sucesor, que vivirá después de mi muerte y que durante mi vida sigue siendo necesariamente anónimo. (p.21)

En la segunda perspectiva, el elemento o criterio para la denominación, es la influencia que ejercen los sujetos en la construcción de la realidad social de un sujeto.

El conocimiento que poseo de mis predecesores esta siempre en tiempo pasado; aunque su vida e ideas influyan en mis actos, quedan fuera de los límites de mi influencia. Influyendo, pero no pueden ser influidos. Y, por supuesto, puedo no tener conocimiento de ellos sino solo acerca de ellos, en diversos grados de

claridad y detalle. Los sucesores ocupan una perspectiva más fantasmal. Si bien puedo orientar hacia ellos mis acciones, son en principio inconocibles. (Natanson, 2008, P.21)

En esta investigación, asumo los conceptos de *Predecesores*, *Contemporáneos* y *Sucesores*, como una situación generacional y además, los relaciono con los contextos de significación: *La primera escuela*, *La segunda escuela* y *La tercera escuela*. Por lo tanto, los *predecesores* son los sujetos de *La primera escuela*, la escuela como escolar. Los *contemporáneos*, se dividen en dos: *los meros contemporáneos* y *los asociados*. Los *asociados*, son los sujetos de la misma generación, los sujetos cercanos a mi realidad social, con los cuales entablo relaciones cara a cara, que me son cercanos e íntimos. Los *meros contemporáneos*, son esos sujetos que pertenecen a mi generación, que existen, que habitan los tiempos y lugares míos, pero con los cuales no genero empatía, no puedo entablar relaciones cara a cara. En este sentido, los contemporáneos y los asociados, pertenecen en gran medida a la *segunda escuela*, la escuela como estudiante de la licenciatura, pero también algunos pertenecen a la *tercera escuela*, la escuela como maestro en ejercicio. Ya por último, y retomando la propuesta teórica de Schütz, no es posible asumir a los sujetos de la tercera escuela como los *sucesores*, en tanto estos deberían de ser inconocibles, inexistentes, para recibir tal denominación. Por lo tanto, los sujetos de la *tercera escuela*, hacen parte del mundo de los contemporáneos, en tanto con estos, existe la posibilidad de establecer un intercambio de acción y reacción. Existe la posibilidad de una relación cara a cara.

### 5.3.1. Los predecesores.

#### 5.3.1.1. Los maestros de los maestros.

*Los profesores que me salvaron —y que hicieron de mí un profesor— no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida. ¡En todo caso no seré como tú, vieja loca! Nunca seré profe, araña envuelta en su propia tela, carcelera atornillada a la mesa de tu despacho hasta el final de sus días. ¡Nunca! ¡Nosotros los alumnos pasamos; vosotros os quedáis! Somos libres y a vosotros os han condenado a cadena perpetua. Nosotros, los malos alumnos, puede que no lleguemos a ninguna parte, pero nos movemos. La tarima no será el lamentable reducto de nuestra vida.*

Daniel Pennac, Mal de escuela

Dentro de la categoría de los sujetos de la escuela, hay un lugar destacado para esos sujetos que evoca la memoria, que se roban la primera plana de los recuerdos del paso por la escuela como escolar y que viajan desde el pasado hasta el presente cargados de amor, de odio, de rencor, de esperanza, de agradecimiento. Estos sujetos, son los maestros.

Maestros grandes, pequeños, mujeres, hombres, bondadosos, “mala gente”, amigables, amargados, dedicados y descuidados. Maestros con nombre, con rostro. Maestros que marcan, que dejan huella.

Estos maestros de la primera escuela, que hacen parte del mundo de los predecesores, y por lo tanto, pertenecen a una generación diferente a la de los narradores, tienen una ascendencia, una significatividad que influye directamente (desde las palabras, las miradas... desde la acción misma) en los maestros narradores. Esta influencia, a la luz de Alfred Schütz, puede ser entendida como un *motivo porque*.

“En este caso me refiero a mis experiencias pasadas que me llevaron a comportarme como lo hago... (En este sentido) considero mi conducta presente

como el resultado de experiencias pasadas, como el efecto de “causas” precedentes”. (Schütz, 1993, Pág. 58)

Dentro de esta lógica, los maestros son un referente básico del cual se aferran los maestros narradores para referirse a su experiencia de escolares. En este sentido, los maestros se perfilan como un elemento significativo y según Díaz *lo significativo* dentro de una experiencia escolar puede interpretarse como *significado vivido*, es decir, “como el valor existencial y personal que un sujeto es capaz de atribuir a un hecho determinado luego de sucedido.” (2007, 58)

Así, *lo significativo*, en este caso los maestros de la *primera escuela*, adquieren *mayor valor* para el sujeto que, en términos experienciales, es lo que el maestro que narra *registra como vital* por cuanto se destaca como relevante en su vida.

Los maestros narradores, presentan a sus maestros así:

“Yo veía al profe como ese que puede sacar todo eso que tiene él en la cabeza de haberle tocado leer tanto libro...”<sup>14</sup>

“Autoridad y conocimiento. Eso, básicamente autoridad, y aunque no todos manejaban a los muchachos con autoridad sí era como conocimiento, sabiduría, capacidad de influir y de impactar positivamente en los otros.”<sup>15</sup>

Pero en la narración no solo ofician como significativas estas figuras que reconstruyen de sus maestros, la relación con éstos es un elemento experiencial muy significativo.

---

<sup>14</sup> Entrevista 1

<sup>15</sup> Entrevista 3

“Recuerdo mucho a la profe de preescolar, Margarita, no recuerdo el apellido, en La Sierra, Puerto Nare Antioquia. En esa época todos los maestros pegaban a los niños, ella nos trataba con cierta ternura, aunque también pegaba.”<sup>16</sup>

“La profesora que más recuerdo es a mi directora de grupo, más como profesora de inglés y lengua castellana que era, fue como por todo lo que acompañó a lo largo de mi trayecto en la escuela incluyendo momentos bastante duros de mi historia personal”<sup>17</sup>

“Los profesores que más recuerdo son la profesora de sociales por las salidas de campo y el profe de español, porque siempre fue un señor que nos inculcó la lectura pero desde nuestros gustos, cierto, no había ningún problema, entonces fue, yo sentí que fue de los únicos profes que respetaron el estudiante y sus gustos.”<sup>18</sup>

Los maestros que surgen de estas narrativas, no se limitan a una solo área del conocimiento. El hecho de que los maestros narradores sean del área de ciencias sociales no es una consecuencia de que los maestros que los hayan motivo a convertirse en maestros hayan sido los de dicha área<sup>19</sup>.

“Ahhh eso es una cosa muy particular... que vos vieras que cuando yo me volví a encontrar después de un tiempo con esos maestros y me preguntan ¿Usted qué?

---

<sup>16</sup> Entrevista 3

<sup>17</sup> Entrevista 2

<sup>18</sup> Entrevista 1

<sup>19</sup> La “causalidad” de que los maestros narradores se hayan convertido en maestros sí encuentra un punto central en la figura de sus maestros de escuela, sin embargo, el hecho de que eligieran las ciencias sociales como saber específico, encuentra su “causalidad” en otro punto, en otro referente: los saberes de la escuela, por lo tanto, lo desarrollaré más adelante.



Bueno tal cosa, que es la pregunta más normal que uno le hace a sus estudiantes cuando los encuentra en la calle, yo les digo estoy estudiando licenciatura en geografía e historia, y me dice la profesora: ¿Si ve que de algo sirvió lo que yo hice?; y yo pensaba por dentro: ¡Caramba, si era la clase que más odiaba! En ningún momento me sentí identificado con esas clases, sobre todo me refiero a las de diez y once<sup>20</sup> que eran esas materias que para este entonces ya empezaban a dividirse en economía y política y ciencias sociales; una cosa aburridorísima, maluca, harta, donde la profesora se dedicaba a ponernos juegos, dinámicas estúpidas y cosas por el estilo.”<sup>21</sup>

De este ejercicio de recordar, lo que emerge como significativo de los maestros, no es solo su lado humano, bondadoso y amoroso, es también su lado de sujeto intelectual. Así, las figuras de estos maestros no se debaten entre razón y emoción, no fragmentan al sujeto ni lo aíslan en la prisión de la objetividad, de la divinidad que otorga el saber. Estas narraciones presentan a los maestros, a sus maestros de la escuela, como unos seres complejos, que portan un saber, que ejercen un poder, pero que asumieron que no solo están hechos de cerebro, sino que también tienen un corazón y un intestino y un esfínter; es decir, asumieron que tienen sentimientos y necesidades extraños a la inteligencia y no controlables por ella.

Estos maestros son un referente que han permitido que los maestros narradores vengan construyendo significados sobre la escuela, ocupan un papel protagónico en dichas

---

<sup>20</sup> 10 y 11 hacen referencia a los dos últimos grados escolares en la educación media.

<sup>21</sup> Entrevista 2

construcciones: posturas, palabras, movimientos y actitudes, son elementos que los maestros narradores retoman de sus maestros predecesores

“... podría rescatar que una de las personas que más yo recuerdo fue una profesora de inglés y de español, que más que por ser directora la recuerdo por ser mi directora de grupo, y lo que estableció esta mujer con nosotros como estudiantes, a la fecha incluso, es una relación de complicidad bien, bien interesante. Creo que lo relataba en una de las entrevistas, era una de estas mujeres que llegaba y le decía a uno: “vea, esta es la llave de mi casa y esta es la llave de mi carro, cójalo, vaya allá y saque no sé qué cosa de tal gavetita que yo tengo en la pieza”... O sea, esos niveles de confianza, no sé, hablan de una complicidad que yo si me leo ahora en el presente, pues obviamente no le doy la llave de mi casa a los estudiantes, pero me parece que son fundamentales en la forma en que yo genero empatía con el estudiante.”<sup>22</sup>

“Tengo en mi mente a dos personajes, Humberto Martínez<sup>23</sup> (mi profe de educación artística y filosofía) creo que mi forma de contacto con los y las estudiantes es una herencia de él, puesto que trataba que siempre estuviésemos tranquilos y cómodos en el salón, para esto, el profe nos trataba de manera cálida y jovial, no se veía prejuicioso y le encantaba reír y hacernos reír, eso sí, en las labores académicas se respondía con mucha seriedad. Y la otra es Fernanda

---

<sup>22</sup> Entrevista 1, instrumento V

<sup>23</sup> En esta investigación, los nombres de los sujetos referenciados por los maestros narradores en sus relatos, han sido cambiados para resguardar la confidencialidad y proteger sus identidades.

Cáceres, la profe de Tecnología, quien desde los rituales de inicio al salón, logró que construyéramos saberes contextualizados y nos pidió que jamás dejásemos de soñar.”<sup>24</sup>

Estos procesos de retomar elementos de sus maestros de escuela no son comprensibles si solo se conciben como procesos conscientes o inconscientes, es una mezcla, es un sedimento que trajo con sí el río de la vida y que son una forma de evidenciar como los significados sobre la escuela, son una construcción histórica y no un elemento *per sé*

“Considero que es un asunto de lado y lado, lo digo por la formación académica y consiente a la que la academia nos obliga y la otra es esa bella forma inconsciente y humana que los recuerdos, vivencias, emociones y contextos nos dan.”<sup>25</sup>

Pero la influencia de los maestros no solo se restringe a los maestros de la primera escuela, los maestros formadores de maestros, esos maestros de la segunda escuela también juegan un papel significativo en dicha construcción de significado.

Para los maestros narradores sus maestros en la universidad y sus maestros cooperadores de los centros de práctica son significativos, en tanto de ellos se retoman elementos que siguen presentes aun en la actualidad. Estos elementos se retoman directamente de una forma consiente y hacen parte de su ser de maestros

“Cuando hablamos ya de mi proceso de formación como maestro, yo diría que mi cooperador en el colegio. Que en definitiva no fue mi cooperador, era una

---

<sup>24</sup>Entrevista 2, Instrumento V

<sup>25</sup> Entrevista 2, Instrumento V

cooperadora pero yo me paso donde este personaje porque veo que ahí hay posibilidades, porque veo que ahí hay ideas, porque veo que ahí hay cosas novedosas.

¿Qué recuerdo?, muchas veces me decía:

-“Muéstreme la planilla”

Porque yo ya manejaba pues el grupo y tenía las notas y me decía:

-“Voy a comprobar qué tanto le pierden o le ganan”

Y me decía que ese no era el criterio pero que por lo menos ahí se veía la situación, le mostraba y me decía:

-¡Creo que puede trabajar!

Y aun pues teniendo presente que desde esa época era yo pues exigente con los muchachos. ¡Este profe!, la creatividad, la capacidad que tenía para efectivamente despertar a estas muchachas de allá del colegio, que fue el CEFA, de ese letargo en que muchas vivían, de ponerlas a trabajar, y algo que me pareció muy maravilloso fue una estrategia que se llamaba la EXPROCO. Yo no las recuerdo muy bien porque él era el profesor y yo solo se los escuchaba a las niñas y a él pues eso, y era algo así como una sumatoria de palabritas y cosas así que era una estrategia.”<sup>26</sup>

Sin embargo estas influencias no son se dan en términos de herramientas o de adquisición de prácticas, también se da en términos “ontológicos”, si se quiere

---

<sup>26</sup> Entrevista 2, Instrumento V

“Ya en el plano de formación postgraduada, nooo mi maestro Aldaír Arango, ese siempre lo voy a recordar yo, y ese es el maestro que me permite a mi entender que la sensibilidad no riñe con la racionalidad, y que aquel maestro que se deja tocar, un maestro que es capaz de entender su oficio como una tarea también asociada con la vida y no solamente con las preocupaciones intelectuales, es lo que le permite a usted conmovirse ante la vida.”<sup>27</sup>

Por lo tanto, los maestros de los maestros, los sujetos de la escuela que aquí se presentan, son más que meros recuerdos que llegan de vez en vez y que pierden su rostro con el tiempo, son voces en off, son espectros que acompañan ese devenir de los maestros narradores y que se reincorporan, retoman sus formas, sus olores, sus colores y sus expresiones cada que se evoca esa escuela pasada, pero también la escuela presente.

### **5.3.1.2. Los padres de los maestros.**

*¡Ah, una cosa más! No se preocupe, querida señora (podre añadirle yo hoy a esa mamá que, de generación en generación, no cambia), toda esa belleza en la cabeza de sus hijos no va a impedirle chatear fonéticamente con sus amiguitos en red, ni mandar esos SMS que le hacen chillar como una rata «¡Dios mío, qué ortografía! ¡Cómo se expresan los jóvenes hoy! Pero ¿qué hace la escuela?». Tranquilícese, haciendo trabajar a sus hijos no reduciremos su capital de inquietud materna.*

*Y es que fui un mal alumno y nunca se ha recuperado por completo de ello. Hoy, mientras su conciencia de ancianísima dama abandona las playas del presente para dirigirse, dulcemente, hacia los lejanos archipiélagos de la memoria, los primeros arrecifes que resurgen le recuerdan aquella inquietud que la corroyó durante toda mi escolaridad.*

Daniel Pennac, Mal de escuela

Los padres, los predecesores por excelencia. Esos sujetos de la escuela que tienen el mayor grado de intimidad con los maestros narradores y que sus acciones, actos y conductas,

---

<sup>27</sup> Entrevista 2, Instrumento V

repercuten e influyen directamente durante toda su vida, ya no solo en el plano de lo profesional, sino en su existencia como plano general; emergen, viajan del pasado para instalarse en este presente, presente del cual hacen parte físicamente, en la mayoría de los casos, pero que en el ejercicio de recordar se evidencian palabras, actitudes y acciones que marcaron para siempre a los maestros narradores, desde su paso por la primera escuela hasta hoy, cuando ya ofician como maestros de ciencias sociales.

Para evocar a estos sujetos, fue necesario delimitar las narrativas de los maestros, en tanto son muchas las esferas de la vida que están permeadas por los padres, por lo tanto, los elementos que narraron, fueron aquellos que afectaban de una forma directa las formas de ser y estar en la escuela (en las diferentes temporalidades) de los maestros narradores. Para esto, fueron dos las preguntas desencadenantes de las narrativas respecto a los padres: ¿Cómo se les recuerda en la relación experiencia-escuela? y ¿Cuáles son los elementos, actitudes y acciones de los padres que consideran influyen directamente en sus formas de asumirse como maestro y de asumir la escuela?

Los maestros narradores recuerdan a sus padres no solo como meros soportes económicos, sino también como agentes que participaban directamente en las dinámicas de la institución educativa. Sin embargo, los maestros narradores presentan una diferenciación entre el papel del padre y el papel de la madre

“Recuerdo que mis padres eran muy colaboradores con la institución y comprometidos con mis procesos, mi madre por ser ama de casa siempre estuvo presta a cualquier asunto que la institución necesitase, mi padre lo hacía solo

cuando los tiempos de su descanso coincidían con alguna actividad institucional.”<sup>28</sup>

“Mi padre, total desinterés, porque él era el papá proveedor y él se encargaba de llevar la comida a la casa, trabajar y todo lo demás.”<sup>29</sup>

En este sentido, es posible afirmar que durante el proceso formativo en la primera escuela, las madres tienen un papel protagónico; son las que participan directa y constantemente en todo lo relacionado con la escuela: actividades, actos cívicos, reuniones y otros eventos. Siempre se hacen presentes en los recuerdos que emergen de dichos eventos, portan un alto grado de significatividad, hacen parte de la estructura básica del primer contexto de significación: la escuela primera. Dentro de estas narrativas, la relación entre los maestros narradores y sus padres se presenta en buenos términos. Hay una serie de recuerdos agradables que emergen de este ejercicio de recontar dichas relaciones

“No nada, a mi mamá siempre le encantaba ir a recoger notas porque yo siempre quedaba de primero o de segundo. Obviamente siempre le decían lo mismo, “tiene que mejorar la disciplina”, pero en lo académico no, incluso se ponía bonita y se arreglaba, porque ella sabía que la iban a llamar al frente, que yo iba a salir y que tal y no sé qué; y todas la mamás de los amigos míos que felicitaciones, que tan bueno, que el hijo suyo... Entonces la relación en términos académicos era muy tranquila, ella no estaba preocupada como ven uno muchos papás ahora que son

---

<sup>28</sup> Entrevista 2, Instrumento V

<sup>29</sup> Entrevista 1, Instrumento V

- “Profesor, ¿Qué vamos a hacer? Yo le he pagado profesor, yo me siento con él a hacer las tareas, yo lo mantengo al tope, vea nos acostamos a las 11 o 12 de la noche y él nada que responde, que las notas no mejoran...”

Jum, para nada. En esa época conmigo era muy muy tranquilo, o sea, jum, se iba solo el muchacho.”<sup>30</sup>

Las relaciones con los predecesores, al ser pasadas y por lo tanto fijadas en sí mismas, no requieren una postulación compleja de tipos ideales<sup>31</sup> para poderlas comprender. “Me es posible, por lo tanto, asumir cualquier clase de orientación hacia mis predecesores, excepto una: nunca puedo influir sobre ellos (Schütz, 1993, Pág.236).”

Estos sujetos son considerados sujetos de la escuela no porque la habiten todo el tiempo, es más, su presencia física en esta es esporádica. Son considerados sujetos de la escuela por su influencia, más directa que indirecta, en la construcción significativa del mundo de la primera escuela por parte de los maestros narradores. Estas influencias son de orden académico, espiritual y formativo

“Mi mamá, algo muy bello que yo creo que me ha servido mucho en la vida, y es la independencia... Yo recuerdo solamente, y si lo recuerdo es porque fue así, en tercero de primaria tenía que pintar unos mapas con unas sombras, y ella lo hacía súper bien; y me vio tan colgado con la tarea que me dijo: “Venga pues yo lo ayudo”, y me pintó los mapitas con unas sombras que tenía ella para los ojos y

---

<sup>30</sup> Entrevista 1, instrumento V

<sup>31</sup> Según Schütz, el mundo de los predecesores solo puede ser conocido, por su naturaleza misma, mediante tipos ideales, pero puesto que los eventos pasados ya están completamente fijados, los tipos históricos en función de los cuales se comprenden esos eventos ya no requieren un acto más de fijación



quedó muy bonito y todo. Pero esa fue la única vez que mi mamá me tuvo que ayudar a hacer tareas, de resto yo no perdí ni una sola materia ni en el colegio ni en la escuela, y el acompañamiento era simplemente ir a recibir las notas.”<sup>32</sup>

“Mis padres cumplieron el papel de acompañantes del proceso, ellos estudiaban a mi lado sin hacerme las tareas, me explicaban cuando se los pedía y tengo el recuerdo de ellos revisando mis cuadernos para ver si había alguna obligación, mi madre fue activa en mis búsquedas académicas y me decía que siempre podría saber más, mi padre me animaba para seguir pintando y jugando y me veía y me hacía sentir la niña más inteligente de la escuela, procuró que mi aprendizaje fuese mejor mediante juegos de estrategia o los que consideraba que me potenciaría mi inteligencia como el ajedrez, las damas chinas y el cubo de colores.”<sup>33</sup>

En términos generales, los padres de los maestros narradores - estos sujetos tan íntimos, tan constantes - ya sea desde sus acciones, sus palabras, sus presencias o sus ausencias, los condicionan biográficamente, les han permitido construirse sobre unas estructuras sólidas; han contribuido a construir hábitos y prácticas para asumir la escuela

“Puedo decir que fueron indispensables, nunca me sentí una niña abandonada, cuando hacía las tareas en casa recuerdo a mi madre más empelculada ayudándome a buscar imágenes y compartiendo ideas, con mi padre recuerdo su tenacidad en las matemáticas y su paciencia para enseñarme a dividir....esta

---

<sup>32</sup> Entrevista 1, instrumento V

<sup>33</sup> Entrevista 2, Instrumento V

evocación solo me hace sentir que mis padres son los mejores... es más aun llamo a mi madre para que me de ideas...”<sup>34</sup>

Los padres y sus acciones no deben leerse solo en términos de tiempo pasado. Son seres que aún están vigentes. Que no solo les posibilitaron ser autónomos, dedicados, con ansias de conocimiento, sino que aun, hoy en la tercera escuela, encarnan consejos, sabiduría y que de una forma directa o indirecta forman parte significativa de esos significados que los maestros narradores vienen construyendo en todo su devenir. Son sujetos que orientan gran parte de las acciones de los maestros narradores, porque según Schütz (1993) “Decir que una acción mía está orientada hacia la acción de uno de mis predecesores, equivale a decir que mi acción está influida por la suya. O para decirlo de otro modo, su acción concebida en el tiempo pluscuamperfecto es el auténtico motivo-porque de la mía. Nunca influyo sobre mis predecesores. Solo ellos influyen sobre mi”

### ***5.3.1.3. Los seres anónimos que emergen de los recuerdos sobre la escuela.***

*Los nadie: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre,  
muriendo la vida, jodidos, rejodidos.  
Que no son, aunque sean.  
Eduardo Galeano, Los nadie*

Los vigilantes. Las del aseo. Los de la tienda. Las secretarias. El psicólogo. ¿Sus nombres? ¿Cómo eran sus rostros? ¿Cómo se les recuerda? Seres vitales en el normal desarrollo de las dinámicas de una institución, pero seres olvidados al fin de cuentas. Olvidados en las investigaciones sobre la escuela. Olvidados por los que viran sus miradas sobre la escuela. Seres

---

<sup>34</sup> Entrevista 2, Instrumento V

de carne y hueso, seres con sentimientos, con angustias y esperanzas. Seres con vos propia, los cuales tienen mucho por decir de la escuela pero poco o nada se les escucha. Hacen parte del día a día, del mundo cotidiano de la escuela.

Estos seres son también invisibilizados en las narrativas de los maestros. No se les menciona, no se les referencia. No son, ni mucho menos, actores protagónicos en estas narrativas. Los maestros narradores asumen a estos seres desde una *actitud natural*, no conciben conscientemente sus influencias, sus experiencias conjuntas ni mucho menos su papel en los procesos de construcción de significado sobre la escuela.

Los maestros narradores, apelando a los caprichos de la memoria, presentaron a algunos de esos seres anónimos de los recuerdos de su paso por la escuela

“Recuerdo mucho a Don Jaime que era un abuelito que cuidaba la Escuelita donde estudié, él era adorado siempre sonreía y era muy bueno con los animales, se preocupaba mucho por las plantas y en ocasiones nos cautivaba en los descansos con sus shows de magia. También recuerdo mucho a doña Adriana la señora de la tienda, ella era la tía de mi mejor amiguita y no sé si sería por eso que me regalaba paletas y era súper formal. Creo que estos recuerdos se vuelven significativos por lo que siento cuando los evoco y porque fueron personas que me hicieron reír y feliz en este lugar, así no fueran mi profe....es más no recuerdo el nombre de muchos profes.”<sup>35</sup>

“Yo los recuerdo porque les hacíamos la vida imposible, como a la señora de la portería.... Nos reíamos de ella. No, es que éramos complicados. Le sacábamos

---

<sup>35</sup> Entrevista 2, Instrumento V

canciones, nos le volábamos a jugar billar y esa señora no se daba cuenta. Era bastante complicado para ella y yo sé que lo padecía. Eran dos señoras y se llamaban Luisa y Teresa”<sup>36</sup>

“Pues había un señor que vivía al ladito de la escuela, que le decían “Galote”, era un apodo, no se le podía decir el apodo porque lo correteaba a uno con el bastón, pero como el vendía cremas, dos cremas por cinco, entonces uno era cliente asiduo de él; él lo correteaba a uno, pero no le pegaba con el palo porque sabía que uno se arribaba ahí a comprarle; entonces a ese señor yo lo recuerdo bien por eso, y de todas maneras si uno se manejaba mal y de pronto lo irrespetaba, él iba y colocaba la queja. Estos sujetos foráneos de la escuela también estaban inmersos en la educación de uno, cualquier queja, cualquier cosa, si la persona conocía el padre de familia de uno entonces le ponía la queja; pero como este señor no conocía ni a mi papá ni a mi mamá, entonces iba a la escuela y ponía la queja, entonces ya cuando mi mamá iba a preguntar ponían la queja y ya lo ejecutaban a uno con treinta o cuarenta correazos, con una correa de esas marca martimorelo que quita lo malo y pone lo bueno.”<sup>37</sup>

Para Schütz (1993) el carácter de anonimidad de estos sujetos, está ligado a los grados de proximidad de estos sujetos con los maestros narradores. Las relaciones entre maestros narradores y los seres anónimos de la escuela no se dan desde una orientación-nosotros, sino desde una orientación-tu, lo cual implica que solo se tenga mera conciencia de la existencia de la

---

<sup>36</sup> Entrevista 3, Instrumentos V

<sup>37</sup> Entrevista 1, Instrumento V

otra persona, dejando a un lado todas las cuestiones referentes a las características de esa persona.

Estas relaciones son presentadas de forma genérica, desde tipos ideales, por parte de los maestros narradores

“Desde muy pequeña mis padres me enseñaron el valor del ser humano independientemente de lo que desempeñaran, mi padre es vigilante y mi madre una campesina creo que desde su “no formación” ambos me enseñaron lo mejor (...creo que ahora lo llaman respeto a la alteridad...jejeje) y es la importancia que representa los otros en mi vida independientemente de lo que haga. Estos principios hicieron de mí una mujer que mirara los ojos de todos y todas y no lo que hacían, es más recuerdo que en cada vigilante veía los ojos de mi padre y los trataba muy bien. Con los demás personajes arriba mencionados procuraba no pisar mientras las señoras del aseo trapeaban, no arrojaba basuras y siempre saludaba y daba las gracias.”<sup>38</sup>

En este sentido, la relación se basa en el presupuesto de que las características de estos seres pueden ser asumidas como tipos. Para Schütz (1993)

Puesto que esas características son genuinamente típicas, se las puede presuponer en principio una y otra vez. Por supuesto, cuando doy por sentada tales características típicas supongo que existen ahora o que existieron alguna vez. Sin embargo, esto no significa que esté pensando en ellas como existentes en una

---

<sup>38</sup> Entrevista 2, Instrumento V

persona en particular... el otro yo es por lo tanto anónimo en el sentido de que su existencia es solo la individualización de un tipo, una individualización que se puede meramente suponer o considerar posible. (Schütz, 1993, Pág. 223)

Sin perder de vista la anonimidad de estos sujetos, los maestros resaltan a estos seres como significativos

“Son significativos por mi historia personal y además porque fueron las personas que tenían mi escuela y colegio limpios y en funcionamiento. Pero creo que estos personajes son más significativos hoy que hace 20 años.”<sup>39</sup>

Pero estos seres no son solo significativos por su influencia de hace 20 años, sino también por las diferentes funciones que desempeñan en la escuela del presente, en la tercera escuela. Si bien estos seres siguen sumergidos en el anonimato, los maestros narradores resaltan, hacen evidente en sus relatos, otros grados de significatividad para estos seres

“Uno por el afán que mantiene no lo logra captar, sin embargo, yo en una investigación que realicé sobre los sentidos que tienen los estudiantes para ir a la escuela pudimos identificar algunos personajes considerados importantes para estos muchachos... En esta investigación las señoras que les dan el desayuno preparado o el vaso de leche son de los seres más importantes; nosotros les preguntamos por qué y la respuesta fue contundente: “Porque me quitan el hambre”. Entonces mira como personajes como ellos, que son prácticamente invisibles, para los pelaos son fundamentales... estos seres por qué son

---

<sup>39</sup> Entrevista 2, Instrumento V

significativos para mí en realidad, porque también hacen la vida más amable para los muchachos, son significativos en la medida que son significativos para ellos.”<sup>40</sup>

En términos generales, estos seres son anónimos en cualquiera de los contextos de significación referenciados. Su anonimidad se encuentra ligada a los grados de lejanía y proximidad con los maestros narradores: entre más lejana sea la relación entre maestros narradores y estos seres, más anónimo y más ajena es la relación cara a cara, ya no se nombra en términos de una “orientación-nosotros”, sino en términos de una “orientación-tu”. Si bien siguen siendo anónimos en los diferentes contextos de significación, en algunos tienen un mayor grado de significatividad; estos seres permiten optimizar las dinámicas de la escuela, y por lo tanto mejoran las condiciones y las percepciones de los maestros sobre su oficio, sobre sus formas de ser y estar en la escuela. Si bien su influencia es menor, por lo menos en términos consientes, que la influencia de los demás seres de la escuela en las construcciones de significados por parte de los maestros, no son mero paisaje, no son prescindibles.

Estos seres que de su rostro y su nombre poco queda, que son más significativos por su papel, por su rol, por su tipo ideal, que por su ser en sí mismo, son seres sin los cuales comprender las construcciones de significado sobre la escuela por parte de los maestros sería una tarea compleja e impertinente, en tanto hacen parte de un entramado, de una construcción intersubjetiva que retoma elementos de los diferentes actores que construyen la escuela, que le dan vida y la dotan de significado.

---

<sup>40</sup> Entrevista 2, Instrumentos V

### 5.3.2. Los contemporáneos.

El mundo de los contemporáneos es un mundo amplio y complejo. Este mundo puede dividirse en 2: los meros contemporáneos y los asociados. Los *asociados*, son los sujetos de la misma generación, los sujetos cercanos a mi realidad social, con los cuales entablo relaciones cara a cara, que me son cercanos e íntimos. Los *meros contemporáneos*, son esos sujetos que pertenecen a mi generación, que existen, que habitan los tiempos y lugares míos, pero con los cuales no genero empatía, no puedo entablar relaciones cara a cara

Entre mis contemporáneos hay algunos con quienes, mientras dura la relación, comparto una comunidad no solo temporal sino también espacial. Por conveniencia terminológica, denominaremos a tales contemporáneos “asociados”, y a la relación establecida entre ellos una relación “cara a cara”... con ella solo designamos un aspecto puramente formal de la relación social, aplicable por igual a una charla íntima entre amigos a la co-presencia de extraños en un vagón.

(Schütz, 1974, Pág. 46)

En este sentido, los sujetos de la escuela que emergen de las narrativas de los maestros que presentamos en este capítulo, y que en su mayoría pertenecen a la segunda y a la tercera escuela son *asociados*, en tanto, sus presencias y las formas de relacionarse con los maestros narradores, han sido y son directas, vivenciales y conscientes, porque “en tal relación, por fugitiva o superficial que sea, el otro es captado como una individualidad única (aunque solo un aspecto de su personalidad se ponga de manifiesto) en su situación biográfica única (aunque revelada de manera solamente fragmentaria). (Schütz, 1974, pág. 46)”



Los contemporáneos al compartir espacialidades y temporalidades similares a las mías, me posibilitan entablar una relación *nosotros*, en tanto

Compartir una comunidad de tiempo – y esto se refiere no solo al tiempo exterior (cronológico) sino también al tiempo interior – implica que cada coparticipe interviene en la vida en curso del otro, puede captar en un presente vivido los pensamientos del otro tal como este los construye, paso a paso. Así, cada uno de ellos comparte las anticipaciones del futuro del otro – planes, esperanzas o ansiedades -. En resumen, cada uno de los asociados se halla implicado en la biografía del otro; viven, por decir así, en una pura *relación Nosotros*. (Schütz, 1974, pág. 46)

Además,

Compartir una comunidad de espacio implica que cierto sector del mundo externo está por igual al alcance de cada coparticipe, y contiene objetos de interés y significatividad que le son comunes. Para cada coparticipe, el cuerpo del otro, sus gestos, su porte y sus expresiones faciales son inmediatamente observables, no solo como cosas o sucesos del mundo externo, sino en su significación fisonómica, vale decir, como síntomas del pensamiento del otro. (Schütz, 1974, Pág. 46)

Los sujetos que hacen parte de los contemporáneos son: Los compañeros escolares y los estudiantes

### 5.3.2.1. Los compañeros escolares, compañeros de aventuras.

*Una constante pedagógica: con muy raras excepciones, al vengador solitario (o al follonero solapado, es una cuestión de puntos de vista) nunca se le denuncia. Si ha sido otro el que ha hecho la jugarreta, él tampoco lo denuncia. ¿Solidaridad? No estoy seguro. Más bien una especie de voluptuosidad al contemplar cómo la autoridad se agota en estériles investigaciones.*

Daniel Pennac, Mal de escuela

Los compañeros escolares. En unos casos infinidad de nombres, en otros casos, pocos nombres para tan largo trayecto escolar. En algunas ocasiones solo varones, en otras tantas, solo mujeres. El costeño, el pastuso, el “gay”, el “cura”, el fastidioso, la princesita, el amargado, el animador, la vulgar, el nerdo y el ponequejas. El cómplice, el sapo, la paciente, la enamorada, el feo, el gritón, el “pintoso” y el insoportable. “Memo”, “Yeye”, “El gordo” y “El more”. Camilo, Martín, José, Alejandra, Yudi, Camila, Gustavo y Ángela. Tantas formas de recordarlos, tantas formas de nombrarlos. ¿Cuántos rostros? ¿Cuántas sonrisas y travesuras? ¿Cuántas tristezas? ¿Cuántos regaños?

Sujetos diversos. De grata recordación, otros no tan gratos de recordar. Sujetos con diferente grado de influencia en los maestros narradores. Algunos ocupan papeles protagónicos en la construcción del primer contexto de significación, otros tan solo hacen parte de esta construcción como papeles de reparto, como mera escenografía.

Estos sujetos de la primera escuela, si bien hacen parte del primer contexto de significación, desde la perspectiva teórica de Schütz son considerados contemporáneos de los maestros narradores. Al ser contemporáneos, son sujetos que desde la relación cara a cara, desde las similitudes generacionales y desde las acciones compartidas, contribuyen a la construcción del primer contexto de significación: la escuela como escolar.

Los compañeros escolares si bien no emergen instantáneamente en las narrativas de los maestros al evocar la relación experiencia-escuela, si son significativos y elementos claves para comprender la escuela primera, en tanto son partícipes de una gran cantidad de acontecimientos y de situaciones que marcaron la biografía de los maestros narradores.

“Ehhh, momentos también muy tristes cuando una compañera, por fuera de la institución pero muy allegada a nosotros se accidentó, estábamos, pues yo no estaba allí, pero estaban mis compañeros, yo llegué luego, y esta muchacha, nosotros salíamos a dar paseos por ahí en bicicleta cerca, porque era un pueblo, y el estilo de vida es supremamente diferente a lo urbano, esta muchacha subió a una lomita donde queda el cementerio del pueblo, allá había como un cadáver ahí expuesto que ellas lo vieron y esta muchacha se traumatizó mucho y bueno, en fin, siguió su recorrido, luego durante el trayecto de la bajada nuevamente de esa lomita, esta muchacha se desmaya en pleno recorrido y cae contra el suelo y se accidenta de una manera pues espantosa, y eso fue pues como una situación así bastante fuerte para nosotros en ese momento emocionalmente.”<sup>41</sup>

Estos sujetos, hacen parte de la intimidad de los maestros narradores, no emergen, no viajan desde el pasado si no son evocados. Forman parte significativa de las vivencias en la primera escuela y permiten comprender, desde las posibilidades que tiene un observador externo, la vida cotidiana de la escuela como escolar

---

<sup>41</sup> Entrevista 2

“... momentos en los cuales uno con los compañeros se reía permanentemente de cosas, ya sea dentro o fuera de la clase. Recuerdo pues ciertas actividades que se hacían justamente en la clase de lengua castellana que se llamaban “Los centro literarios”, entonces ver al compañero actuando, disfrazado del Pibe, cosas como esas a uno no se le borran de la mente porque es un espacio en el cual uno, también, que la escuela es pues también para socializar, llega uno a unos niveles también de satisfacción, de encuentro con el otro, de alegría, que a veces como que no encuentra uno en solitario o en otros espacios, porque la escuela permite también eso, es el encuentro con el otro y para bien o para mal el aprendizaje que esto representa.”<sup>42</sup>

Estos compañeros escolares, no desaparecen. No son voz en off. Casi todo el tiempo son seres de carne y hueso que se presentan de vez en vez, sea en un encuentro de egresados, ya sea por vínculos de amistad, y que ayudan a recordar, a traer hasta el presente esa escuela del pasado, esa escuela de aventuras

“Mis compañeros de once, es más, nosotros nos graduamos en el noventa y siete, cada año nos vemos, todavía nos seguimos viendo, y por el face tenemos un grupo todos los del once, y nos hablamos, pues, y ese grupo, porque yo creo que es lo mismo que te decía ahorita lo de las épocas, por esa época pues yo creo que los combos se afinaban más, en mi época nadie quería ir a España, ni quería irse pa otro lado, todos querían seguir acá, entonces yo pienso que eso también, porque

---

<sup>42</sup> Entrevista 2

ahora le apuesto que muchos compañeros suyos ya no viven por acá, o no están vivos, eso es otro cuento; ahora, yo también tengo muchos compañeros que ya no están, pero sí la gran mayoría seguimos y nos vemos, o sea es casi sagrado vernos.”<sup>43</sup>

### **5.3.2.2. Los estudiantes.**

*Nuestros «malos alumnos» (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestras en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo.*

En teoría, desde los supuestos, en la acomodación de modelos extranjeros a contextos sociales particulares, se dice que una de las condiciones dignas para ejercer como maestro, es un aula con 15 o tal vez 20 estudiantes. En Colombia, en la educación pública, ingresas a un aula de clase y te encuentras con cuarenta y tantos estudiantes, o si tienes suerte, tal vez unos treinta y pico. Si eres profesor de básica primaria, lo más seguro es que acompañes a los cuarenta y tantos estudiantes durante todo el año escolar, los mismos cuarenta y tantos nombres y rostros durante cuarenta semanas. De esos cuarenta y tantos, tal vez algunos no sigan todo el proceso. Tal vez lleguen algunos nuevos. Pero no habrá grandes modificaciones. Cuarenta y tantos rostros, todos tan diversos, tan diferentes, tan extraños, tan ajenos, tan lejanos.

---

<sup>43</sup> Entrevista 1

Si eres profesor de básica secundaria y educación media, tendrás una asignatura específica. Al tener una asignatura específica, no solo trabajarás con un grupo de un grado, trabajarás con varios grupos de varios grados. Si es un colegio pequeño, de pocos grupos por grado, lo más seguro es que trabajes en todos los grados escolares de sexto a once. Si el colegio es grande y tiene varios grupos por grados escolares, lo más seguro es que te asignen la asignatura de sexto a octavo, o tal vez de noveno a once, o tal vez en solo octavo, solo sexto, solo once. Al trabajar en diversos grupos de diversos grados y no solo en un grupo, la cantidad de sujetos con los cuales interactúas en un solo día es amplio, 100, tal vez más, tal vez menos. Ampliando el panorama y asumiendo que tienes a cargo 6 grupos, cada uno de 40 estudiantes, por semana te encuentras con 240 estudiantes. 240 sujetos. 240 niñas, niños, blancos, negros, mestizos, mulatos, altos, bajos, agresivos y cariñosos. 240 angustias, dolores, esperanzas y sueños. Semanalmente te encuentras con 240 universos.

Si ampliamos aún más el panorama, el trayecto profesional de un maestro está entre los 20 y los 30 años, con lo cual se puede inferir que por sus aulas han pasado aproximadamente 1000 estudiantes, algo más o algo menos. ¡1000 universos! ¡1000 historias! ¡1000 sujetos!

Los maestros narradores, son sujetos que llevan aproximadamente 10 años oficiando como maestros de ciencias sociales, una cantidad considerable de estudiantes han pasado por sus aulas. En este sentido, los sujetos de la escuela a los cuales ellos les otorgan un papel protagónico en la tercera escuela, en la escuela como maestros en ejercicio, es a sus estudiantes

“Lo que más me agrada como maestra es poder no sólo instruir sino ayudar a la formación de los estudiantes, acompañarlos en los momentos difíciles, escuchándolos y orientándolos.”<sup>44</sup>

“Lo que más me agrada es la interrelación con los jóvenes en las clases y en los descansos, siendo más enriquecedora la de los descansos, donde no se tiene la rigurosidad de la cátedra, entablando diálogos informales en los que uno descubre con más facilidad dificultades afectivas, sociales y económicas de ellos, que durante el desarrollo de las clases difícilmente se detectarían.”<sup>45</sup>

Estos sujetos si bien no hacen parte de la misma generación que los maestros narradores, a la luz de la teoría de Schütz (1974) no pueden ser considerados sucesores, en tanto una de las cualidades de los sucesores es que estos son inconocibles, y además no presentan la posibilidad de entablar relaciones cara a cara. Por lo tanto, sus estudiantes son considerados como contemporáneos, en tanto comparten unas espacialidades y unas temporalidades comunes, y por lo tanto, en ellos se encuentra la posibilidad de entablar una relación cara a cara. Sin embargo, no deben ser considerados meros contemporáneos, sino que ascienden a la categoría de asociados. Esto se debe a que estos sujetos salen del anonimato, ejercen una influencia en los maestros narradores y a su vez son influenciados por las acciones de estos, por lo tanto hay una “orientación nosotros” entre maestros narradores y sus estudiantes

“En términos generales (mi relación con los estudiantes) es muy tranquila. Parto del principio de que SIEMPRE se debe tratar al estudiante con respeto y tomarlo

---

<sup>44</sup> Encuesta 6

<sup>45</sup> Encuesta 7

en serio y eso, casi siempre, trae muy buenos resultados. No me va muy bien con aquellos que no respetan a los compañeros, al profesor o a la clase en general y con los que no les gusta que les exijan o que se les pida que den más de lo que pueden dar. Para otros, soy indiferente o un “profesor más”, como es normal con cualquier profesor. Y finalmente, otros estudiantes me buscan para charlar sobre temas académicos y no académicos, demuestran su afecto de muchas maneras, se puede reír uno con ellos dentro y fuera de clase. En síntesis, se teje una relación de camaradería que hace muy “fáciles” las cosas con ellos, incluso, hasta el exigirles muchísimo.”<sup>46</sup>

“La percepción de mi relación con las y los estudiantes de la I.E donde laboro es buena y específicamente con el grupo que lidero es excelente, desde el primer encuentro trato de exponer-me tal cual, reconociendo que nuestras diferencias se enmarcan en lo cronológico y donde el conocer, el aprender y la diversión son lo más importante en nuestra jornada escolar.

Este tipo de relación nos ha permitido que se creen lazos fraternos entre todas y todos, y aunque los días no son iguales estos lazos nos han ayudado a generar ambientes tranquilos y amables para el aprender y el compartir, así como un lugar apropiado para hablar sobre lo que nos gusta y no nos gusta, sin el temor a ser rechazadas o rechazados, un ambiente propicio para reconciliarnos y vivir alegres aun con la dureza de sus vidas por fuera de la escuela.

---

<sup>46</sup> Testimonio focalizado 2



Concibo nuestra relación: alegre, honesta, espontánea, dinámica, respetuosa y fraterna.”<sup>47</sup>

Según los maestros narradores, las relaciones que se entablan con los estudiantes (al ser cara a cara y por lo tanto pertenecer al mundo de la vida) no solo se dan en términos académicos, también y antes que nada, son relaciones entre sujetos que tienen un cuerpo, un corazón, necesidades afectivas y espirituales, miedos, angustias y amor. Por lo tanto, desde estas narraciones, es posible considerar al conocimiento científico y escolar como un pretexto, como un punto de encuentro. Estos encuentros de los sujetos, bajo el pretexto del conocimiento, los maestros los referencian como una posibilidad de encontrarse que tienen los sujetos desde preguntas

“Es bueno encontrarse en medio de sujetos plagados de dificultades y extrañezas, y suponer, ingenuamente, que a tales cosas se les pueden superponer fragmentos de saber.”<sup>48</sup>

Estas preguntas no son unilaterales, no solo puestas en consideración por los maestros; las preguntas también son puestas en consideración los estudiantes

“El tono de voz y las preguntas de las niñas y los niños: Por las edades escolares en las que se encuentran las chicas y los chicos con quien comparto mi jornada laboral, los timbres y tonos de voz me generan sensaciones amables al cuerpo, sonrisas, admiración, asombro.”<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> Testimonio focalizado 1

<sup>48</sup> Encuesta 6

<sup>49</sup> Encuesta 1

Sin embargo, esta relación entre maestros y estudiantes no siempre se da en “buenos términos”, también hay cabida para los desencuentros

“(Es desagradable) Cuando (los estudiantes) son groseros o irrespetuosos, lo cual es diferente a que no estén de acuerdo conmigo, puesto que esto es muy interesante, en la medida que me permite conocer otras perspectivas diferentes a la mía sobre un tema, problema o contenido. Es molesto encontrarse con chicos que son punto de discordia en los grupos (sobre todo en el que eres director) porque eso convierte el aula de clase en una batalla campal y el maestro se desgasta más en resolver conflictos personales (envidias, problemas externos al colegio, chismes entre ellos, “broncas” entre subgrupos, entre otros) que pueden permitir a los estudiantes aprender a resolver los conflictos pacíficamente y de forma dialogada, pero que cuando son una constante, se pierde la posibilidad de abordar las problemáticas y contenidos que considera más valiosas en el desarrollo de la clase.”<sup>50</sup>

“No siempre mi relación con ellos es fluida, debo reconocerlo. A veces me toca ser impositivo y gruñón para lograr su atención. Con algunos grupos tengo "química", nos llevamos bien y eso facilita todos los procesos en el aula, con otros, la cosa es más compleja. Todos los profesores hablan del cacareado "manejo de grupo" y de su importancia para el buen desarrollo del aprendizaje y la convivencia en la escuela, y la verdad, sí es un factor de peso. En síntesis, mi relación con los estudiantes en general es buena pero no tanto como yo quisiera.

---

<sup>50</sup> Testimonio focalizado 2

En esta institución el hacinamiento y las condiciones emocionales de muchos de los jóvenes problematizan las cosas.

Ser nuevo en el cole y llegar ya iniciado el año escolar tampoco juega a mi favor.”<sup>51</sup>

Estas tensiones, estos encuentros y desencuentros entre maestros y estudiantes, no son más que una expresión de lo complejo que es el proceso de la construcción significativa del mundo social (Schütz, 1974). Como parte de estos encuentros y desencuentros, por parte de algunos maestros, emergen dos palabras, dos términos, dos formas de nombrar y categorizar a los estudiantes: los buenos y los malos alumnos.

Para algunos maestros narradores, esta categorización no tiene cabida

*¿Cómo definiría a un buen y un mal estudiante?*

**“Un buen estudiante: TODOS!** Por conocimiento de causa sabemos que la mayoría de las y los estudiantes asisten a la escuela obligados por sus padres, familiares o adultos cercanos; sin embargo no es pretexto para que el encuentro con ellas y ellos en el salón de clase sea un asunto divertido y dinámico, encuentro en todos los y las estudiantes una disposición y energía para conocer, estas seguridades las hablo gracias a la presencia constante de la pregunta por parte de las chicas y los chicos, veo en este grupo seres con gran deseo y hambre de conocimiento, reconociendo el gran valor de la diferencia entre cada una y cada uno.

---

<sup>51</sup> Testimonio focalizado 4

**Un mal estudiante: NO EXISTE!** Faltan más bien profesoras y profesores alegres, divertidos y muy humanos.”<sup>52</sup>

Para otros maestros, si bien no niegan esta afirmación, la diferenciación tajante se hace muy compleja y hasta difusa

“...no sé si estos sean los buenos estudiantes pero a mí me encanta ver cuando un estudiante tiene el carácter suficiente para decir lo que piensa críticamente, aun cuando no esté en las mayorías; cuando no le teme a los profesores pero sí los respeta; cuando se interesa por llegar a la esencia de las cosas; cuando pregunta mucho y no se conforma con respuestas superficiales; cuando propone si no le gusta algo y quiere hacer parte de la solución y no solo del problema; cuando es capaz de reconocer sus problemas y buscar ayuda, en caso de necesitarla; cuando quiere a su colegio y trabaja por el bienestar de todos; cuando es agradecido, educado y sensible.”<sup>53</sup>

Sin embargo, para otros maestros narradores sí es muy clara la diferenciación

“El buen estudiante es un joven altamente motivado. Él y ella, la tienen clara: saben por qué asisten a clase, para qué es la escuela, tienen un proyecto de vida definido y actúan en consecuencia. De este tipo de joven no hay que estar pendiente y es supremamente respetuoso de sus pares, del saber y de quienes lo representan. No tienen que ser siempre los más disciplinados en lo

---

<sup>52</sup> Entrevista 1

<sup>53</sup> Testimonio focalizado 1

comportamental, pero casi siempre saben ubicar y entender los diversos contextos y realidades. Yo los admiro profundamente.

Un mal estudiante no cumple sus deberes escolares, no respeta la opinión y el sentir de los otros, está en la escuela porque le toca, no va más allá de lo que se le pide en clase. Su motivación es muy baja y se le dificulta participar críticamente en las diversas tareas y actividades.”<sup>54</sup>

“El buen estudiante generalmente tiene buenas relaciones interpersonales con sus compañeros, está presto a realizar las actividades, pregunta y le ayuda a sus compañeros; EL MAL ESTUDIANTE: Es apático, nada le sirve y generalmente tiene la disculpa para evadir sus responsabilidades.”<sup>55</sup>

Esta diversidad en las concepciones de los maestros narradores sobre “los buenos” y “los malos” estudiantes, hablan no solo de lo complejo de las relaciones intersubjetivas - en este caso de las relaciones entre 2 generaciones diferentes (maestros y estudiantes), con sus construcciones culturales y subjetivas tan diferentes – sino también de las diversas formas de asumir la escuela y la educación. Estas diversas formas de asumir la escuela, nos instalan en un plano en el cual hablar de un significado común, un significado colectivo de escuela para un conjunto supuestamente homogéneo de maestros de ciencias sociales (supuestamente homogéneo teniendo como lugar común su formación y su oficio) sería inadecuado, insolente y simplista. Cada maestro desde su condición de género, de clase, desde su postura política, en términos generales desde su historia de vida; viene construyendo un significado propio, un significado individual de

---

<sup>54</sup> Testimonio focalizado 4

<sup>55</sup> Testimonio focalizado 3

escuela, de su escuela; y es de acuerdo a esto que sus formas de asumir y concebir la educación y la escuela -en términos generales- o un buen o mal estudiante -en términos más concretos-, es particular, tiene sello y marca registrada, tiene una historia de vida que las soporta y unos ideales y construcciones subjetivas que las nutre.

Por lo tanto, los estudiantes, los sujetos de la escuela que aquí menciono, son un desencadenante, un catalizador de las construcciones subjetivas experienciales de los maestros narradores. Por un lado, se presentan como un eterno retorno, como una posibilidad de volver a lugares y situaciones pasadas (o por lo menos del recuerdo) para no repetir errores, para no hacer con ellos lo que hicieron con los maestros narradores, para mostrarles otras posibilidades. También se presentan como una posibilidad para preservar el legado de algunos maestros de los maestros narradores, para hacer eco en los otros como lo hicieron con ellos.

Por otro lado, son la posibilidad de poner en práctica, de hacer algo con eso que se aprendió en todo el trayecto personal y profesional. Estos sujetos de la escuela son una especie de llegada, de punto final, de meta para los maestros. Es como si todo el camino recorrido, todo el trayecto los llevara hasta aquí. Pero no es punto final donde todo culmina, es más bien un punto transicional, un punto que abre otros caminos, otras posibilidades. En el encuentro intersubjetivo entre maestros y estudiantes surge una posibilidad de reinventarse, de afirmarse o de cambiar.

En términos generales, los significados que los maestros narradores vienen construyendo sobre la escuela, están biográficamente condicionados y como tal, los sujetos que se hacen presentes en estas biografías juegan un papel protagónico en las construcciones de significado; sujetos del pasado y sujetos del presente hacen parte de un entramado de vivencias, de lugares y de conocimientos que se instauran en la conciencia interna de los maestros narradores y que pone

a la escuela , o mejor dicho a sus significados, en un plano de construcción histórica, colectiva e individual.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

#### 5.4. Los lugares de la escuela

*Tras una larga ausencia volví a la ciudad gris e inmortal. Mis pies se posaron con timidez sobre el lomo de su empedrado. Me sostuvo. Piedras y las que me conocen. En ciudades extranjeras, caminando por los amplios bulevares que llenos de luces, me ha sucedido con frecuencia tropezar allí donde no lo hace nadie. Los transeúntes volvías la cabeza sorprendidos; pero yo lo sabía: erais vosotras. Surgíais de pronto del asfalto y volvías después a hundiros en sus profundidades. La calle. El aljibe. La vieja casona. Sus vigas, sus entarimados, sus escalones gemían quedamente, muy quedamente, con un crujido constante, monótono. ¿Qué tienen? ¿Qué te duele? Parecía quejarse que le dolieran los huesos y los miembros seculares. La abuela Selfixhe, Xhexho, Tía Xhemo, la abuela grande, doña Pino... ya no están. Pero entre las encrucijadas, por los rincones de los muros, me ha parecido ver unos contornos conocidos, algo semejante a rasgos humanos, a sombras de mejillas y de ojos. Ellas están allí, perdurables, incorporadas a la piedra, junto con las huellas que han dejado sobre ella los terremotos, los inviernos y las tempestades humanas.*

Ismaíl Kadaré, *Crónica de piedra*

Los lugares de la escuela. Lugares queridos, lugares odiados, lugares del amor y del desamor; lugares para el encuentro y el desencuentro; lugares de fuga o de dispersión; lugares de tensión o de tranquilidad; lugares del recuerdo.

Los lugares de la escuela, en compañía de los sujetos, los saberes y los acontecimientos de la escuela, hacen parte del entramado que posibilita la construcción de significados sobre la escuela. Como vimos en el capítulo anterior, los sujetos de la escuela son un elemento fundamental, un referente en la construcción de significados sobre la escuela. Estas construcciones se dan desde las relaciones intersubjetivas, los encuentros cara a cara, las influencias generacionales, los encuentros y los desencuentros, y las afectividades que hacen parte de la construcción biográfica de los maestros narradores. En este sentido, los lugares de la escuela son esos escenarios, esos espacios físicos en los cuales se desarrollan, se llevan a cabo las relaciones interpersonales; son las espacialidades que los maestros narradores vivencian en los diferentes contextos de significación, en las diferentes temporalidades.



En esta investigación, asumo el concepto de lugar desde el geógrafo chino-americano Yi-Fu Tuan (2007), el cual lo define por la perspectiva empírica que tienen las personas de un espacio. Es decir: que las experiencias de quienes ocupan un área son las que hacen que ese lugar sea significativo. Por lo tanto, los lugares de la escuela son la categoría que hace referencia a esos espacios físicos de la escuela que se configuran como punto de referencia dentro de la trama de sentido que los maestros narradores han construido. Estos lugares, son los escenarios donde se desarrollan varios de los acontecimientos y hechos referenciados por los maestros como significativos, y en este sentido son variados y van desde las placas deportivas hasta la sala de profesores, pasando por las aulas de clase.

Esta categoría es el segundo de los referentes de significado sobre los cuales han venido construyendo el significado sobre la escuela los maestros de ciencias sociales. En esta categoría están presentes, en primer lugar, la escuela como lugar, como escenario físico; y posteriormente, los espacios físicos y los lugares que conforman la infraestructura de la escuela y que, en las diferentes temporalidades referenciadas, han sido habitados por los maestros y están dotados de un alto valor experiencial y personal.

#### **5.4.1. La escuela: un lugar para socializar.**

Si bien la escuela puede concebirse como una institución del Estado, como una construcción de gentes (en palabras de Freire), también puede concebirse como un espacio físico. Concebida como tal, es una infraestructura física: construida con ladrillos, cemento, hierro y otros tantos elementos requeridos para la construcción de una infraestructura.

Desde Michel Foucault podría decirse que la escuela comparte diseño arquitectónico con otras edificaciones construidas por el Estado: el hospital, la cárcel y el sanatorio mental. Dentro

de estas construcciones hay un elemento central, un elemento común que las emparenta y que refleja unas formas de ejercicio del poder, el panóptico

Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. Por el efecto de la contraluz, se pueden percibir desde la torre, recortándose perfectamente sobre la luz, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. (Foucault, 1991, P. 203)

En este orden de ideas, el recluso, el loco, el enfermo o el escolar no sabe, no puede ver si el vigilante está en la torre o no. Su comportamiento siempre esta acomodado a un “como-si”. Siempre se acomoda a una vigilancia a priori constante, infinita, absoluta.

De ahí el efecto mayor del panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. (Foucault, 1991, p. 203)

Sin embargo, en esta investigación no asumiré el espacio físico de la escuela desde la perspectiva de la represión y de las relaciones de poder, por el contrario, asumiré a este espacio físico como un lugar, un lugar de posibilidad para los sujetos de la escuela: para encontrarse, para compartir, para socializar y hasta para sentirse disgustado.

Para los maestros narradores la escuela, en el primer contexto de significación, es un lugar para socializar

“La escuela era un lugar para ir a conocer gente y hacer amigos, era más para eso, aunque no me fue muy bien haciendo amigos en la escuela, porque es que yo de estar haciendo moñitos como en la escuela y estar jugando haciendo las trencitas, yo no sé hacer trenzas, pues y no, y en bachillerato me gustaba más estar era con los chicos, y además porque sin ser pues como sexista yo pienso que hablan menos bobadas, o en esa época hablaban menos bobadas los muchachos.”<sup>56</sup>

“¿La escuela? No, para mí la escuela era el punto de encuentro. Claro, desde luego uno aprendía y uno probablemente en ese entonces no lo tenía tan claro, pero uno agradecía poderse acercar a la cultura, que es precisamente lo que hace la escuela y es ese lazo que te permite conectarte con lo que otros han construido antes de que vos llegaras acá, pero no, para mí la escuela era un gusto en la medida en que podía encontrarme con otros y en diferentes facetas, ya fuera jugando un partido voleibol, que me encantaba, o de baloncesto, o simplemente conversando con la pelada que te gustaba, o morirte de la risa con los compañeros a los cuales les hacíamos maldades, pero para mí la escuela era eso, era posibilidad de socializar y de encontrarme a otros también con mis mismas preocupaciones, con gustos similares, con gustos diferentes, para uno pelear, para uno reírse, para uno planear en la tarde que iba seguir haciendo con ellos. Era yo creo que la excusa para encontrarme con otros.”<sup>57</sup>

“Ah, yo me amañaba, era un espacio para socializar, yo prestaba libros en la biblioteca, me iba a jugar micro, a estar con mis hermanos que ellos estudiaban

---

<sup>56</sup> Instrumento II, entrevista 1

<sup>57</sup> Instrumento II, Entrevista 2

conmigo, mis mejores amigos eran de allá del colegio, y yo escribía socio-dramas, yo era reconocido como un estudiante bueno, excepto en lo que dije de matemáticas, era reconocido siempre como entre los cinco mejores estudiantes, y yo apreciaba y quería a mis maestros.”<sup>58</sup>

Como tal, este lugar cobra sentido y es significativo para los maestros narradores porque posibilita el encuentro, las relaciones intersubjetivas entre sujetos que son contemporáneos (generacionalmente hablando) y sujetos de otras generaciones. Sin embargo, esta concepción de la escuela como un lugar para socializar no sufre grandes modificaciones en los otros contextos de significación: en la segunda y tercera escuela, para los maestros narradores, la escuela sigue siendo un lugar para socializar, lo que se modifica es el rol que desempeñan.

Si bien en la primera escuela su rol de estudiante carga con menos responsabilidades, como maestro en formación y como maestro en ejercicio no se abandona dicha concepción: la escuela no se concibe solo como un escenario de prácticas o un lugar de trabajo, antes que nada es un lugar para socializar.

“Ciertamente, aquello que más me agrada de mi experiencia como maestro es la posibilidad de servir. Es decir, si con mi práctica pedagógica puedo contribuir para que otro sea mejor, sea más feliz o encuentre nuevos sentidos en la vida, eso quiere decir que crezco personalmente y profesionalmente. Y eso, desde luego que me agrada muchísimo. Aparte de esto, el ser maestro te permite contar con la incertidumbre de no saber qué va a pasar cada día de tu trabajo -a no ser que tú te

---

<sup>58</sup> Instrumento II, Entrevista 3

encargues empecinadamente en hacerlo así-. En síntesis, ser maestro y asistir a la escuela es toda una experiencia por la que, aparte de todo, te pagan.”<sup>59</sup>

Sin embargo hablar de la escuela como “un” lugar para socializar es una generalidad. La escuela está conformada por una serie de lugares, más concretos, más particulares, en los cuales los maestros han desarrollado parte de su biografía, de su historia de vida en la escuela. Estos lugares son significativos y hacen parte de esa construcción significativa de la escuela por parte de los maestros narradores.

Una de las maestras encuestadas rememora la sala de profesores como un lugar muy significativo de su paso por la escuela como escolar, porque

“... en la sala de profes yo me daba cuenta cómo nos miraban los profes, en la sala de profes ellos no se daban cuenta que uno los escucha, entonces ahí fue cuando me di cuenta que son los profes los que empiezan con los apodos; también a veces decían que iban a evaluar, entonces era también, para mí muy significativo porque me daba cuenta de muchas cosas que pasaban...”<sup>60</sup>

La significatividad de este lugar para esta maestra narradora no es cuestión solo de la escuela primera, aún en la actualidad perdura

“... es más aún, hoy en día, yo ahora evito mucho la sala de profes, o irme pa mi casa con profes, o ir a una salida con profes, porque lo único que hacen los profes

---

<sup>59</sup> Encuesta 5  
<sup>60</sup>

es hablar de los estudiantes con apodos y nunca hablan de lo bueno, entonces eso... por eso mi en mi momento escolar era la sala de profes.”

Otro de los maestros narradores hace referencia a dos lugares significativos: la placa deportiva y el teatro del colegio

“No pues como buen hombre y adolescente que era, pues desde luego la cancha, porque allí era el espacio donde uno podía interactuar con el otro a partir de la actividad física que para mí en ese entonces era fundamental porque pertenecía también a ciertos grupos dentro del pueblo que competían pues a nivel intermunicipal ese era pues como uno de los más importantes.”<sup>61</sup>

“El otro era como tal el espacio del teatro, que era lo que conocíamos en ese entonces el salón de actos, pero bien llamativo porque, no sé, guardaba como cierta magia al interior y como eso tras bambalinas uno decía, bueno ¿Qué hay ahí?...”<sup>62</sup>

Otro de los maestros entrevistados referencia el aula de clase y el patio de atrás de una escuela rural

“Recuerdo el aula de clase y recuerdo el patio de atrás que habían palos de mango y allá podíamos jugar micro, comer mango, desayunar, luchar pues... era como nuestro espacio de encuentro.”

---

61  
62

Estos lugares no son solo lugares significativos de la primera escuela, hay lugares de los otros dos contextos de significación que son importantes para los maestros narradores. Algunos hacen parte de una continuidad que vienen desde esa primera escuela, y hay otros que emergen solo después de que estos maestros regresaron a la escuela ya no en papel de estudiantes sino de maestros, lo que conlleva unas implicaciones en las prácticas y en las formas de concebir algunos lugares de la escuela

Como maestros en formación, se hace muy poca referencia a lugares significativos, sin embargo para uno de los maestros narradores, un lugar significativo es la sala de profesores

“Cuando estaba en mi práctica, un lugar significativo era el escritorio del salón de profes, porque en los descansos se llenaba de estudiantes preguntando cosas, haciendo reír, pasando los minutos mientras volvían al salón”<sup>63</sup>

Ya como maestros en ejercicio, nombran con mayor facilidad lugares significativos de la escuela

“El patio me parece un espacio muy significativo, en tanto que es allí donde los participantes del escenario educativo pueden arañar esa idea de libertad que la misma escuela se empeña en cercenar. Cada vez que me ubico en el patio de cualquier escuela siento que es el único lugar que quiere ser habitado por los estudiantes, incluso, hasta por nosotros mismos.”<sup>64</sup>

---

63  
64

“pues, para mi es muy significativa la biblioteca, porque es apartada de las directivas y se siente un ambiente de libertad dar clase allí, los estudiantes ojean libros de su interés al buscar lo que necesitan para el trabajo, y por alguna razón que desconozco, la clase funciona mejor allí”<sup>65</sup>

En términos generales, los lugares de mayor significación para los maestros en su experiencia como escolares, como maestros en formación y como maestros en ejercicio, desbordan el aula de clase. Esta tiene poco o casi nula mención en los relatos de los maestros, no es visto como un lugar que trascienda la experiencia escolar, es un lugar naturalizado, y en palabras de Schütz, se configura como una vivencia pasiva, que si bien hace parte del saber experiencial, al no ser un punto obligado de referencia emergente de los relatos de los maestros en el cual se evidencien procesos de observación y la reflexión consiente de los mismos maestros, se hace complejo definir y delimitar el poder o la influencia ejercida por el aula de clase en el proceso de construcción del significado de la escuela que tienen en la actualidad. Por su parte los lugares referenciados por los maestros narradores hacen parte de la vivencias activas, por lo cual estos lugares deben de ser concebidos como escenarios de conductas significativas, como lugares que los maestros evocan cuando se les pregunta por la relación maestro-experiencia-escuela.



### 5.5. Los saberes de la escuela

*Ahora entiendo y sé encaminarme en este oficio, sabiendo que dificultad significa improbabilidad y azar, apertura a lo desconocido, no saber qué pasará, pero a la vez camino para explorar, un sentido y una forma de adentrarse en ese sendero cada vez de nuevo desconocido*

José Contreras Domingo

*Le escucho y he aquí que se lanza a una clase magistral, subido a una tarima, absolutamente seguro de sí mismo, de la que se deduce, si le comprendo bien, que la verdadera naturaleza del «ello» residiría en el eterno conflicto entre el conocimiento tal como se concibe y la ignorancia tal como se vive: la incapacidad absoluta de los profesores para comprender el estado de ignorancia en el que se cuecen sus zoquetes, puesto que ellos mismos eran buenos alumnos, al menos en la materia que enseñan. El gran defecto de los profesores sería su incapacidad para imaginarse sin saber lo que saben. Sean cuales sean las dificultades que han debido superar para adquirirlos, en cuanto los adquieren sus conocimientos se les vuelven consustanciales, los perciben como si fueran evidencia («¡Pero es evidente, vamos!»), y no pueden imaginar que sean por completo ajenos a quienes, en ese campo preciso, viven en estado de ignorancia.*

Daniel Pennac, *Mal de escuela*

En la escuela se aprende. Se aprende a leer y a escribir. Se aprende a sumar y a restar. Se aprende sobre el cuerpo humano y también sobre cristianismo. En la escuela se aprenden a hacer carteleras, a pintar mapas, a “traducir” frases y a realizar sopas de letras con “valores”. En la escuela se aprende matemáticas, lenguaje, religión, inglés, ciencias naturales y ciencias sociales. Pero en la escuela también se aprende a respetar la norma, a trabajar en equipo, a ser “competitivo” y se aprende para “ser alguien en la vida”, o por lo menos ese es uno de los imaginarios que se tiene sobre la escuela.

La escuela es un lugar para aprender. En la escuela se aprenden desde conocimientos científicos hasta conductas y posturas corporales. Se aprende consiente e inconscientemente. Se interiorizan y naturalizan “verdades absolutas”, y también se aprende a cuestionarlas.

Todo este cúmulo de conocimientos, de actitudes y de conductas conforman los saberes de la escuela. Saberes, que al igual que los sujetos y los lugares de la escuela anteriormente

referenciados, han permitido que los maestros narradores vengam construyendo significados sobre la misma. Estos saberes de la escuela son el tercer referente de significado, un referente que se hace presente en los diferentes contextos de significación, en las diferentes temporalidades, y que forman un elemento de alta carga de significatividad en la construcción biográfica de los maestros narradores respecto a la relación maestro-experiencia-escuela.

En esta investigación, retomo el concepto a María Zambrano (1989) para definir el concepto de saber. Según esta, el saber es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida. Dentro de este horizonte de pensamiento, el saber solo es posible en tanto hay una experiencia, la cual siempre esta mediada por un proceso de reflexión, lo cual permite una construcción. El saber no puede desligarse de la experiencia, “necesita mantenerse viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado” (Zambrano, 1989, p.)

Dentro de esta lógica de sentido, los saberes de la escuela que relatan los maestros narradores, hacen referencia a

los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (Díaz Quero, 2011, p.)

Estas creaciones de los maestros narradores, no solo se conforman por elementos de su presente o de su pasado como maestro de ciencias sociales. Hacen parte de estas construcciones, elementos de su pasado como estudiantes de escuela y posteriormente como estudiantes de la

licenciatura, en tanto todos estos elementos hacen parte de la construcción biográfica de los maestros y según Schütz, las acciones de los sujetos están biográficamente condicionadas. Por lo tanto, no se es maestro por accidente. No se vuelve a la escuela, ya no como estudiante sino como maestro, por accidente. Algo sucedió, algo les aconteció en la escuela a los maestros narradores, algo les quedó haciendo eco, retumbando en sus conciencias, y por lo tanto concebir estas construcciones solo desde el presente sería desconocer su condición temporal, su construcción histórica.

Este capítulo está dividido en dos apartados: Los saberes de la primera escuela y los saberes de la segunda escuela y de la tercera escuela

#### **5.5.1. Los saberes de la primera escuela: los saberes del estudiante.**

Dentro de los saberes de la primera escuela, los conocimientos de las diferentes disciplinas escolares tienen un papel protagónico.

“Mi rendimiento académico en la escuela era entre bueno y muy bueno, solo era malo pa matemáticas, porque no me gustaban, ni me gustan, de resto era bueno pa todo lo demás, ahh bueno, y también era regular para educación física, pero en sociales, español, filosofía, inglés, francés... Todo eso era bueno.”<sup>66</sup>

“Yo sobresalía bien en casi todas las materias, me costó mucho porque hasta lo recuerdo, porque yo nunca perdí materias en el colegio, que la materia que más bajita saqué, y en ese entonces se calificaba de 1 a 10, fue 6.2, saqué álgebra en octavo, eso me llamó mucho la atención porque yo nunca estuve tan al borde de

---

<sup>66</sup> Instrumento II, Entrevista 3

perder una materia, pero de resto en las materias solía, me solía ir muy bien.

Cuando nosotros ya llegamos a décimo y a once, que ahí fue donde se dio como el cambio, y la escala varió y ya era hasta 5, yo recuerdo que en décimo saqué química todos los períodos en 5, y los muchachos veían eso con sorpresa porque era una materia durísima, entonces lo que yo hacía era, en las tardes, irnos para el colegio con todos los compañeros que no les iba bien, y yo no estudiaba para los exámenes sino que les explicaba a ellos lo que yo ya sabía y volvía y ratificaba y me iba mucho mejor, entonces la áreas en las que más desempeño superior presentaba eran química, trigonometría e inglés.”<sup>67</sup>

“Yo creo que yo pude haber sido más cansona, fui demasiado quieta, a mí me fue muy bien, pero ya sabe uno en la escuela puede molestar y puede ganar. A mí me fue muy bien, pero sí siento que me faltó molestar más... Mis materias favoritas eran sociales y español.”<sup>68</sup>

Estos conocimientos de disciplinas científicas generan amores y odios en los maestros narradores. Son significativos en tanto generan algún sentimiento, en tanto son portadores de un grado de importancia consciente dentro de los relatos de los maestros. Sin embargo, los fragmentos anteriormente referenciados tan solo permiten una visión general de algunos saberes de la escuela. Como los maestros narradores son maestros de ciencias sociales por formación y por oficio, una pregunta obligada era por su relación con esta disciplina durante este periodo escolar. Para los maestros narradores, las ciencias sociales escolares

---

<sup>67</sup> Instrumento II, Entrevista 2

<sup>68</sup> Instrumento II, Entrevista 1

“La geografía, la historia, las narraciones, me incomodaban porque eran memorísticas, pero me agradaban porque era como viajar a otros períodos, a otras mentalidades a otras culturas, y eso me animó mucho a estudiar la docencia a ser docente... Yo quería ser o abogado o psicólogo o docente, y en últimas me decidí por la última”<sup>69</sup>

“En ningún momento me sentí identificado con esas clases, sobre todo me refiere a las de diez y once que eran esas materias que para este entonces ya empezaban a dividirse en economía y política y ciencias sociales; Una cosa aburridorísima, maluca, harta, donde la profesora se dedicaba a ponernos juegos, dinámicas estúpidas y cosas por el estilo... Nada que ver. Filosofía me parecía una hartera, que estoy como profesor ahora de esa área y me apasiona enormemente; ciencias sociales como te decía ahora era una hartera, que cosa más maluca, que desmotivación tan grande, pero yo trabajaba y hacía lo que decían los profesores entonces me iba bien, pero que recuerde así con esos niveles de desempeño así pues al tope son esas.”<sup>70</sup>

“Para mi sociales era salidas de campo y hacer maquetas, entonces el hacer con las manos, pues ese hacer yo creo que nos ayudó a interiorizar un poquito; el bendito volcán, la montañita que era lo que decía el numerito que era lo que significaba mil doscientos cincuenta, ahí sí cogí el significado porque yo creo que fue manual, porque fue a la hora de hacer, y esta profe fue la primera que nos

---

<sup>69</sup> Instrumento II, Entrevista 3

<sup>70</sup> Instrumento II, Entrevista 2

enseñó a hacer un mapa, porque yo recuerdo que cuando llegué aquí a la U en cartografía no sabía ni leer mapas, ni hacer un mapa, o sea, se daba dificultad.”<sup>71</sup>

Las ciencias sociales escolares para estos maestros son significativas. Si bien hay conflictos con algunos elementos, específicamente lo relacionado con lo memorístico y lo repetitivo, las ciencias sociales son una de las razones de peso, en palabras de Schütz “Motivo- porque”, para que los maestros narradores tomaran la decisión de ser maestros

“Recuerdo mucho a una profesora que tuve en grado séptimo, porque sus conocimientos en geografía, en una geografía física pues total, siempre me llamaron la atención; pero eso iba de la mano con un asunto que es bien particular, y que como en mi casa mi padres nunca fueron así formados profesionalmente, si a duras penas terminó mi madre el bachillerato, pero mi papá ni siquiera la primaria, entonces había muy pocos libros en la casa y uno de ellos era un atlas universal que yo me lo leí yo no sé cuántas veces, yo creo que más de diez, entonces yo para ese entonces era un apasionado de la geografía, pero de esa geografía así de datos, de cifras, de la capital, del río, de la montaña... yo recuerdo mucho que cuando hice un pre-icfes con instruimos en grado once, yo recuerdo que el profesor empezó esa parte de la geografía y empezó por asuntos como estos, y yo le respondía y el hombre me abría los ojos y me decía: ¿Usted por qué sabe tantas cosas?, pero de eso pues, desde luego yo no había teorizado entorno a la geografía, ni conocía pues todas esas corrientes que la componen,

---

<sup>71</sup> Instrumento II, Entrevista 1

desde luego que no, pero en cuanto a ese tipo de daticos y cosas, el interés por conocer las superficies, las capitales, los idiomas, las monedas... era una obsesión para mí, entonces no sé si esta profesora de séptimo permitió que yo me fuera de ese libro, o el libro permitió que le pusiera más cuidado a la profesora, no sé cuál de las dos, pero esa fue la razón por la cual yo terminé pues en esto, que agradezco enormemente a la vida pues que esté acá. De hecho cuando me presente yo no sabía muy bien que era una licenciatura, yo vi que decía ahí geografía y yo dije “esto es lo que yo quiero”, pero no, ni siquiera la licenciatura ni lo que tiene que ver con la reflexión pedagógica entorno a eso.”

En términos generales, los saberes de la primera escuela hacen alusión a conocimientos de las disciplinas escolares. Matemáticas, Español, Ciencias naturales, Inglés y Ciencias sociales son algunas de las disciplinas que generan amores y odios en los recuerdos de los maestros narradores, para los cuales, los recuerdos de estos saberes son indispensables para comprender ese entramado de significado que han construido durante toda su biografía vinculada a la escuela.

#### **5.5.2. Los saberes de la segunda y de la tercera escuela: los saberes del maestro.**

Estos saberes son construcciones más complejas, son recuerdos más cercanos. Los saberes de estos dos periodos temporales son una ruptura con los saberes de la primera escuela. Se pasa de ser un estudiante, y las implicaciones que conlleva tal rótulo, a ser un maestro (en formación o en ejercicio). Se vira la mirada, se centra ya en otros elementos. Ya la escuela deja de mirarse como solo un lugar de socialización, también se comienza a mirarla como un espacio de teorización, un lugar para hacer ciencia. Por lo tanto, los saberes de la escuela de estas dos escuelas trascienden los conocimientos de las disciplinas escolares, y si bien son abordados, hay

un saber que va a ser un acompañante del trayecto recorrido por los maestros: el saber pedagógico.

Inicialmente, los maestros en la segunda escuela, en su proceso de formación profesional tienen poco acercamiento a la escuela como escenario de reflexión práctica, pareciera que la escuela les fuese un lugar extraño, un lugar que tan solo está en el papel, en esos documentos donde se reflexiona sobre una escuela teórica

“En mi faceta de practicante, para nosotros era una ruleta rusa el hecho de escoger esta carrera y saber solo en el octavo semestre si era o no era lo de uno... Yo no recuerdo la verdad trabajos que me hayan hecho acercar a la escuela...”<sup>72</sup>

Sin embargo, cuando ya son maestros en ejercicio, los maestros narradores adquieren un conjunto de saberes en la escuela y sobre la escuela, que son el resultado de su práctica, de su oficio, de su interacción con los otros. Si bien los conocimientos propios de la ciencias sociales, por su formación profesional, son un sello distintivo, una marca que los diferencia de los demás maestros de las otras áreas, a la hora de preguntarles por los saberes de la escuela como maestros en ejercicio, los maestros narradores resaltan una serie de comportamientos, de emociones y de actitudes que han aprendido en la escuela

“El tono de voz y las preguntas de las niñas y los niños: Por las edades escolares en las que se encuentran las chicas y los chicos con quien comparto mi jornada laboral, los timbres y tonos de voz me generan sensaciones amables al cuerpo, sonrisas, admiración, asombro. En cuanto a sus preguntas, me refiero a la

---

<sup>72</sup> Instrumento IV, Entrevista 2



sencillez y complejidad que la mayoría de estas tiene, y me atrevo a nombrarlo de esta manera por tener conocimiento de causa; cuando inicio mi labor ya como Profesional de la Educación hace más de 7 años puedo tener la experiencia con jóvenes de los grados superiores de las I.E del municipio de Itagüí en convenio con la U de A, allí con mi expectativa al máximo por mi condición de recién egresada encuentro ciertos vicios que creía que eran cuentos de la 1805 ..lastimosamente veo como las y los estudiantes siguen en el juego de responder a las preguntas como el “profesor o profesora” le gustaría escuchar y sin presencia del análisis y la reflexión como habilidades básicas para la adecuada formación de ciudadanos y ciudadanas, preguntas de orden de lo enciclopédico y sin contexto, luego acompañe un proceso de formación con el MEN con compañeros docentes y encuentro un alto grado de incapacidad de apertura mental y desesperanza en su labor, por ultimo regreso a la I.E pero en primaria, encuentro en las niñas y los niños reales preguntas sobre mi que hacer docente y el fortalecimiento de mis conocimientos mediante la capacitación constante ante estrategias y metodologías de enseñanza no solo de los conceptos como tal, sino de estos incorporados en situaciones reales de ellas y ellos. Reconozco que han sido las preguntas de esta población las que han movilizado en mí ejercicios de investigación de mi práctica.”<sup>73</sup>

“Me agrada el encuentro con el otro bajo el pretexto del conocimiento. Complace ese fenómeno del encontrarse bajo preguntas y fundamentaciones, con el afán de

---

<sup>73</sup> Instrumento 1, Encuesta 1

hallar respuestas y seguridades. Es bueno encontrarse en medio de sujetos plagados de dificultades y extrañezas, y suponer, ingenuamente, que a tales cosas se les pueden superponer fragmentos de saber”<sup>74</sup>

“Lo que más me agrada es compartir con los muchachos, aprender de ellos, reírme con ellos, verlos crecer como personas y estudiantes. Es muy grato saber que uno incide de un modo u otro en sus vidas, en su forma de ser y pensar. También es positivo compartir con mis pares; muchos maestros son verdaderos sabios de los que aguanta dejarse influenciar.”<sup>75</sup>

“Lo que más me agrada es la interrelación con los jóvenes en las clases y en los descansos, siendo más enriquecedora la de los descansos, donde no se tiene la rigurosidad de la cátedra, entablando diálogos informales en los que uno descubre con más facilidad dificultades afectivas, sociales y económicas de ellos, que durante el desarrollo de las clases difícilmente se detectarían.”<sup>76</sup>

“Ciertamente, aquello que más me agrada de mi experiencia como maestro es la posibilidad de servir. Es decir, si con mi práctica pedagógica puedo contribuir para que otro sea mejor, sea más feliz o encuentre nuevos sentidos en la vida, eso quiere decir que crezco personalmente y profesionalmente. Y eso, desde luego que me agrada muchísimo. Aparte de esto, el ser maestro te permite contar con la incertidumbre de no saber qué va a pasar cada día de tu trabajo -a no ser de que tú

---

<sup>74</sup> Instrumento I, Encuesta 2

<sup>75</sup> Instrumento I, Encuesta 3

<sup>76</sup> Instrumento I, Encuesta 4

te encargues empecinadamente en hacerlo así-. En síntesis, ser maestro es toda una experiencia por la que, aparte de todo, te pagan.”<sup>77</sup>

Siguiendo la línea de estos fragmentos de las narraciones de los maestros, es evidente que el saber de la escuela que ellos resaltan o referencian como significativo, es el que emerge de la experiencia, del contacto con el otro, de las relaciones intersubjetivas. El saber que reseñan como significativo, es ese que surge de la interacción, de la puesta en escena de sujetos, lugares y conocimientos, siempre atravesados por la experiencia.

Los saberes de la escuela son variados y complejos. Son construcciones históricas, y como tal están cargadas tanto de conocimientos científicos -algunas veces fríos y sin rostro- como también de carne y hueso, de experiencia, de dolor y de esperanza. Estos saberes son el resultado de una serie de cruces entre sujetos, lugares y contextos, y no son tipos ideales, no son generalidades; estos saberes son particulares. Los saberes de la escuela son un referente, un nodo en medio de la trama de significación que envuelve las escuelas de cada uno de los maestros narradores. Son saberes que se construyen en la escuela, que presentan unos rasgos característicos y unos nexos evidentes con la misma. Estos saberes, inmersos en la relación maestro-experiencia-escuela reúnen emociones, sentimientos, prácticas y conocimientos que vienen marcando las vidas de los maestros narradores y que han contribuido a construir significados sobre la escuela, a dirigir sus acciones pedagógicas.

---

<sup>77</sup> Instrumento I, encuesta 5

## 5.6. Los acontecimientos en la escuela

*La vida no es la que uno vivió sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.*

Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*

La escuela no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla. En la escuela siempre está pasando algo. Todo el tiempo hay movimiento, tal vez imperceptible a los ojos extraños de alguien que no la frecuenta. Detrás de esa monotonía, de ese constante “hacer mecánico”<sup>78</sup> por parte de los diferentes sujetos de la escuela, se esconden un sinnúmero de historias, de actitudes, de emociones y de modos de ser y estar que tan solo son visibles, evidentes, mediante las narraciones de cada uno de estos sujetos. Las construcciones biográficas de los maestros respecto a la escuela, están conformadas por un sinnúmero de historias - de sucesos - algunos con altas cargas de significatividad, otros tan solo con recuerdos más o menos claros, más o menos difusos. Algunos de estos recuerdos se corresponden con sucesos colectivos (paseos, actos cívicos, grados), que a pesar de ser colectivos, de ser común a varios sujetos, para cada uno tiene una carga significativa diferente. Cada sujeto tiene su construcción discursiva sobre el suceso, a cada sujeto le aconteció diferente y por lo tanto su experiencia respecto a la vivencia se diferencia de las experiencias de los demás.

Por su parte, hay recuerdos que se corresponden con los sucesos de la vida cotidiana, con el día a día de la escuela. Estos recuerdos son mucho más personales, más íntimos sí que quiere. Palabras, miradas y actitudes por parte de los otros (maestros, compañeros, estudiantes, padres

---

<sup>78</sup> Para algunos opinadores, la educación se reduce a un proceso mecánico en el cual los estudiantes van a la escuela a que unos maestros les transmitan unos conocimientos más o menos serios, más o menos verdaderos.

de familia, seres anónimos) hacen parte de este inventario de situaciones del día a día en la escuela que son significativas para los maestros narradores y que emergen de sus recuerdos al evocar la escuela en sus diferentes temporalidades. Según Suarez (2003)

Efectivamente, las escuelas están atravesadas, constituidas, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que suceden en la escuela se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen, básicamente los/as docentes y alumnos y alumnas. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por la experiencia de la escolarización, pero también que ésta solo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores. (Pág. 9)

Según la RAE, por acontecimiento se entiende un hecho o suceso que reviste cierta importancia, por lo tanto en este capítulo se hace alusión a una serie de vivencias de múltiples órdenes y grados de importancia (este indicado por los mismos maestros) que acontecieron en espacios y tiempos diferentes, debido a la pluralidad misma de la población de maestros que hacen parte de esta investigación.

En este sentido, los acontecimientos relatados por los maestros narradores, son asumidos como sucesos de la historia personal de cada uno, los cuales les han ocurrido en la escuela y que los ha marcado, los ha atravesado de forma significativa. Por lo tanto, estos acontecimientos no

pertenecen a una sola dimensión temporal sino que hacen parte del devenir, de la construcción histórica de los maestros en su paso por la escuela.

Dentro de los acontecimientos de la primera escuela, del período escolar, hay acontecimientos generales, hitos históricos del paso por la escuela:

“Hicimos salidas pedagógicas a Río Claro, El Peñol, a Santafé de Antioquia, a El Retiro, y, ¿para qué hacíamos las salidas? Por ejemplo la de El Retiro estábamos hablando de economía, entonces nos fuimos pa’l Retiro a mirar que además de vender cosas, también ellos hacen algo con su paisaje y sus casas, pues adornarlas; fuimos a Río Claro a conocer las cavernas de los Guácharos , y a conocer Río Claro; entonces, bueno, una parte era académica, pero el paseo, y en colegio público el paseo retirado pues, muy difícil, además porque en realidad sí aprendíamos, pues, y nos divertíamos, o sea era eso, porque nos divertíamos y aprendíamos, yo creo que eso fue lo que más significó, porque el resto eran profes catedráticos, muy tesos pues, pero como chispa de vida, como poquita.”<sup>79</sup>

“Otro acontecimiento llamativo, no sé, no podría denominarlo solo como uno, pero esos momentos en los cuales uno con los compañeros se reía permanentemente de cosas, ya sea dentro o fuera de la clase. Recuerdo pues ciertas actividades que se hacían justamente en la clase de lengua castellana que se llamaban “Los centro literarios”, entonces ver al compañero actuando, disfrazado del Pibe, cosas como esas a uno no se le borran de la mente porque es un espacio en el cual uno, también, que la escuela es pues también para socializar, llega uno a

---

<sup>79</sup> Instrumento II, entrevista 1

unos niveles también de satisfacción, de encuentro con el otro, de alegría, que a veces como que no encuentra uno en solitario o en otros espacios, porque la escuela permite también eso, es el encuentro con el otro y para bien o para mal el aprendizaje que esto representa.”<sup>80</sup>

“Otro que recuerdo, es que el profesor de educación física nos llevaba a correr y él iba en bicicleta pero iba fumando marihuana y nunca lo delatábamos porque el pecoso era buena gente.”<sup>81</sup>

Pero también hay acontecimientos más personales, en los cuales los maestros relatan de situaciones agradables y desagradables, que no se quedan solo en una sensación, sino que trascienden a un recuerdo significativo

“Un evento fue en octavo cuando empezamos matemáticas; el profe de matemáticas puso un ejercicio en el tablero y dijo que el monitor era quien resolviera el ejercicio, entonces él dividió el tablero en dos partes y lo puso a la izquierda y a la derecha, él se hizo a la izquierda, resolvió y la otra persona se hacía a la derecha; yo recuerdo que yo salí a hacerlo, cómo no me acuerdo ya pues cómo lo hice, y luego que elegí el más cortico y con el mismo resultado, entonces como que ahhh, ganarle a un profesor, bacano, y en octavo, uff, excelente.”<sup>82</sup>

“Otro acontecimiento que recuerdo muchísimo, un poquito negativo, fue un día que un profesor me obligó a coger una toalla higiénica que alguien había dejado en el suelo de un baño, yo le dije que no era mía, que no la iba a recoger, entonces

---

<sup>80</sup> Instrumento II, Entrevista 2

<sup>81</sup> Instrumento II, Entrevista 3

<sup>82</sup> Instrumento II, entrevista 1

el señor se puso como medio agresivo, me gritaba, y yo lo que le dije fue que nos fuéramos pa rectoría, que habláramos allá, no la tuve que recoger, pero eso sí recuerdo como esa injusticia del man.”<sup>83</sup>

Estos acontecimientos no solo se limitan al espacio físico de la escuela, los maestros narradores también relatan acontecimientos ocurridos en otros escenarios pero siempre vinculados al mundo escolar

“Si, por ahí como en bachillerato, en un paseo casi me ahogo. Fuimos a un paseo y un compañero me sacó del cabello. En ese tiempo se hacía el paseo, todo el colegio íbamos a un paseo para una, no recuerdo, íbamos para unos charcos muy bacanos en La Sierra, en Puerto Nare perdón, yo me fui a un charco y no sabía nadar y me estaba ahogando y un compañero me sacó del cabello.”<sup>84</sup>

Pero también relatan acontecimientos al interior de los muros de la escuela

“Recuerdo mucho un acto cívico también como tercer acontecimiento, en el cual me tocó interpretar con una compañera una canción, era eso que llaman pues una fonomímica y yo tenía un miedo gigante pues a hacerlo, pero finalmente no salió para nada mal y por el contrario fue una ovación total y pues como convencerse uno de que puede hacerlo y que, por que al final no quería y me tuvieron que obligar porque me daba pena pasar el ridículo, como creo yo que es lo que sucede con muchos de los muchachos ahora, y le pasa a uno como profesor cuando le

---

<sup>83</sup> Instrumento II, entrevista 1

<sup>84</sup> Instrumento II, Entrevista 3



dice a los chicos: venga, colabórenme que le tocó al grupo y yo soy el director de ustedes, hacer el acto cívico de tal festividad, y el pelado le va a decir: profe yo allá no le salgo ni loco. Claro, porque es un miedo permanente a hacer el ridículo y a que otros se mofen de cuenta mía de ese tipo de cosas

*¿Y recuerda que canción era?*

Si, una de Pimpinela que decía “Para qué” “Vete” “Ya es tarde” “Que no sé qué” esa! Y no, eso fue una ovación total, recuerdo incluso que yo no tenía ropa y me toco coger una camisa que encontramos por ahí tirada que era pues de esas blanquitas de los colegios pobres... y me la puse y eso estaba todo sudado y yo decía: uy no, yo que estoy haciendo; y a la final salió todo súper bien, nos dieron hasta trofeo y todo... Entonces fue como un acontecimiento pues también muy especial.”<sup>85</sup>

Los acontecimientos de la primera escuela, permiten comprender mejor este contexto de significación, en tanto conecta a los sujetos, los lugares y los saberes de la escuela

“Recuerdo mucho en once, estaba haciendo la recuperación de química, y en el otro once ya la habían hecho y la habían entregado, y era la misma recuperación, a mí me la prestaron y yo puse el pastel ahí debajo del examen mío, y mi profe vio todo el tiempo eso, entonces cuando faltaban como dos preguntas me quitó el examen, me lo anuló y me dijo que tenía que aprender a hacer gomina si quería pasar, entonces me tocó aprender a hacer algo que no sabía pero fue por...

---

<sup>85</sup> Instrumento II, Entrevista 2

entonces eso lo recuerdo... Y otro acontecimiento que recuerdo, fue un acontecimiento que fue más de grupo que individual, y fue que en once mi coordinador de grupo fue también coordinador de grupo en un colegio privado, también en once, y el profe siempre nos decía que la conciencia era una cosa más de la mente que de asuntos materiales, entonces todos los eventos que hacíamos era con el otro once entonces eran en salones súper wow, pues, que creíamos nosotros que no merecíamos o no podíamos estar ahí; el man como grupo nos enseñó que podíamos hacer miles de cosas para poder hacer las cosas que nos merecíamos y que aún si somos de clases bajas también nos merecemos cosas chéveres, entonces fue como más en grupo porque más a todo ese grupo de once pudimos hacer cosas que no nos hubiéramos imaginado.”<sup>86</sup>

“En grado once una decepción tremenda cuando a causa de mi mal comportamiento y de los problemas disciplinarios, porque era un excelente estudiante en términos académicos, se me niega el beneficio de hacer parte del grupo laureado de los bachilleres del colegio. Para mí en ese entonces fue muy duro, porque la persona que entró a representar ese puesto, era una persona egoísta, que no tenía, pues, una relación buena con los demás, y estoy seguro también porque lo he conversado con algunos de los compañeros más cercanos, fue como una sorpresa que haya quedado esta persona. Yo sé que lo merecía por

---

<sup>86</sup> Instrumento II, Entrevista 1

indisciplinado, pero de todas formas, pues bueno, eso fue lo que también uno tuvo que asumir en su momento.”<sup>87</sup>

Por otra parte, los acontecimientos relatados por los maestros sobre la segunda y la tercera escuela son menos variados: todos hacen referencia a las relaciones con los estudiantes.

“Hace unos meses, para ser más exacta en abril fue la fecha de mi nacimiento, en la escuela donde trabajo se acostumbra que en el tablero de la sala de profesores se escribe un letrero de felicitación, mis estudiantes son jóvenes pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2, cuando llegué al salón de clase se me acercó Yeison que es un chico de 11 años vive con su abuela una anciana de 75 años que es bien dura con él y antes de ir a la escuela él debe dejar su casa completamente aseada, el asunto es que las condiciones económicas de Yeison son muy precarias, este joven llega al salón y me dice “compa acabo de leer que hoy es tu cumpleaños” mete una de su manos al bolsillo y saca dos monedas de \$200 y una de \$100, seguidamente las pone en mi mano derecha y me remata con la siguiente frase: “ compa no te compre nada porque hasta la entrada me entere de tu cumpleaños y también sé que esto no es mucha plata” cerró mi mano y continuo diciendo “no me lo devuelva por favor y cómprese algo”. Este acto de desprendimiento de Yeison (que además ese era su único dinero) me conmovió profundamente y me hizo sentir muy querida y en el lugar que debo estar, me sentí feliz de este tesoro, este detalle me llenó de preguntas sobre mi labor y de

---

<sup>87</sup> Instrumento II, Entrevista 2

ganas de seguir aprendiendo de las y los niños, puesto que los adultos ya estamos muy viciados.”<sup>88</sup>

Sin embargo no todos hacen alusión de forma tan particular y específica como el relato anterior

“Los clubes de cine, lectura, poesía y otros escenarios no tan formales y académicos permiten establecer relaciones cordiales y de respeto ya que se está allí por iniciativa propia y no porque es obligación. Cuando ellos manifiestan a otros su admiración y aprecio por este servidor, es muy satisfactorio y hace que uno sienta que todo este cuento y esfuerzo ha valido la pena. Uno quisiera que la escuela formara más e informara menos. Todo buen profe desea ser un referente en la vida de los pelados y las peladas pero hay muchos distractores y obstáculos.”<sup>89</sup>

Siguiendo la línea teoría de Schütz, y teniendo como horizonte los *contextos de significación*, estos acontecimientos no pueden ser considerados como meros actos, porque según Schütz el acto es *algo realizado y puede considerárselo independientemente del sujeto que actúa y de sus vivencias...El acto se cumple, por así decirlo, de forma anónima*. En este sentido, acontecimientos no pueden ser considerados como meros actos, en tanto las vivencias y las ocurrencias acontecidas hacen parte de sus vidas, de sus historias, de sus recuerdos, tienen nombres propios, no son independientes de los sujetos maestros que los llevaron a cabo. Sin embargo, tampoco pueden ser considerados acciones, entendiendo por acción, *una serie de*

---

<sup>88</sup> Instrumento III, Testimonio 1

<sup>89</sup> Instrumento III, Testimonio 3

*vivencias que se forman en la conciencia concreta e individual de algún actor, sea yo mismo o sea otro.* Dentro de esta lógica, la acción es inseparable del proyecto preconcebido, en este caso el proyecto de ser maestros de ciencias sociales. El hombre se traza proyectos a futuro de acuerdo con su experiencia pasada, lo que le permite saber cómo actuará ante determinadas circunstancias, y teniendo como referencia dicho proyecto estos acontecimientos allí nombrados y recordados, carecen de significado prospectivo, desde la significación objetiva del investigador.

En términos generales, los acontecimientos en la escuela son la sumatoria de los otros referentes de significados: Sujetos, lugares y saberes. Estos referentes, puestos en escena, interrelacionados unos con otros, posibilitan la creación de hitos, de coordenadas espaciotemporales en las construcciones biográficas de los maestros narradores. Estos acontecimientos ocurridos en torno al mundo de la escuela, entendidos en el plano de las construcciones de significados sobre la misma, son un elemento central en los relatos de los maestros, por lo tanto, son insumos, materia prima para comprender las construcciones de significado. Estos acontecimientos no son meras vivencias que se quedan en el recuerdo, en esa escuela del pasado, sino que de una forma u otra influyen las formas de asumir la educación y la escuela de los maestros narradores. Estos acontecimientos, como significativos, son parte íntima de los maestros, son parte fundante de las construcciones biográficas de estos maestros, de sus significados sobre la escuela.

## 6. Capítulo V

### 6.1. Conclusiones

La escuela es un fenómeno social y colectivo, y como tal es susceptible de ser narrada. Los diferentes sujetos que la conforman pueden narrarla; desde sus roles, desde sus funciones dentro de la misma pueden aportar elementos a dicha narración. En esta investigación los sujetos narradores fueron los maestros – de ciencias sociales-, y de sus relatos emergieron elementos de significación, construcciones históricas, que permiten comprender los significados que sobre la escuela han construido. En este sentido, es válida la afirmación de que la escuela es una construcción colectiva, cultural e histórica, por lo tanto no cobra sentido en sí misma. La escuela cobra sentido, y se dota de significado, en tanto hay unos sujetos que la habitan, que la vivencian, que la padecen. Estos sujetos, desde sus vivencias, desde sus experiencias y desde sus construcciones subjetivas, encuentran formas de nombrarla, de narrarla, de dotarla de cargas significativas. Estos significados que emergen no son homogéneos ni mucho menos tipos ideales; son construcciones particulares, con un sello muy personal por parte del sujeto que los nombre, que los narre.

Las narrativas son una posibilidad para dignificar la profesión docente en medio de este momento complejo de la educación y la escuela, en la cual todos opinan, planifican y legislan sobre la escuela sin tener en cuenta las construcciones y las necesidades de los sujetos que están directamente implicados. Se trata de darles voz, de reconocerles la participación en la construcción de ese fenómeno, de ese lugar que llamamos escuela.

Concebir la escuela como una construcción intersubjetiva y por lo tanto histórica, significa propiciar espacios para la construcción democrática de la educación y de la escuela, en tanto reconoce el aporte de los diferentes sujetos de la comunidad en dicha construcción.

Las narraciones de los maestros son la prueba fehaciente de que en la escuela están pasando cosas. La escuela no es un lugar inmóvil, gris e inerte. La escuela al estar conformada por sujetos, es móvil, dinámica. Por el solo hecho de fungir como lugar de encuentro de dos sujetos, de dos almas, de dos mundos, siempre sucede algo. Una mirada, una palabra, un dolor, una angustia, un enamoramiento o un odio. No es necesario un gran cataclismo, o un gran acontecimiento para decir que hay experiencia en la escuela.

Los relatos de los maestros narradores, me permitieron acercarme a esa otra escuela, la escuela de carne y hueso, esa que se construye desde el día a día, desde el acontecimiento, desde hecho humano. Las narrativas de estos maestros fueron la puerta de entrada a ese mundo privado de la escuela. A ese mundo que conozco desde mi experiencia como escolar y como maestro practicante, pero que muchas veces se me hace extraño por lo distante que esta de muchas de las teorías sobre la escuela y la educación que abordo en mi proceso de formación profesional como maestro de ciencias sociales. En este sentido, considero que dentro de los programas de formación profesional de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, deben de retomarse con mayor fuerza las construcciones narrativas de los maestros de a pie, de los maestros que tienen algo por decir sobre la escuela y que puede ser muy significativo en dichos procesos formativos.

Quedan caminos por recorrer y tareas por realizar, y una de ellas es preguntarse por las construcciones de los significados que sobre la escuela tienen los maestros de otras áreas del conocimiento, de otros contextos, de otras generaciones. ¿Son similares a las de los maestros de

ciencias sociales? ¿Presentan diferencias? ¿El saber específico se presenta como un elemento diferenciador a la hora de realizar estas construcciones de significados?

Pero no solo queda la tarea de escuchar a los maestros de las otras áreas del conocimiento, también queda por escuchar a esos seres anónimos de la escuela ¿Qué piensa el celador? ¿Qué tiene por decir la señora del restaurante? ¿Y los del aseo cómo perciben este espacio? Una tarea compleja pero necesaria si queremos continuar con la búsqueda de una escuela democrática, en la cual se escuchen las voces de sus diferentes integrantes, una escuela en la que todos los directamente implicados participen en su construcción, porque antes que nada la escuela es gente y la gente tiene voz, y esta merece ser escuchada.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### Referencias

- Abbagnano, N. (2003). *Diccionario de filosofía 3. ed.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Agudelo, L. & Muñoz, J. (2012) *Imagen magisterial y prácticas de resistencia* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ángel, D. (2007) *Narrativas y memoria*. Ánfora, Vol. 23, Universidad autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.
- Areiza, E. (2008) *Al borde del estanque: mujeres entre aulas y letras* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Aristizabal, C. (2008). *Fundación Universitaria Lus Amigó*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2014, de <http://www.funlam.edu.co/administracion.modulo/NIVEL-06/TeoriaYMetodologiaDeLaInvestigacion.pdf>
- Bauman, Z. (2002). *La hermenéutica y las ciencias sociales* . Buenos Aires: Nueva Visión .
- Berrio, I. & Jaramillo, A. (2012) *Prácticas de subjetivación y subalternización del maestro* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.
- Bolívar, A. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación : enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación? . *Revista electronica de investigación educativa*. Vol. 4 No. 1, 1-26.
- Builes, M. & Londoño, M. (2012) *Las voces de los estudiantes narran al maestro* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Cabrera, D. H. (2011). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*. Universidad de Navarra .
- Castillo, E. (2002). *Los maestros de ciencias sociales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Castoradis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires : Tusquets editores.
- Contreras Domingo, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud, & D. H. Suárez, *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente* (págs. 21-60). Buenos Aires : Clacso.
- Deossa, F. & Ochoa, M. (2009) *Silenciosas luchadoras: el papel de las mujeres en la historia del barrio Pinares de oriente de la ciudad de Medellín (1997-2009)* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Deossa, L.; Osorio, A. & Ríos, L. (2015) *Implicaciones para maestros, niños y niñas del acto de escucha en el contexto de las relaciones pedagógicas de la I.E. Fe y Alegría, sección Luis Amigo del barrio Moravia de la ciudad de Medellín* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Díaz , V. (2001,1(2) ). Construcción del saber pedagógico . *Sipnosis Educativa, Revista Venezolana de Investigación* , 13-40.
- Díaz Quero, V. (s.f.). *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico*. Revista Iberoamericana de Educación , 1-18.
- Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro . *Revista científica Guillermo de Ockham. Vol. 5 No. 2 Jul-Dic*, 55-65.
- Galeano, M. E. (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial EAFIT.
- García Canclini, N. (23 de Febrero de 2007). ¿Qué son los imaginarios y como actúan en la ciudad? . (A. Lindón, Entrevistador)
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá: Norma.

- Guzmán, E., Cortés, J., García, L., Ortíz Rincón, A., Velez Gladis, V., & Angel y Rivas, A. (2002). *Los maestros de ciencias sociales*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Hernández Cortéz, N. (9 de Septiembre de 2011). *Alfre Schutz*. Ciudad de México, México.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Jiménez Narváez, M. M., & Angulo, F. (. (2006). *LA PROFESORA PRINCIPIANTE DE PREESCOLAR Y SU MODELO DIDÁCTICO PARA ENSEÑAR CIENCIAS NATURALES: UN ESTUDIO DE CASO*. Medellín: U de A.
- Jiménez, M. M. (2013). *PROFESORA/A PRINCIPIANTE DE CIENCIAS NATURALES: LA CONFIGURACIÓN DE SU CONOCIMIENTO EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL*. Medellín: U de A.
- Kadaré, I. (2007). *Crónica de piedra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista educación y pedagogía Vol.18 No. 46 Separata: ¿Y tu qué piensas? Experiencia y Aprendizaje*, 43-67.
- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación. No. 19*, 101-143.
- Melich, J. (2003). La sabiduría de lo incienrto. Sobre éticay educación desde un punto de vista literario. *Educar*, 31, 33-45.
- Monsalve, D. & Isaza, A. (2008) *Ser docente en polines: una labor que se teje* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Mortari, L. (2002). *Tras las huellas de un saber*. En L. Mortari, Diótima, el perfume de la maestra (págs. 153-162). Barcelona: Icaria.
- Murillo Arango, G. J. (2013). *Relatos de vida de Buen Comienzo*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Murillo, G. (2007) *Maestros para la vida: personas y ejemplos inolvidables*. Medellín: Editorial Arte y Letras.
- Murillo, G. (Ed.). (2010) *Palabras y cosas de maestros*. Medellín: Alcaldía de Itagüí ; Medellín : Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Murillo, G. J. (2008). *Maestros contadores de historias: relatos de vida* . Medellín: Gobernación de Antioquia. Secretaría de Educación para la Cultura.
- Ortiz-Osés, A. y. (1998). *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto .
- Ospina, L. & Pérez, V. (2015) *Representaciones narrativas de la escuela por los niños, niñas y jóvenes del Programa aceleración del aprendizaje de la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Otálvaro, D. (2015) *Voces múltiples en el proceso de acompañamiento a niños y niñas con capacidades diversas del jardín infantil Buen Comienzo Montecarlo* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Reis, P. & Climent, N. (2012) *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Universidad internacional de Andalucía, Sevilla.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Schutz, A. (1974). El sentido común y la interpretación científica de la acción humana . En A. Schutz, *El problema de la realidad social* (págs. 35-70). Buenos Aires : Amorrortu Editores .
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Madrid: Paidós .

Secretaría de educación de Medellín. Escuela del maestro. (2011). Experiencias con-sentido pedagógico No. 4. En G. J. Murillo, P. Gil Restrepo, J. Garces, E. Ocampo, & E. Bedoya. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de los grupos*. Buenos Aires : Miño y Dávila Editores .

Suarez, D. H. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigaciones educativas y formación. En D. H. Suarez, & A. Alliaud , *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires : CLACSO.

Urrego, G. (2014) *Sentidos y significados de los estudiantes de educación básica frente a la escuela*. (Tesis de maestría en educación y desarrollo humano) Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Vásquez Rodríguez, F. (1992). Más allá del ver esta el mirar (Pistas para una semiótica de la mirada). *Signo y pensamiento*. Vol. 11 No. 20, 31-40 .

Vélez, C. C. (2008). Deconstrucción u otredad en el discurso filofórico. *Versiones No. 8 - Julio-Diciembre*, 25-34.

Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid : Mondadori.

## Anexos

### Anexo 1: Instrumento I

**INVESTIGACIÓN:** “Los maestros de ciencias sociales narran la escuela”

**INVESTIGADOR:** Francisco Luis Arango Clavijo

**CURSO:** Proyecto Didáctico IX

### INSTRUMENTO No. 1

**Objetivo:** Identificar las primeras referencias de significado que hacen los maestros en la relación Experiencia – Escuela

1. ¿Qué es lo que más le agrada y lo que más le desagrada de su experiencia como maestros de escuela?
2. Eso que respondió anteriormente ¿Es lo que esperaba antes de comenzar a ejercer como maestros?

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Anexo 2: Instrumento II

**INVESTIGACIÓN:** “Los maestros de ciencias sociales narran la escuela”

**INVESTIGADOR:** Francisco Luis Arango Clavijo

**CURSO:** Proyecto Didáctico IX

### INSTRUMENTO No. 2

**Objetivo:** Identificar algunos referentes de significado que tienen los maestros de ciencias sociales sobre sus experiencias como escolares (estudiantes de escuela)

#### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Cuál es el profesor que más recuerda? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es el lugar que más recuerda de la escuela? ¿Por qué?
3. Mencione 5 acontecimientos que considere significativos de su paso por la escuela y organícelos jerárquicamente
4. ¿Cómo recuerda su relación con los maestros de ciencias sociales?
5. ¿Qué personas recuerda al evocar su estancia en la escuela? ¿Cómo las recuerda? ¿Por qué las recuerda?
6. ¿Cómo recuerda que era su rendimiento académico en la escuela?

7. ¿Recuerda usted que significaba para usted la escuela en su periodo de escolar?
8. ¿Le gustaba las clases de sociales? ¿Qué es lo que más recuerda de ellas?
9. ¿Usted que pensaba de sus profesores? ¿Recuerda que significaba la figura del profesor para usted en este periodo?



### **Anexo 3: Instrumento III**

**INVESTIGACIÓN:** “Los maestros de ciencias sociales narran la escuela”

**INVESTIGADOR:** Francisco Luis Arango Clavijo

**CURSO:** Proyecto Didáctico IX

#### **INSTRUMENTO No. 3**

**Objetivo:** Profundizar en la categoría de análisis denominada “relación con los estudiantes”

#### **TESTIMONIO FOCALIZADO**

El testimonio focalizado se obtiene básicamente mediante una pregunta, proposición o enunciado interrogativo o de opinión. El instrumento más adecuado para recabar testimonios focalizados es una lista de preguntas abiertas y dirigidas hacia un tema o propósito específico de interés primordial para el investigador. Entonces, las respuestas serán también específicas, abiertas y focalizadas, las cuales se transformarán en testimonios escritos o evidencias dirigidas. Los cuestionarios con preguntas abiertas, que impliquen respuestas amplias y profundas, también sirven para recabar testimonios escritos, de tipo focalizado.

#### **SOBRE LAS RELACIONES CON LOS ESTUDIANTES**

1. ¿Cómo percibe que es su relación con los estudiantes?
2. ¿Qué es lo que más le grada de la relación con los estudiantes?
3. ¿Qué es lo que más le desagrada de la relación con los estudiantes?



4. ¿Cómo define que es una buena relación con el estudiante y cómo define una mala relación?
5. ¿Cómo definiría a un buen y un mal estudiante?
6. ¿Siempre la relación con los estudiantes es armoniosa?
7. ¿Y si en la relación con los estudiantes hay otro que no quiere escuchar? ¿Qué hacer? ¿Qué siente?
8. ¿Qué pasa si hay otro que choca con tu ser? ¿Y si el otro no está dispuesto? ¿Y si al otro no le interesa? ¿Los desencuentros con el otro no son acaso algo desagradable?
9. ¿Qué se hace con el que está ahí en el aula sin la más mínima intención? ¿Y si el otro no se quiere dejar “ayudar”? ¿Si está obligado, como es la relación con el otro? ¿Agradable?
10. ¿Y cuando el otro te confronta qué pasa? ¿Es agradable? ¿Y cuándo te considera obsoleto y aburrido? ¿Qué hacer?
11. Relate algún o algunos acontecimientos que considere muy significativo en su relación con los estudiantes

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

#### **Anexo 4: Instrumento IV**

**INVESTIGACIÓN:** “Los maestros de ciencias sociales narran la escuela”

**INVESTIGADOR:** Francisco Luis Arango Clavijo

**CURSO:** Proyecto Didáctico IX

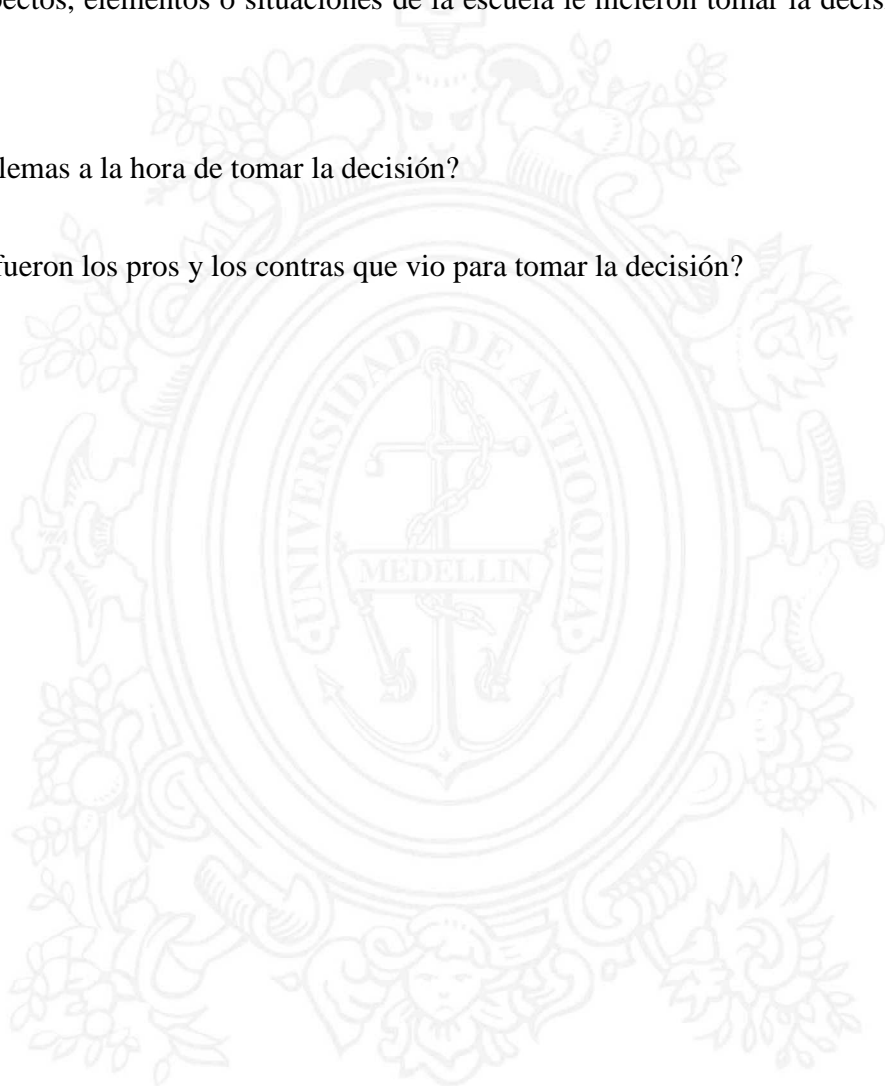
#### **INSTRUMENTO No. 4**

**Objetivo:** Profundizar en las motivaciones-para y las motivaciones-porque que tuvieron los maestros para ser maestros de ciencia sociales.

#### **ENTREVISTA AUTOBIOGRAFICA**

1. ¿En qué momento decidió que quería ser maestro?
2. ¿Por qué maestro de ciencias sociales?
3. ¿Qué papel jugaron sus maestros de ciencias sociales en esta decisión?
4. ¿Qué influencia ejercieron otros maestros?
5. ¿Tiene algún referente familiar para esto de ser maestro?
6. ¿Y cuando usted tomo su decisión de ser maestro tuvo en cuenta todas la variables de comportamiento de los estudiantes, de presión de los directivos...?
7. ¿Usted que esperaba de esta carrera y esta profesión?
8. ¿Cuáles eran sus metas dentro de este oficio?

9. ¿Qué aspectos, elementos o situaciones de la escuela le hicieron tomar la decisión de ser maestra?
10. ¿Tuvo dilemas a la hora de tomar la decisión?
11. ¿Cuáles fueron los pros y los contras que vio para tomar la decisión?



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

### **Anexo 5: Instrumento V**

**INVESTIGACIÓN:** “Los maestros de ciencias sociales narran la escuela”

**INVESTIGADOR:** Francisco Luis Arango Clavijo

**CURSO:** Proyecto Didáctico X

#### **INSTRUMENTO No. 5**

**Objetivo:** Profundizar en la categoría: los sujetos de la escuela.

#### **ENTREVISTA AUTOBIOGRAFICA**

##### **Sobre los maestros**

1. ¿Qué elementos (posturas, palabras, movimientos y actitudes) considera que retoma de sus maestros de escuela?
2. ¿Considera que son procesos conscientes o inconscientes?
3. ¿Considera que los maestros enseñan cómo les enseñaron y no como les enseñaron a enseñar?

##### **Sobre los padres de familia**

1. ¿Cómo recuerda a sus padres durante su periodo como estudiante de escuela?
2. ¿Cuál considera que era el papel que desarrollaban en su formación?
3. ¿Cómo era su relación con ellos?
4. ¿Cómo era la relación de sus padres con sus maestros?



5. ¿Cómo era la relación de sus padres con la comunidad educativa en general? ¿Cómo participaban?
6. Al evocar la relación experiencia-escuela, ¿Qué podría decir acerca de sus padres?

**Sobre los seres anónimos de la escuela**

1. ¿Qué sujetos por fuera de sus compañeros, sus padres, sus maestros y las directivas del colegio, recuerda de forma significativa? ¿Por qué los recuerda?
2. ¿Cómo recuerda que era su relación con las secretarías, los vigilantes, el personal de la tienda y el personal de aseo?
3. Al preguntarle por sus recuerdos escolares ¿Estos seres ocupan algún lugar? ¿Se hacen presentes de alguna forma? ¿Son significativos?