



Experiencia y narración en la recuperación de lo que me ha hecho ser maestra

Ellis Johana Herrera Restrepo

Trabajo de investigación para optar al título de Licenciada en Educación Básica Primaria

Tutor

Marta Cardona López, Magíster (MSc) en Conocimiento y cultura en América Latina

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi madre, por su amor constante, su palabra dulce, su apoyo en cada situación y decisión en este proceso, por creer en mí y darme aliento cuando estuve a punto de desfallecer.

A mi hijo, por ser ese motor que me dio fuerzas en todo momento, por su compañía, por ser el faro que me guio en cada etapa del proceso y me dio su amor, ternura y cariño.

A mi hermano, por su palabra sabia, por sus consejos oportunos, por creer en mí y saber, desde siempre, que yo podía cumplir mis metas y proyectos.

Contenido

| | |
|---|----|
| Resumen | 6 |
| Abstract | 7 |
| Introducción | 8 |
| Encuadre de la investigación | 10 |
| Recuperación de la afectación | 10 |
| Tema | 12 |
| Problematización del tema | 12 |
| Justificación | 33 |
| Objetivos | 34 |
| General | 34 |
| Específicos | 34 |
| Metodología | 34 |
| Postura de investigación | 34 |
| Enfoque | 36 |
| Tipo de investigación | 38 |
| Método | 38 |
| Capítulo 1. ¡Te cuento mi relato de vida! | 56 |
| Mis mejores años: cuento de una mujer | 56 |
| Mi aparición en la tierra | 57 |
| Mi madre y mi padre | 58 |
| Mi hermano un héroe en mi vida | 58 |
| Empieza mi vida escolar | 59 |
| Mi mayor aventura: ser mamá y papá | 63 |
| Los acontecimientos que recupero de mi experiencia como maestra | 66 |
| Soy maestra desde niña | 67 |
| ¿Maestra por convicción o vocación? | 71 |
| Deconstrucción de mi práctica pedagógica | 75 |
| Desafíos del aula multigrado y la escuela rural | 78 |
| Amiga de la primera infancia | 82 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 2. Lo que me ha hecho ser maestra | 87 |
| Juego | 87 |
| Vocación | 89 |
| Autoconocimiento | 91 |
| Diversidad | 92 |
| Familia | 94 |
| Reflexiones finales | 97 |
| Logros | 97 |
| Propuestas | 99 |
| Recomendaciones | 100 |
| Referencias bibliográficas | 102 |

Lista de fotos

Foto 1. Mi primer día

Foto 2. Mi primer día de clases al grado cuarto

Foto 3. Mis grados de quinto

Resumen

El presente trabajo, titulado *Experiencia y narración en la recuperación de lo que me ha hecho ser maestra* está centrado en el tema de ser maestra y tuvo como objetivo general: Comprender los procesos que me han llevado a ser maestra, del que se desprenden dos objetivos específicos: Construir el relato de experiencia de mi práctica como maestra e Identificar y articular los acontecimientos que han marcado mi experiencia como maestra.

Este ejercicio de investigación aborda la problematización, en la que se recuperan algunos antecedentes de investigación y se formula el problema puntual que nos afectó; la justificación; los objetivos; y la metodología. Esta última, como el camino epistémico con el que le doy comprensión a la realidad que necesité desplegar y, en la cual se explicitan la postura de investigación, que se centró ética y políticamente en un proceso crítico en el que el relato de experiencia de mi vida como maestra fue nodal; el enfoque cualitativo; el tipo de investigación hermenéutico o interpretativo y el método narrativo o experiencial en el que destaco mi proceso de vida como maestra.

Palabras clave: maestra, experiencia, juego, vocación, autoconocimiento, diversidad y familia.

Abstract

The present text, entitled *Experience and narration in the recovery of what has made me become a teacher*, is centered on the subject of being a teacher and had the general objective of understanding the processes that have led me to be a teacher, from which two specific objectives emerge, which are to build the experience report of my practice as a teacher and to identify and articulate the events that have marked my experience as a teacher.

This research exercise addresses problematization, in which some research background is recovered and the specific problem that affected us is formulated; the justification; the objectives; and the methodology. The latter, as the epistemic path with which I give understanding to the reality that I needed to unfold and, in which the research position is made explicit, which focused ethically and politically on a critical process in which the experience report of my life as a teacher was nodal; the qualitative approach; the type of hermeneutical or interpretive research and the narrative or experiential method in which I highlight my life process as a teacher.

Keywords: female teacher, experience, play, calling, self-knowledge, diversity and family.

Introducción

El presente ejercicio denominado: *Experiencia y narración en la recuperación de lo que me ha hecho ser maestra*, configura el informe final de mi trabajo de grado para optar al título de Licenciada en educación básica primaria. El mismo acoge apartes fundantes de mi experiencia, en busca de darle sentido a la pregunta de investigación, la cual fue: Cómo he llegado a ser maestra.

Cuatro momentos específicos le dan forma, a saber: *Encuadre de la investigación*; *Capítulo 1. ¡Te cuento mi relato de vida!*; *Capítulo 2. Lo que me ha hecho ser maestra*; y, *Reflexiones finales*.

El primer momento: *Encuadre de la investigación* está configurado por dos grandes aspectos: la recuperación de la afectación y la formulación del protocolo de investigación. En el primer aspecto hago un recorrido reflexivo sobre mi experiencia como maestra de educación rural en el municipio de Cimitarra-Santander, lugar en el que he vivenciado las grandes falencias y carencias del sector educativo, planteándome así un dispositivo investigativo que guiará el resto de la narración.

El segundo aspecto o protocolo de investigación, aborda lo relacionado con el tema, el cual es ser maestra; la problematización, en la que se recuperan algunos antecedentes de investigación y se formula el problema puntual que nos afectó; la justificación; los objetivos; y la metodología. Esta última, como el camino epistémico con el que le doy comprensión a la realidad que necesité desplegar y, en la cual se explicitan la postura de investigación, que se centró ética y políticamente en un proceso crítico en el que el relato de experiencia de mi vida como maestra fue nodal; el enfoque cualitativo; el tipo de investigación hermenéutico o interpretativo y el método narrativo o experiencial en el que destaco mi proceso de vida como maestra.

En el segundo momento, nombrado: *Capítulo 1. ¡Te cuento mi relato de vida!* Presento una serie de acontecimientos o experiencias fundantes de mi vida como maestra a lo largo del tiempo. Este primer capítulo es una narración sobre mi vida personal y cómo esta se ha conjugado con mi

decisión de ser maestra. Los cinco acontecimientos o experiencias que destaco son: Soy maestra desde niña; ¿Maestra por convicción o vocación?; Deconstrucción de mi práctica pedagógica; Desafíos del aula multigrado y la escuela rural; y Amiga de la primera infancia. En este sentido, y con el objeto de elevar la reflexión sobre estas, adopté el dispositivo de la problematización, con preguntas claves que consideré fundantes para dar cuenta de lo que me había dado cuenta, a saber: ¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) ha sido fundante para mi vida como maestra? ¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestra? ¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? ¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy la maestra que soy ahora?

En el tercer momento: *Capítulo 2. Lo que me ha hecho ser maestra*, partiendo de la recuperación de los relatos de experiencia, cinco palabras claves se convierten en este capítulo en las categorías ordenadoras de lo soy como maestra: *Juego, Vocación, Autoconocimiento, Diversidad y Familia*. Así, abordo una conversación con otros autores y autoras que se han interesado en trabajar estas palabras clave desde la educación y la escuela, para dejar en despliegue los significados que yo misma les doy.

El cuarto y último momento o *Reflexiones finales*, destaca tres aspectos fundamentales: los logros, donde se describen los hallazgos finales de la investigación; las propuestas, donde aparecen todas las preguntas abiertas que heredé del trabajo de investigación y que pueden llegar a ser preguntas fundamentales para otras investigaciones del programa o la Facultad; y, finalmente, las recomendaciones, en las que se sugieren algunos aspectos que se tendrían que tener en cuenta desde la Licenciatura en educación básica primaria, la Facultad de Educación y la Universidad de Antioquia para que el programa tenga resultados que sean cada vez más pertinentes, en relación con las realidades de los sujetos que viven este proceso de formación profesional.

Encuadre de la investigación

Recuperación de la afectación

Somos todo el pasado, somos nuestra sangre, somos la gente que hemos visto morir, somos los libros que nos han mejorado, somos gratamente los otros.

(Borges, 1979, p. 146).

El camino ha sido rocoso, lo ha sido mi vida también, una constante lucha entre la nostalgia y el regocijo, entre dar dos pasos y retroceder uno, entre el miedo y la valentía. Al final ambos ganan, todas mis alegrías han tenido un poco de tristeza en sus raíces, todas mis hazañas han nacido de algún miedo. Cuando inició esta locura de ser maestra eran mayores mis dudas que mis certezas, ¿Tenía yo el coraje suficiente para ser maestra?

Me he desempeñado durante ocho años como docente en el municipio de Cimitarra-Santander. En la mayor parte de tiempo he permanecido en la zona rural y puedo decir que se aprende demasiado.

La zona rural es el campo en el que como maestra he podido llegar a construir mis asientos y cimientos firmes en la metodología y en las mismas didácticas de las diferentes áreas. Ha sido el espacio para aprender a ser recursiva, innovar y presentar una capacidad creadora muy especial; pues, de lo contrario el trabajo más significativo con las niñas y los niños se perdería o no se detectaría en la misma comunidad; pienso que soy yo como docente quien crea y replantea todo su quehacer, cuando quiero algo positivo en beneficio de las niñas y los niños.

La educación que brindo me encoleriza, entendiendo que esta emoción es un enojo que nace de mis adentros por las condiciones a las que el estado nos ha sometido. Esta educación entregada como servicio en salones destartalados, atiborrados de niños y niñas, cuyos rostros expresan la orfandad de un estado que solo privilegia a quienes tienen más y han gozado de lo mejor de los saberes y la cultura; esto, concibiendo que la orfandad la leo como la falta de apoyo y de ayuda.

Esta educación no es educación, sino pura instrucción. La diferencia entre educar e instruir es de gran importancia, pues educar es hacer florecer lo mejor de la humanidad en el ser de la infancia, mientras que la instrucción fabrica la docilidad y está abarrotada de obediencia.

Ahondemos más, la educación que se da en la escuela, en general, está atiborrada de formatos y con esta se promueve la verdadera finalidad de la instrucción que no es otra cosa que la formación de un individuo sin pensamiento, ni crítica. Esta educación que se imparte en la escuela ha sido sometida por un régimen de formatos y sostenida en un discurso de calidad. La calidad es el tema oculto de la mansedumbre, mecanismo supremo para instalar en los más pobres la creencia de que llegar a la cima es posible si se es dócil. Esta educación está repleta de calidad, lo que no es cosa distinta que hacer que los saberes de la humanidad sean un mecanismo para competir en un mercado de indignidades. Conviene subrayar que comprendo las indignidades como a lo que no soy merecedora de la cosa que expreso.

La educación repleta de calidad es indignante, porque promueve el ideal de la formación del individuo ocultando la finalidad innegociable del acto de educar: formar seres humanos críticos, pensantes, creativos, dispuestos a ver en el otro un modo para salir de la miseria y gozar, en igualdad de condiciones y derechos, de las riquezas del país. Esta educación se fabrica donde el capital mundial dicta y decide cómo debe ser esa educación para los más pobres. Que ellos y ellas no piensen, que no tengan derecho a soñar un mejor país, que no se den cuenta que sus recursos naturales son utilizados por el gran poder del capital y que, en lo posible, crean que la educación centrada exclusivamente en disciplinas los hará libres. Esta educación es indignante, porque le hace creer a los más pobres, a los desheredados de la tierra, que tendrán un futuro mejor, aunque los cupos en la universidad sean también un premio que hay que ganar.

Ahora bien, esta educación me enfurece porque le dice a la ciudadanía que los maestros y las maestras somos los culpables de la parálisis del país. Me enfurece porque en su naturaleza y condición, le hace creer a las madres y los padres que somos las y los culpables del deterioro social. Esta educación crea esos fantasmas en el alma de la ciudadanía y para ello se apoya en los medios de comunicación, cuyo papel no es otro que tergiversar la realidad de esta educación. Esta es la indignidad de una educación pública que el estado entrega miserablemente y de mala gana. Es una

educación enfadosa porque les entrega los recursos a los más ricos en quebranto de los más pobres. Esta educación empodera a los dueños de la educación sobre la miseria de la educación pública y eso me enoja en todo y por todo. Afirmare ahora, que este enfado que me nace es entendido como un sentimiento de disgusto y mala disposición.

No quiero terminar sin antes decir que la brecha existente entre el sector urbano y rural colombiano conlleva a carencias en la oferta educativa en zonas rurales y de las condiciones educativas. Muchas de las personas de las zonas rurales no cuentan con las condiciones elementales para disfrutar del sistema educativo y terminar la secundaria. La falta de instituciones educativas, las precarias condiciones de muchas de estas, la ausencia y falta de preparación de muchos docentes, no tener acceso a servicios públicos básicos ni a la conectividad, no tienen servicio de agua potable, entre otras falencias, son algunos de los factores que impiden la escolaridad en varias regiones del país, incluida la región donde yo he tenido desempeño.

En resumidas cuentas, no obstante, el gobierno colombiano cuenta con programas e iniciativas que tienen como propósito disminuir la brecha existente entre la educación rural y la urbana, resulta fundamental llegar a una educación descentralizada, en la que la educación rural deje de planearse en las grandes ciudades y exista una concientización de los habitantes para que comprendamos que la educación colombiana es un asunto que nos compete a todas y todos. En la mayoría de los casos, en las grandes ciudades se presenta un desconocimiento de las condiciones educativas de la zona rural; por ello cada ciudadano debe preguntarse: Qué hemos hecho por la educación de los niños y las niñas.

Tema: ser maestra

Problematización del tema

Ser maestra o maestro constituye un tema que resulta complejo en el campo de la educación. Ser maestra está relacionado con muchas variables que involucran el cómo alguien encuentra, descubre o despliega la vocación de formar a otras personas y cómo asume un repertorio o andamiaje teórico que le permitirá sentirse profesional con respecto a los conocimientos de su área

y las formas de enseñar; es decir, las metodologías y didácticas propias de su disciplina. Sin embargo, ahí no terminan los grandes interrogantes que enfrenta un maestro; además de esto está la realidad, o sea la tensión de poner en escena aquel andamiaje teórico y metodológico que se adquiere en el proceso de formación bajo circunstancias usualmente alejadas de la realidad y de las dinámicas siempre cambiantes y emergentes del aula de clase.

El maestro descubre qué es en el salón de clase en el que se tiene que negociar aquellos conocimientos, de alguna manera estáticos, que se adquieren en los programas de formación y que se deben actualizar en la interacción con los estudiantes y las realidades institucionales (Imberón, 2001). Como explica Esteve (1993), “nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error” (p. 1). Es en el salón de clase que entran en juego las dimensiones de la realidad de los seres humanos; es decir: social, cultural, económica, política y ambiental que nunca son homogéneas en ningún contexto y que no se pueden anticipar en los programas de formación de maestros. Es debido a esto que la labor del maestro es un acto de creación en la interacción con sus estudiantes y las dimensiones de la realidad; el acto pedagógico como una “auténtica *poiesis*” (Rodríguez, 2005, p. 42). Este apartado explora estas problemáticas y otras que surgen cuando se indaga sobre el tema de ser maestra o docente o profesor.

Respecto a estos tres términos, parece central empezar por hacer una clarificación terminológica puesto que, como afirma Cardona (s.f.), no se refieren a lo mismo. Cardona hace una disquisición interesante sobre la magia que hay en las palabras que son como hechizos que, al nombrar dar forma, crean conjuros los cuales, aunque permanecen en el tiempo, sufren variaciones. La autora explica cómo estos términos han cambiado en los últimos siglos partiendo de sus acepciones provenientes del latín:

“Docente”, etimológicamente, es el participio del presente del verbo latino *docēre* que se deriva del verbo defectivo *decet* que alude a lo que es conveniente o apropiado, con lo que docente termina siendo: el que hace a alguien decente, apropiado o conveniente. “Profesor”, por su parte, es un sustantivo de acción que se deriva del verbo *profitēri*: hablar delante de la gente. Y, “Maestra” es la forma patrimonial de la antigua palabra *magister*

que en su acusativo *magistrum* es: la “mejor en algo”. (En proceso de publicación).

Cardona, concluye que ninguno de estos términos se refería al tipo de maestro, docente, profesor del que hablamos en el mundo contemporáneo, “ninguno de estos hechizos está vinculado en su configuración a lo que a partir de la modernidad asumimos como educación” (p. 3). Es decir, ser maestro, profesor o docente no está asociado con categorías de conocimiento, títulos o distinciones que indiquen algún tipo de jerarquía social, racial o intelectual. Según como lo presenta, este tipo de sujeto y su papel en la sociedad representaba un papel neutro que no se parece mucho a lo que estos términos invocan hoy en día que, en general, como lo veremos más abajo está ampliamente mediado por competencias cognitivas y legitimado a través del concepto de profesionalismo (Díaz e Inclán, 2001; Imbernón, 2001; Fernández, 2001; Urbina, 2015).

Cardona, propone que, de todos estos términos, ‘maestro’ es el que tiene mayor sentido para ella y lo define como “la gente que es la “mejor en aprender”” (p. 4). Al dar este vuelco la autora se centra en el aprender como centro de la educación y no en el enseñar, puesto que este último infiere una relación parametral entre quien enseña y quien aprende. Lo anterior constituye una visión muy acertada del proceso pedagógico en tanto el maestro como los estudiantes hacen parte de un mismo proceso, cada uno con diferentes potencias y el aprender se convierte en el eje dinamizador de la interacción didáctica.

Pese a las perspectivas iluminadoras como la de Cardona, en el ámbito de la educación la palabra que más predomina es docente y las discusiones se estructuran alrededor de su papel y estatus profesional. Este es un tema que para mí como maestra es central dado que, aunque uno ha construido una visión sobre su propio quehacer y su papel en la sociedad, la sociedad tiene representaciones sobre lo que es ser maestro. Desde mi perspectiva hay dos elementos que se deben tener en cuenta. El primero es la dimensión personal sobre qué es ser maestro para uno desde lo humano y el segundo es el de ser maestro como una profesión. A pesar de que usualmente se nos ha dicho que ser maestro es una cuestión de vocación y que la compensación nuestra se da sobre todo en lo simbólico, con la satisfacción de transformar vidas, yo tengo que ser honesta y decir que

ese discurso no es satisfactorio y que el segundo elemento el de merecer el reconocimiento social y económico como profesionales que somos, debe recibir el mismo peso.

Nosotros los maestros debemos luchar para recibir el reconocimiento y la legitimación como profesionales y es por esto que debemos resignificar nuestro estatuto profesional. Esto no es algo nuevo y mucho se ha discutido, así, por ejemplo, en el contexto internacional se encuentran autores como Imbernón (2001), y Fernández (2001), ambos de universidades españolas, que han problematizado el estatuto profesional del docente.

El estatuto profesional tiene que ver con muchas cosas, pero una de estas es ¿Qué tanto un maestro debe saber sobre su área de conocimiento y cómo este saber está legitimado en la sociedad y frente a otras profesiones? Autores como Imbernón (2001), plantean la pregunta sobre el papel del conocimiento profesional, mientras que Fernández (2001), invita a la reflexión crítica sobre el papel del docente en la sociedad y su profesionalización en relación con las dimensiones sociales, políticas y económicas. El autor señala que hay malestar, ya que la profesión de ser maestro está muy desacreditada por esto hay una demanda de “dignificación profesional y de reconocimiento de la labor realizada” (p. 44). Así mismo, indica que, en parte, esto tiene que ver con la concepción confusa de lo que es una profesión.

Una razón por la cual el ser maestro no recibe el reconocimiento que debería tiene que ver con la relación que desde sus inicios se estableció con la religión (Díaz e Inclán, 2001). Esta visión del maestro como un tipo de pastor mantuvo la profesión de ser maestro dentro del mundo de lo simbólico, alejándola del reconocimiento social que reciben otros como los arquitectos o médicos. Personas como yo que han trabajado en poblaciones desfavorecidas sentimos el aprecio de la comunidad cercana; pero, así mismo, encontramos la falta de reconocimiento de nuestra labor y profesión por la sociedad en general y la institucionalidad. Díaz e Inclán (2001), explican que es solo en el siglo XIX que se dio un tránsito de la visión religiosa hacia su profesionalización, lo cual empezó a estar ligado con una función del estado¹.

¹ Para ampliar este tema ver: Remolina (2004).

Actualmente, como maestra contratada por el estado puedo notar cómo las faltas de condiciones para ejercer la labor no solo afectan la construcción de una identidad y realización profesional; sino, además, la posibilidad de causar las transformaciones que son necesarias en nuestros contextos escolares. Especialmente, si se ejerce la labor en sectores rurales donde hay poca presencia del estado.

Los maestros de colegio y del sector del gobierno ofrecen mucho para generar algún impacto en los contextos en donde se desempeñan. Sin embargo, hace falta mucho empoderamiento para contribuir a sacar adelante las comunidades en las que nos desempeñamos. A pesar de que como señala Fernández (2001), las profesiones no son sólo organizaciones, sino, además, entes con poder, unos con más poder que otros; es claro que los maestros en sectores rurales son algunos de los menos empoderados.

Esto debido a las fuerzas de orden social en estos sectores donde no siempre opera la ley y la presencia del estado, sino además por las condiciones de vida de los niños del campo quienes no siempre ven en la educación horizonte promisorio. Fernández (2001), indica que el poder de los maestros se ejerce en muchas direcciones. Por ejemplo, yo observo cómo organizaciones como Fecode tienen mucho poder, sin embargo, dicho poder no pasa de ser político y no ha contribuido significativamente a cambiar las condiciones de quienes educamos.

La reflexión que he planteado en este escrito busca ir más allá de la mirada idílica de ser maestro. Es claro cómo lo señala Cardona, que ser maestro gira alrededor de aprender, aprender para uno, aprender para el otro, aprender con el otro; sin embargo, no podemos ser ajenos a los requerimientos que se nos exigen por ser ‘profesionales’ en la educación. Se nos exige ser sujetos de conocimiento y reunir ciertos criterios de formación que legitiman el que seamos maestros. Sin embargo, el conocimiento recibido es el que se favorece, más que el saber que los maestros aprendemos y construimos con nuestro estudiantes y comunidades. Es grande el repertorio de saberes que los maestros desarrollamos pero que no recibe la legitimación porque no se ubica o no lo podemos explorar o ubicar dentro de las teorías establecidas. Por lo anterior estoy de acuerdo con la descripción que hace Imbernón (2001), sobre las razones que deslegitima el saber de los maestros:

- . La subordinación de la profesión a la producción del conocimiento de otros.
- . La desconfianza en el profesorado, al que se considera incapaz de generar conocimiento pedagógico y, por tanto, de generar conocimiento pedagógico válido.
- . La separación entre teoría y práctica, en la que la práctica se considera una aplicación de la teoría, no existiendo una relación dialéctica entre ellas.
- . El aislamiento profesional, por el desarrollo de un modelo metodológico de aula.
- . La marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, que son olvidados y marginados en el conocimiento formal.
- . El impulso del gremialismo, más que del trabajo conjunto para la mejora colectiva.
- . El factor de la descontextualización, ya que las soluciones a la práctica son aplicables a cualquier contexto educativo. (p. 6).

De los elementos mencionados arriba, considero que elementos como la subordinación del saber construido en el aula al conocimiento de los teóricos y la desconfianza de los maestros en pensarse como co-productores de saberes con sus estudiantes afectan profundamente el ser docente. La división entre teoría y práctica también es una de las grandes fuentes de desempoderamiento de los maestros. Generalmente, se nos dice que debemos aplicar la teoría aprendida en la universidad cuando se nos debería decir que debemos construir la teoría con base en la experiencia de la práctica en nuestras aulas y en la comunidad. La visión que se nos ofrece del ser maestro es una visión técnica y funcionalista (Fernández, 2001; Imbernón, 2001), en la que se aplican más que producirse

conocimientos o saberes; es decir, la idea de que hay un “conocimiento pertinente y relevante para la producción, [que] consiste en saber aplicar el procedimiento oportuno para la realización de una tarea determinada” (Fernández, 2001, p. 58).

Entonces, lo que subyace es ¿Qué debemos saber los maestros para desempeñarnos de acuerdo con las necesidades de nuestras comunidades, pero también con base en los requisitos de la sociedad y del estado? Imbernón (2001), plantea las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los contenidos, capacidades, destrezas, habilidades básicas para ejercer de docente que deberían asumirse en la formación inicial?
¿Cuál es el conocimiento necesario y relevante y cuál el superfluo? ¿Cómo se demuestra que el conocimiento profesional que se recibe es un conocimiento especializado y no vulgar? (p. 5).

Los cuestionamientos del autor llaman la atención, dado que incluye: ¿Qué es relevante y qué es superfluo, o qué es conocimiento especializado y no vulgar? Mi experiencia me ha mostrado que todos los saberes son válidos dependiendo del contexto y la situación. El maestro tal como lo reitera Cardona (En proceso de publicación), debe ser un aprendiz junto con sus estudiantes y en esa medida los saberes de los estudiantes, pese a considerarse vulgar por provenir del vulgo, es tan válido como aquel que se considera profesional. Coincido con Imbernón (2001, pp. 5-6) quien reseña tres tipos de conocimientos que debe poseer un maestro para ser considerado profesional: un componente de ciencia básica o disciplinar, un componente de ciencia aplicada o del conocimiento didáctico del contenido y un componente de competencias y actitudes que permitan poner en práctica los dos conocimientos mencionados antes.

Al observar estos componentes y desde nuestra perspectiva como maestra, encuentro que los tres son centrales, pues como maestros necesitamos saber los contenidos de nuestra disciplina; pero, además, debemos saber enseñarla, conocer la didáctica particular; finalmente, es necesario conocer la aplicabilidad de la misma con base en nuestros estudiantes. No obstante, una falencia de esta perspectiva es la ausencia del conocimiento del contexto social, cultural e histórico en los cuales nos desempeñamos. La ausencia de dimensiones complejas de los contextos educativos

como lo ético y moral; “La marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, que son olvidados y marginados en el conocimiento formal” (Imbernón, 2001, p. 6) deber ser parte de nuestra idea de ser maestros. Ejercer la profesión en un barrio marginal con un pasado de violencia exige el conocimiento de los elementos del contexto que permitan relacionarse y entender mejor las vidas de nuestros estudiantes y de la comunidad y así mismo tomar decisiones que ponen en cuestionamiento principios preestablecidos de la moral y la ética.

Finalmente, frente a la pregunta sobre: ¿Cuál es el estatuto de la profesión del ser maestro? Se puede decir que ser maestro es una actividad profesional que, desafortunadamente, dado su devenir histórico y por su relación con el estado y su conexión burocrática ha sido desprestigiada (Delgado, 2019; Díaz e Inclán, 2001; Fernández, 2001; Urbina, 2015). Incluso cuando no se trabaja en el sector público, los maestros hacen parte del sistema liberal en el que hay más autonomía, sin embargo, deben obedecer a las lógicas del mercado y la mercantilización, no sólo de la educación, sino además de su papel como profesionales. A pesar de las diversas reformas educativas que se han propuesto en los países latinoamericanos, como reportan Díaz e Inclán (2001), aún hace falta mucho para trabajar las condiciones laborales, sociales, políticas y culturales que legitiman y reconozcan el papel del ser maestro como una profesión que debe recibir el mismo tratamiento y autonomía de otras profesiones.

Muy en relación con la visión del maestro de Cardona (En proceso de publicación), Fernández (2001) propone el modelo profesional democrático para modificar el estatus de profesionalización de los maestros y redimensionar los propósitos de la educación y la profesión docente. El autor plantea que la profesión esté definida por una buena cualificación (competencia), pero, además, por el “compromiso con los fines de la educación como servicio público” (p. 55), que sea igualitario y participativo. Esta propuesta empodera al maestro y las comunidades en las que se desempeña y sugiere que la educación y la escuela no son unas instituciones que se encuentran emplazadas en un determinado lugar del barrio o la vereda, sino que se puede y debe expandir a la comunidad (Rodríguez, 2005).

No obstante, considero que debe haber mucha más intervención desde el Estado, a través de reformas educativas que, como sugieren Díaz e Inclán (2001), conlleven la modificación de “la

cosmovisión que tiene el docente sobre su trabajo (profesionalizar la imagen que tiene de sí mismo, así como las condiciones objetivas donde desempeña su labor), lo que significa modificar también sus percepciones económicas.” (p. 40). No obstante, se necesita más empoderamiento que nos permita a los maestros participar en la creación de las reformas educativas, más que mantenernos en el lugar de consumidor de estas (Delgado, 2019; Rodríguez, 2005). Las reformas educativas no solo deben reformar los procesos educativos, sino, además, los roles y el estatus de los actores del proceso educativo. Es por medio de esta que existe la oportunidad de que la profesión de ser maestro reciba el reconocimiento que se merece no solo a nivel simbólico, sino, también, económico.

Entender el ser maestro y construirse como maestro exige una visión multidimensional y crítica. En el caso específico de Colombia, Delgado (2019), hace un extenso y profundo diagnóstico de la situación de los maestros y de la crisis de la educación de nuestro país. En un artículo titulado: El ser maestro exige una política integral, la autora hace un recorrido por las diversas políticas educativas y económicas que han marcado el devenir de la educación y el estatus de los maestros en las últimas décadas. La autora adopta una perspectiva multidimensional para explicar la crisis de la educación desde las tensiones entre las prácticas individuales, económicas, políticas y sociales. Al igual que como lo discute Díaz e Inclán (2001), se observa cómo el ser maestro está atravesado por diferentes fuerzas coactivas que generan tensiones incontrolables.

Como maestros debemos desarrollar un sentido crítico de nuestra realidad y de nuestro papel en la transformación de esa realidad. Este de hecho es un componente que no se presenta en los tipos de saberes que deben adquirir los maestros. Colombia es un país marcado por la violencia, la corrupción y las fuerzas de corporaciones extranjeras como el Fondo Monetario Internacional que dictamina en cierto grado la política educativa nuestra, con grados de inequidad y atraso en las regiones donde los grupos minorizados y campesinados habitan. Desafortunadamente, todo el peso de estas situaciones se ven reflejadas en las escuelas; y son los maestros los que tienen que asumir diferentes roles para sobrellevar no solo las limitaciones individuales, sino, también, las de las comunidades. Independientemente de esta intensa labor, la sociedad y el Estado no parecen reconocer estos esfuerzos como lo muestra Delgado (2019), quien presenta la lista de movilizaciones entre 2011 y 2015 que se originaron por motivos como: “el aumento de presupuesto

educativo, relacionado con asuntos laborales como el salario docente y la vinculación a un régimen de salud, pensión, evaluación, traslados... la privatización, la desfinanciación y el respeto por los acuerdos y pactos por la educación” (p. 24).

Lo que nos muestra Delgado (2019), es que los maestros estamos cada vez más conscientes de las desigualdades que afectan nuestra labor y la de nuestros educandos, y que hay un nivel de pensamiento crítico que nos lleva a movilizarnos por el bien de la educación y la legitimación de nuestro papel en la sociedad. Es este tipo de construcción del ser maestro el que yo considero más deseable y que va de la mano de la propuesta de un modelo profesional democrático de Fernández (2001), en el que el maestro se piense desde la comunidad y para la comunidad.

Este posicionamiento nos exige pensar al maestro como sujeto político y es por esto que Delgado (2019), reflexiona sobre ¿Cómo pueden los maestros participar en la política educativa? La respuesta es compleja y exige un posicionamiento político y crítico que cuestione el paradigma funcionalista de la política educativa e integre un marco teórico humanista desde una mirada sociológica que “vincule una discusión interna en las instituciones encaminada a la reconfiguración de relaciones, afectos, disposiciones y capacidades, hacia la democratización de la pedagogía crítica como motor de cambios sociales” (2019, p. 26).

La perspectiva del autor constituye un reto puesto que sugiere concepciones del ser docente que implican otros compromisos más allá de buscar compartir unos contenidos y contribuir a la formación ética de los estudiantes. Al asumir el papel que va más allá de enseñar tal como lo han señalado varios autores como: Cardona, en proceso de publicación; Delgado, 2019; Díaz e Inclán, 2001; Nieva y Martínez, 2016; y, Rodríguez, 2005, el maestro adquiere una significación de actor social transformador. En este sentido, conviene preguntarnos desde otra arista entonces sobre qué es ser maestro.

Después de reflexionar acerca de qué implica, qué se necesita para construir ese ser maestro, pasamos a discutir otra de las grandes preguntas que se refiere a las concepciones sobre el maestro. Para esto, se revisarán las visiones de autores como Ángulo (2012), y García y Fonseca (2016), quienes, desde los ámbitos venezolano y mexicano, respectivamente, se preguntan sobre

las concepciones del maestro y lo que significa ser considerado un buen maestro. Ángulo (2012), realizó una investigación de tipo documental que tomó como base la revisión de la obra de Freire (2008) en conjunción con otros autores como: Contreras (2001), Carr y Kemmis (1988), Grundy (1991), Pérez (1995) y Giroux (1997), con el propósito de establecer las concepciones de los maestros que presentan estos autores. Para empezar, Ángulo concibe al maestro como un actor que realiza una actividad intencional que le permite dar sentido a lo que hace y lo que se proponen conseguir en su quehacer educativo (p. 28).

Mediante el análisis crítico de las diez obras seleccionadas para establecer los planteamientos, aportes y acuerdos y desacuerdos entre los autores, Ángulo (2012), concluye que en general se pueden vislumbrar dos formas en que se puede pensar en un maestro. La primera desde la práctica que constituye la visión de Carr, Grundy y Freire, para quienes el ser docente proviene de la práctica, la experiencia misma en el acto educativo y el compromiso, como en el caso de Freire, ético y liberatorio. La segunda manera de pensar la concepción del maestro es desde lo teórico.

La autora se basa en tres concepciones de los maestros que propone Contreras (2001): el maestro como experto técnico, como profesional reflexivo e intelectual crítico. Ella señala que estas perspectivas se pueden también encontrar en las visiones de Grundy, Carr y Giroux, entre otros. El docente como experto técnico denota una visión en donde el maestro se convierte en un instrumento para solucionar problemas mediante la aplicación de conocimientos teóricos y técnicos. Se buscan resultados favorables en términos de aprendizajes medibles lo cual posiciona al maestro como un ente inerte y falto de autonomía.

El maestro reflexivo, por el contrario “reconoce que la enseñanza es una actividad en la que se actúa en situaciones inciertas, inestables, únicas y en las que se desarrollan conflictos de valor” (p. 19), y por lo cual es necesario la reflexión en la acción y la reflexión sobre acción (Schön, 1987). Es mediante la reflexión que la praxis del maestro puede ser transformada en conjunción con las necesidades de los estudiantes y de la realidad educativa. Finalmente, y con una gran influencia de Freire y Giroux, la autora reseña la concepción del intelectual crítico el cual va más allá del ejercicio reflexivo en la práctica de aula y lo expande hacia lo institucional y social. Es

decir, se concibe al maestro como un intelectual activo, propositivo que interviene en la planificación y ejecución del currículo y que, además,

(b) aclara acerca de las condiciones ideológicas y prácticas que se requieren para que los profesores actúen como intelectuales (c) ayuda a vislumbrar el papel de los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban o utilizan. (Giroux, 1997, p. 176, citado en Ángulo, 2012, p. 21).

Con todo lo anterior, Ángulo (2012), hace una última conexión intertextual con Habermas, quien en 1982 propone tres intereses cognoscitivos del conocimiento que son: técnico (búsqueda de reglas para la acción basadas en regularidades), práctico (generación de conocimiento desde la práctica) y emancipatorio (autorreflexión para la construcción de una sociedad justa). Como se puede observar, estos tres tipos racionalidades se correlacionan con los tres tipos de concepciones de maestros: el experto técnico, el reflexivo y el crítico.

Las concepciones identificadas por Ángulo (2012), son vitales para mí construcción de qué es ser maestro. Dados nuestros contextos y la realidad de Colombia, una definición que es más cercana a nuestras necesidades es la de un maestro crítico, lo cual implica que hay reflexión y autorreflexión con intereses emancipatorios, es decir, una búsqueda de la justicia social y un compromiso ético por el bienestar de nosotros y de nuestros estudiantes y nuestras comunidades.

El concepto de emancipación es central ya que nos enfrentamos no solo a un proceso de emancipación individual, es decir, un proceso que nos permita trascender las limitaciones impuestas por las visiones sobre el estatus de nuestra profesión, como denuncian los autores referenciados: Díaz e Inclán, 2001; Fernández, 2001; Imbernón, 2001; pero, además, que nos permita actuar como actores que facilitan los procesos emancipatorios de nuestros estudiantes y comunidades educativas, recobrando “la memoria de nuestros pueblos, reconoc[iendo] el saber de niños, maestros y vecinos y pon[iendo] esos saberes locales y experienciales en diálogo con los saberes académicos” (Rodríguez, 2005, p. 41). Coincido con Ángulo en que el ejercicio del maestro

bajo los parámetros emancipatorios debe comprender las siguientes obligaciones que Freire enunciaba:

- . la responsabilidad ética, la que se opone a la injusticia y se testimonia frente al educando en un clima de respeto hacia su dignidad y hacia su propia autonomía;
- . al enseñar hay que crear las condiciones para la producción o la construcción de conocimiento; esto es diferente a transferir conocimiento;
- . la esperanza en la fuerza de la educación y en los docentes para hacer posible el derecho a soñar;
- . el compromiso del educador, dada su pedagogía liberadora. (p. 28).

Aunque a nivel teórico estos parecerían ser los propósitos para que la praxis educativa tenga un sentido crítico-emancipatorio, es también importante escuchar las voces de los propios maestros frente a si algunos de estos rasgos mencionados arriba hacen parte de la visión que ellos tienen de un maestro. Para abordar estos interrogantes revisamos el artículo de García y Fonseca (2016), quienes en el nivel universitario desarrollaron una investigación de encuesta en México.

Los investigadores les preguntaron a profesores de postgrado de dos universidades: ¿Qué es ser un buen profesor? y ¿Cuáles son las competencias, atributos y actitudes requeridos para alcanzar ese estatus? Los autores reseñan que normalmente estas preguntas son reservadas para los estudiantes, quienes usualmente responden: “profesionalismo, disciplina, responsabilidad, ética, valores o estabilidad mental y emocional” (p. 194), mientras que en la literatura se encuentran listas de atributos como “preparación, experiencia, rigor científico, pasión y amor por su quehacer, profesionalismo, responsabilidad, ser mediador, ser tolerante, amable, exigente pero comprensivo, éticamente íntegro, siempre dispuesto a escuchar” (p. 196).

Una pregunta que llama la atención y que es de vital relevancia para nuestra investigación es postulada por los autores, al plantear: “¿El docente nace o se hace?” La respuesta no es única. Según García y Fonseca (2016), para algunos autores la vocación es esencial, mientras que, para otros, no es un requisito único ya que como toda profesión requiere formación y empeño. Una tercera perspectiva señala que se necesitan ambos. En realidad, esta respuesta puede variar mucho. Para muchos estudiantes de licenciatura su carrera no fue la primera elección y en ocasiones pasa tiempo antes de sentir que hicieron la elección correcta; en ocasiones esto sucede durante la práctica pedagógica o en muchas ocasiones en el ejercicio profesional en el que el individuo se enamora de su profesión. En esta misma línea, los autores plantean otra pregunta iluminadora para este trabajo y tiene que ver con la posibilidad de que exista un modelo ideal de maestro al cual aspirar. Incluimos la respuesta que ofrecen los autores, citando a Gimeno (2008):

Los intentos para determinar un modelo de docente son aspiraciones meramente teóricas; en la realidad, esos docentes-modelo no existen. Más que hablar de profesor ideal, hay que ver qué se le reclama al docente. Señalar un ideal es presuponer que de él depende la consecución de los objetivos educativos, y que, si no posee ciertas condiciones, no cumplirá con esas metas. Pero los objetivos están determinados por muchos factores, de los cuales el docente es solo uno. (p. 17, citado en García y Fonseca, p. 2016, 199).

Como se puede observar, no hay un modelo de maestro ideal porque como ya se lo hemos expresado arriba, se deben tener en cuenta las dimensiones de la realidad, es decir, factores sociales, culturales, económicos, políticos, y ambientales. Piénsese, por ejemplo, en una escuela situada en una zona de influencia de grupos armados, donde los maestros no pueden abordar ciertos temas que han sido vetados y que al hacerlo pondrían en riesgo sus vidas. Este es un caso en donde no se podría tildar de negligente a un profesor por no tratar temas que generarían conciencia social y política en sus estudiantes. En su mayoría, los maestros intentamos hacer lo mejor con las condiciones que tienen a su disposición, tanto materiales como socioculturales.

Con respecto a los resultados de la investigación de García y Fonseca (2016), se encontró que las respuestas de los 33 profesores de las dos universidades se pueden agrupar en tres temas: formación académica, vocación y valores. En el primero sobresalen aspectos como “capacidad de contribuir al desarrollo y formación de los alumnos, generador de ideas y tener la capacidad de construir ambientes de aprendizaje en el aula, abierto a nuevas ideas, formación integral, buena preparación” (p. 205); en la segunda se incluyeron temas como “pasión por enseñar, vocación y amor al trabajo, capacidad de motivación y retroalimentación” (p. 205); y en la categoría de valores se listaron características como “la honestidad, el respeto al estudiante, y ser responsable, ético y comprometido” (p. 205).

Con base en la discusión sobre qué es ser maestro, que se presentó arriba, se puede concluir que las concepciones de los participantes se alinean con visiones tradicionales, que limita con la visión técnica y reflexiva del maestro, pero poco se conectan con visiones crítico-emancipatorias. Se enfatizan los aspectos referidos al conocimiento y los valores, no obstante, hay que notar que la formación en valores no es usualmente crítica ni emancipatoria.

Los escritos discutidos hasta aquí nos han permitido ver diferentes perspectivas sobre el ser maestro con relación al contexto internacional y continental. En este apartado nos centraremos en el ámbito local con el propósito de seguir ampliando la comprensión sobre la problemática de ser maestro, pero partiendo de la perspectiva de los estudiantes. Este enfoque es importante porque la construcción del ser maestro no solo está ligado a los elementos de la profesionalización y en relación con las dimensiones de la realidad, sino que, adicionalmente, está determinado por un proceso correlacional con los estudiantes.

Es decir, nuestros estudiantes participan activamente en la construcción del ser maestros como lo señala Cardona (En proceso de publicación), dentro de su perspectiva del maestro aprendiente. Para esto nos referiremos a un estudio realizado por Urbina (2015), con estudiantes universitarios de diferentes carreras de Colombia, el cual indaga sobre los significados que ellos le otorgan a la labor del maestro en términos de provocar la pasión por el aprendizaje. La investigación fue de corte cualitativo y en ella participaron 307 estudiantes de cuatro universidades.

Para explorar los significados de los participantes, se utilizó un cuestionario un grupo focal a 60 estudiantes y 25 entrevistas a profundidad.

Los resultados de la investigación son interesantes y aportan mucho para la comprensión del ser maestro en relación con una pregunta orientadora de la investigación: ¿Cuáles son los rasgos que identifican al maestro provocador de la pasión por aprender? El uso del término ‘pasión’ parece inusitado y, como describe el autor, es poco empleado para referirse a la labor del docente en el ámbito académico. Sin embargo, para algunos maestros este término tiene validez. Por ejemplo, en la investigación que exploramos anteriormente de García y Fonseca (2016), se encontró que una de las características de un buen maestro es la de “pasión por enseñar, vocación y amor al trabajo” (p. 205).

Urbina (2015), define la pasión “como un poder que mueve a la acción, que no consiste en lanzar al ser humano fuera de sí, sino en poder sacarlo de la inercia por una espontaneidad creativa” (p. 96). En cuanto a los resultados de la investigación, se resalta que los estudiantes sí tienen el poder de despertar la pasión por aprender, ya que “el profesor apasiona o desapasiona, alegra o aburre, motiva o desmotiva” (p. 101). Para entender los elementos que generan o no pasión para el aprendizaje, los investigadores encuentran cinco dimensiones que subrayan los participantes de la investigación.

. La primera dimensión se refiere a lo personal, es decir, cuáles son las actitudes y valores personales como el “ser amables, afectuosos, exigentes, respetuosos, comprensivos, carismáticos, siempre dispuestos, y serios, pero asequibles” de los maestros que inspiran a los estudiantes a involucrarse en las clases. (p. 102).

. La segunda dimensión es la dimensión pedagógica que se refiere a la forma en que los maestros orientan sus clases en relación con características como exigente, motivador, guía, dominador del tema, organizado, establece retos en su clase, orienta bien la clase, enseña a aprender a aprender, enseña a reflexionar, trae a la clase casos de la vida

profesional, enseña para la vida, asesora en horas extracurriculares. (p. 103).

. La tercera dimensión es la vocacional o pasional, que incluye la pasión frente al conocimiento y la convicción y gratificación por su condición de maestro, lo cual se transmite en el actuar en el aula y que es percibido por los estudiantes como un motor de motivación para el aprendizaje. (p. 104).

. También está la dimensión interpersonal que incluye la manera como los maestros se relacionan con los estudiantes de manera respetuosa, dando confianza y con capacidad de escucha. (p. 105).

. Finalmente, se encuentra la dimensión de expectativas en la que los participantes reconocen que un profesor que inspira pasión es capaz de generar expectativas altas mediante las tareas que gestiona o en relación con el futuro ejercicio profesional de sus estudiantes. (p. 106).

Con respecto a las expectativas, es posible pensar que las expectativas de los maestros no tienen una injerencia significativa en los estudiantes, no obstante, en una revisión de la literatura sobre el tema Valle y Núñez (1989), reseñan que múltiples estudios han encontrado que las expectativas de los maestros tienen una relación directa con los logros intelectuales y académicos de los estudiantes. Según los autores, principalmente los maestros crean expectativas acerca de sus estudiantes a partir de categorías como la raza, el sexo o la clase social. También intervienen las características propias de los maestros como los rasgos de la personalidad y la efectividad en la enseñanza, es decir, la confianza y la creencia del maestro en sus capacidades pedagógicas. Las expectativas se manifiestan en las clases mediante la conducta verbal, las formas de organizar a los estudiantes, la asignación de tareas entre otras. Valle y Núñez (1989), reportan que,

Si bien el profesor puede afectar directamente el rendimiento del alumno a través de un tratamiento diferencial (distintas oportunidades para aprender, material de prácticas distinto, etc.), sin que ello implique procesos

interpretativos por parte del alumno este tratamiento desigual puede también informar a los alumnos acerca de la conducta que el profesor espera que se produzca y, de este modo afectar el autoconcepto y la motivación del estudiante. (p. 304).

Cómo se puede observar, como maestros tenemos un gran poder sobre cómo los estudiantes se empoderan o desempoderan con base en nuestras actitudes y la manera en que demostramos nuestras expectativas hacia ellos. Es en este sentido que el concepto del maestro reflexivo (Angulo, 2012), toma fuerza debido a que es a través de la reflexión que los maestros adquieren conciencia de sus sesgos raciales, de género o de clase social que como todos los seres humanos desarrollamos en nuestra conciencia. Los resultados del estudio de Valle y Núñez (1989), amplían los hallazgos de la investigación de Urbina (2015), puesto que indagan más profundamente sobre el efecto de las expectativas de los profesores ya que “los profesores más eficaces demostraban expectativas positivas respecto a sus alumnos en la medida en que, en su opinión, todos ellos podían aprender lo que se pretendía enseñar” (Valle y Núñez, 1989, p. 314).

Por otro lado, los resultados de Urbina (2015), no riñen con otras investigaciones previas en las que los maestros señalan varias de las características reportadas en su estudio como centrales para la identidad del maestro y su buen desempeño (Remolina et al., 2004; García y Fonseca (2016). Sin embargo, no es siempre necesario tener como base la investigación para acercarse a entender cuáles son los rasgos de un buen profesor.

Por ejemplo, Esteve (1998), con base en su larga experiencia como maestro, nos ofrece una muy buena reflexión sobre qué es un buen maestro. Según él, un buen maestro debe sentirse feliz haciendo lo que hace y para esto necesita “ganarse la libertad para estar a gusto en clase” (p. 49). Para lograr esto es muy importante que, primero, un profesor desarrolle una identidad profesional pasando de ser estudiante a ser profesor; segundo, que ejercite buenas formas de comunicación en interacción con sus estudiantes; tercero, que comprenda cómo manejar la disciplina en su salón de clase y, finalmente, que sepa cómo adaptar los contenidos a los niveles de sus estudiantes.

Partiendo de una perspectiva más histórica, Remolina et al. (2004), hacen un recorrido desde los griegos hasta el mundo contemporáneo para pensar el papel del maestro y su concepción, pasando por grandes figuras como Sócrates, Platón, Aristóteles, Jesucristo, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Hegel, María Montessori, Gabriela Mistral, entre otros. Para estas autoras, más que definir al maestro, es primordial “descubrir sus valores y captar el significado profundo de su misión y compromiso como potenciador del conocimiento, y modelo ético-axiológico, ya que esta es la razón de ser de su labor pedagógica” (p. 265).

Tal como se puede observar en las voces de los participantes de la investigación de Urbina (2015), el elemento humano es central en la definición y del maestro y la valoración de su quehacer dado que el fin último de su labor constructiva es que un estudiante ‘aprenda a ser persona’ (Remolina et al., 2004, p. 278) o como describe Esteve (1998), “el objetivo es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea” (p. 46). Aunque no se menciona en los estudios reseñados, un elemento que resalta Esteve (1998), es la capacidad de los profesores para recuperar las preguntas que llevan al conocimiento y crear inquietud y descubrir el valor de lo que se va a aprender. Para lograr esto, el maestro debe contar con sabiduría, la autoridad y la libertad, tres elementos que, aunque se pueden inferir de las propuestas de otros autores discutidos en este escrito (García y Fonseca, 2016; Urbina, 2015), no son necesariamente las denominaciones que ellos utilizan. Remolina et al., (2004), explican que

la sabiduría misma se relaciona con la vida no sólo con el conocimiento y la ciencia; es, además, el arte de juzgar rectamente las cosas, los acontecimientos humanos y, sobre todo a las personas; significa también asumir serenamente la realidad de la vida y encontrar el verdadero sentido en ella, referirse al sentido de lo humano y también de lo divino; es el arte de valorar justamente las situaciones y de ejercitar la prudencia en la forma de actuar, proceder con rectitud y buscar la justicia. (p. 272).

Para las autoras la autoridad no tiene una connotación negativa. Ellas explican que la sabiduría está fundada en la autoridad y que, por lo tanto, la autoridad no violenta mediante la

imposición, sino por la convicción. La autoridad proviene de la experiencia que implica dominio del conocimiento y fuerza moral que empodera a los maestros. Finalmente, la libertad se refiere a la capacidad que debe tener el maestro para fomentar la autonomía que lleve a la libertad, es decir, “enseñar y formar para la libertad, propiciar el crecimiento de los seres humanos como personas libres y, por ello, él mismo ha de ser libre” (p. 274).

En general, los académicos discutidos en este escrito: Cardona, (en proceso de publicación), Delgado, 2019; Díaz e Inclán, 2001; Remolina et al., 2004; García y Fonseca, 2016; Rodríguez, 2005; Urbina, 2015, coinciden en que las nuevas dinámicas sociales y culturales de la globalización han repositionado al maestro, su estatus y su papel en la sociedad de maneras distintas y en ocasiones desacostumbradas. Por un lado, al cambiar su papel, la praxis del maestro “debe ser dinámica, participativa, en coherencia con las demandas sociales de los estudiantes y de la cultura de la que forman parte; el intercambio dialógico posibilita interiorizar los aprendizajes mutuos (Nieva y Martínez, 2016, p. 18). Por otro lado, a un nivel más amplio,

el maestro debe responder a las necesidades sensibles y exigencias de la sociedad del nuevo siglo: como actor participante, propiciador del diálogo interpersonal, capaz de fusionar el conocimiento y la vida, potenciador de saberes y valores, además de promotor del desarrollo humano, teniendo presente la complejidad del conocimiento globalizado, de la persona y del mundo. (Remolina et al., 2004, p. 275).

Los procesos de globalización, la multiculturalidad y las migraciones intranacionales e internacionales cada vez imponen más retos a los maestros en todos los niveles de la educación (Rodríguez, 2005). Por ejemplo, en el marco de la pandemia por la COVID-19, los maestros han tenido que asumir roles a los que no estaban acostumbrados, como, por ejemplo, asumir la enseñanza virtual o a distancia sorteando una variedad de retos como la conectividad, el ausentismo estudiantil, y el mismo riesgo que impone el virus. El influjo de familias desplazadas a los centros urbanos, ya sean campesinos indígenas o la llegada de inmigrantes venezolanos cada vez pone más en prueba el sistema educativo colombiano y la capacidad de los maestros para responder a todas estas nuevas realidades.

Es esta variedad de factores sociales, culturales, económicos, políticos, ambientales la que mantiene abierta la discusión sobre qué es ser maestro, la cual termina siendo una respuesta que cada maestro debe dar con base en las condiciones de posibilidad propias de su vida y su contexto educativo. Las propuestas sobre qué es ser buen maestro constituyen buenas guías para la reflexión, sin embargo, es solo con el trabajo en las aulas y con las comunidades que se perfila el ser maestro que se quiere y se puede ser.

Ser maestro implica un grado de complejidad alto. Retomando a Cardona (En proceso de publicación), y Esteve (1998), ser maestro requiere desarrollar ciertas sensibilidades que nos permitan aprender en diálogo con los demás y no solamente entender la relación con la otredad humana, sino con la otredad no humana, con la naturaleza. Porque como dice Cardona (En proceso de publicación), la naturaleza también nos enseña y aprendemos con ella. Esto se complementa con lo propuesto por Esteve, quien afirma: “Nunca encontré una mejor definición del magisterio: dedicar la propia vida a pensar y sentir, y a hacer pensar y sentir; ambas cosas juntas” (p. 46). La tarea de los profesores es desarrollar las sensibilidades para aprender a través del pensamiento y del sentir; del sentir de nuestra propia existencia, la de los demás y la de la naturaleza.

De igual forma, autores como Rodríguez (2005), no están de acuerdo con que la tarea del maestro sea la de enseñar, su visión coincide con la perspectiva propuesta aquí en el sentido de que: “Educar significa abrir horizontes que hagan posible la afirmación del sujeto y su participación de forma responsable en la invención cotidiana de la vida en sociedad” (p. 40). Nos encontramos en otros tiempos en donde debemos ser críticos de las estructuras cognitivas en las cuales nos hemos educado que favorecen el control y el ejercicio del poder sobre el otro y sobre los otros seres que comparten el espacio del mundo. Esta conciencia es necesaria para repensar la labor del maestro y la educación en general.

Queremos terminar con una cita de Gimeno (2008, citado en García y Fonseca, 2016), quien habla de qué es ser un buen maestro. A esta definición agregaríamos el elemento crítico y emancipatorio que describe Angulo (2012), en su revisión de Freire y Habermas y la propuesta de Cardona, respecto al poner el enseñar en el centro de la labor pedagógica. Gimeno (2008), nos dice:

En términos sencillos [un buen maestro] es una persona que tiene una salud mental aceptable para tratar con personas en situaciones de riesgo personal, que tiene tolerancia al conflicto en relaciones interpersonales, que tiene seguridad en sí mismo para estar delante de un grupo humano. Después debe saber algo bien sabido y saber contarlo bien contado. La enseñanza sigue siendo un tratamiento del conocimiento con unos seres que aprenden y, por eso, siempre hay que contemplar la materia a enseñar, hay que dominarla mucho más de lo que se pretende que los alumnos incorporen. Un docente hoy necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber y debe contarlo de una manera interesante a un grupo de personas al que tiene que tratar de manera adecuada. Dicho así, parece algo que se agota rápidamente, pero es una cuestión bastante profunda. En un plano más técnico, deberá situarse social y políticamente en el lugar en el que vive: el contexto social, cultural, histórico y pedagógico. También debería ser capaz de trabajar en equipo y estar perfeccionándose constantemente porque la vida cambia mucho más deprisa de lo que cambian las aulas. El estar educándose de manera perpetua hoy es cuestión tanto del alumno como del profesor. (p. 197).

Finalmente, todo lo aquí expuesto sobre las diferentes concepciones de lo que es ser maestro, me lleva a reflexionar en este ejercicio, partiendo de mi experiencia, sobre ¿Cómo he llegado a ser maestra?

Justificación

La presente investigación, encaminada por la pregunta planteada, resulta pertinente por los siguientes aspectos:

. Fomentará la reflexión sobre el ser maestra partiendo de la experiencia pedagógica en diferentes contextos.

. Fortalecerá los sentidos y las posturas de ser maestra bajo realidades situadas en relación con las exigencias educativas del mundo actual.

. Potenciará los relatos de experiencia y sus especificidades en procesos de investigación centrados en la práctica pedagógica.

. Dinamizará ética y políticamente las discusiones sobre el papel que juegan aspectos como la intersubjetividad, la conciencia histórica y la autonomía en la configuración de sujetos como la maestra o el maestro.

Objetivos

General

. Comprender los procesos que me han llevado a ser maestra.

Específicos

. Construir el relato de experiencia de mi práctica como maestra.

. Identificar y articular los acontecimientos que han marcado mi experiencia como maestra.

Metodología

En este ejercicio investigativo la metodología hace referencia al conjunto de procedimientos utilizados para alcanzar el objetivo o la gama de objetivos que la rigen; en otras palabras, es el camino epistémico con el que se espera dar comprensión a la realidad que necesitamos desplegar.

Postura de investigación

Haciendo consciencia de que la presente propuesta se centra ética y políticamente en un proceso de investigación narrativo que funda sus sentidos en el relato de experiencia de mi vida como maestra, asumo como Piglia que:

Tal vez el primer modo de narrar fue la reconstrucción de una historia cifrada. A esa reconstrucción de una historia a partir de ciertas huellas que están ahí, en el presente, a ese paso a otra temporalidad, podríamos llamarlo el relato como investigación. (2005, p. 2).

Así mismo, el viaje y la investigación son los modos de narrar básicos, lo cual da lugar a la evolución y transformación del relato. Ante esto como lo dice el autor podemos resaltar que:

Etimológicamente, narrador quiere decir “el que sabe”, “el que conoce”, y podríamos ver esa identidad en dos sentidos, el que conoce otro lugar porque ha estado ahí, y el que adivina, inventa narrar lo que no está o lo que no se comprende (o mejor: a partir de lo que no se comprende, descifra lo que está por venir). (2005, p. 2).

En articulación con Piglia, recuperamos de Frigerio (2012), su idea de la curiosidad intelectual como motor de la investigación al habitar al sujeto que necesita conocer. “Salir a buscar, no estar esperando [...] Arrancar a lo enigmático unas palabras ahí donde había silencio, donde había mutismo.” (p. 2). Como bien lo dice la pensadora para ser investigador hay que desear ser explorador y, con ello, ambicionar el viajar y conocer lo desconocido:

investigar para mí es explorar —porque para investigar es necesario bajarse de la idea de toda presunción, de todo poder, de todo saber—, es intentar hacer existir zonas de no existencia —por decirlo de algún modo—. Volver visibles cosas que no están ausentes, pero que nuestras miradas no nos permitieron verlas. Investigar es trabajar en aquello que implica poner palabras sobre lo que nos desconcierta, sobre lo que nos trabaja, sobre lo que no entendemos, y hacerlo, implica volver disponible algo del orden de

unos saberes que estaban dormidos, que estaban ausentes, que aún no tenían palabras. (p. 2).

La investigación implica una postura del sujeto que investiga y, en esta medida, apela a una interpelación de las relaciones de poder de los sujetos que intervienen en su construcción; poder que exige respeto, renuncia de los egos y capacidad de aprender con otros. Por ello, quien investiga valora este hacer como un oficio de responsabilidades medulares que, en nada, se agota en la idea que tenemos de la investigación como profesión.

Investigar nos lleva a caminar de la mano de la experiencia; por ello: “Investigar tiene que ver con esas dos cuestiones: hacer de aquello que marcó, un impacto, hacerse cargo de los efectos y también de los afectos de haber experimentado.” (Frigeiro, p. 5). Al igual que nos invita a vernos como extranjeros, a extrañarnos y a hurgar en lo que no conocemos o sabemos. Al respecto Frigeiro nos dice:

Investigador es el que toma el camino de lo extranjero, y es también el que trabaja en ese marco donde lo extranjero tiene que volverse familiar, donde uno descubre en la extranjería a lo conocido, y donde a lo conocido lo asalta el enigma, la duda, la inquietud de lo desconocido. (2012, p. 8).

Enfoque

Dado que el enfoque cualitativo le da identidad a la presente propuesta de investigación, a continuación, hago una síntesis de los criterios que la definen:

. Es inductiva: los investigadores comprenden conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas. Adopta un diseño flexible.

. Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, o sea como totalidad.

. Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son sus donadores de saber y constructores también de la investigación.

. Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas con las que construye los saberes de la investigación.

. El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

. Todas las perspectivas son valiosas: no se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

. Este enfoque se funda en procesos humanistas.

. Dan énfasis a la validez de la investigación. Aseguran un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice.

. Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio.

. Es un arte: la investigación cualitativa es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. (Taylor y Bogdan, 1986).

. Es un proceso empírico (no una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador).

. Busca conocer procesos subjetivos [La investigación cualitativa pretende acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor, Erickson, 1986].

. El método, no tiene como función básica garantizar la verdad, sino ser utilizado de forma creativa y a medida de cada situación, por ello, la diversidad de técnicas y estrategias que utiliza. (Smith, 1987).

Tipo de investigación

Sabiendo que esta investigación, centrada en la práctica pedagógica, busca que como sujeto de la educación me recupere en mi experiencia para comprender e interpretar de forma singular y sentida lo que he vivido en mis años de docente, despliego las acciones que posibiliten el logro de los objetivos y, por tanto, dar respuesta a mi pregunta de investigación, inscribiendo esta propuesta en el paradigma hermenéutico o interpretativo. Esto, porque en lo interpretativo no hay una sola verdad, ni un solo sujeto que sabe, sino tantas verdades como personas. Como lo afirma Alfonso (s.f.):

Hoy lo interpretativo y el papel de la subjetividad en los procesos de construcción de conocimiento están aceptados como condición inherente a toda actividad investigadora, porque no puede excluirse [al ser humano] y a su peculiar aprehensión en la acción investigativa, más aún si se sostiene una posición de maestro [y maestra] investigador de su práctica para mejorarla continuamente. (p. 6).

Método

Como lo menciono en la sección anterior, el paradigma de investigación que he adoptado es hermenéutico o interpretativo por su abordaje naturalístico de los fenómenos y su interés en explorar la experiencia subjetiva de los participantes de la investigación, teniendo en cuenta que,

en su constitución teórica típicamente moderna el saber pedagógico que trata de fundar las prácticas educativas tiene clara su apuesta – la claridad cognitiva, que es expresión de un orden emanado de una razón legislativa – y ha consumado sus propias renunciaciones: eliminar la incertidumbre usurpando a la experiencia de la educación su carácter hermenéutico. (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 233).

El enfoque de investigación cualitativo además de ser descriptivo es interpretativo por naturaleza; en este sentido, el caso de esta investigación, se plantea construir interpretaciones a partir de la recuperación de mi experiencia en el devenir de ser maestra desde mi infancia hasta el periodo actual. El proceso interpretativo me permitirá asumir una postura sobre las experiencias que han marcado mi vida y su relación con el llegar a ser maestra, ya que “tan importante como lo que decimos es lo que mostramos y callamos. Lo que importa es la experiencia” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 234).

Me conlleva a reflexionar, repensar y encontrar interpretaciones nuevas a las experiencias que he tenido y que hacen parte de mi vivencia actual. Una característica de la investigación cualitativa interpretativa es que facilita remitirse a cualquier momento histórico de la vida de las personas para explorar su experiencia, ya sea en el pasado o en el presente. De esta manera, la investigación cualitativa convierte la experiencia de los sujetos en textos que pueden ser repensados, reinterpretados y llenos de nuevos sentidos a la luz de un proceso de reflexión; puesto que, como lo dice Larrosa (2002), para entender la experiencia se hace necesario ‘parar’, es decir, requiere,

pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender de la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (p. 174).

El paradigma interpretativo considera todas las dimensiones de la realidad que dan sentido al proceso de la experiencia vivida. Esto quiere decir que se debe pensar la experiencia del sujeto en relación con sus contextos sociales, culturales, políticos, económicos y biográficos. Mi formación como sujeto y como educadora está ligado a la relación de mi ser con otros seres que

han acompañado el proceso. Como sugiere Contreras (2016), citando a Rivera (2012, p. 36), la educación “es algo que se hace en relación y es fruto, también, de la relación.”

Esa afirmación aplica para la construcción de la experiencia, en la medida en que para llegar a ser maestro se hace necesario que yo como actor principal o sujeto de experiencia me piense en relación con todos aquellos actores y factores que han constituido mi experiencia o que, como lo indica Larrosa (2002), me piense en vínculo con los acontecimientos o aquello que nos acontece y con la situación de interpretación, debido a que somos seres corpóreos “situados y situándose” (Rombach, 2004, citado en Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 250).

Pensar mi niñez y mis acercamientos a la educación, luego mi proceso de formación normalista y mi ejercicio docente desde la perspectiva de lo que me ha acontecido constituye un eje central de construcción de significado sobre el ser maestra. Respecto a la conversación entre mi historia personal y la educación recupero a Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), cuando dicen que:

Bajo este punto de vista, una teoría de la educación, en su pretensión de explicar las reglas que funda la experiencia misma de eso que llamamos educación, no es otra cosa que una práctica distinta de la experiencia de la educación misma, o lo que es lo mismo, se trata de la transformación de una experiencia original en otra práctica que pretende explicarla, describirla, decirla (p. 238).

Este acontecer docente atraviesa “lugares muy cercanos al cuerpo entendido como lugar de la experiencia, como escenario de lucha y de resistencia, y también como finitud, como nacimiento, como muerte, como atención o placer, como expresión y como fatiga” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, pp. 234-235). Por el cuerpo pasan olores, sabores, sensaciones, sonidos y palabras que marcan aquello que constituye la narración de las vivencias dentro y fuera del aula de clases. Además, las vivencias que allí se construyen parten de lo que los autores definen como: “una triple experiencia original de lo pedagógico la del viaje, la de la salida al exterior y la del comienzo en un intento de pensar la educación como acontecimiento (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 235).

Así, continúan con la analogía, mencionando que “la experiencia es un viaje y, por eso, pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 237).

La perspectiva interpretativa de la experiencia sobre el ser, es decir, sobre mí misma experiencia de llegar a ser maestra, requiere un método que se alinee con el propósito de pensarme más allá de recordar los eventos de mi pasado y presente. Para esto, el método biográfico-narrativo ofrece el mejor camino por cuanto se focaliza en la experiencia de los sujetos, la cual es en esencia narrativa. Pensar en nuestras experiencias es pensar en las narrativas o nuestros relatos de vida. Sin embargo, hacer este trabajo va más allá de solo recordar; estas experiencias deben transformarnos, y crecer en nuestro saber pedagógico. Es por esto que señala Contreras (2016):

la intención narrativa, en cuanto propuesta de investigación, no pretende tan solo contar relatos sobre lo vivido, sino que quiere hacer, del relatar, una experiencia, esto es, un modo de dar forma a lo vivido para prestarle atención a las cuestiones que, a través del narrar, se nos desvelan como aquellas que requieren detenimiento, desarrollo, exploración, investigación; no sólo para comprender algo de ellas, sino para que nos afecten de un modo existencial (Contreras, 2016, p. 16).

La educación usualmente se mira partiendo de la relación entre teoría y práctica. Esta relación como explica Larrosa (2002), remite a una perspectiva política crítica en la que lo sujetos se arman “de distintas estrategias reflexivas, se comprometen con mayor o menor éxito en prácticas educativas concebidas la mayoría de las veces desde una perspectiva política” (p. 165). Sin embargo, el autor se propone trascender la discusión de la teoría-práctica para pensar la educación desde la experiencia. El concepto de experiencia es central para esta investigación. Larrosa (2002), explica que la palabra viene del latín *experriri* que significa probar, pero que por su raíz también está implicada con significados como peligro y travesía. Por esto, el sujeto de experiencia es un sujeto expuesto, a saber, es un sujeto que expone su vulnerabilidad, por cuanto está abierto a la búsqueda de la experiencia, a que le acontezca algo:

Por eso es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se expone. Es incapaz de experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere. (Larrosa, 2002, p. 175).

Pero en la construcción de la experiencia, las palabras juegan un papel central ya que las palabras en sí ‘producen sentido’ y ‘crean realidad’. Somos el producto de nuestras palabras y las palabras de los otros y las reflexiones que realizamos y nuestro pensamiento se dan mediante la palabra. Es por esto que,

el hombre es palabra, que el hombre es en tanto que palabra, que todo lo humano tiene que ver con la palabra, se da en la palabra, está tejido de palabras, que el modo de vivir propio de ese viviente, que es el hombre, se da en la palabra y como palabra. (Larrosa, 2002, pp. 166-167).

Dentro de la narración, la palabra permite un juego con la emoción que envuelve a la maestra que se está pensando su práctica; pues, “la experiencia exige un lenguaje atravesado de pasión que enuncia la singularidad de lo singular” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 235). En este caso, son mis palabras y mis formas de contar lo que hacen que la experiencia se convierta en algo significativo para transformar mi propia existencia, teniendo presente que “se trata, en suma, de apuntar a un pensamiento de la educación desde un lenguaje de la experiencia que es profundamente ético” (Bárcena Larrosa y Mèlich, 2006, p. 235).

La palabra hace parte conformadora de nuestra experiencia, pero no es todo lo que con esta se construye lo que constituye la experiencia, ya que como menciona Bárcena, Larrosa y Mèlich, (2006), “el acento se ha puesto en el saber-hacer, más que en la experiencia del saber-expresar” (p. 241). Por ejemplo, la información no es experiencia; de hecho, Larrosa (2002), declara que este y otros elementos son destructores de la experiencia, tales como el exceso de opinión, la falta de tiempo y el exceso del trabajo. El autor indica que hay que separar la experiencia de la información porque tener más información no significa que a uno le haya pasado nada, si tenemos en cuenta

que la experiencia es el acontecerle algo a uno. De esta forma, se puede pensar a la educación como “una experiencia relacionada, no ya con los significados pedagógicos dados, sino con la creación del sentido” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, pp. 237-238).

Muchas veces pasa en la educación que los estudiantes adquieren información, pero no necesariamente conocimiento porque con esta información nada les acontece, no toca sus vidas y ellos no buscan experienciarla mediante la reflexión crítica. Aquí entra, entonces, la figura de los maestros que “tras haber realizado su propia experiencia, la transmiten a los jóvenes para evitarles que tengan que recopilar la información necesaria para vivir” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 240), pues se ha tendido una estrecha relación entre experiencia y acumulación de información que no siempre es real. En este sentido, “una sociedad constituida bajo el signo de la información es una sociedad donde la experiencia es imposible” (Larrosa, 2002, p. 169). Por otro lado, continúa el autor, “la experiencia es cada vez más rara por exceso de opinión” (2002, p. 169). En la educación se busca constantemente que haya opinión sobre la información y no tener opinión se convierte en un indicador de falta de aprendizaje y capacidad crítica, lo cual se convierte en un dispositivo que anula la experiencia.

La falta de tiempo afecta la experiencia. El mundo vive en una carrera por la información que llega nueva; esto “impide también la memoria puesto que cada acontecimiento es inmediatamente sustituido por otro acontecimiento que igualmente nos excita por un momento, pero sin dejar ninguna huella” (2002, p. 171). Finalmente, el exceso de trabajo hace que se confunda con experiencia. En muchas ocasiones los profesores dicen que han trabajado por veinte años y que tienen mucha experiencia; sin embargo, alguien podría objetar diciendo que no es lo mismo veinte años de experiencia que una experiencia de veinte años. Es decir, veinte años en los que no se ha reflexionado mucho sobre lo que se ha hecho y lo que a uno le ha acontecido y se confunde trabajo con experiencia. Es por lo que,

la experiencia no tiene nada que ver con el trabajo sino, más aún, que el trabajo, esa modalidad de relación con las personas, con las palabras y con las cosas que llamamos trabajo, es también enemiga mortal de la experiencia. (Larrosa, 2002. p. 173).

Salir del letargo de la velocidad, de la confusión de la información, la opinión y el trabajo por información debe estar marcado no solo por el poder detenerse, parar, bajar la velocidad, pensar y mirar más despacio de manera crítica y reflexiva. Con base en esta visión, la experiencia está marcada por un accionar consciente y, a la vez, por un proceso crítico reflexivo. Esto se relaciona con los postulados de Bárcena, (Larrosa y Mèlich. 2006), quienes consideran que

hacer experiencia es una praxis cuyo sentido reside en su misma realización. Aquí, actuar es iniciar algo nuevo, tomar una iniciativa que se despliega más allá del tiempo de quien inicia el primer gesto. Quien inicia la acción, o quien pronuncia la primera palabra, no cierra el discurso, sino que lo abre. (pp. 237-238).

Por lo anterior, como maestras y maestros debemos convertirnos en sujetos de experiencia:

El sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos. (Larrosa, 2002, p. 174).

Un sujeto de experiencia se localiza en un “territorio de paso, como lugar de llegada o como espacio del acontecer” (Larrosa, 2002, p. 174), es decir, está marcado por su pasividad, receptividad, disponibilidad, y apertura. Así, siendo sujetos de experiencia en la educación y en la mirada sobre nuestra biografía y vida como maestras y maestros, requiere paciencia, pasión, atención, receptividad y apertura para escuchar, ver encontrarnos con el otro, con nosotros mismos con el tiempo y en el espacio debido, pues “nuestra aspiración es pensar la educación desde una noción no arrogante de experiencia” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 233); aun, teniendo en cuenta que “un discurso de la experiencia en educación es hoy, sin embargo, empresa difícil” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 234).

Así, lo que se busca en esta investigación biográfico-narrativa es permitirme bajar la velocidad, buscar escapar de las trampas de la cotidianidad, del automatismo, del exceso de trabajo, de los prejuicios, la sobrecarga de información y otros elementos que confundimos por experiencia. Se busca oponer esa sombra de ciencia que tiene la experiencia para darle paso a la poética en esta. Valente, citado por Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), propone que “tratamos de fijar en la experiencia lo que en ella hay de regular, estable y repetible”; sin embargo, “a través de un conocimiento poético, la experiencia puede ser abordada en su compleja síntesis y en su particular unicidad” (p. 240).

Intentaremos convertirnos en sujetos de experiencia en el marco del despliegue de este trabajo de grado para exponernos a la revisión, al repensar de nuestra vida pasada y presente y asumir este periodo de nuestra vida como un ‘paso’ para asumirnos como sujetos de pasión; mirarnos “desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional” (Larrosa, 2002, p. 178). La experiencia está marcada por la singularidad, ya que la experiencia es propia, es vivida solo por el sujeto que la experimenta y, en este sentido, es pasión, pues, “lo singular es precisamente aquello de lo que no puede haber ciencia, pero sí pasión” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 256). Durante este trabajo esperamos encontrar la pasión y entender la singularidad de nuestra experiencia, mediante nuestra biografía y narrativas.

Sistematización de la práctica

Como un acto sentipensante empiezo esta reflexión retomando al antropólogo Fals quien introdujo este concepto para referirse a la naturaleza del ser humano que antes de ser un ser racional y lógico es un ser que siente. Esta filosofía de privilegiar el sentir antes que el pensar proviene de las comunidades indígenas para quienes el vínculo con el mundo, con la naturaleza es antes que todo un acto de sentir. Del artículo Prácticas generadoras de saber de Ghiso (2015), llama la atención que se cite a Freire quien también reconocía la centralidad del sentir para el conocer. (Freire 1997, p 132), señalaba que: “Para mí es imposible conocer despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos” (Freire, 1997, p. 132, citado en Ghiso, 2015, p. 78). Conocer y producir son actos corporizados. Nuestros

cuerpos sienten al escuchar los sonidos, el toque, al observar lo que está a nuestro alrededor y al recordar las experiencias que traen diferentes sensaciones, sentimientos y emociones que contribuyen a dar sentido a un momento particular.

Cuando uno sistematiza experiencias no está sistematizando actos o acciones solamente, está sistematizando sentires, emociones, sensaciones alrededor de prácticas, saberes y experiencias mediante los cuales el nuevo conocimiento podrá emerger. En este sentido, el sujeto que sistematiza es un sujeto sentipensante y productor de saber. De hecho, Ghiso señala que “la sistematización requiere de sujetos que se reconocen y se van reconociendo como sujetos de saber; sujetos que se atreven a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior” (2015, p. 78). La sistematización de experiencias, en el caso de la educación, pone el maestro en el centro de la producción de conocimiento, pero sugiere grandes responsabilidades, ya que se debe ser un ser autónomo que asuma el riesgo de pensar por fuera de los marcos interpretativos establecidos y de los ‘hábitos automatizados’.

Es decir, la sistematización “requiere de sujetos autónomos, capaces de plantearse problemas, de aplicar sus saberes sin aferrarse a los conocimientos tradicionales, institucionales o previamente regulados” (2015, p. 78). Por otro lado, es importante subrayar que, a pesar de posicionar al maestro en el centro de la reflexión, nos hace saber que todo sujeto es un sujeto relacional, es decir, se encuentra inmerso en un entramado de relaciones con los otros sujetos con los cuales interactúa directamente, en nuestro caso con nuestros estudiantes y colegas; sin embargo, no puede obviar otro tipo de relaciones contextuales que implican actores como los padres, la sociedad en general, y condiciones políticas, económicas y culturales:

El sujeto que sistematiza debe reconocerse como sujeto de saber. Partimos de reconocer que el sujeto que sistematiza es un sujeto contextualizado, ubicado en una situación en la que se plantea y se exige, o que le plantean y es exigido a actuar sobre esa realidad en la que él se constituye y a la que él, con su hacer, aporta elementos configuradores. (2015, p. 75).

Es solo asumiendo este rol de sujeto que sistematiza, en relación con su contexto y factores que influyen su comprensión de sus prácticas, saberes y experiencias que un maestro logra situarse dentro de un sentir y pensar crítico. Es asumiendo este rol que el maestro puede desplegar procesos de recuperación, interpretación y análisis crítico de sus prácticas, saberes y experiencias que conlleven a la producción de nuevos saberes. Lo que es central aquí es entender que no son las teorías las que se aplican a la realidad como entidades abstractas que se utilizan como una receta; es, al contrario, producto de las prácticas y experiencias que el conocimiento se consolida y emerge como producto de significación de la realidad.

Es en este sentido que el autor recurre a Freire, quien claramente indica que es del sentir y pensar en relación con los contextos materiales, simbólicos e históricos que se produce la teoría, de manera que hay una relación de continuidad entre teoría y práctica y práctica y teoría y no una relación dicotómica como usualmente nos la presentan. Es por lo que el abordaje de la sistematización debe ser un ejercicio riguroso y crítico porque

Las prácticas, los saberes y las experiencias son construidas y reconstruidas histórica y socialmente; por ello, en los procesos de sistematización se les recupera, estableciendo relaciones críticas y contrastaciones con los momentos socio-históricos en las que fueron o son configuradas. (2015, p. 81).

Esto nos permitirá situar mejor nuestro quehacer docente y sentirnos y pensarnos críticamente frente a nuestra experiencia como maestros.

Pero ¿qué es la sistematización de experiencias y qué implica? En su texto, Ghiso nos presenta diferentes descripciones que nos ayudan a entender el concepto. Indica que,

“En este artículo la entendemos como un modo de construir saber a partir de interrogar, críticamente, a la experiencia; como una forma particular de pensar, críticamente, la práctica educativa o social (2015, p. 82). Aquí es importante entender que lo que se sistematiza son experiencias realizadas

o en realización, prácticas sociales individuales o colectivas ejecutadas” (2015, p. 79).

Esa construcción de conocimiento en la sistematización requiere de una curiosidad crítica y una curiosidad epistemológica. El autor discute cómo tenemos que ser sujetos insatisfechos e indóciles que nos permite arriesgarnos a buscar miradas contextualizadas y desacostumbradas de nuestras prácticas educativas y sociales en general. Por lo tanto, “la curiosidad epistemológica implica la toma de distancia de las prácticas, requiere la toma de conciencia de las mismas, lo que no significa interés o capacidad para ir más allá de la pura descripción y comprobación” (2015, p. 85). La sistematización implica transformación y la transformación requiere una dialéctica entre cambio y comprensión: “Los procesos de sistematización se caracterizan por reconocer una interacción entre comprensión y cambio: la comprensión está orientada por el interés en el cambio y el propio cambio incrementa la comprensión” (2015, p. 83).

En el ámbito pedagógico esta relación entre comprensión y cambio es de vital importancia. Aunque en mi experiencia no siempre un proceso lleva al otro; en ocasiones se puede llegar a una comprensión, pero no se tiene la suficiente fuerza para enfrentar los cambios que esa nueva comprensión implica. Muchos maestros somos conscientes de las situaciones de nuestra práctica pedagógica, sin embargo, no nos atrevemos a dar el paso de la transformación. Es por esta razón que el autor insiste en el empoderamiento del sujeto y en esto Freire es muy informativo ya que es mediante la emancipación que el maestro se puede transformar así mismo y, a su vez, tener la valentía de actuar sobre su realidad educativa. Ghiso agrega que se sistematiza con el propósito de:

conocer las prácticas, los saberes imbricados en ellas, las experiencias configuradas a partir de la conciencia de las prácticas, los saberes las emociones que las constituyen; se sistematiza para evidenciar, explicar, comprender críticamente, porque comprendiendo es que se interviene y sabiendo actuar es posible educarnos críticamente. Sistematizo también, entre otras cosas, para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (2015, p. 82).

Finalmente, es necesario señalar que la sistematización de las prácticas ofrece muchas ventajas a los maestros y las maestras que están interesados en crecer profesional y personalmente. La comprensión de sistematización de prácticas que presenta Ghiso va más allá de simplemente recolectar experiencias para, de manera superficial, reflexionar sobre estas. La propuesta implica unos compromisos y un accionar transformativo que proviene de sentir y pensar las prácticas, las experiencias y los saberes. Como dice Freire (1997), los maestros tenemos la opción de examinar nuestra práctica de manera crítica, ingenua o mágica. Cada uno de estos enfoques requiere compromisos con uno mismo y con las demás entidades que constituyen la ecología de vida que uno habita, ya sea la familiar o la laboral.

En nuestro caso, nuestro salón y colegio constituyen ecologías complejas en las que se entrecruzan lo singular, social, cultural, político, ideológico e histórico. En el trabajo de grado asumimos una visión crítica de la sistematización de experiencias en busca de transformaciones, pero esto necesariamente requiere una comprensión compleja de nuestros contextos o ecologías como lo advierte Ghiso:

El conocimiento que se genera en la sistematización tiene potencial transformativo si este posee pertinencia histórica; que es lo mismo que decir, que tiene la capacidad de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, resultado de entenderlos como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos. (2015, p. 87).

Para concluir, quisiera retomar el concepto de lo sentipensante. La unión del sentir y pensar en relación con todo lo que nos rodea es lo que constituye al ser humano. Es a través del sentir y el pensar que podemos acceder a nuestras prácticas, experiencias y saberes. Es a través del pensar y nuestro sentir de compromiso que un maestro podría asumir la tarea de la sistematización de su práctica de manera crítica e intencionada, que pudiera resultar en un proceso transformativo de sí y de su entorno. Todo depende de las decisiones que se tomen porque al sujeto sentipensante debe seguir el sujeto sentipensante y ‘actuante’.

Práctica pedagógica

La práctica pedagógica es entendida por (Rodríguez, 2005, p. 41), como una práctica social que no se reduce a fórmulas ni modelos y que, por el contrario, se trata de un acto de creación en el que cada clase, cada espacio educativo, se forma a partir de una serie de relaciones que son únicas y están construidas a partir del conocimiento, por lo que el maestro se constituye como un mediador entre este y la libertad individual de cada uno de los estudiantes. Además, enfatiza el autor en que “la práctica pedagógica como actividad humana, histórica y contextualizada que se lleva a cabo en condiciones y circunstancias siempre cambiantes y como tal, no puede ser generalizada ni reducida a fórmulas instrumentales” (Rodríguez, 2005, p. 41).

Por otro lado, (Díaz e Inclán, 2001, p. 28), proponen que, independiente de cómo se denomine al sujeto que enseña y a la práctica misma, se ha evidenciado un interés de vieja data por comprender esta última, incluso antes del establecimiento del sistema educativo. Lo anterior permite afirmar que esta es una necesidad, la de medir y comprobar, que no escapa a la práctica docente universitaria, pues hasta allí se ha intentado evaluar a este sujeto; sin embargo, “esto que aparentemente puede ser medido y cuantificado de manera objetiva, no deja de mostrar un vacío de carácter, sobre todo cualitativo” (Santiago y Fonseca, 2016, p. 201), pues hay actos dentro de esta dinámica que no están al alcance de los instrumentos de medición.

Ahora bien, con base en lo anterior, el autor establece que el maestro reflexivo de su práctica actúa en doble vía: es autónomo, pero se reconoce dentro de una relación con su práctica social. Dicho de otro modo, el saber construido de la experiencia del sujeto sistematizador es solo posible por las relaciones que establece con los otros y con el entorno; pero, al tiempo, se requiere que este sea capaz de usar su propio conocimiento para identificar problemas y aplicar soluciones (Ghiso, 2006). Complementando lo anterior, (Nieva y Martínez 2016, p. 17), dicen que “se requiere tanto de las prácticas pedagógicas, como de los ámbitos, situación social, histórica y cultural en los que las personas desarrollan sus vidas con otros y la naturaleza”.

Algo que no se ha mencionado hasta el momento es la relación entre práctica pedagógica e institucionalidad. (Delgado, 2019, p. 17), menciona al respecto que hay una tensa relación entre las políticas educativas descontextualizadas, que imponen formas didácticas y pedagógicas, y el

docente, que debe otorgar sentido a su quehacer a partir de la creatividad. Este último debe, entonces, lograr un nivel de despliegue profesional que “le permita ser un actor clave en el diseño de políticas integrales para la educación mientras, al tiempo, dignifica el quehacer profesional docente desde la importancia de los procesos y modos de participación en la construcción de la política educativa” (2019, p. 17).

El autor propone, con respecto a esto, que se retome el trabajo en el aula como una forma de reivindicar la labor docente y el poder del quehacer subjetivo, pues es ese sujeto es el que constantemente se enfrenta a las vicisitudes de la práctica en el día a día, viendo su lugar amenazado por las imposiciones de orden político, económico y tecnológico que aumentan la desigualdad social en cada contexto. Llegan entonces las pedagogías críticas para proponer la interpretación del contexto, los sujetos y la desigualdad entre ambos, mediada por las relaciones de poder; así, se establecen “formas de entender sociológicamente el tipo de relaciones políticas y la dualidad que soportan los actores educativos, entre otras tantas realidades latinoamericanas, que mantienen los estilos de gobernanza, y a los gobiernos, bajo tensiones normativas hacia las comunidades” (Delgado, 2019, p. 26).

Para finalizar esta postura, se presenta al docente y a sus prácticas pedagógicas “como instancias centrales que integran las realidades socio-culturales de las comunidades y proponen cambios en las reformas políticas, administrativas y educativas” (Delgado, 2019, p. 27). En relación con eso, se propone la innovación de dichas prácticas como estrategia de largo alcance para combatir la desigualdad, partiendo siempre de la reflexión y el acompañamiento institucional que conjugue las metas particulares con las comunes.

Por su parte, (Larrosa, 2002), lo entiende no como práctica, sino como experiencia. Al respecto, afirma que como consecuencia de lo que la sociedad entiende hoy como conocimiento, a saber, información y opinión o lo que él llama “dispositivo periodístico del saber y del aprendizaje” (p. 10), ha hecho imposible la experiencia, pues esta se limita a que los estudiantes sean sujetos que responden a las preguntas del profesor y opinan si están a favor o en contra de algo. Esto también aplica para los aparatos educativos, aunque se añade la velocidad al par ya mencionado (información-opinión), en cuanto a que se gasta más tiempo en los diversos espacios formativos,

viéndose el maestro sujeto a constantes actualizaciones y sin derecho a perder tiempo en otras cosas, en una carrera constante consigo mismo, y a un currículo con más ítems y menos tiempo para ser desplegados.

En la misma línea, (Bárcena, 2006), comienzan por establecer que el discurso educativo actual se aleja de la experiencia en cuanto a que prevalece la mentalidad clasificatoria. En complemento a lo anterior, dicen que “una teoría de la educación, en su pretensión de explicar las reglas que funda la experiencia misma de eso que llamamos educación, no es otra cosa que una práctica distinta de la experiencia de la educación misma” (p. 238). Así, la pedagogía se sitúa entre los sujetos que la construyen “desde el par ciencia/técnica, como una ciencia aplicada, y los que la construyen desde el par teoría/práctica, como una praxis reflexiva” (p. 245).

De la misma manera, se reconoce que la práctica pedagógica y la experiencia que de esta emana no reducen a acciones, sino que son esa serie de conocimientos que el sujeto apropia con base en sus propios valores e intereses y en relación con la realidad que le circunda y que lo reta (Ghiso, 2006). Así, (Imbernón, 2001), se plantea el conocimiento profesional como un ámbito que debe enriquecerse de los procesos reflexivos que surgen a raíz de las múltiples experiencias, con la firme tendencia a consolidar un pensamiento educativo que integre “los procesos cognitivos y afectivos que inciden en la práctica del profesorado, este pensamiento educativo debería ser producto de una praxis ya que no sólo se enseña sino que se va aprendiendo a lo largo del proceso” (p. 36); además, toda esta construcción se basa en el análisis, la reflexión y la intervención de un contexto específico en que “el conocimiento profesional imaginario, intuitivo o formal se hace real y explícito” (Imbernón, 2001, p. 38).

El autor complementa diciendo que ese conocimiento que se mezcla con la práctica fortalece otros aspectos como la ética, la moral y la toma de decisiones; esto, sin olvidar que debe hacerse de forma colectiva, en forma de colaboración, para que el docente potencie “instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas colectivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal no es otra que aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria” (Imbernón, 2001, p. 38).

Retomando a Freire (2008, citado en Angulo, 2012), la práctica docente debe basarse en una responsabilidad ética que no se limita a sí mismo, sino que se amplía a sus estudiantes, y, por lo tanto, este debe luchar para vivirla en su cotidianidad dentro del aula. Al respecto, se complementa que “este saber es exigente y difícil para el docente, porque tiene que asumirlo no sólo frente a otros, sino ante él mismo, lo que requiere vigilancia constante para no caer en simplismos e incoherencias” (p. 15). Del mismo modo, teniendo en cuenta que el pensamiento del autor se suscribe en una pedagogía emancipadora, se destaca el compromiso que adquiere el docente para afianzar en los métodos que le permitirán alcanzar los logros que se ha planteado para cumplir los fines que se ha dictado propuesto de su propia práctica.

Por lo que se refiere a una perspectiva crítica de la práctica educativa, aclara Angulo (2012), que se deben poner en evidencia aquellas estructuras de orden social e histórico que la dominan, para luego trascenderlas y emanciparse, labor que no es exclusiva del docente, sino que involucra a la comunidad estudiantil en pleno, lo que permitirá a la práctica “trascender los límites en los que se encuentra inmerso el trabajo del docente, lo que hará posible que analice y cuestione las estructuras institucionales en las que trabaja” (Angulo, 2012, p. 21).

Cambiando el foco de la práctica pedagógica, Porter (2005, citado en Urbina, 2015), plantea dos interrogantes para comprender la relación maestro-lúdica, a saber, “¿es posible una práctica docente distinta que atienda las necesidades y aspiraciones de los estudiantes? ¿Es posible una relación con el conocimiento más humana, más horizontal, más apasionada?” (p. 94). De forma más personal y autobiográfica, este concepto aparece en (Esteve, 1993), cuando apunta a narrar, de su propia experiencia, las preguntas que surgen cuando el docente se enfrenta al aula y a sus estudiantes:

Cada día, antes de explicar un tema, necesito preguntarme qué sentido tiene el que yo me ponga ante un grupo de alumnos para hablar de esos contenidos, qué les voy a aportar, qué espero conseguir. Y luego, cómo conectar lo que ellos saben, lo que han vivido, lo que les puede preocupar, con los nuevos contenidos que voy a introducir. Por último, me lanzo un reto: me tengo que divertir explicándolo, y esto es imposible si cada año

repito la explicación del tema como una salmodia, con la misma gracia en el mismo sitio y los mismos ejemplos. (p. 48).

Siguiendo con las preguntas que surgen de la práctica (Contreras, 2016), plantea una serie de preguntas en relación con la Didáctica, el saber pedagógico y la realidad educativa, terminando con una última que deja abierta la posibilidad de reflexión de las facultades de educación y otras instancias que forman maestros:

¿cómo hacer para que la formación del profesorado sea la oportunidad de prepararse no para una confirmación de los supuestos de la realidad, sino para una nueva relación con ella, para un encuentro creador con la realidad, para ampliar la realidad, para hacerla crecer? (p. 18).

En cuanto a la reflexión de Alfonso (s.f.), el autor resume lo tratado por los autores a lo largo de este texto cuando dice que “la reflexión del profesor acerca de su propia práctica pedagógica, implica la inmersión consciente en el mundo de su experiencia, experiencia cargada de connotaciones, valores, simbologías, prejuicios, manifestaciones efectivas, intereses sociales y pautas culturales” (sección de Desarrollo, párr. 8).

A pesar de que estas no son técnicas nuevas, resurgen ahora en medio de otros métodos de carácter cuantitativo que instrumentalizan la práctica, tal como se menciona al inicio del texto. Se hace énfasis entonces en el necesario “acercamiento entre la lógica didáctica y la científica en ambientes interactivos con métodos y técnicas concretas de investigación que, al permitir captar los ambientes educativos en su integralidad, posibilitará mejoras oportunas en las prácticas pedagógicas” (Alfonso, s.f., sección de A modo de conclusión, párr. 2).

Ahora bien, teniendo en cuenta cada enunciado anterior, me parece muy válido unir a esta reflexión los aportes de Castillo y García (2017). Los autores defienden que la práctica pedagógica es un escenario en el que es posible reflexionar sobre la formación docente. No en vano hacen este abordaje, en cuanto consideran que la práctica pedagógica tiene repercusiones en el despliegue de competencias útiles para un mejor desenvolvimiento profesional. Así, sin una reflexión de la

práctica pedagógica la labor del maestro estaría careciendo de un elemento fundamental para su pleno ejercicio.

Al hablar, entonces, de práctica pedagógica es necesario vincular a un actor central del proceso educativo: el maestro. No es posible pensar la práctica pedagógica sin la actuación del maestro debido a que el despliegue de su saber pedagógico es lo que hace posible un “aprendizaje significativo en los estudiantes” (Castillo y García, 2017, p. 77). Dicho aprendizaje significativo se da en ambos, a saber, en maestros y en estudiantes; en primera instancia, podemos decir que los estudiantes, como eje central del proceso educativo, son los primeros actores en los que debe darse el aprendizaje con sentido; en segundo lugar, y no menos importante, en la formación del mismo maestro, pues es él el encargado de poner en las realidades de los contextos (Vasco, 1994, citada en Castillo y García, 2017), “los elementos teóricos que hagan de su quehacer un espacio para la verdadera resignificación de sus prácticas”. (p. 79).

Finalmente, pensada la práctica pedagógica como escenario de reflexión del maestro, en la que las realidades contextuales sugieren aprendizajes significativos, se puede concluir que la práctica pedagógica no es más que un asunto “riguroso” (Castillo y García, 2017, p. 78), en el sentido de que se dispone de un contexto en el que toman lugar el conocimiento, reflexionado en la práctica, partiendo de lo teórico. Este último asunto es sumamente importante en la medida en que la reflexión del maestro no puede estar motivada por solo emociones, sino por el aparataje conceptual que es el que permite interactuar con posturas que previamente han hecho distintas reflexiones de la pedagogía como saber. En este contexto es que se puede hablar de la práctica pedagógica en el sentido de una constante construcción “crítica y reflexiva” (Castillo y García, 2017, p. 79).

Capítulo 1.

¡Te cuento mi relato de vida!

A lo largo de la vida se acumulan experiencias que se muestran a través del relato, pues contar y escuchar historias ha sido, es y será, sin duda, una actividad inherente al ser humano.

En las siguientes cuartillas hablo, precisamente, sobre una serie de acontecimientos o experiencias fundantes de mi vida como maestra a lo largo del tiempo que lo he sido. Este primer capítulo es una narración sobre mi vida personal y cómo esta se ha conjugado con mi decisión de ser maestra. En términos metodológicos recupero todo lo que tiene que ver con el método de investigación narrativo, en el que la experiencia, desde la categoría de acontecimiento, cobró un papel fundamental para la recolección y sistematización de la información.

En una primera parte del relato exploro cómo fue mi vida desde mi nacimiento, haciendo una especie de recorrido autobiográfico por aquellos acontecimientos relevantes en mi historia. Mi aparición en la tierra; el nacimiento de mi hermano, quien se convertiría en el compañero de mi vida; mi recorrido por la escuela y el colegio; y el nacimiento de mi hijo, hacen parte de esas experiencias que han marcado lo que hoy es mi vida y mi esencia. Todo esto para dar paso a otras narraciones que van más encaminadas hacia la pregunta por cómo me he construido como maestra a partir de, como ya lo he mencionado, cinco experiencias relevantes en este proceso.

Estas cinco experiencias, retomadas a partir del trabajo de campo, se entrelazan con algunas reflexiones que surgieron en torno al acontecimiento. Estas reflexiones han sido, también, el pretexto para entender que ser maestra es una construcción entre teoría y práctica; pues para las maestras y los maestros escribir ha resultado un acto fundamental de su labor y ha permitido recoger las inquietudes que surgieron de la cotidianidad, teniendo en cuenta que ningún día es igual a otro cuando el centro de nuestra labor son otros seres humanos.

Mis mejores años: cuento de una mujer

Mi aparición en la tierra

Foto 1.

Mi primer día



Fuente: propia de la maestra.

Mi nombre es Ellis Johana Herrera Restrepo. Nací un 27 de julio de 1992 en Buenavista, un pueblo pequeño y acogedor ubicado en la Subregión del San Jorge en el departamento de Córdoba. Nací en la casa de mis abuelos paternos, quien atendió el parto fue una partera llamada Margarita; ya que, según cuenta mi madre, por todas las condiciones para ese entonces la mayoría de los niños y las niñas nacían en casa y con partera. Mis padres: Luz Edilma Restrepo Barrera y Norbey Alonso Herrera Echeverry, de mi madre recibí sabios consejos y buen ejemplo. Siempre se preocupó por mi bienestar. De mi infancia recuerdo que la viví al lado de mis abuelos maternos en una finca llamada Los purinos en el municipio de Puerto Parra-Santander, mis juguetes eran cajas de cartón, timbos vacíos, palos, flores de las plantas y hojitas.

Debo agregar que mi madre es una mujer que, en su momento, estudió hasta el grado noveno y se dedicó a ser ama de casa; mi padre es un hombre analfabeto dedicado a los oficios de campo; mi abuelo materno una persona analfabeta y dedicado a las labores de campo; mi abuela una mujer

analfabeta, trabajadora y muy dedicada a las labores de campo; ellas y ellos fueron quienes ayudaron en mi crianza en los primeros años de mi vida.

De esta manera, puedo contar de manera sintética mi infancia como hija de un hombre y una mujer, que siendo buen padre y buena madre en su medida: mi madre porque me dio la vida, mi padre porque era mi padre, él al separarse de mi madre entró en una suerte de olvido conmigo. Debo decir y admitir que mi infancia está marcada fuertemente por ese gesto de separación entre mi padre y mi madre.

Mi madre y mi padre

Por otro lado, deseo subrayar que mi madre conoció un hombre, una persona que demostró ser incondicional en su vida y la mía. Él fue quien me crió y veló siempre por mí, me cuidó y brindó esa figura paterna y como mi madre siempre me lo repitió debía respetarlo y atender a sus llamados de atención; es necesario recalcar que, durante el abandono de mi padre, mi padrastro siempre estuvo de un todo y le aportaba a mi vida en todos los aspectos; razón por la cual casi nunca extrañé a mi padre biológico.

A esas digresiones me ha conducido, que fui creciendo con molestias en mi vida como lo fue la rebeldía, la pataleta, la arrogancia, la dominancia, la prepotencia y sobre todo la falta de interés por toda la familia de mi padre.

De estas circunstancias, nació el hecho de que nunca me gustó la guardería, lloraba demasiado, tanto así que hacía ir a mis padres por mí; porque la jardinera no me soportaba y le producía demasiado estrés tenerme en ese lugar llorando, haciendo pataleta y pegándoles a los demás niños y niñas.

Mi hermano un héroe en mi vida

Así pues, resulta oportuno ahora, decir que cuando tenía cuatro años nació mi primer y único hermano: hijo de la persona que convivía con mi mamá y quién era el encargado de velar por

el hogar porque mamá no trabajaba y por ende dependíamos todos de él. Por lo tanto, con la llegada de mi hermano debo agregar, que fue maravilloso, y para ilustrar mejor, es importante decir, que me permitió a mi como niña tener un compañerito de vida, tener con quien jugar; ayudaba a mi madre a cuidar de él para que no se cayera de la cama, miraba como le daban tetero, como lo cambiaban cuando se hacía sus necesidades.

Afirmaré ahora, que recuerdo los juegos con mi hermano cuando ya fui siendo grandecita; y hago la evocación de uno de ellos y era que lo halaba en una volqueta grande de juguete pegada de mi bicicleta y como él era tan gordo lo hacía caer, pero no lloraba si no que se carcajeaba. También es importante resaltar que cuando empezó su vida de estudiante, era yo quien ayudaba con sus tareas, de ello resulta que mi mamá no tenía paciencia para sentarse hacer una tarea con nosotros o ayudarnos, debo señalar que fueron pasando los años y entre mi hermano y yo se fue creando un vínculo afectivo grandísimo que hoy por hoy aún perdura.

Empieza mi vida escolar

Mi primera profesora

Después de esta digresión vuelvo a contar que realicé mis estudios primarios en el municipio de Puerto Berrío Antioquia donde inicié mi etapa escolar (preescolar), mi profesora se llamaba Dora, allí culminé esta primera etapa colegial, luego al finalizar ese año mi madre hace traslado de domicilio nuevamente a Puerto Parra Santander. Entonces inicié mi primer grado de primaria y vaya suerte tan linda mi docente se llamaba Dora Rodríguez; con ella cursé mis dos primeros años (primero y segundo). Fue quien me enseñó a leer, escribir y las operaciones matemáticas; como todo no era color de rosa “la letra con sangre entra” es una frase que no olvidé y que quedó para siempre en mí.

La profesora que me enseñó a leer

Esta descripción sería incompleta si no cuento que la docente Dora castigaba con regla y la habían bautizado con el nombre de Martín Moreno ¡Oh! ¿Quién es? Quien quita lo malo y pone lo

bueno; por lo que si no respondíamos a lo que proponía en su aula o si cometíamos una equivocación en lo que planteaba, entonces éramos castigados con ese objeto que para uno de niña era muy cruel, pues dolía mucho y dejaba la marca.

Continuando, ya en el 2001, mi madre hizo de nuevo un cambio de domicilio a Buga-Valle del Cauca, fue un cambio sin duda alguna muy cruel; ya que en aquel lugar era otro tipo de calendario escolar al habitual; por ende, inicié mi grado tercero, lo finalicé y empecé mi grado cuarto que también culminé. Pero, por cosas de la vida no pude hacer esos dos grados en el mismo colegio ¡Hay dios! Dos contextos muy diferentes.

Foto 2.

Mi primer día de clases al grado cuarto



Fuente: propia de la maestra.

En relación con lo mencionado, no era todo para el 2002, terminé mi grado cuarto e inicié mi quinto grado pues conté con la gran dicha de ser promovida al grado sexto, según los docentes tenía y contaba con las capacidades suficientes para una promoción anticipada. Luego de todo este suceso debimos regresar a nuestra tierra; dado que a mi padre se le terminó el trabajo y no teníamos de qué sobrevivir en aquel lugar.

Seguidamente, quiero contar que cuando llegué nuevamente a mi pueblo, todos mis amigos estaban en ceremonia del grado quinto; por lo tanto, mi madre le pidió a la institución que me permitieran hacerlo con ellos y poder compartir con los amigos que había dejado desde mis

primeros grados de vida escolar. Es allí que hice mi drama de grados, pero legalmente yo estaba culminando mi sexto grado.

Foto 3.

Mis grados de quinto



Fuente: propia de la maestra.

La segunda etapa colegial de mi vida

Para el 2003 nos fuimos a vivir a Puerto Parra-Santander donde inicié mi bachiller, en este año ocurrieron mil cosas; mi familia tuvo una desubicación total: se dio la separación entre mi madre y mi padre, quien era la persona que veía por mí de un todo y por un todo, entonces terminó este año escolar y nos trasladamos a donde mi abuela materna que estaba radicada en estación Cocorná, un corregimiento del municipio de Puerto Triunfo-Antioquia; es allí donde cursé el grado séptimo y empecé una etapa dura para mi vida, pues es un pueblo que brinda pocas oportunidades a la vida y me tocó empezar a laborar con mi madre en el río sacando granito para nuestro sustento diario.

En consecuencia, en 2005 regresé a mi pueblo; ya que mi madre logró hacer una unión de nuestro núcleo familiar ¡Oh dios mío qué felicidad! Allí hice mi grado octavo, pero al finalizarlo mis padres decidieron tomar un nuevo rumbo y hacer un cambio de domicilio y los tres últimos años de secundaria los cursé en la Normal superior del Magdalena Medio del municipio de Puerto

Berrio. Terminé la secundaria y pude contar con unos maestros inolvidables, quienes con su testimonio, comprensión y dedicación contribuyeron a mi formación personal e intelectual. Recuerdo de una manera muy especial a mi profesora de español (Piedad), quien me daba la oportunidad de participar muchísimo en las actividades del área; era exigente y muy humana.

De esta manera volví a mi intención. Esta actividad se tornó realidad cuando tuve algo de conciencia, aunque en mi época de estudiante de la básica me esforcé por hacer buenas exposiciones al creer que esto era un camino hacia el magisterio. Llegué a la media, la Escuela Normal me preparó durante tres años y quería prepararme los dos siguientes. Durante estos tres años, empecé a tener críticas frente a algunos aspectos de la profesión, especialmente me molestaba tener que dirigir el estado de ánimo, los intereses de otras personas, la forma de comportarse y hasta lo qué debían hacer en la vida y con su vida.

Por lo mencionado, me mortificaba la manera cómo tenía que evaluar. Me parecían métodos injustos de calificar a las y los estudiantes. Era, no obstante, la apariencia de objetividad, una manera muy arbitraria e impersonal. Así lo dictaba el sistema. Las maestras y los maestros solo tenían que hacer caso y aplicarlo. La evaluación siempre ha sido tema de conversación, reflexión y transformación; pero, sobre todo, de preocupación de docentes y estudiantes. ¡Sí, yo como estudiante de secundaria ya lo pensaba!

Mis grados como bachiller académico

En el 2009 inicié mi formación complementaria durante dos años y finalmente me gradué como normalista superior en el 2010. Todo esto, de haberme dedicado a la docencia obedeció también a razones de tipo puramente circunstanciales, tales como: la conveniencia de hacer una carrera en educación que complementara la formación normalista; la carencia de una orientación vocacional; y, la dificultad de estudiar odontología, carrera que me llamaba la atención, pero no existía en Puerto Berrio.

De igual manera, el hecho de estudiar en una Escuela normal tampoco obedeció a una decisión consciente; la institución era, en la opinión de mi familia, la que mejor formaba

moralmente a las personas; sin embargo, esta nunca influyó de manera directa para que yo fuera maestra.

Por tanto, durante el proceso vivido en la Escuela Normal Superior adquirí muchos aprendizajes respecto al ejercicio de la profesión docente; estos, aunque se relacionaban más con aspectos de tipo instrumental, considero que han sido valiosos para mi desempeño. Me inculcaron mucho todo lo relacionado con la parte actitudinal del docente, sus modales, valores que debía encarnar, su control emocional, responsabilidad, etc. Lo cual consideraba importante, pero de pronto la manera como lo hicieron, en ocasiones, no fue muy sana, originando en mí una exagerada compulsividad.

Luego, inicié en un segundo momento en el 2011 la Licenciatura en lengua castellana y Literatura en la Universidad Santo Tomás; de las cuales me vi obligada a cancelar las materias, porque para esa época quedé embarazada y mis recursos económicos se vieron afectados al empezar muy enferma y de incapacidad en incapacidad.

Mi mayor aventura: ser mamá y papá

Desde niña siempre tuve algo muy claro, y era que yo no quería ser mamá, cosa que después de mucho tiempo he podido ser. Ahora me siento realizada. La historia de mi deseo es algo complejo, pero la recuerdo con alegría. Para el 2011 quedé embarazada de mi primer y único hijo: un niño que al día de hoy tiene nueve años y está cursando el grado cuarto en la Institución educativa Alfonso López Pumarejo en el municipio de Puerto Berrio Antioquia.

Pasaron tantas cosas lindas y unas no tan lindas que me llevan a redactar los siguientes párrafos. La gente debe haber pensado que estaba loca cuando decidí separarme de mi novio a los ocho días de nacido mi hijo. Seguramente creyeron que era un mal caso de depresión post parto, o que mi decisión fue apresurada e irresponsable. La verdad es que yo ya era madre soltera desde antes que mi hijo naciera.

Por lo tanto, ser mamá soltera no dependía del estatus civil que uno tenía, sino del hecho de no estar acompañada y protegida por el padre del niño durante y después del embarazo. En mi caso, yo hice sola todas las cosas que los futuros padres suelen hacer juntos: ir a consultas médicas, armar el cuartito del bebé, comprar ropa, leerle a la pancita, en fin. Desde el principio tuve muy claro que mi contraparte no quería estar involucrado en la magnitud que la situación exigía, y eso eventualmente desembocó en mi decisión de separarme de él.

Siempre estuve consciente de que un bebé necesitaba, sobre todas las cosas, una madre emocionalmente tranquila que pudiera dedicarse exclusivamente a atender sus necesidades. Yo no había soñado con ser mamá y aunque mi embarazo no ocurrió en el momento más oportuno, estaba muy ilusionada. Por eso no concebía ejercer mi maternidad en medio de peleas, situaciones de irrespeto hacia mi condición de mujer y madre, o que mi hijo creciera pensando que ciertas conductas machistas son normales o aceptables. Creo que quería disfrutar al máximo mi experiencia de ser mamá por primera vez, y por las condiciones en las que estaba la única manera era hacerlo estando sola.

Por las razones manifestadas, lo primero que se debía saber es que ser madre soltera no era lo mismo que ser una madre sola. En mi caso, realmente nunca estuve sola. Si bien quien debería haberme acompañado en la aventura de ser mamá no estuvo ahí, su ausencia fue llenada desde el primer día con el amor y el apoyo incondicional de mi familia, quienes han estado a mi lado para todo, desde lo material hasta lo emocional y, por eso, estoy profundamente agradecida. Nunca ha faltado quien me acompañe al pediatra, o alguien que corra a la farmacia a medianoche si mi hijo tiene fiebre.

Después de separarme regresé a casa de mis papás. Creo que fue la mejor decisión, no solo porque esto me permitió seguir avanzando en mi carrera y asumir retos laborales que de otro modo hubiera tenido que rechazar, sino porque mi hijo había contado con el amor no de una, sino de tres personas que disfrutaban cada segundo de verle crecer, de sus ocurrencias y de sus momentos importantes. Haber tenido personas con quien compartir sus primeros pasos, sus primeras palabras, y cada una de sus gracias hizo esta experiencia mucho más llevadera.

Creo también que mi hijo recibió enseñanzas de sus abuelos todo el tiempo, algo que no todos los niños tienen la suerte de experimentar. Así, en estos nueve años hemos ido formando una nueva familia; posiblemente no la que yo imaginaba tener en mis sueños de adolescente, pero sí una donde existe apoyo y amor, especialmente para el más chiquito. Entenderán por qué me molesta tanto que existan personajes que sugieran que la “verdadera” familia es solo la que tiene “mamá, papá e hijos”. Porque yo sé, por experiencia, que la estructura tradicional no es garantía de amor, empatía y siquiera de responsabilidad. La familia existe por el cariño de quienes la integran, independientemente de quiénes sean.

Obviamente, no les voy a decir que este viaje ha sido fácil. Ha sido el reto más grande de mi vida, por decir lo menos. Creo que ser mamá soltera es como ser “hombre orquesta” porque con o sin ayuda, una está llenando el espacio de dos personas en la vida de los hijos. He leído varios libros sobre este tema y he notado que existe un sentimiento que todas nosotras compartimos: que tenemos que amar por dos, trabajar por dos, cuidar por dos, preocuparse por dos, y, de hecho, ser dos: papá y mamá a la vez. Y en el fondo de nuestro corazón, tenemos miedo de que a pesar de estos esfuerzos no seamos suficiente, por más que tratemos.

Con lo vivido, uno de los retos más grandes para mí ha sido balancear lo emocional con las exigencias de la vida diaria. Ha habido momentos donde la tristeza me ha ganado y he tenido ganas de echarme a llorar por días; pero, el saber que existe una personita que necesita que yo esté ahí al cien por ciento, me ha dado fuerzas para sobreponerme y seguir. No he tenido tiempo para llorar. Esta experiencia me ha hecho consciente de que las mamás solteras enfrentamos sentimientos de miedo, culpa, angustia, frustración y abandono que posiblemente las otras mamás no viven a diario, y es necesario en ocasiones, apoyarse en psicoterapeutas o consejeros familiares para procesar mejor ciertas cuestiones dolorosas o injustas, o simplemente para conversar con alguien que pueda darnos una visión objetiva de lo que vivimos. Creo que cuidar nuestra salud mental es lo responsable por nuestro bien y el de nuestros hijos, y en mi caso fue fundamental el apoyo de psicólogos y educadores para manejar ciertos asuntos, especialmente los de compartir la paternidad con alguien que no vivía en casa.

A pesar de esto, creo que después de nueve años muchos de los miedos que tenía con respecto a mi hijo y mi papel como mamá se han disipado. Hubo un momento en el que asociaba todo lo que le pasaba a mi hijo (desde enfermedades hasta mal humor), con el hecho de que no vive con su papá. Pero gracias a la convivencia con otras mujeres, me he dado cuenta que mis preocupaciones no son muy distintas de las del resto de mamás casadas. Tampoco las cosas que le pasan a mi hijo (que se levanta a medianoche, que no quiere comer, etc.). En general, son cuestiones típicas de la edad por las que casi todos los niños pasan.

Entre tanto, no puedo dejar de mencionar que ser madre soltera me ha abierto los ojos al machismo que aún en pleno siglo XXI existe en nuestra sociedad. Es algo que no deja de sorprenderme. Si bien ahora las leyes han mejorado en el sentido de que por lo menos podemos exigir el pago de la pensión alimenticia (algo que antes solo se hacía “de favor” o “por buena gente), creo que aún queda un largo camino para que quienes por voluntad o necesidad criamos a nuestros hijos sin el acompañamiento de sus padres, podamos tener una vida equilibrada; en la que nuestra maternidad no conflictúa con nuestro derecho a desplegar nos profesionalmente o a tener momentos de necesario descanso y esparcimiento.

Los acontecimientos que recupero de mi experiencia como maestra

Mi intención en este apartado es recuperar las experiencias que han determinado en mucho la maestra que soy en el presente. Cuando uno está inmerso en la práctica educativa se pasa por circunstancias antes, durante y después de la formación docente, que terminan definiendo la maestra que se es. Hay que considerar las condiciones institucionales con las se da la práctica docente: el estilo de conducción de la dirección, la integración del equipo de trabajo, los recursos de la institución, etc., pues todo esto puede contribuir a reafirmar o a desviar la vocación de servicio.

Así, puedo deducir o pensar que la formación docente fue la primera etapa de mi causa, en la obtengo un certificado que me acreditó para trabajar en esta profesión; pero, en este sentido, reflexiono que existen sucesos previos que contribuyeron a mi elección vocacional y que, de alguna manera, fueron constituyendo mi futuro profesional. Por tal motivo considero importante la

recuperación de mi historia personal, pues todo esto marca mi papel como maestra. Partiendo de la recolección de la información de mi trabajo de campo y su consecuente sistematización, los cinco acontecimientos o experiencias que destaco son: Soy maestra desde niña; ¿Maestra por convicción o vocación?; Deconstrucción de mi práctica pedagógica; Desafíos del aula multigrado y la escuela rural; y Amiga de la primera infancia. En este sentido, y con el objeto de elevar la reflexión sobre estas, adopté el dispositivo de la problematización, con preguntas claves que consideré fundantes para dar cuenta de lo que me había dado cuenta, a saber: ¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) ha sido fundante para mi vida como maestra? ¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestra? ¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? ¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para darme cuenta de por qué soy la maestra que soy ahora?

Y los destaco, porque considero que han sido fundamentales para establecer una ruta pedagógica y metodológica de lo que constituye el resto de este ejercicio; pues no hay fuente más adecuada para la investigación docente que la experiencia misma y la conversación que de esta surge con las prácticas pedagógicas y educativas de maestras y maestros.

Soy maestra desde niña

Recuerdo que siendo muy niña me gustaba mucho jugar a la escuelita, disfrutaba siendo la maestra (que era siempre muy autoritaria). Cada uno asumía muy bien su papel y lo ejecutaba según lo que observábamos en ese entonces. Con el transcurrir de los años, ya en mi adolescencia, era feliz dictándole a mi hermano, sobre las tareas que a él le dejaban en la escuela. Así fue que me hice maestra, porque me gustaban los niños y las niñas, obviamente. No porque me gustara besarlos, abrazarlos, estrujarlos (que también); sino, porque me quedaba fascinada con lo que hacían. Les veía como seres extraordinarios, seres mágicos que me atraían, cautivaron y hacían magia en mi corazón día tras día. Eran verdaderas genialidades, mentes brillantes y corazones puros que enseñaban más de lo que aprendían.

Sin duda, me inspiraba ser maestra las ganas de enseñar, de acompañar esos pequeños corazones, inyectándoles un poco de amor y valores. Desde muy pequeña soñaba con ser maestra,

jugaba a darle clases a mi hermano que aun siendo menor que yo, me seguía el juego; él fue creciendo y ya mis juegos de la escuela no le emocionaba; entonces, opté por elegir de estudiantes a cada una de las matas del patio de mi abuelita, parecía loquita, pero soñaba mi escuela ideal.

Así, a la hora del recreo les rociaba agua y a la hora de la salida les recordaba venir bien presentadas para la próxima clase; recuerdo tanto que mi abuelita decía: “esa niña va a ser profesora como la tía” y no estaba muy lejos de la realidad. Era mi tía quien me inspiraba a ser como ella, mi modelo a seguir, pero más que eso era y sigue siendo esa vocación de ser maestra la que siempre me acompañaba y que día a día me ayudaba a vencer cada obstáculo que se me presentaba en el camino.

También me acuerdo, que jugaba a que estaba en un salón de clases enseñándole a mis estudiantes. Ponía botellas de vidrio o de plástico en las sillas y simulaba que estaba dictando y explicándoles un tema; esto sucedía cuando no tenía niñas o niños para jugar, ya que vivía en el campo con mi abuela y abuelo. Por lo expresado, cuando tuve la dicha de entrar a la escuela a formarme como maestra le di gracias a dios, pues era quien conocía mi gran anhelo de convertirme en maestra y no en cualquier maestra, en una de la más alta calidad, capaz de ir más allá de enseñar a tomar un lápiz y deletrear palabras. Una maestra que enseñara de manera integral impartiendo saberes.

En consecuencia, era consciente de que las niñas y los niños de mi pueblo y, sobre todo, los de la zona rural, necesitaban y merecían maestras de calidad, que estuvieran preparadas para atender sus diferentes necesidades; esto lo pude percibir durante mis prácticas pedagógicas. Hoy por hoy, digo que quiero dejar mi huella en cada estudiante que tengan la oportunidad de conocer y guiar, que me vean como una amiga en la que puedan confiar.

Así, nació para mí la aplicabilidad de los procesos de aprendizajes y enseñanza en la escuela: he considerado la escuela como “un lugar para aprender”. Ha existido una relación tan estrecha entre escuela y aprendizaje que la mayoría de la gente piensa que la educación es responsabilidad exclusiva de las escuelas. Es frecuente escuchar cómo se juzga a las y los docentes, como responsables de impartir el conocimiento y poseer el saber y la verdad. Conceptos que se han

transmitido de generación en generación y se han quedado impregnados en nuestra cultura sin pensar que las familias han sido las primeras educadoras de sus hijas e hijos: esto lo he vivido con la mía.

Queda claro con esto, que en el hogar se ha estado modelando, de la mejor manera posible, un clima de aprendizaje constante, desde las cosas más simples hasta las más complejas. Aún recuerdo de mi niñez aquellos momentos en que mi padre se sentaba con cariño a leerme los cuentos que traía la cartilla: Alegría de leer, detrás de este saber empírico aprendí mis primeras letras y cálculos mentales, como aprestamiento para llegar a la escuela motivada y con deseos de aprender. En la básica primaria tuve educadores muy valiosos, con un gran sentido de responsabilidad y comprensión, esto para mí fue muy significativo porque era muy inquieta y preguntona, me fascinaba el juego; en esa época la escuela mantenía juegos de mesa como el dominó, loterías parqués, catapis, escalera, estrella, lazos, pelotas etc., tanto los juegos de mesa como los de espacio abierto, me permitieron desplegar el pensamiento matemático; me gustaba hacer estimaciones, estaba pendiente de las jugadas, era ágil en el cálculo mental, adquirí habilidad y bases para solucionar problemas en el juego y los que se me presentaban en la cotidianidad con seguridad.

Los juegos más peligrosos y atrevidos que practicábamos las buenas niñas de mi época eran: jugar a las mamás o maestras. ¿Por qué? Nunca lo supe. Sería rico saber por qué causa eran juegos tan arraigados en la mente de las niñas y lo extraño es que nuestras mamás no hacían algo por impedirlo, al contrario, se complacían. De esta forma, al deseo de ser maestra se unía el nacer con esa vocación o se iba adquiriendo en los primeros años de la vida. El gusto por esta profesión conllevaba la lucha por obtener una formación adecuada para llevar un proceso educativo exitoso.

¿Por qué esta experiencia es fundante para mi vida como maestra? Porque, considero que la vocación de la enseñanza conmueve a muy pocos; la profesión de la docencia es alcanzada con plenitud solo por unos cuantos que han pensado en hacer un mundo distinto, por medio de la educación. Es por ello, que me atrevo a decir que la vocación docente ha sido el conjunto de intereses, necesidades, aptitudes, ideales y circunstancias personales que al juntarse han hecho que me sienta atraída hacia esta profesión o forma de vida, siendo capaz de afrontar los retos que supone. Una buena maestra o profesora no se define por su actividad, sino por el sentido que da a

esta. La maestra es aquella que dispone su vida, sus acciones al servicio del otro. Por tanto, una maestra debe dejar de ser una mera instructora de contenidos para convertirse en una plena educadora, en una servidora de las vocaciones ajenas.

¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestra? Considero que no basta con saber de un tema si soy incapaz de enseñarlo. La docencia va más ligada al cambio de la persona que recibe la enseñanza que a la capacidad de uno de expresar un concepto. Muchos hemos pasado por experiencias universitarias en que abogados, arquitectos o médicos intentan dar cuenta de su saber, siendo incapaces de entregarlo en forma clara y sencilla. Por esto me atrevo a decir que ser maestra no se puede desligar del proceso propio de aprendizaje, pues de la forma en que yo aprendo se desprende gran parte de lo que yo considero enseñar. Para mí, por ejemplo, aprender es un asunto que traspasa la mera adquisición de un conocimiento, ya sea la suma o las letras, y se convierte en algo que atraviesa el cuerpo y el alma para nutrir el ser. Esto me lleva a algo que he aprendido en la formación docente y es cómo se trabaja en el aula desde el ser, el saber y el hacer, poniendo allí el cuerpo, el corazón y la mente para la formación íntegra de la niña y el niño.

¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? Esto me lleva a pensar en la práctica pedagógica como una serie de actos que tienen como eje transversal la humanidad y la espiritualidad unidas en el amor, en el servicio por el otro y para el otro, por mis niñas y niños, para mis niñas y niños. Y aunque algunos se atrevan a negar la realidad de lo que sentimos las maestras, esta profesión viene inserta en nuestras venas. Nuestro servir se proyecta no al presente, ni al momento exacto de nuestro quehacer diario, sino que mira al futuro, a aquello que permanecerá en el ser de cada uno de nuestros estudiantes y que se verá reflejado en la construcción de una sociedad más justa, más cooperativa, más empática. Continúo este apartado retomando la idea de que ser maestra es algo que se ha ido construyendo desde niña y que, posiblemente, este haya sido el caso de muchas de mis compañeras y compañeros. Hoy, cuando ya estamos en la escuela, seguimos jugando a ser lo que soñábamos en la infancia y que hacíamos de la formas más inocente y pura posible, pues replicábamos aquello que veíamos en nuestra cotidianidad escolar. No hay manera de detener esa fuente de pasión que sale hasta por la piel, al punto de que todos pueden ver en nosotros y decir: ¡Esta va a ser maestra!

¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy la maestra que soy ahora? La palabra es *Juego*. Mi infancia estuvo marcada por diversidad de actividades que iban apuntando a lo que he construido como ser maestra. Si hay algo que rescato de mi experiencia infantil, es el apoyo familiar y la orientación que tuve por parte de los adultos que me rodeaban en los diferentes espacios de mi vida. Así, lo que narro está íntimamente conectado con esto y es que de esta experiencia infantil puedo decir que comencé a pensar en qué es lo que me mueve a querer pasar la mayor parte de mi tiempo compartiendo conocimientos con niñas y niños en un aula de clase, sin importar los obstáculos del camino.

¿Maestra por convicción o vocación?

Soy maestra. Quiero iniciar este relato, con estas dos palabras, con su carga emocional, profesional e histórica; me siento maestra y no me he visualizado en otros espacios diferentes a la docencia; a veces hago el ejercicio de imaginarme realizando otras cosas y definitivamente creo que estoy en el lugar correcto, aún con esos días en los que el cansancio físico y emocional me hacen anhelar vacaciones. Soy maestra por convicción y vocación después de once años de ejercicio, con la certeza de la educación como elemento de transformación de realidades, entre estas mi historia personal. Ser maestra tiene configuraciones subjetivas que transforman tu vida, diferente tal vez a ser profesora; ser maestra es algo de veinticuatro horas al día e implica asumir las exigencias sociales en diferentes lugares que van más allá del aula.

Si bien recuerdo vagamente que de niña jugaba a la escuelita, (creo que, como los niños y niñas de mi generación, hasta llegué a ser la maestra), mi profesión anhelada era ser odontóloga, por diferentes motivos familiares cambiamos de domicilio y esto implicó un cambio de colegio y cursé todo mi bachillerato en una Escuela normal superior, aun así y con unas primeras prácticas en las que no me iba mal, seguía con la idea de ser odontóloga; pero ya en el fondo dudé por la fobia a las agujas y el temor a la sangre ¿Cómo podría atender a un paciente sin superar estos miedos? Estas primeras clases en la Escuela Normal me llevaron en esa exploración vocacional a descubrir habilidades en la enseñanza, la facilidad para interactuar con niños y niñas, la paciencia

y el amor por la lectura; algunos de mis profesores me expresaban que tenía perfil de maestra y sembraron en mí la duda.

Al finalizar el grado 11° las condiciones eran otras y aunque quería ser odontóloga, terminé ingresando al ciclo complementario, era lo menos costoso, no implicaba irme del pueblo, serían solo dos años, tendría empleo rápido y con mi sueldo podría costear otra carrera; en retrospectiva pienso que fue un consejo irresponsable, pero tal vez el profesor que me lo dijo, ya había visto en mí la vocación, la cual iría descubriendo poco a poco. Lo de barato también creo que era una broma, porque la formación académica responsable demanda altos costos económicos, tiempo y tensiones emocionales. Pero fue mi paso por el ciclo complementario el que me brindó la posibilidad de seguir explorando y darme cuenta de que mi afinidad con la infancia, no tendría que ser desde la odontología.

Luego ingresé a la Universidad, esta vez con la firme convicción de querer ser maestra y la necesidad de profundizar mis conocimientos; estos dos años y medio ampliarían mi perspectiva, me llevarían a aprender y des aprehender muchas situaciones, estereotipos y etiquetas con las que uno se va formando. Así mismo, a encontrarme de nuevo con diversos libros, lecturas del mundo y lecturas de palabras, a tener la confianza de que la escuela debe construirse como un proyecto de puertas abiertas y ser un lugar donde se hacen amigos; que no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Que la escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, estudia, se alegra, se conoce y estima.

Entonces, puedo decir que once años después me siento en el lugar correcto y que todavía cuando asumo grupos nuevos me da cierto nerviosismo y el renovarme cada año, de manera responsable, para estar acorde con las necesidades de las nuevas generaciones. No es extraño sentir algo de nervios al enfrentarme a nuevos grupos, a nuevos retos. Alguien pudiera pensar que es extraño, pero esa sensación de extrañeza, que más que eso es el resultado de una gran responsabilidad que llevas sobre tus hombros, es la sensación cuando entiendes que tu profesión no es un trabajo, sino algo que trasciende las barreras de lo laboral; es, más bien, una pasión, algo que es inherente a nuestra humanidad. Lo inherente es algo de lo que uno no se puede desprender;

incluso, si hubiere intentado desempeñarme en otro campo, mi intuición no lo hubiera permitido. Nací para ser maestra y este rumbo es imposible de cambiar.

¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) es fundante para mi vida como maestra? Porque, para mantenerme firme en mi propósito de ser maestra en una sociedad que poco valora esta profesión, he tenido que luchar contra la idea de que mi interés proviene exclusivamente de la necesidad laboral. Como he narrado hasta ahora, el proceso de formación de la vocación comenzó cuando era solo una niña y se ha ido consolidando y nutriendo de gran cantidad de experiencias. Es decir, no basta solo con la vocación. Ser maestra implica el compromiso constante con la formación, con el aprendizaje, con aquel método que consiste en el ensayo y el error. Para esto, la escritura juega un papel fundamental; pues, de esta forma, se pueden retomar aquellas ideas que hacen parte de la práctica cotidiana dentro del aula para luego enfrentarse a un proceso reflexivo, bien sea para mantener las ideas porque han funcionado dentro de un contexto específico o para transformarlas en otras, deconstruirlas, desestructurarlas, renovarlas.

Retomando el asunto de la escritura, esta puede tener dos propósitos fundamentales: el primero es narrar mi experiencia como forma de hacer consciente lo que pasa en el aula y como pretexto para iniciar conversaciones con otros maestros; además, establecer puntos de encuentro entre la teoría y la práctica, mediante la investigación para luego desplegar procesos que las nutran a ambas. Con respecto a lo primero, cuando leo esos textos que surgen de la práctica de otros maestros que habitan un contexto similar al mío, puedo darme cuenta de que hay puntos en común y otros que son bastante diferentes; lo que me lleva a hacerme preguntas y a entender que hay otras formas de entender el mundo y otras realidades que median entre el docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestra? Considero que se ha normalizado socialmente ver a la maestra o el maestro como un rol meramente laborales. Si nos ponemos a pensar, casi a diario estamos enseñando algo a alguien en cualquier entorno, pues es humano ese deseo por acompañar al otro, así no sea de forma consciente. Este deseo se concentra en un aula de clase, en quien ve en esta su forma de vida, pensándo así la labor docente como una práctica humana que intenta escapar a unas dinámicas sociopolíticas que le imponen formas,

métodos, temas, espacios. Por esto, la escuela suele estar donde estén la maestra y sus estudiantes, más allá de los marcos institucionales y normativos.

¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos que este acontecimiento me brindó? Como maestra con alto sentido y amor por lo que hago tengo la incansable tarea de permanecer fiel a la necesidad de aprender, de reflexionar, de repensar cada paso, haciendo significativo cada espacio pedagógico que propongo, en el que las niñas y los niños acceden a mi mundo renovado, un mundo donde ellas y ellos pueden tomar lo valioso del alma de una maestra que ama, vive y siente. La figura de maestra que me propongo construir y por la que lucho día a día es una maestra, también, dispuesta a abrirse, a dar y a recibir, porque el contrato pedagógico que se establece en el aula es de ida y vuelta: ellas y ellos me enseñan al tiempo que yo aprendo, ellas y ellos aprenden al tiempo que yo enseño. Es, en resumen, una construcción mutua.

¿Qué vínculos humanos, o sea entre sujetos, fortaleció, debilitó o redefinió este acontecimiento, en relación con el mundo de las comunidades educativas? Debo aclarar también que ponerme al servicio del otro no es más que comprender lo que aprendemos para construir un mundo mejor, como ya lo he venido recalando a lo largo de esta narración. No se sirve al otro para encontrar un rédito o ganancia monetaria o algún tipo de status social; más bien, mi vocación y servicio implica la renuncia a toda comprensión del conocimiento como algo que me pertenece y que acumulo para engrandecer una capacidad enciclopédica. Entendiendo esto, puedo afirmar que siendo mi labor un resultado de la convicción y de la vocación que viene conmigo, incluso desde mi nacimiento, no tengo más opción que entregar mi vida y mi ser al servicio.

Este escenario que vengo planteando me trae a la memoria una pregunta: ¿qué otras actitudes deben asumir el maestro ante la arremetida de una escuela cada vez más global, donde importan más las calificaciones y el cumplimiento de una serie de estándares y competencias, que la misma labor de formar para la vida? Bueno, la pregunta es un tanto compleja porque son muchos los factores que conducen a la escuela hacia su propio desmérito; factores del orden económico, social y, en cierta forma, hasta culturales. Hablo nada más ni menos de que de las cifras y las estadísticas, muy de moda en la escuela de hoy, restan importancia a lo esencial: la construcción

de un sujeto crítico, capaz de entender la labor de ser maestra o maestro como uno de los más grandes gestos de amor.

¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy la maestra que soy ahora? Es *Vocación*; pues desde la disertación entre convicción y vocación, puedo decir que esta última es la que más me mueve, especialmente desde un sentimiento de amor profundo por mi profesión. Sin embargo, no puedo dejar de lado que hay convicción en lo que hago; es decir, estoy convencida de que la escuela es el lugar al que pertenezco y que mi apuesta ha sido y será siempre por una práctica en la que prime la esperanza, el cariño, la empatía, la comprensión y la comunicación, pues veo allí las formas de un cambio en la educación de este país. Para esto se requiere que haya una reflexión en torno a mi propia práctica, lo que da entrada al siguiente apartado en el que hablo de esto.

Deconstrucción de mi práctica pedagógica

Me he desempeñado como maestra en el Municipio de Cimitarra Santander en el sector rural y en el urbano. La mayor parte del tiempo he permanecido en la zona rural y puedo decir que de ambas se aprende demasiado. La zona rural es el campo donde uno como maestra construye sus bases y cimientos firmes en la metodología y en las mismas didácticas de las diferentes áreas; es allí que la maestra tiene que aprender a ser recursiva, innovadora y presentar una capacidad creadora muy especial; pues, de lo contrario, el trabajo más significativo con los niños y las niñas se perdería o no se detectaría en la misma comunidad; es uno como maestra quien crea y replantea todo su quehacer, cuando quiere algo muy positivo en beneficio de sus estudiantes.

En el campo es donde he podido darme por enterada que mi vocación es servir a las niñas y los niños en su formación para la vida. Luego fui trasladada para la zona Urbana, allí me dediqué al trabajo de clase con más ahínco, debido a que los grupos así lo exigían, por su gran número. El caminar y trasegar por varias veredas me ha proporcionado algunas experiencias didácticas y filosóficas, que me han permitido ver las cosas mejor desde la enseñanza.

¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) es fundante para mi vida como maestra? Porque me ha permitido hacer una serie de reflexiones con respecto a la deconstrucción de mi práctica pedagógica. Esta solo es posible cuando soy capaz de reconsiderarla para establecer si esta funciona en el contexto específico o si debe cambiar para adaptarse a las necesidades de mis estudiantes. Ahora bien, se pueden pensar tres ámbitos de significado en los que es posible deconstruir en la práctica: lo metodológico, lo pedagógico y lo curricular.

¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestra? Con los tres ámbitos que mencioné. El primer ámbito está relacionado con la forma en que el aula se convierte en un constante espacio de reflexión. Si el método que utilizo hoy resulta exitoso, debo pensar en cómo mejorarlo o, como mínimo, conservar sus pautas para hacer de forma plena e integral mi práctica pedagógica futura. El segundo ámbito, que hace referencia a lo pedagógico, establece pensar la práctica en una constante conversación con otros maestros y con las teorías que alimentan a la pedagogía, a saber, la psicología, la sociología, la antropología, la medicina, entre otras. Así, cuando deconstruyo mi práctica tengo en cuenta cómo se relacionan todos esos conceptos con el contexto rural; por ejemplo, sabiendo que muchas de estas teorías están centradas o basadas en poblaciones por fuera de América Latina. Es entonces un reto comenzar a leer a esos autores que problematizan la educación en Colombia, pues supone un cambio de paradigma que resulta más cercano a mi realidad. Además, el conversar con mis pares, con mis compañeras y compañeros de la misma escuela o de otros lugares, me ayuda a entender cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la singularidad y colectividad.

El último ámbito desde el que es posible deconstruir mi práctica pedagógica es el curricular. En este, la relación entre docentes-estudiantes-contenidos se presenta como una oportunidad de representar la educación como un todo amplio que requiere una articulación de sus componentes. Es así como comienzo a depurar qué temáticas y discursos culturales y sociales resultan pertinentes y adecuados para mis estudiantes. Por ejemplo, cómo abordar el tema de las lenguas extranjeras sin que resulte una imposición, pues para muchos no resulta útil en su vida diaria dentro de la zona rural. Se proponen entonces otras miradas, quizás desde la posibilidad de explorar el inglés como un asunto pragmático para la vida futura del estudiante que desea interactuar con otros mundos, mediante series, películas, libros, videojuegos o redes sociales.

¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? Quiero decir que la deconstrucción no es el reconocimiento de lo caduco, de algo que está mal. Sí, pienso que la deconstrucción sugiere perseguir las prácticas más ajustadas a las realidades y necesidades de las y los estudiantes, a los contextos en los que nos desenvolvemos. Cuando el accionar de la maestra apunta a esas necesidades, entonces su labor toma mucho más sentido. Muy distinto a lo que sería una labor estática, la deconstrucción de la práctica pedagógica hace posible que aparezcan unos rasgos de una profesión renovada en valores, pedagogía y didáctica.

Pensando en la deconstrucción de las prácticas pedagógicas, una de las cosas que sale a la luz es la necesidad de que dicha deconstrucción no sea una acción individual, aislada, sino una acción colectiva en las aulas de clase de todo el país, los maestros y las maestras hemos nacido para traer cambios sociales; por lo que, el compromiso debe ser masivo y no emprendido como acciones esparcidas que no tienen vínculo entre sí. En este punto es importante anotar que solo bajo la idea de colectividad, a saber, de medidas que implican múltiples miradas y perspectivas, es que se construye la pedagogía pertinente.

Para ir cerrando esta idea, la deconstrucción de mis prácticas pedagógicas como maestra de aula rural no es un mero repensar. Es decir, traspasa los límites de la reflexión y se ve reconocida en la cotidianidad en mis planeaciones, actividades, conversaciones con estudiantes y familias y lecturas para la universidad. Es, también, un acto político en cuanto me permite ser consciente de la realidad y tomar acciones para mejorarla en compañía de toda la comunidad académica. Pensándolo así, el proceso resulta un poco más amable conmigo, pues uno de los temores más grandes al hacerlo es darme cuenta de que no soy la maestra que las niñas y los niños necesitan, lo que me generaría sentimiento de tristeza. Al reconocer que la deconstrucción de mis prácticas pedagógicas es un viaje multidireccional que incluso puede regresar a los vestigios de lo despreciado, estoy reconociendo que como maestra puedo equivocarme en ese proceso, pero que puede también contribuir una educación con mayores oportunidades para todas y todos.

¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy la maestra que soy ahora? A partir de lo narrado en este fragmento, diré que es *Autoconocimiento*. Y uso esta palabra, porque considero que es a partir de la construcción de mi práctica que he podido transformarla y adaptarla a las necesidades y características de cada población a la que he acompañado como maestra. Tanto desde la rural como lo urbano, estar en el aula de clase ha implicado una reflexión constante de qué estoy haciendo, cómo lo estoy haciendo y para qué lo estoy haciendo; pues, sin esto la práctica docente es vacía y no se compromete con las niñas y los niños. Así, es desde la ruralidad donde más me he pensado esto, ya que ha sido el desafío más grande que he enfrentado.

Desafíos del aula multigrado y la escuela rural

Mi primer día de clases como docente vinculada en provisionalidad fue el 17 de marzo del 2011 en un Centro educativo rural, ubicado a dos horas por vía férrea de la cabecera municipal. Recuerdo que llegué con un morral con ropa para la semana, comida y una bolsa con cobijas; otro compañero que laboraba en otra vereda me dejó en el camino a diez minutos de lo que sería mi nuevo lugar de trabajo y mi hogar durante cinco días de la semana, caminar esos diez minutos fue algo eterno, por el miedo que sentía. Era, además, la primera vez que estaba sin mi familia cerca, mi experiencia rural se reducía a tres meses en el CER más cercano al pueblo, de fácil acceso, con hijos de militares, donde además no se enseñaba con metodología Escuela nueva y contaba con tres docentes y dos practicantes; así que, más allá de lo que teóricamente me habían enseñado, iba como muchos sin experiencia en el área rural, en la metodología escuela nueva y emocionalmente muy dependiente de mi familia.

Lo anterior me permite señalar grosso modo algunos desafíos del aula multigrado y la escuela rural, y son las falencias que puede tener la formación de maestros en relación con la educación rural, la metodología Escuela nueva, lo que significa la ruralidad en Colombia y las nuevas ruralidades, la configuración de comunidad y los roles que se espera que asuman maestras y maestros en estos espacios. Sumado a ello, la responsabilidad en la formación en el saber disciplinar, en estrategias didácticas y la atención de grupos heterogéneos en modalidad multigrado; también, la escasa formación en las áreas de gestión escolar y legislación educativa.

Generalmente, las maestras iniciamos nuestra experiencia en el área rural, y en su mayoría con formación como normalistas, con fortalezas en lo didáctico, pero con ausencias en otras áreas muy necesarias.

Ser maestra del área rural, considero que implica una alta dosis de responsabilidad social, de liderazgo, amabilidad, honestidad, respeto por la comunidad, capacidad de observación, saber leer el contexto y mucha vocación. Uno llega no solo a enseñar un área; sino todas, casi siempre, en una sola aula con un número variado de niños y niñas, que llegan a pie, en bestia, por vía férrea, algunos en canoa, dependiendo de la ubicación de la escuela. La mayoría son niñas y niños que se levantan desde las cuatro de la mañana y ayudan primero a sus familias y cuando llegan a estudiar ya tienen muchas historias para contar y, como me decía Daniel: profe me deja desayunar primero. Eso, sin nombrar que la educación rural en Colombia también se ha visto marcada por la violencia y el desplazamiento.

Del maestro rural se espera que sea bueno en matemáticas y español y que tenga conocimientos de agricultura, proyectos productivos, sea conciliador, psicólogo, tenga conocimientos de medicina e incluso religiosos; preferiblemente, que entienda de deportes, al menos fútbol, que tenga habilidades artísticas y capacidad de organizar actividades para recolectar fondos para no depender de la asignación de recursos; además, administrativamente, ejercer de maestra y de rectora, al mismo tiempo, así que sobre la marcha se va aprendiendo. Algunos maestros han llegado a construir escuelas y otros a aprender a relacionarnos con los “políticos” para gestionar recursos; en mi experiencia uno puede ser el invitado de honor en fiestas o de situaciones que entristecen a las comunidades rurales, en las que todos son familia, como los velorios.

Ser maestro rural en Colombia implica también tener capacidad de adaptación y de trabajo en grupo, participar en los microcentros rurales como espacios de construcción colectiva, disponer en tu aula de los CRA (Centro de recurso de aprendizaje) y terminar coleccionando muchas tapitas, palitos, cartulinas, etc. Ser maestra te cambia la vida personal y profesional, te fortalece y te llena de amor hacia la docencia; recuerdo que alguna vez me contaron las familias que ese 17 de marzo que me vieron llegar, pensaron que no duraría tantos años. Una leishmaniasis me hizo irme y nos

despedimos con lágrimas y abrazos eternos, agradecida totalmente porque toda la comunidad fue mi maestra para la vida.

En este relato, podría citar a diferentes autores sobre ruralidad, educación rural y metodología escuela nueva; sin embargo, pienso que también se construye-deconstruye y con la voz de los maestros y las maestras que, a partir de diferentes lugares potenciamos lo subjetivo de ser maestra. Cada uno habla desde su experiencia personal y profesional, todos hemos cohabitado diferentes tiempos y realidades que nos hacen SER desde el ejercicio de la docencia para construir mundos posibles con la educación.

¿Por qué esta experiencia es fundante para mi vida como maestra? Porque, desde un primer acercamiento, es posible decir que la ruralidad en Colombia ha sido duramente golpeada por la ausencia estatal durante décadas. El país ha tenido que lidiar con muchas promesas y pocas acciones reales en favor del campo. Pasando por planes de desarrollo municipales y llegando hasta el ámbito de lo departamental y lo nacional, la ruralidad, queda demostrado, es del interés de muchos, pero de la acción de pocos. Esto se traduce en que la falta de recursos para las áreas rurales en Colombia no solo tiene un efecto en el agro; sino, también, en las escuelas que hacen presencia en las montañas, llanuras y valles de nuestra variada geografía.

Colombia es diversa, tanto en su geografía como en su cultura. Y también es inequitativa y ampliamente desigual. El desprestigio de nuestra ruralidad colombiana tiene sus raíces en la posesión de grandes extensiones de tierra por parte de pocas personas. Esta afirmación parece política, pero como maestra no me resisto a lo político, ya que las carencias escolares son, de hecho, un asunto político. El poco interés de los gobiernos de turno en la inversión escolar rural tiene varios efectos; uno de los cuales, en la formación integral de niños y niñas, es la falta de recursos económicos. Una de las cosas que pone en evidencia esto es que como maestra rural por tantos años he tenido que lidiar con la carencia, más que con otra cosa. Carencia de materiales didácticos y estructuras físicas adecuadas para procesos educativos de calidad.

¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestra? Con la búsqueda que he realizado para mi práctica pedagógica en la ruralidad, me he encontrado con muy

pocas teorías que enuncien las dificultades y retos que se afrontan allí, teniendo estos unos enfoques más cercanos a las problemáticas de barrios complejos en las periferias de la ciudad que, como sabemos, son también contextos hostiles para la educación. Me pregunto: Qué hace falta en Colombia y en América Latina para que se comience a mirar al campo y a la escuela rural en sus condiciones. Podría hacer aquí varias conjeturas, pero me arriesgaré a hacer una y es que a pocos maestros y maestras les interesa problematizar esto que sucede allí, escribirlo, narrarlo, exponerlo en aquellos espacios de difusión del saber, tanto dentro de la academia como fuera de esta.

Por otro lado, las aulas multigrados, aunque abiertamente se escuche a maestros decir que representan un laboratorio de formación necesario para quienes inician su labor, no son más que espacios limitantes. La distribución del tiempo es súper importante en el trabajo en el aula multigrado. Te enfrentas a seis grados distintos y en cada grado encuentras a niños y niñas con diversas características. Esto ya supone que el maestro, por más que intente distribuir el tiempo de la mejor manera, se enfrenta a periodos cortos de atención para cada grado. Por lo tanto, un bloque de dos horas de clase representa, en promedio para cada grupo, veinte minutos. A pesar de los grandes esfuerzos desplegados en mi práctica pedagógica como maestra rural, por tantos años, ha sido difícil encontrar el punto de equilibrio. También hace falta nombrar más docentes, pues sería diferente si la carga se pudiera repartir entre más gente.

¿Qué vínculos humanos, o sea entre sujetos, fortaleció, debilitó o redefinió este acontecimiento, en relación con el mundo de las comunidades educativas? El atender grupos numerosos de estudiantes, distribuidos a lo largo de distintos grados es una tarea titánica a la que me he tenido que enfrentar con mucho carácter y decisión. A esto se suma el lugar que asumen la familia y la comunidad. No es un secreto que las escuelas rurales terminan convertidas en el espacio de encuentro de todos y no es raro que las madres de familia sean las encargadas de la alimentación de las y los estudiantes, del cuidado de la infraestructura y la limpieza de los espacios; mientras, que los padres se encargan de hacer llegar alimentos, reparar averías en la planta física o de implementos que usan las niñas y niños. A pesar de que esto es una ventaja, puede convertirse en una moneda de doble cara, pues se pierde un poco la privacidad que encierra el acto educativo entre maestra y estudiantes.

¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? Otro de los grandes retos que enfrenta la educación rural y, que de hecho he experimentado como maestra en varias escuelas rurales, tiene que ver con la escasez de recursos: libros, material didáctico, juegos para el despliegue del pensamiento, por mencionar algunos. Es muy común encontrar en las aulas de clase en la ruralidad estantes repletos de lo que pareciera ser una oportunidad para el conocimiento y la actualización de niños, niñas y docentes. Sin embargo, al acercarse uno a esos espacios se encuentra con textos obsoletos, que reflejan el abandono estatal. No podría confirmar que cada escuela pase las mismas necesidades, pero mi experiencia como maestra me ha enfrentado a esta constante.

¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy la maestra que soy ahora? *Diversidad*. Ser maestra en la ruralidad, en la escuela rural, ha requerido que me enfrente a escenarios que solo estaban medianamente imaginados dentro de mí. La diversidad está presente en este escenario en cuanto a la multitud de formas de aprender que se encuentran allí; pues, es todo un desafío encontrar formas de enseñar cuando en el aula hay niñas y niños de tan diferentes edades y con tan diferentes características. Es con mi experiencia que decido, de forma consciente, apostar por mi formación docente, pues considero que es un ámbito al que le puedo aportar todo lo que he aprendido y construido en mi paso por diversos contextos.

Amiga de la primera infancia

Mi aventura en la docencia de la primera infancia inició un 15 de abril de 2020, inicié como auxiliar pedagógica; debía ser un apoyo incondicional para la maestra, tenía contacto con los niños, las niñas, madres gestantes y madres lactantes, pero como para este año la pandemia Covid 19 nos arropó, la atención fue remota. Llegué por pura coincidencia o por no haber nada más de empleo. Era un reto, ya que mi vida personal se encontraba en un momento crítico, esto me impulsó a tener un mejor desempeño en el objetivo que me había trazado como proyecto de vida. Para el 2021 continué laborando allí, pero esta vez ya como docente pedagógica; lo cual afianzó mi vocación y ese amor por la profesión docente de primera infancia. Valoré entrar y ser parte de sus vidas y la responsabilidad de formar y educar.

La vocación se profundizó al llegar a este lugar, en el que la niñez podía aprender de una manera lúdica y libre. Me enamoró, desde el primer momento, el tener contacto con los niños, las niñas, madres gestantes y madres lactantes que presentaban diferentes necesidades en sus contextos. Fue un reto conocerlos y guiarlos en su propio proceso de aprendizaje. Luego, llegar a trabajar en estas unidades de servicio, que son pequeños grupos de participantes entre quince y diez y siete, lo cual me llevó a dar lo mejor de mí. Esta es una experiencia tanto para mí como para ellos, ya que esto marcó una gran etapa en sus vidas. Cada oportunidad de compartir y aprender fue algo que me satisfizo, enorgullece y enriqueció mi labor profesional.

Ya he explicado que llegué a la educación no por accidente sino por convicción y vocación. Estos dos elementos son necesarios para comprender que la labor de ser maestra puede tener muchos movimientos. Por ejemplo, hoy podemos tener cierta inclinación hacia la educación con adolescentes, y mañana tener una inclinación más fuerte hacia la educación con niños más pequeños. No quiero decir con esto que mi inclinación inicial haya sido hacia el trabajo con estudiantes adolescentes y que ahora sea hacia niños más pequeños. Lo que quiero es mostrar que a lo largo del recorrido como maestra he podido interactuar con niños y niñas en múltiples contextos, distintas edades, distintos gustos, entre otras cosas; pero que, ahora, debido a la oportunidad de trabajo con más pequeños, me he encontrado con muchas otras cosas que han alimentado este sentimiento y atracción por estas dulces almas.

¿Por qué esta experiencia (acontecimiento) es fundante para mi vida como maestra? Porque en mi reflexión continua más reciente me he dado a la tarea de entender lo que implica el trabajo con los más pequeños dentro del sistema escolar. Entendiendo que la primera infancia comprende a los infantes entre los cero y cinco años, he podido encontrar en esta etapa un nuevo mundo por explorar. Y me siento agradecida como maestra de poder tener esta experiencia, pues en la interacción con ellos he descubierto la faceta de almas hermosas, prestas más que a recibir a enseñarme con su dulzura, con su encanto e inocencia. Ver cada día sus rostros afables me ayuda a confirmar y a afirmarme en mi labor con más convicción y vocación.

¿Qué significado le doy a esa experiencia en relación con mi vida de maestra? Cuando enuncio que este es un nuevo mundo por explorar, me encuentro en una etapa muy similar a la que

están mis nuevos pequeños compañeros de aventuras. Ellos están descubriendo el mundo mientras yo descubro este mundo con ellos. Por esto mi dedicación en el aula se centra en ayudarles a moldear en valores, en amor. Entendiendo que mi labor de maestra tiene que estar llena de amor para así transmitirlo. Al día de hoy, no hallo más que pensar que mi labor de maestra debe estar muy enfocada en el amor, porque es la base de toda construcción social. Ellas y ellos dan mucho más de lo que imaginas: te entregan su alma. Y este punto es álgido, porque un mundo forjado a base de amor es un mundo que deja de existir como un espacio de habitación, pasando a convertirse en un escenario de relaciones interpersonales mediadas por la comprensión y la justicia.

¿Cuáles fueron los aprendizajes académicos y formativos (ético-políticos), que este acontecimiento me brindó? Tener de primera mano las historias de vida de las madres, el proceso vivido durante el embarazo, entre otras cosas, hace de esta experiencia con primera infancia algo muy enriquecedor. Por ello, aquí debo volver sobre la educación como un proceso que nutre el cuerpo, la mente y el alma. Es necesario acompañar a los niños y las niñas desde temprana edad; en primera instancia, porque el proceso educativo empieza en la familia. Por ello, cuando una familia puede acceder a oportunidades de tipo formativo, la educación deja de ser un acto mecánico, pasando a ser un proceso que involucra a múltiples actores: niños, niñas, madres, padres y maestros. En este ambiente dialógico se crean conversaciones, es decir, trabajo colaborativo. La educación pasa a ser ese acto de formación integral en el que se congrega a la familia desde el primer instante.

¿Qué vínculos humanos, o sea entre sujetos, fortaleció, debilitó o redefinió este acontecimiento, en relación con el mundo de las comunidades educativas? Cuando la comunicación entre maestros, niños, niñas y madres de familia es fluida puede decirse que el proceso educativo se vuelve más armónico, porque reúne las voces, los sentimientos y los valores de todos y todas. Estas voces conjuntas son necesarias para la construcción de un mundo mejor; estas voces son el eco que el mundo necesita ante tanta desintegración social. Un mundo enfermo necesita de la disposición de actores que quieran ver un cambio y los espacios educativos son el ámbito más adecuado para que esto pase, pues allí confluyen ideales sociales, culturales, económicos, ambientales, políticos y humanos.

No hay duda que de eso se trata la educación, de procurar beneficios para todos, incluso, cuando como maestros sabemos que nuestros ojos podrían no ver esas transformaciones. Ahí aparece un rasgo hermoso del acto de educar: de saber que no educamos por interés, sino por la certeza de que es posible un mundo mejor. Si todos, maestros y maestras pensamos de esa manera, llegaremos al punto en que alguna generación venidera pueda disfrutar de aquello que otros construyeron desinteresadamente, en distintas partes del mundo. Qué lindo es sembrar la semilla sanadora, mediante la educación.

No quisiera abandonar, pues, este apartado sin recalcar cuán agradecida me siento con la vida por haberme dado la oportunidad de ser maestra por vocación. Esto ha sido un gran regalo que llevaré conmigo hasta los últimos días de mi existencia. Pero lo más importante será saber que el trabajo realizado con niños y niñas de la primera infancia y con sus familias traerá sus frutos. No en vano se siembra la semilla. Y aquí quiero darle un tinte algo espiritual a mi narrativa: La semilla que cae en los corazones de los más pequeños rinde su fruto a su tiempo. Sus corazones son terrenos fértiles, espacios para el crecimiento del amor, de la bondad, la pureza, los cuales juntos ayudan a la construcción de la paz del mundo.

No es posible pensar un mundo mejor si en ese proyecto no están los niños, las niñas y sus madres, por lo que el trabajo con primera infancia es crucial en esta tarea. Así, pensar la labor de maestra significa adentrarse en el mundo de la sensibilidad de los niños, para construir junto a sus núcleos familiares lazos duraderos de afecto. Habiendo comprendido el significado del potencial de la primera infancia, puedo lanzarme a afirmar que la educación en Colombia dejó de lado por muchos años a estos pequeños actores de corazón enorme. Espero continuar la tarea de trabajar con ellos y así aportar a las transformaciones de fondo que el mundo necesita.

¿Con qué palabra clave nombro esta experiencia para dar cuenta de por qué soy la maestra que soy ahora? Es *Familia*. Si de algo me ha llenado el trabajo con la primera infancia es de un júbilo inmenso y de muchas ganas de seguirle apostando a la educación de esta población, pues allí no solo está el futuro, sino un presente lleno de ganas y de amor por la experiencia de aprender y de conocer el mundo, algo que siento que puedo acompañar desde mis conocimientos, mi vocación

y mi práctica. Sé que será algo que disfrutaré y que espero sea bien recibido por las niñas, niños y sus familias en cada espacio que deba acompañar.

Quisiera concluir mencionando que este ejercicio de reconstrucción de aspectos importantes en mi quehacer docente me ha llenado de un sinfín de interrogantes que espero seguir explorando e investigando durante mi proceso formativo. Ser maestra es, para mí, el encuentro con una sociedad que necesita reconocer mi labor y la de mis compañeras y compañeros como el pilar fundamental de la misma. Hoy me considero una maestra en constante cambio, una maestra que busca ser la mejor para sus niñas y niños, que se forma para brindarles un espacio seguro y amoroso donde puedan crecer y aprender a ser mejores seres humanos siempre.

Capítulo 2.

Lo que me ha hecho ser maestra

Partiendo de las narraciones en las que recupero mi experiencia como docente y, especialmente, aquellas que destaco como los cinco acontecimientos fundantes de mi construcción como maestra, surgen gran cantidad de reflexiones que pueden ser objeto de comprensión. Sin embargo, surge en esta recuperación de los relatos de experiencia cinco palabras claves que se convierten en este capítulo en categorías ordenadoras, las cuales son: *Juego, Vocación, Autoconocimiento, Diversidad y Familia*. Así, abordo una conversación con otros autores y autoras que se han interesado en trabajar estos conceptos desde la educación y la escuela, para dejar en despliegue los significados que yo misma les doy.

Juego

El juego es un concepto que aparece en gran parte de mi proceso de formación docente definido como el despliegue de la imaginación que hacen las niñas y los niños como una forma de entender y comprender el mundo. Esta práctica resulta fundamental en los primeros años de vida, pues desde allí se empiezan a construir unos ideales y unas formas de relación con el entorno, lo humano, lo no humano y la vida. Así, la experiencia de ser maestra a partir del juego me ha permitido sentar bases de lo que hoy considero es mi quehacer; pues, sigo creyendo en ese hacer que sea compartir conocimientos.

Sin embargo, esto no se agota en mi experiencia personal. Durante los años en los que he realizado mi ejercicio como profesora en diferentes contextos, he podido observar cómo los juegos que realizan las y los niños en espacios diferentes al aula, como en los descansos o antes de entrar a la escuela, dinamizan formas de ver y entender el mundo que son particulares de esa comunidad o que responden a ciertas creencias de las familias. No es raro que las niñas y los niños imiten en sus juegos, por ejemplo, lo que ven en sus casas, barrios, televisión o internet, al ser los espacios de los que se nutren para ampliarlos. Y ni qué decir de aquellos implementos que usan: cualquier

objeto cumple una función dentro de su imaginación y una caja de cartón se puede convertir en la casa más bonita para una familia o el refugio más firme para un grupo de soldados.

Araya (2012), lo define de forma bastante específica diciendo que “el juego es una actividad humana que involucra a la persona en su totalidad, física, cognitiva y emocional, de manera gratuita y sin otro fin que el placer que provoca el jugar” (p. 16). Es importante retomar esta idea porque, ante la aparición de miles de juguetes en el mercado, se ha ido transformando la idea del juego, especialmente en familias con amplios recursos, pues asocian los juguetes con el acto libre y liberador que es el juego. Cuando nos detenemos a reflexionar cómo son los juegos en comunidades más pobres, podemos darnos cuenta de que no se requieren implementos específicos para que esta actividad cumpla con su función placentera, dado que es algo que está más en la mente que en lo material.

Por otro lado, como maestra pienso ¿Cómo la categoría de juego aparece en mi práctica? Bastante se ha hablado sobre cómo el incluir el juego dentro de una planeación puede servir para dinamizar y provocar otros encuentros en el aula de clase. Si el juego es libre ¿Cómo lo traigo a la escuela donde hay un montón de reglas y el juego debe responder a una intención de aprendizaje? Si bien Ayala (2012), propone una alternativa desde el juego libre, en el que se dé prioridad al desarrollo psicomotriz y sensoriomotor, considero que tal cual como está pensado el sistema educativo actual es un poco complejo; ya que, en la escuela, en general, no se contemplan momentos para el ocio.

Parece ser, entonces, que “mientras el juego significa el descubrimiento del mundo y de la competencia personal a través de la diversión y el placer, la vida escolar es el reconocimiento del rendimiento” (Araya, 2012, p. 15). Es decir, el juego implica unas relaciones que no están precisamente pensadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje que es guiado por un adulto dentro de la escuela. Y, aunque parecen ir en contravía, yo asumo que sí se pueden proponer estos espacios, quizás corriendo los límites que el propio sistema impone para hacer que el aula de clase sea, también, un lugar de diversión y placer, donde se potencie la imaginación y el disfrute de aprender.

Por esto, resalto que jugar es también una experiencia adulta. Sin quitarle rigor a mi quehacer y a mi propia reflexión pedagógica, considero que aún sigo jugando a ser maestra como lo hacía cuando era niña; pues, esta experiencia representa para mí el disfrute, la alegría y el placer que brinda el juego infantil. El concepto de juego me ha llevado a ser la maestra que soy hoy porque así construí mi vocación y es a partir de este que la sigo fortaleciendo; así comparto que “el juego del adulto también es un placer y marca una pausa, una tregua con respecto a las obligaciones, las dificultades y las penas de los trabajos y de los días” (Araya, 2012, p. 15). Si yo no me divierto en mi quehacer cotidiano ¿Cómo puedo pretender que las niñas y los niños lo hagan?

Vocación

El concepto de vocación lo entiendo como aquel sentir que me lleva a ser docente; es decir, todas aquellas construcciones internas que me llevan a pensar que estar en un aula de clase y acompañando procesos con niñas y niños es mi profesión. Si bien entiendo que esta palabra tiene una connotación religiosa, para mí toma un sentido espiritual; porque es algo que es muy profundo de mi ser, que va más allá de una mera forma de ganar dinero para vivir. Amplíe esto diciendo que la vocación es, desde mi perspectiva, un interés genuino por realizar una labor que implica relación con un grupo de personas y una responsabilidad con una comunidad, convirtiéndose en una forma de vida y no solo en trabajo.

A partir de la experiencia narrada, surge esta categoría al considerar que la vocación de ser maestra es algo que va más allá del aula de clase y se traslada a otros espacios que habito como la familia, el barrio o mi relación de pareja. Esto significa que mi profesión es, también, un estilo de vida; porque muchas de las acciones que implica enseñar-aprender son visibles en la cotidianidad cuando: le explico algo a otra persona en la calle, me comunico con mis vecinos o me acerco a las niñas y los niños que hay en mi familia, entendiendo que ser docente es una vocación de apoyo y acompañamiento al prójimo.

Dice Manzo (2021), que “en su sentido etimológico, *vocación* viene del latín *vocare* que se traduce como ‘llamado’” (p. 22). Es decir, desde la raíz de la palabra ya hay una dirección del concepto hacia una acción. Este autor plantea en sus propuestas conceptuales una estrecha relación

entre la vocación y el territorio, toda vez que no solo hay que sentir el llamado; sino, entender a qué lugar estamos siendo llamados, ampliando el horizonte de significación. Como maestra, asimilar que la vocación es un llamado de acompañamiento y ayuda con otro que está en proceso de aprendizaje resulta fundamental para la construcción de mi práctica y de la maestra que soy hoy.

Con la recuperación de los relatos del primer capítulo, puedo poner a dialogar mi experiencia con una afirmación de Manzo (2021), que habla sobre cómo “lo cierto es que la certidumbre de la vocación acontece mediante situaciones ordinarias que, por su talante significativo, adquieren un sentido extraordinario” (p. 23). La vocación se constituye, a partir de unos hechos específicos que, en mi caso, devienen de la infancia para dar entrada a otros más específicos durante mi práctica y mi ejercicio docente. Esto quiere decir que, aunque es algo que está dentro de cada maestra y maestro, esta inclinación se va reafirmando con la realidad que cada una y uno vive y cómo la reflexiona.

Cuando pienso en este concepto surgen otros que le acompañan en su significado: la vocación no podría ser sin el amor, la comunicación, el respeto, el aprendizaje y la empatía. Ser maestra por vocación implica un llamado también a compartir, no desde el ego y la arrogancia que tanto daño le hacen a la escuela; sino, desde el compartir unos saberes, potenciar a las niñas y los niños a encontrar sus propias formas de aprender y aquello que les gusta, siendo amable con mis colegas y estando en diálogo constante con las familias.

Manzo (2021), menciona algo que considero debe recuperarse y es sobre cómo la vocación es un camino de ida y vuelta en el que hay una suerte de satisfacción personal y una búsqueda, mientras se le es útil a una comunidad o territorio, recalando esa relación entre este último y la vocación. Desde esta perspectiva, el nuevo “llamado” que propone la contemporaneidad es un llamado hacia el cuidado de la vida y la naturaleza, hacia el diálogo constante, a la re-imaginación de nuevos mundos y a repensar la relación con las tecnologías.

De esta manera, mi vocación como maestra no se agota en lo que soy en la escuela y se ha ido expandiendo a otros espacios de los que se nutre y aprende, es una forma de entender mi vida, incluso desde que era una niña y jugaba a serlo. Esto ha implicado un proceso de reflexión y

deconstrucción de mis propios saberes, es una apuesta por conocerme a mí misma y aquellos factores internos y externos que me caracterizan; pues, “la vocación de un docente trasciende los conceptos construidos por la misma educación, la que constantemente refleja y reproduce los valores de su entorno sociocultural, tanto global como local” (Manzo, 2021, p. 26).

Autoconocimiento

A partir del ejercicio docente en las diferentes modalidades en las que he participado, el concepto de autoconocimiento se ha ido desplegando como una de las formas con las que deconstruyo la práctica dentro y fuera del aula de clase. Así, este lo entiendo como una revisión y reflexión de mi propio ser que surge, mediante la búsqueda por una mejora continua profesional, personal y espiritual; es decir, un ejercicio en el que hago consciente aquellas fortalezas y debilidades que me permiten relacionarme conmigo misma y con los demás en cualquier situación cotidiana y en la escuela.

El autoconocimiento implica una revisión constante de los ideales, los referentes, los actos cotidianos y los pensamientos que me hacen ser la maestra que soy hoy. Esto no debe entenderse como algo negativo o como estar haciendo las cosas mal. Simplemente es un compromiso que decidí asumir para mejorar y adaptarme a cada situación que se me presenta, como parte de la labor de las maestras y los maestros en ejercicio para fortalecer las prácticas educativas y articular los saberes académicos y sociales.

Desde esta perspectiva, Macazaga, Baquero y Gómez (2013), proponen una relación entre la educación emocional, el cuerpo y el autoconocimiento como claves para la acción pedagógica del docente, poniendo el foco en la vinculación entre la teoría y la práctica para el bienestar personal. No es un secreto que en la actualidad hay un creciente interés por la salud mental en todos los ámbitos de la sociedad, pues hay un crecimiento de las enfermedades mentales que llevan, incluso, al suicidio de las personas que las padecen. La profesión docente no es ajena a este fenómeno, por lo que cada día se hacen más necesarios los espacios y formas de autocuidado; esto implica reconocer aquellas conductas y las formas como afrontamos cada situación, para aplicar estrategias que fortalezcan la mente de las maestras y los maestros.

Con respecto a lo anterior, los centros educativos que se proponen la formación de docentes están integrando cambios con enfoque en las buenas prácticas de salud mental, teniendo “como finalidad una mejora clara de los procesos de enseñanza–aprendizaje orientados a formar personas capaces de conocer, aprender y tomar decisiones con responsabilidad individual y colectiva en una sociedad en permanente cambio” (Macazaga, Baquero y Gómez, 2013, p. 136). Así, el autoconocimiento implica un cambio en uno mismo que se ve reflejado en las personas que nos rodean y en nuestra práctica pedagógica.

A esta categoría se le vincula la de conciencia emocional, la cual “nos remite a la capacidad de percibir las propias emociones y las emociones de los demás. Trabajar estas competencias implica desarrollar la autoconciencia, introspección y reflexión a través de la auto-observación y de la observación” (Macazaga, Baquero y Gómez, 2013, p. 137). En este sentido, es estar atenta a cómo mis formas de actuar y de hablar influyen en los otros, cómo esa relación de emociones que surgen en el aula de clase de parte y parte tiene que fluir de una manera amable y tranquila; ya que, como lo he dicho, lo más importante para mí es el aprendizaje con amor.

Dentro de las múltiples preguntas que surgen en el proceso de autoconocimiento, siempre está presente la necesidad de dirigir mi atención hacia mi ser en su totalidad; o sea, saber cómo soy, pienso, siento, actúo; qué me interesa y, además, cómo todo ese saber sobre mí misma se relaciona con mi profesión. En conclusión, no se puede dejar de lado que ser maestra, “en el siglo XXI, exige de competencias emocionales que posibiliten la creación de contextos de interacción cálidos, flexibles y abiertos, en los que todos y cada uno de los participantes se sienta respetado y acogido en su individualidad” (Macazaga, Baquero y Gómez, 2013, p. 136). Mi responsabilidad no es otra más que deconstruir y reflexionar mi propia práctica a través del autoconocimiento para fortalecer mis clases y los espacios que decido compartir con toda la comunidad educativa en los lugares donde soy maestra.

Diversidad

A partir de las narraciones construidas en el capítulo anterior, la diversidad la entiendo como las particularidades de cada sujeto que está en el aula de clase y que hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje deba tenerlas en cuenta para lograr llegar a todas y todos. Esto quiere decir que los grupos no suelen ser homogéneos y siempre nos vamos a encontrar con formas diferentes de aprender y ser que se encuentran y desencuentran.

Entonces, se entiende desde la educación rural que hay una serie de requerimientos para el “trabajo con la diversidad multigrado y sus implicaciones para la enseñanza, diversidad manifiesta en la variedad de necesidades, intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, especialmente, en su marcada diferencia etaria y adscripción a distintos grados escolares” (Galván y Espinosa, 2017, p. 2). Así, a excepción de los dos últimos elementos, la diversidad es algo que se podría pensar como presente en cualquier escuela y en la vida cotidiana; puesto que los seres humanos somos diferentes unos de otros, así seamos familia o amigos de toda la vida: la diversidad es algo que supera lo biológico.

La maestra que soy hoy se ha construido gracias al concepto de diversidad, porque entiende que enfrentarse al quehacer pedagógico requiere una observación profunda y detenida de la realidad y el contexto de la escuela, intentando comprender cómo es el de aprendizaje de cada persona y cómo esto conversa con el currículo y los modelos de aprendizaje. Esto, teniendo en cuenta que “la diversidad, en todo caso, implica una experiencia con la alteridad” (Galván y Espinosa, 2017, p. 17).

No es posible pensar la diversidad, desde mi perspectiva, como algo malo. Si bien entiendo que hay ciertas condiciones que dificultan o retrasan el proceso de aprendizaje, también entiendo que eso hace parte de la humanidad y que, precisamente, es desde la alteridad y el reconocimiento del otro en la diferencia, lo que hace que la práctica tenga un sentido pedagógico completo al intentar formar en todas las dimensiones el ser, su saber y hacer. Como docente en ejercicio y como ser humano en constante reflexión de sí misma, no puedo olvidar que, finalmente,

Ayudar a cada uno a confiar en sus capacidades, enfrentar los desafíos de su vida y crecer, es premisa de la actitud solícita que requieren desarrollar

los docentes para trabajar con la diversidad. Las múltiples problemáticas infantiles demandan resoluciones específicas y contextualizadas, basadas en las necesidades, contextos y rasgos de personalidad de los niños y las niñas del grupo. (Galván y Espinosa, 2017, p. 11).

Familia

Si bien este es el último concepto que surge de la narración de los acontecimientos no es el menos importante. Por el contrario, el concepto de familia es algo transversal a cada espacio de mi vida y cobra importancia en el ser maestra, porque mi labor no se queda con las niñas y los niños, sino que busca entender a la familia como ámbito fundamental de la comunidad educativa.

Entiendo por familia al grupo de personas que acompañan, desde el amor y el respeto, la crianza, educación y formación de una niña o un niño. Así, esta puede estar conformada de cientos de maneras posibles, pues entendiendo los fenómenos sociales particulares de Colombia y América Latina, sabemos que hay tantos tipos de familias como niñas y niños en la escuela. Retomando el concepto anterior, la diversidad también es algo que está presente en esta esfera de la sociedad, por lo que cada familia es particular y única en sus formas de relacionarse y ver el mundo. Me encuentro así con familias pequeñas y grandes, amorosas y violentas, unidas e indiferentes. La familia es ambivalente, porque reúne múltiples significados y se va transformando a medida que se transforma la sociedad misma.

Ahora bien, con respecto a la relación entre la familia y la escuela, Ortiz (2011), menciona que ambas “han mantenido siempre, de manera compartida y desde sus respectivos ámbitos de responsabilidad, el protagonismo en materia de educación de niños y jóvenes” (p. 72). Sin embargo, desde la realidad parece que esta responsabilidad va quedando más en el lado de las aulas que de las casas, por lo que cada vez es más común llegar a grupos con vacíos en la formación de hábitos y con una formación ética poco acentuada.

Por lo anterior, considero fundamental que mi quehacer docente incluya a la familia en el trabajo dentro del aula, de las múltiples formas que se nos ocurran y teniendo en cuenta las

condiciones socioeconómicas de sus integrantes, aprovechando; por ejemplo, los saberes de las abuelas y los abuelos, a partir de narraciones o dinámicas que permitan la entrada de la familia a la escuela y que no sea un mero encuentro para rendir un informe con respecto al desempeño del estudiante. Podría entonces pensarse que la relación entre familia y escuela se dé en invertir en crear potencial comunitario, pues tanto escuela como familia son comunidades que estarán entrelazadas para un fin común: formar ciudadanas y ciudadanos que sean empáticos, con valores y una comprensión de la realidad y la diferencia para construir una mejor sociedad.

Pensar en el lugar de la familia para la maestra que soy hoy me lleva a preguntarme por cómo la sociedad concibe a la familia misma y cómo, desde una perspectiva histórica, esta ha ido transformándose y creando nuevos significados. Hace unos cincuenta o sesenta años, las familias estaban conformadas por una madre y un padre que tenían entre diez y doce hijas e hijos. Con el paso del tiempo, el número de hijos e hijas ha disminuido, por lo que ahora es más fácil encontrar familiar con uno o dos; incluso, hay parejas que deciden no reproducirse; de la misma forma, ahora podemos encontrar familias donde hay dos papás o dos mamás, familias en las que solo hay mamá o papá; familias que giran en torno a una abuela o abuelo y a unos tíos y tías; también es posible encontrar familias con diversidad étnica, religiosa, sexual y cultural.

Algo que no cambia son las tareas específicas de la familia en cuanto a la educación de sus infantes: cultivo de la personalidad y formación de la ética y espiritualidad (Ortiz, 2011); y, si bien las dinámicas han cambiado, obligando a que las niñas y los niños entren cada vez más temprano a una institución, es desde casa que se aprenden y construyen las nociones básicas del mundo y los valores.

Para finalizar con este apartado, el concepto de familia se relaciona completamente con los conceptos de juego, vocación, autoconocimiento y diversidad, porque con estos construyo mi avatar de maestra, doy respuesta a la pregunta con la que enmarco el presente trabajo de grado. Me hace maestra jugar con mi infancia y con las niñas y los niños que acompaño en el aula de clase, me hace maestra la vocación que me acompaña en el día a día que se nutre del amor, me hace maestra el autoconocimiento de mi ser y el cambio que supone la reflexión de mi experiencia cotidiana en la escuela, me hace maestra la diversidad que encuentro en cada estudiante y espacio

que habito y, finalmente, me hace maestra la familia que acompaña todo este proceso porque entiendo que sin esta la escuela no podría cumplir a cabalidad con su labor.

Reflexiones finales

Las reflexiones finales van a configurarse, mediante tres ítems: los logros, las propuestas y las recomendaciones. Estos tres aspectos fundantes de las reflexiones finales del informe del trabajo de grado serán abordados a continuación.

Logros

Luego de este recorrido narrativo puedo recuperar una serie de logros que tienen que ver con el fortalecimiento de mi proceso de aprendizaje en la formación como maestra, con la misma práctica pedagógica y el proceso de escritura que me llevó a reconocer unas experiencias fundantes y unas categorías emergentes de estas, para dar cuenta de por qué soy la maestra del presente.

Con base en lo anterior, puedo mencionar que el primer gran logro fue haber hecho una práctica pedagógica en investigación y no en intervención; así, pude entender la estrecha relación que hay entre la educación y la pedagogía, entre la teoría y la práctica, las cuales se alimentan constantemente la una de la otra. Este proceso investigativo me permitió recoger y narrar la propia experiencia, en clave de acontecimientos, para entender mi cotidianidad como maestra.

El segundo gran logro tiene que ver con haber sido capaz de leer la realidad a partir de las dimensiones de la realidad. Desde la dimensión política pude ver cómo desde el ámbito educativo se tejen unas relaciones de poder entre mis estudiantes y yo, puesto que hay un currículo de por medio que media los lugares del conocimiento; desde la dimensión social logré entender que ser maestra es una decisión que no escapa a un contexto de organización que me responsabiliza con una comunidad y una población específicas; desde la dimensión cultural pude comprender que hay diversidades y diferencias en el aula de clase y que, por lo tanto, aprender requiere una comprensión de mundos y de lenguajes distintos que se encuentran allí; desde la dimensión ambiental vi cómo, desde la ruralidad, se tejen relaciones posibles entre la naturaleza y todas las formas de vida humanas y no humanas, pues el cuidado del ambiente es fundamental en estos espacios; por último, desde la dimensión económica observé la relación entre la escuela y las formas de distribución de

bienes y servicios que, siendo capitalistas, dejan a la educación en una condición de vulnerabilidad notable.

El tercer logro fue aprender cómo tejer, de manera coherente, un protocolo o proyecto de investigación. Desde esta perspectiva, el proceso de investigación se nutrió constantemente de referentes personales y académicos, que permitieron la conversación de múltiples miradas sobre ser maestra en diferentes contextos y desde diferentes rincones de Colombia, América y el mundo. Este proceso implicó, también, problematizar una realidad y reflexionar sobre esta, estableciendo un tema, una pregunta, unos objetivos, una metodología y unos referentes teóricos.

El cuarto logro es haber construido, a partir de mi experiencia, cinco narraciones de los acontecimientos que destaco como aquellos que me han hecho ser la maestra que soy hoy y los cuales nombré como: *Soy maestra desde niña*; *¿Maestra por convicción o vocación?*; *Deconstrucción de mi práctica pedagógica*; *Desafíos del aula multigrado y la escuela rural*; y *Amiga de la primera infancia*.

En *Soy maestra desde niña* tejí una relación del ser maestra con esos primeros juegos infantiles con los que iba construyendo un avatar de docente que se fue nutriendo con la experiencia familiar y de formación; en *¿Maestra por convicción o vocación?* destacué esos primeros encuentros con el aula de clase y aquello que me mueve a ser maestra, concluyendo que es la vocación lo que pongo allí; en *Deconstrucción de mi práctica pedagógica* me propuse narrar una serie de reflexiones en torno a mi práctica cotidiana en la escuela; en *Desafíos del aula multigrado y la escuela rural* narré cómo se construye el ser docente en la ruralidad colombiana, teniendo en cuenta los retos y desafíos que esto representa para cualquier docente, pues es una realidad compleja; por último, en *Amiga de la primera infancia*, me sumergí en los pensamientos de la maestra que encontró en la educación inicial un lugar lleno de amor y de acompañamiento, que va, incluso, hasta las familias.

Para finalizar, el quinto logro fue haber encontrado cinco categorías ordenadoras de pensamiento, para dar cuenta de los sentidos derivados de los relatos de los acontecimientos y que terminaron siendo los horizontes de por qué soy la maestra que soy ahora: *Juego*, *Vocación*,

Autoconocimiento, Diversidad y Familia. Desde allí abordo una conversación con otros autores y autoras que se han interesado en trabajar estos conceptos desde la educación y la escuela, para dejar en despliegue los significados que yo misma les doy.

La categoría de *Juego* la entiendo cómo lo que me ha permitido sentar bases de lo que hoy considero es mi quehacer, pues sigo creyendo en lo que implica compartir conocimientos; la *Vocación* aparece como aquel sentir que me lleva a ser docente, es decir, todas aquellas construcciones internas que me llevan a pensar que estar en un aula de clase y acompañando procesos con niñas y niños es mi profesión; en consecuencia, el concepto de *Autoconocimiento* se ha ido desplegando como una de las formas con las que deconstruyo la práctica dentro y fuera del aula de clase; la *Diversidad* la entiendo como las particularidades de cada sujeto que está en el aula de clase y que hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje deba tenerlas en cuenta para lograr llegar a todas y todos; por último, el concepto de *Familia* es algo transversal a cada espacio de mi vida y cobra importancia en el ser maestra, porque mi labor no se queda con las niñas y los niños, sino que busca entender a la familia como ámbito fundamental de la comunidad educativa.

Propuestas

En este apartado se doy cuenta de las preguntas que quedaron abiertas en la investigación que pueden llegar a ser preguntas fundamentales para otros trabajos de grado y ejercicios de investigación en la Licenciatura en educación básica primaria o en cualquiera de los pregrados de la Facultad de Educación. Estas preguntas fueron surgiendo a medida que se iba construyendo el tejido narrativo de los Capítulos 1 y 2, en los que se mencionaron diversos temas que llaman la atención por cómo han sido poco tratados en la academia en la investigación.

Considero que deben abordarse problemas como: ¿Cómo recuperar la experiencia docente de la ruralidad en contraposición con la experiencia docente en las ciudades? ¿Qué implicaciones tiene para el sistema educativo la poca preparación académica de maestras y maestros encargados de la educación rural?

En consonancia con lo anterior y valorando el narrar la experiencia del maestro rural sin caer en el pesimismo, quizás en un afán de buscar aquello que destaca este contexto con respecto a los demás ¿Qué narrar cuando se habla de educación rural en Colombia como experiencia diferenciadora y con potencial de cambio? ¿Cuál es el lugar de la maestra y el maestro rural como constructores de nuevas prácticas?

Por último, surgen algunas con respecto a la educación inicial y la participación de la familia en esta: ¿Qué espacios de formación para la familia son los más adecuados, teniendo en cuenta los cambios de configuración y roles que ha tenido en las dos últimas décadas? ¿Qué formas de narración de las experiencias de las maestras y los maestros de educación inicial y primaria se deben privilegiar para que aporten a la construcción de nuevas prácticas pedagógicas? ¿Cómo entender la familia desde la educación inicial y primaria en Colombia bajo los discursos sociales y antropológicos del siglo XXI?

Recomendaciones

Como estudiante de la Licenciatura en educación básica primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, propongo en este espacio un par de recomendaciones que se deberían tener en cuenta para que el programa tenga resultados que sean cada vez más pertinentes, en relación con las realidades de los sujetos que la atraviesan.

La primera recomendación tiene que ver con el acompañamiento que se les hace a las y los estudiantes; pues, teniendo en cuenta que este es un programa ofertado a distancia y que permite el acceso a estudiantes de muchas partes del país, en múltiples ocasiones, poco se conoce de otros espacios de bienestar y permanencia para el estudiante. Esto, porque, aunque la virtualidad limita la interacción con la Universidad desde lo físico, se exige un mayor compromiso con la misma.

Por otro lado, se propone que se le brinden a las y los estudiantes tiempos más amplios para el proceso de investigación; ya que este, al cruzarse con otros cursos, queda al margen de una búsqueda juiciosa y una lectura atenta de la realidad. Lo que se crea es angustia y un mero

cumplimiento de un requisito, sin un interés genuino por algo tan importante para el quehacer docente como lo es la investigación.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, M. R. (s.f.). *Investigación de la práctica pedagógica desde diversas perspectivas metodológicas*. Espacio Latino. Recuperado de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/investigacion_de_la_practica.htm
- Alva, A. R. (2014). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285
- Angulo, G. (2012) Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación*, 36(75), 11-31.
- Antelo, E., Redondo, P., y Zanelli, M. (2010). *Lo que queda de la infancia: recuerdos del jardín*. Rosario, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Araya, E. (2012). Lo que se juega en el juego. El juego y la actividad lúdica recreativa y de promoción humana. *Trabajos Teóricos o de Reflexión disciplinar*, 15-23.
- Arias, A. M., y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8, 171-181.
- Bárcena, F, Larrosa, J., y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233–259.
- Borges, J. (1979) *Obras completas I*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Cardona, M. (2022). *Maestra: hechizo del estar y el aprender*. [En proceso de publicación]. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Castaño, C. M., y Quecedo, M. R- (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14). 5-39.
- Castillo, M. C., y García, P. A. (2019). *La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. Rastros y Rostros del Saber*, 2(1), 74–86.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica*, 1(1), 14-30.
- Delgado, Z. G. (2019). El ser Maestro exige una política integral. *Revista Educación y Ciudad*, 1(36). 15–33.
- Díaz, Á., y Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista iberoamericana de educación*, 25. 17–41.
- Esteve, J. (1996). La aventura de ser profesor. *Cuadernos de pedagogía*, (266). 1-4.
- Fernández, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista iberoamericana de educación*, 25. 43– 64.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Coyoacán, México: siglo XXI editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: siglo XXI editores.
- Frigerio, G. (2012). La posición del investigador. En *V Encuentro de Educación y Desarrollo Humano. Sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en educación superior*. Santiago de Cali, Colombia: Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura.

- Galván, L. R., y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49), 1-19.
- García, G. (1985) *El amor en los tiempos del cólera*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Cueva.
- Ghiso, A. (2015). Prácticas generadoras de saber. *Revista Educación y Ciudad*, (11), 71-88.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós / Madrid, España: M.E.C.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis de currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Imberón, F. (2001) La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente*. 1-18.
- Landín, M. del R., y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Larrosa, J. (2002). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España: Laertes.
- Macazaga, A. M., Baquero, Á., y Gómez, S. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 135-145.
- Manzo, Á. (2021). Vocación, educación y contextos. En. Á. Montesdeoca (Ed.), *Educación y Amazonía: Formación, experiencias y relatos de vida* (pp. 21-31). Chuquipata, Ecuador: Editorial UNAE.
- Murillo, G. J. (2007). *Maestros contadores de historia: relatos de vida*. Medellín, Colombia: Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia / Universidad de Antioquia.

- Murillo, G. J. (2010). Cinco instantáneas de mi infancia. En E. Antelo, P. Redondo y M. Zanelli (Eds.), *Lo que queda de la infancia. Recuerdos del jardín* (pp. 122-127). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y sociedad, Revista científica multidisciplinar de la Universidad de Cienfuegos*, 8(4). 14–21.
- Nieves, S. (2021). *Resignificando el aprendizaje de los signos de las operaciones básicas matemáticas, a partir de un contexto de realidad* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ortiz, E. (2011). Comunidad educativa: ámbito de colaboración entre la familia y la escuela. En J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escarbajal y A. M. Giménez (Eds.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 71-80). Murcia, España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado / Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pérez, A (1995). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. G. Sacristán y A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid, España: Morata.
- Piglia, R. (2005). *El viaje y la investigación como modos de narrar básicos*. Talca, Chile: Universidad de Talca.
- Prado, A. (2018). Instancias de participación de la familia en educación inicial. *Revista Educación las Américas*, 6, 1-6.
- Remolina, N., Marlén, B., y Calle, M. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, (2), 263-281.

- Rodríguez, J. (2005). Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. *Educación y cultura*, (68), 40-42.
- Ruedas, M., Ríos, M. M., y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201.
- Santiago, R., y Fonseca, C. D. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, (50). 191-208.
- Suárez, D., Dávila, P., y Ochoa, L. (2007). *¿Cómo escribir relatos pedagógicos?* Buenos Aires, Argentina: siglo XXI editores.
- Urbina, Jesús. (2015). Maestros de la pasión por aprender... “cuchillas, pero chéveres”. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 91-111.
- Valle, A., y Núñez, C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de educación*, (290), 293-319.